

RECURSOS EDUCACIONAIS DO PROFLETRAS UERN: Propostas para o ensino de Língua Portuguesa

Organizadores:

Andréa Jane da Silva
Francisca Maria de Souza Ramos Lopes
Carla Daniele Saraiva Bertuleza
José Roberto Alves Barbosa
Elis Larisse Santos Gonçalves
Marcos Nonato de Oliveira
José Juvêncio Neto de Souza



Compartilhando conhecimento

RECURSOS EDUCACIONAIS DO PROFLETRAS UERN: Propostas para o ensino de Língua Portuguesa

Organizadores:

Andréa Jane da Silva
Francisca Maria de Souza Ramos Lopes
Carla Daniele Saraiva Bertuleza
José Roberto Alves Barbosa
Elis Larisse Santos Gonçalves
Marcos Nonato de Oliveira
José Juvêncio Neto de Souza



Compartilhando conhecimento

Recursos educacionais do Profletras UERN: Propostas para o ensino de Língua Portuguesa

Editor Chefe

Dr. Washington Moreira Cavalcanti

Conselho Editorial

Dr. Washington Moreira Cavalcanti

Dra. Lais Brito Canguçu

Dr. Jean Andrade Canestri

Dr. Rômulo Maziero

Ms. Jorge Luiz dos Santos Mariano

Dra. Daniela Aparecida de Faria

Ms. Paulo Henrique Nogueira da Fonseca

Ms. Edgard Gonçalves da Costa

Ms. Gilmara Elke Dutra Dias

Dra. Leonete Cristina de A. F. M. Silva

Dra. Edna Lucia da Rocha Linhares

Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva

Organizadores

Profa. Dra. Andréa Jane da Silva

Profa. Dra. Francisca Maria de Souza Ramos Lopes

Profa. Dra. Carla Daniele Saraiva Bertuleza

Prof. Dr. José Roberto Alves Barbosa

Profa. Dra. Elis Larisse Santos Gonçalves

Prof. Dr. Marcos Nonato de Oliveira

Prof. Dr. José Juvêncio Neto de Souza

ISBN: 978-65-88890-58-5

DOI: <https://doi.org/10.63951/synapse978-65-88890-58-5>

Projeto Gráfico e Diagramação

Departamento de arte Synapse Editora

Editoria de Arte

Maria Aparecida Fernandes

Revisão

Os Autores

2025 by Synapse Editora

Copyright © Synapse Editora

Copyright do Texto © 2025 Os autores

Copyright da Edição © 2025 Synapse Editora

Direitos para esta edição cedidos à

Synapse Editora pelos autores.

Todo o texto bem como seus elementos, metodologia, dados apurados e a correção são de inteira responsabilidade dos autores. Estes textos não representam de forma alusiva ou efetiva a posição oficial da Synapse Editora.

A Synapse Editora não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Os livros editados pela Synapse Editora, por serem de acesso livre, *Open Access*, é autorizado o download da obra, bem como o seu compartilhamento, respeitando que sejam referenciados os créditos autorais. Não é permitido que a obra seja alterada de nenhuma forma ou usada para fins comerciais.

O Conselho Editorial e pareceristas convidados analisaram previamente todos os manuscritos que foram submetidos à avaliação pelos autores, tendo sido aprovados para a publicação.



Compartilhando conhecimento

2025

Recursos educacionais do Profletras UERN: Propostas para o ensino de Língua Portuguesa

S586r Silva, Andréa Jane da

Recursos educacionais do Profletras UERN: Propostas para o ensino de Língua Portuguesa

Organizadores: Andréa Jane da Silva, Francisca Maria de Souza Ramos Lopes, Carla Daniele Saraiva Bertuleza, José Roberto Alves Barbosa, Elis Larisse Santos Gonçalves, Marcos Nonato de Oliveira, José Juvêncio Neto de Souza

Belo Horizonte, MG: Synapse Editora, 2025, 331 p.

Formato: PDF

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN: 978-65-88890-58-5

DOI: <https://doi.org/10.63951/synapse978-65-88890-58-5>

1. Recursos educacionais, 2. Ensino, 3. Cadernos pedagógicos,
4. Língua Portuguesa, 5. Profletras.

I. Recursos educacionais do Profletras UERN: Propostas para o ensino de Língua Portuguesa

II. Andréa Jane da Silva, Francisca Maria de Souza Ramos Lopes, Carla Daniele Saraiva Bertuleza, José Roberto Alves Barbosa, Elis Larisse Santos Gonçalves, Marcos Nonato de Oliveira
José Juvêncio Neto de Souza

CDD: 000 - 001.4

CDU: 37 - 378

SYNAPSE EDITORA

Belo Horizonte – Minas Gerais

CNPJ: 40.688.274/0001-30

Tel: + 55 31 98264-1586

www.editorasynapse.org

editorasynapse@gmail.com



Compartilhando conhecimento

2025

Recursos educacionais do Profletras UERN: Propostas para o ensino de Língua Portuguesa

PREFÁCIO

Ler, escrever e argumentar são práticas que ultrapassam os muros da escola e se constituem como ferramentas essenciais para a participação crítica na vida em comunidade. Por isso, ensinar língua materna é ensinar a viver em sociedade; trabalhar com gêneros textuais que circulam socialmente, como o artigo de opinião e a carta de reclamação, por exemplo, é também formar cidadãos que sabem se posicionar diante dos problemas do mundo e interagir de forma ética e responsável.

Esta coletânea agrupa produtos educacionais, em formato de cadernos pedagógicos, resultantes das pesquisas de base intervencionista desenvolvidas no âmbito do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da UERN, unidades Assú, Pau dos Ferros e Mossoró. Trata-se de um recurso pedagógico que alia reflexão teórica e práticas de sala de aula. Nele, o(a) professor(a) encontrará oficinas elaboradas por docentes da educação básica, que se baseiam na realidade dos estudantes e os convidam a realizarem práticas de leitura e de escrita com propósitos definidos e contextualizados. O professor, nesse processo, torna-se mediador fundamental, incentivando o intercâmbio de experiências e a construção conjunta de saberes.

Assim, esta obra cumpre dupla função: ao mesmo tempo em que oferece subsídios metodológicos para o trabalho docente, fortalece a ideia de que a leitura e a escrita, quando tratadas de forma contextualizada e significativa, podem transformar a maneira como os jovens compreendem a si mesmos e o mundo que os rodeia. Além disso, coloca os professores em uma posição de construtores de saberes advindos de suas experiências e de sua formação em serviço no contexto do Mestrado Profissional.

Desejo que este material inspire práticas pedagógicas criativas, desperte a autonomia dos estudantes e contribua para consolidar o papel da escola pública como espaço de formação crítica, cidadã e transformadora.

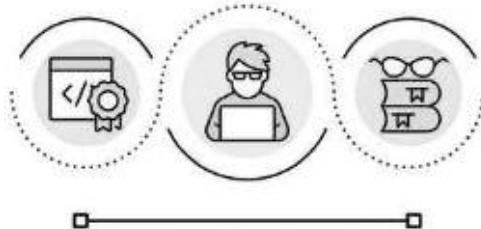
*Andréa Jane da Silva
Coordenadora ProfLetras UERN Assú.*

SUMÁRIO

1. PEDAGOGIA SOCIOLINGUÍSTICA POR MEIO DO GÊNERO HUMORÍSTICO MEME	8
<i>Mônica Guedes Ferreira Guianeza Mescherichia de Góis Saraiva Meira</i>	
DOI: 10.63951/synapse978-65-88890-58-5_1	
2. OFICINAS LITERÁRIAS COM CONTOS DE ENCANTAMENTO DE LUÍS DA CÂMARA CASCUDO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II	32
<i>Iraneide Ramos de Moura Maria da Conceição Silva Dantas Monteiro</i>	
DOI: 10.63951/synapse978-65-88890-58-5_2	
3. RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS EM PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO	53
<i>Andréa Bento de Farias Jaciara Limeira de Aquino</i>	
DOI: 10.63951/synapse978-65-88890-58-5_3	
4. O GÊNERO NOTÍCIA NA FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO-REFLEXIVO	71
<i>Maria Francilene da Cunha Barbosa Nádia Maria Silveira Costa de Melo</i>	
DOI: 10.63951/synapse978-65-88890-58-5_4	
5. OFICINAS LITERÁRIAS: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO	93
<i>Marielene dos Santos da Silva Emanuela Carla de Medeiros Queiros</i>	
DOI: 10.63951/synapse978-65-88890-58-5_5	
6. LEITURA E ESCRITA NOS GÊNEROS ARGUMENTATIVOS ARTIGO DE OPINIÃO E CARTA DE RECLAMAÇÃO: (RE)DISCUTINDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO 9º ANO	112
<i>Elineide Cunha Menezes Melo Guianeza Mescherichia de Góis Saraiva Meira</i>	
DOI: 10.63951/synapse978-65-88890-58-5_6	
7. ARGUMENTAÇÃO NA ESCOLA EM UMA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO CRÍTICO	135
<i>Eudimar Hortins do nascimento João Batista da Costa Júnior</i>	
DOI: 10.63951/synapse978-65-88890-58-5_7	
8. O SANTO E A PORCA EM FOCO: OFICINAS LITERÁRIAS E REGISTRO DA SUBJETIVIDADE LEITORA	161
<i>Lênora Letícia de Sousa Lima Cássia De Fátima Matos dos Santos</i>	
DOI: 10.63951/synapse978-65-88890-58-5_8	

SUMÁRIO

9. ANÁLISE MULTIMODAL DO DISCURSO NO GÊNERO ANÚNCIO PUBLICITÁRIO: UMA PRÁTICA DE LETRAMENTO NA SALA DE AULA DA EJA	175
<i>Fernanda Kalliane Lopes Rocha Cesarino</i>	
DOI: 10.63951/synapse978-65-88890-58-5_9	
10. DIVERSIDADE CULTURAL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: OS GÊNEROS DISCURSIVOS E AS AÇÕES AFIRMATIVAS NA ESCOLA	196
<i>Cleber Luiz de Sousa Lima</i>	
<i>Francisca Maria de Souza Ramos Lopes</i>	
DOI: 10.63951/synapse978-65-88890-58-5_10	
11. ENTRE SOMBRAS E PALAVRAS: OFICINAS LITERÁRIAS COM CONTOS DE SUSPENSE E MISTÉRIO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	224
<i>Thuanne Maeve de Souza Nascimento Andrade</i>	
<i>Francisco Afrânia Câmara Pereira</i>	
DOI: 10.63951/synapse978-65-88890-58-5_11	
12. AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA & EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	247
<i>Lúcia de Fátima Araújo dos Santos</i>	
<i>Meridiana de Oliveira Queiroz</i>	
<i>Francisca Maria de Souza Ramos Lopes</i>	
DOI: 10.63951/synapse978-65-88890-58-5_12	
13. PRODUÇÃO DE MINICONTOS MULTIMODAIS: UMA PRÁTICA DE LETRAMENTO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	270
<i>Thailana Oliveira Pereira</i>	
<i>Gilson Chicon Alves</i>	
DOI: 10.63951/synapse978-65-88890-58-5_13	
14. “QUANDO A PENA DO ÍNDIO ESCREVE”	297
<i>Cláudia Maria Benício Barros</i>	
<i>Francisca Maria de Souza Ramos Lopes</i>	
DOI: 10.63951/synapse978-65-88890-58-5_14	
SOBRE OS ORGANIZADORES E AUTORES	322



CAPÍTULO 1

DOI: 10.63951/synapse978-65-88890-58-5_1

Mônica Guedes Ferreira¹
Guanezza Mescherichia de Góis Saraiva Meira²

PEDAGOGIA SOCIOLINGUÍSTICA POR MEIO DO GÊNERO HUMORÍSTICO MEME

APRESENTAÇÃO

Caro/a professor/a, sabemos que ministrar aulas de Língua Portuguesa nem sempre é uma tarefa simples, principalmente quando tentamos mostrar aos alunos que a língua é dinâmica e que vai além das regras da Gramática Normativa. Tendo em vista o processo de evolução da Língua Portuguesa no Brasil, desde a colonização até a contemporaneidade, as influências e as mudanças são inevitáveis. Mesmo que essa informação seja do conhecimento de muitos brasileiros, boa parte da população insiste em acreditar que nossa língua deve seguir somente regras que muitas vezes não se adequam ao movimento natural das variações linguísticas. Por isso, é importante que os momentos das aulas sejam propícios à discussão sobre a temática.

No entanto, apesar de os livros didáticos já abordarem as variações linguísticas, ainda percebemos que os estudantes podem não demonstrar envolvimento com as atividades propostas devido ao distanciamento da sua realidade, ou até mesmo, a presença da falsa ideia de que o único registro correto é o que segue à risca as regras apresentadas pelas gramáticas. Se é que isso é possível!

Nesse sentido, a produção deste caderno pedagógico objetiva apresentar propostas de aulas/atividades direcionadas ao estudo das variedades linguísticas em sala de aula dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, destacando os registros nordestinos por meio dos *memes* do *Suricate Seboso* e do *Bode Gaito*.

Esperamos, humildemente, colaborar com o seu trabalho em sala de aula por meio dessas atividades. Destacamos, ainda, que este material não tem a pretensão de engessar as aulas sobre variações linguísticas, visto que cada realidade social produz registros diferentes e necessários ao seu contexto.

Em linhas gerais, nossa intenção é facilitar o trabalho do/a professor/a que muitas vezes não tem a oportunidade de produzir um material que possibilite um olhar mais atento dos discentes em relação a sua própria língua e aos registros que o rodeiam, com uma visão distorcida de que sua maneira de se expressar é feia ou errada.

¹ Egressa do ProfLetras (UERN) – Campus Assú, Brasil. E-mail: profguedesf@gmail.com

² Docente do Curso de Letras Vernáculas na UERN – Campus Assú, E-mail: guanezzasaraiva@uerne.br



Seja pela falta de recursos ou pelo tempo de planejamento reduzido, além do pouco tempo disponível para intensificar os estudos sobre o tema, o/a professor/a poderá sentir dificuldade em elaborar atividades complementares. Dessa forma, o presente caderno pedagógico é um recurso de apoio aos docentes que pensam em aprofundar o ensino de variação linguística em sala de aula.

1 REFLEXÕES INICIAIS

O ensino de Língua Portuguesa é sempre muito evidenciado nos contextos escolares, uma vez que existe uma exigência constante de uma proficiência adequada a cada nível da Educação Básica. No entanto, o que podemos perceber é que muitos estudantes apresentam certa dificuldade em dominar a língua padrão, causando uma falsa impressão de que não conhecem as regras da própria língua materna.

Nesse sentido, podemos destacar que essa dificuldade dos alunos em se reconhecerem como falantes eficientes da Língua Portuguesa pode estar relacionada com o fato de não conseguirem aplicar a Gramática Normativa em seu cotidiano. Assim, aquilo que deveria ser apenas um momento de aprendizagem, acaba se tornando um mecanismo de autojulgamento e propagação de estereótipos relacionados ao domínio da língua e ao aprendizado.

Nota-se, portanto, que uma abordagem acolhedora poderá proporcionar um ambiente mais propício a discussões sobre a língua sem gerar desconforto entre docentes e discentes. Essa abordagem poderá ser feita por meio daquilo que crianças e adolescentes já entendem sobre o idioma, proporcionando um reconhecimento linguístico que permita a compreensão de que o seu domínio começa no seio familiar, e que esse repertório já é considerado um conhecimento muito valioso.

Dessa maneira, o estudo das variações linguísticas é um forte aliado na busca do professor pela adesão da turma às aulas de Língua Portuguesa, já que permite a identificação e a representatividade dos registros linguísticos utilizados pelos alunos, favorecendo a sua valorização, que na maioria das vezes são estigmatizados.

2 OBJETIVOS

O presente caderno pedagógico pretende apoiar professores e professoras interessados em proporcionar momentos de discussão a respeito dos usos da Língua Portuguesa nos contextos menos monitorados. Além disso, as atividades propostas foram planejadas com o objetivo de permitir que os estudantes reconheçam a importância das variações linguísticas em textos humorísticos (*memes*), identificando os registros que podem ser comuns no seu contexto social.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

A Sociolinguística busca analisar os fenômenos linguísticos a partir da relação entre língua e sociedade, permitindo uma abordagem que abandona os conceitos ultrapassados de comunicação. Nesse sentido, Labov (2008, p. 215) define a língua como “uma forma de comportamento social”, adotando uma postura que leva em consideração as questões sociais para compreender o processo de variação linguística.

Assim, a Sociolinguística nos permite refletir sobre a heterogeneidade da língua, evidenciando a importância de se observar os fatores envolvidos na produção linguística baseada no contexto em que ela se apresenta. Bagno (2007, p. 36, grifos do autor) destaca que a língua “na concepção dos sociolínguistas, é intrinsecamente heterogênea, *múltipla, variável, instável e está sempre em desconstrução e em reconstrução*”. Portanto, é preciso que o estudo de Língua Portuguesa leve em consideração toda a amplitude do idioma, a fim de garantir um aprendizado eficaz aos estudantes.

Além disso, documentos como a BNCC garantem o ensino de variações linguísticas no currículo do Ensino Básico. Dessa forma, a abordagem Sociolinguística não é uma opção do profissional, mas um direito do discente que deve ser respeitado no contexto escolar. Para isso, é necessário que se leve em consideração o seguinte:

Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado. (Brasil, 2018, p. 81).

Nota-se, portanto, que o ensino da língua não deve ser norteado apenas pelas regras da Gramática Normativa, já que elas não abrangem toda a complexidade das práticas sociais presente nos processos de comunicação. Isso nos permite afirmar que o ensino da língua nas escolas deve ser pautado no respeito à diversidade, garantindo que crianças e adolescentes não sejam excluídos pela maneira que se expressam linguisticamente. Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2005) afirma que:

[...] a escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade. Algumas conferem prestígio ao falante, aumentando-lhe a credibilidade e o poder de persuasão; outras contribuem para formar-lhe uma imagem negativa, diminuindo-lhe as oportunidades. Há que se ter em conta ainda que essas reações dependem das circunstâncias que cercam a interação. (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 15).

Fica claro, então, que ignorar as variações linguísticas é ignorar as relações sociais e sua diversidade, pois um cidadão não é formado em um ambiente restrito, mas pela possibilidade de transitar em âmbitos variados, necessitando assim

dominar registros linguísticos diversificados. Nesse contexto, a escola Assúme um papel fundamental, uma vez que, muitas vezes, é o único lugar no qual crianças e adolescentes vão se deparar com as normas gramaticais prestigiadas, assim como será o primeiro lugar onde sua forma de expressão poderá ser julgada e apontada como errada. Partindo dessa premissa, Bagno (2007) destaca que:

À professora e ao professor de língua portuguesa cabe o trabalho da reeducação sociolinguística de seus alunos e de suas alunas. O que significa isso? Significa valer-se do espaço e do tempo escolares para formar cidadãs e cidadãos conscientes da complexidade da dinâmica social, conscientes das múltiplas escalas de valores que empregamos a todo momento em nossas relações com as outras pessoas por meio da linguagem. (Bagno, 2007, p. 82, grifos do autor).

Em síntese, adotar um ensino que acolha o repertório linguístico do aluno e que o respeite tende a ser um bom caminho para que possamos atraí-lo ao estudo da Língua Portuguesa, sem que haja medo ou aversão às novas possibilidades para o uso da língua materna. Além disso, o uso de textos que contemplam os registros linguísticos dos estudantes poderá favorecer um reconhecimento importante para que as aulas se tornem um momento prazeroso, no qual a análise - e não a classificação de certo ou errado - seja a base do estudo da língua.

4 OFICINAS

ESTUDO SOBRE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA POR MEIO DE MEMES

AULA 1: Conhecendo os personagens Suricate Seboso e Bode Gaito

Duração: 50 minutos
Recursos didáticos: xerox, pincel, quadro, fita gomada.
Objetivo: Aproximar-se dos personagens <i>Suricate Seboso</i> e <i>Bode Gaiato</i> , ativando os conhecimentos prévios sobre o gênero <i>meme</i> .

1º passo:

Previsão: 10 minutos

- Afixar uma imagem dos personagens *Suricate Seboso* e *Bode Gaiato* na lousa;
- Perguntar aos alunos se eles sabem algo sobre os personagens;
- Anotar as informações no quadro;
- Discutir com a turma acerca das anotações e falar um pouco a respeito dos personagens.

Caro/a professor/a, o texto a seguir poderá servir como base para este momento.

SURICATE SEBOSO

Origem

Bode Gaiato é uma *fanpage* criada em 2013 por um pernambucano de Caruaru, o estudante de engenharia elétrica Bruno Melo, cujo conteúdo apresenta situações cotidianas apresentadas de forma bem humorada por um bode nordestino. Com uma pegada aproximada da *fanpage* cearense "Suricate Seboso", a página apresenta referências à cultura e costumes do povo nordestino, sobretudo o pernambucano, de quem toma emprestadas expressões e formas de linguagem.

Difusão e Repercussão

Criada em janeiro de 2013 no Facebook, a página de forma descompromissada apresentou em sua primeira postagem, com expressões e humor típicos da região, o seguinte diálogo, no qual um dos personagens dizia ao outro: "Quer frescar, fresque, mas não fique frescando não". Somente no primeiro dia, a página alcançou dois mil novos seguidores.

Em menos de três meses, a página já contabilizava um milhão de seguidores, fazendo com que Bruno viesse a interromper os estudos para se dedicar exclusivamente à sua criação. O autor cria conteúdos, monitora postagens e responde e-mails. O Bode Gaiato, hoje, conta mais de 7,5 milhões de seguidores, que também tem a oportunidade de acompanhar suas aventuras no *Twitter*, e *Instagram*, levando seu criador a conquistar os prêmios "PJB 2014 – Prêmio Jovem Brasileiro do Ano" (categoria internet) e "Top PE 2014", destaque do ano (na mesma categoria). Dada a popularidade da personagem, Bruno foi convidado a participar do revezamento da tocha olímpica dos jogos do Rio de Janeiro 2016 em sua cidade natal.

Gêneros e Formatos

Bode Gaiato apropria-se de algumas linguagens meméticas: das tradicionais *Image Macros* a paródias, contando em diversas imagens pequenas histórias do cotidiano nordestino através da família Gaiato, que conta com outras figuras além do personagem-título, como o patriarca Painho e o jovem Junim. Seu humor, de certa forma, aproxima da *fanpage* Suricate Seboso, surgida pouco antes; grande parte de suas imagens, entretanto, possuem um formato característico, onde o meme/história se desenvolve com a figura do bode e demais personagens – digitalmente criados como figuras antropomórficas – interagindo em um cenário composto por imagens do espaço sideral, ao fundo.

Disponível em: <https://museudememes.com.br/collection/bode-gaiato>. Acesso em: 24 out. 2022.

2º passo:

Previsão: 15 minutos

- Entregar, para alguns alunos, papéis com as frases abaixo, algumas retiradas de *memes* do Suricate Seboso, e outras de *memes* do Bode Gaiato;

MUITOS SAIRÃO PRAS FESTA

MAS TU PERMANECERÁS DENDI CASA!

ARRIBE A CABEÇA E SE ALEMBRE QUE ATÉ UMA TOPADA LEVA A GENTE PÁ FRENTÉ!

NÓS SORRI E FALA QUE TÁ BEM

MARRÉ CADA APERRÊI QUE NOIS TÁ PASSANO!

EU FICO PREOCUPADO QUANDO SOBRA DINHEIRO

PORQUE A ÚNICA COISA QUE PODE SIGNIFICAR É QUE EU ESQUECI DE PAGAR ALGUMA COISA

DEPOIS DO ALMOÇO SEMPRE DÁ VONTADE DE COMER UM NEGOÇO DOCE

DEPOIS SALGADO, DEPOIS DOCE...

DEPOIS SALGADO, DEPOIS DOCE...

SENHOR, SE FOR DA TUA VONTADE

EU TÔ PRONTA PRA RECEBER UMA HERANÇA DE UM PARENTE DESCONHECIDO DO NADA

- Escrever os nomes dos personagens na lousa, divididos em duas colunas (abaixo das imagens);
- Solicitar que os alunos leiam as frases para a turma e depois afixem na coluna do personagem que eles consideram ser o meme de origem.

Observação:

Professor/a, apresentamos 6 exemplos, no entanto, se julgar necessário, acrescente mais frases dos personagens.

- Realizar as seguintes perguntas:

- Você conhecia os dois personagens? É possível que alguns alunos não conheçam os personagens por não terem acesso às redes sociais.
- Qual critério você utilizou para escolher o personagem de cada frase? Os alunos que já conhecem os personagens poderão apontar as expressões comuns a cada um deles.
- Quais semelhanças e diferenças existem entre os dois personagens? Os alunos devem destacar aspectos linguísticos e imagéticos.



Atenção! As perguntas podem ser realizadas oralmente.

3º passo:

Previsão: 5 minutos

- Entregar uma xerox (apêndice 1) dos memes originais que contêm as frases;
- Pedir para os alunos conferirem quais estão no personagem certo.

4º passo:

Previsão: 20 minutos

- Solicitar que os alunos respondam às questões sobre os memes.

Questões:

1. Qual o suporte mais comum desses memes?
a) Livros b) Jornais c) Redes sociais d) Outdoor
2. Qual o principal objetivo dos memes apresentados?
a) Informação b) Reflexão c) Reivindicação d) Humor
3. Qual personagem apresenta uma linguagem mais regional? Exemplifique.
4. A linguagem não verbal (imagens) influencia na compreensão dos memes? Justifique.
5. Você sabe o que significam as palavras “arribe” e “aperrê”? Se sim, explique -as com suas palavras.

- Analisar as questões com a turma.

Professor/a, é importante que o/a aluno/a responda às questões sozinho/a antes da análise coletiva.



Caso a turma tenha acesso ao Instagram pelo celular, você pode solicitar que os/as alunos/as visitem a página do Suricate Seboso e do Bode Gaito para ver outros memes. É importante atentar, ainda, para a política adotada pela escola em relação à Lei 15.100, de 13 de janeiro de 2025, pois ela proíbe o uso de aparelhos eletrônicos portáteis nas dependências da escola.

AULA 2: E se o Suricata Seboso fosse médico?

Duração: 50 minutos

Recursos didáticos: xerox ou *data show*, pincel, quadro

Objetivo: Relacionar a linguagem regional do *meme*, como recurso humorístico, a termos técnicos da área da medicina

1º passo:

Previsão: 10 minutos

- Anotar as seguintes palavras/expressões no quadro:

Artrose do quadril

Traumatismo do tornozelo e do pé

Tosse

Micose

Diarreia

Pneumonia

Enjoo

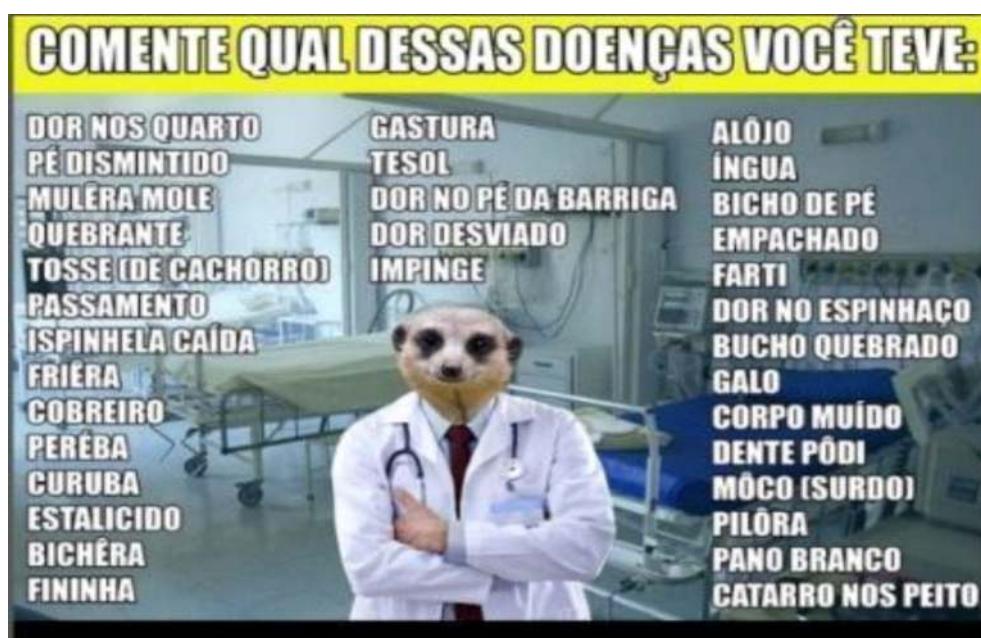
- Perguntar aos alunos se eles já tiveram alguma dessas patologias;

- Ouvir os comentários dos alunos.

2º passo:

Previsão: 5 minutos

- Entregar a xerox do meme a seguir:



Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Ce4dGOoFjoP/>. Acesso em: 4 set. 2022.

- Ler com a turma.

3º passo:

Previsão: 20 minutos

- Solicitar que os estudantes respondam às seguintes perguntas:

Questões:

1. Quais palavras do meme você já conhecia?
2. Na sua opinião, as palavras do meme são utilizadas com frequência por um médico numa consulta? Justifique.
3. Além da palavra “doenças”, que elementos visuais se relacionam com a área da saúde?
4. Relacione as palavras escritas no quadro com as palavras do meme.

GRUPO 1	GRUPO 2
Artrose do quadril	
Traumatismo do tornozelo e do pé	
Tosse	
Micose	
Diarreia	
Pneumonia	
Enjoo	

5. Compare as duas colunas. Qual grupo de palavras se assemelha mais à forma como você e seus familiares falam?
6. Observe o meme novamente. Se o seu autor tivesse utilizado as palavras do grupo 1, causaria o mesmo efeito de humor? Explique.
7. As palavras utilizadas no meme podem ser compreendidas facilmente por qualquer pessoa independente da região onde mora? Justifique.

4º passo:

Previsão: 15 minutos

- Realizar análise coletiva das respostas.



Professor/a, se você tiver acesso a um Data Show, a atividade poderá ser realizada coletivamente, sem necessidade de fazer cópias das questões, pois se trata de um meme somente.

AULA 3: Curto e comento!

Duração: 50 minutos

Recursos didáticos: xerox, pincel, quadro

Objetivo: Produzir e identificar comentários a partir dememes

1º passo:

Previsão: 10 minutos

- Dividir a turma em equipes - no máximo 5 alunos;
- Entregar a cópia dos memes (apêndice 2) para cada equipe;
- Solicitar que os alunos leiam os memes e pintem o coração no meme que eles mais curtam.

2º passo:

Previsão: 10 minutos

- Entregar a cópia de comentários sobre os memes;



- Solicitar a leitura;

- Pedir para que os alunos relacionem cada comentário ao meme correspondente;
- Solicitar a produção de um comentário verbal para cada meme.

3º passo:

Previsão: 30 minutos

- Cada equipe irá apresentar seus comentários e dizer qual foi o meme mais curtido pelos componentes, justificando a escolha.



Professor/a, lembre-se de fazer uma breve explicação sobre o gênero comentário.

Caso os/as alunos/as tenham acesso ao Instagram, você poderá solicitar que eles/as façam comentários em outros memes. É importante atentar, ainda, para a política adotada pela escola em relação à Lei 15.100, de 13 de janeiro de 2025, pois ela proíbe o uso de aparelhos eletrônicos portáteis nas dependências da escola.

AULA 4: Eu também faço meme!

Duração: 50 minutos

Recursos didáticos: xerox, pincel, quadro, fita gomada, cartolina/tnt/papel madeira

Objetivo: Produzir memes a partir de expressões cearenses

1º passo:

Previsão: 10 minutos

- Entregar o texto “*O que é meme? Conheça a origem e a evolução de uma especialidade do brasileiro*”;

O que é meme? Conheça a origem e a evolução de uma especialidade do brasileiro

De onde veio o termo? Como se multiplica? Do que se alimenta?

Por Danilo Sanches, Gshow— Rio de Janeiro

09/11/2021 08h03 Atualizado há um mês

O futebol e o samba que nos desculpem, mas dizem por aí que nada representa melhor o Brasil que o bom e velho vira-lata caramel. E a internet pode comprovar isso com um grande número de memes sobre esse doguinho tão querido.

Mas, na verdade, o que representa mesmo o brasileiro é a própria capacidade de fazer meme com tudo. Eu disse tudo mesmo, até nas adversidades! A situação do país está complicada? A seleção está perdendo em casa por 7 a 1? Alguém vai ter um meme para isso.

Se meme pudesse ser considerado um produto de exportação, a gente lideraria o mercado com folga. [Nazaré Confusa](#) e a [Cuca, que já rodaram o mundo](#), não nos deixam mentir.

Verdade seja dita: fazer meme não é uma exclusividade nossa, mas aqui a gente se supera na criatividade e bom humor. Aliás, meme é igual futebol: pode até não ter sido originado no Brasil, porém nós aprimoramos a arte como ninguém. “É verdade esse bileté”!

E, por falar em origens, aqui vai uma curiosidade: você sabe de onde vem esse nome “meme”?

Nos anos 70, o biólogo britânico Richard Dawkins apresentou ao mundo o conceito de meme no livro “O Gene Egoísta”, no qual comparou a transmissão de ideias na sociedade à forma como o material genético se replica. Parece complicado? Calma!

O meme, que tem origem em uma palavra grega que pode ser traduzida como aquilo que é imitado, seria uma unidade de conhecimento que pode ser copiada e transmitida cérebro a cérebro, comparada à forma como o material de um gene se multiplica. E, assim como um gene, um meme também pode passar por mutação e evoluir, adquirindo novas características.

Ou seja, uma mesma imagem, frase ou vídeo, podem ser usados em muitos contextos diferentes, ganhando novos significados. E é esse remix que faz o meme ser algo tão legal.

Disponível em: <https://gshow.globo.com/tudo-mais/viralizou/noticia/memes-conheca-a-origem-e-a-evolucao-de-uma-especialidade-do-brasileiro.ghtml>. Adaptado. Acesso em: 10 set. 2022.

- Fazer a leitura coletiva;
- Perguntar se os alunos se recordam de algum dos memes citados no texto;
- Ouvir as respostas e os comentários a respeito do texto.

2º passo:

Previsão: 10 minutos

- Apresentar a lista de características aos alunos;

Imagen	Intertextualidade
Texto verbal	Difícil propagação
Som	Suporte digital
Linguagem coloquial	Texto jornalístico
Temas científicos	Humor
Frases curtas	Temas do cotidiano

- Pedir para que os alunos marquem apenas as características presentes nos memes estudados;
- Discutir e explicar as características a partir das respostas dos alunos.

3º passo:

Previsão: 5 minutos

- Separar a turma em duplas;
- Entregar a lista de palavras/expressões cearenses para cada dupla;

ACHÁ GRAÇA	Sorrir.
ABESTADO	Bobo, imbecil.
APAPAGAIADO	Extravagantemente colorido.
BATÊ FOFO	Não cumprir com o compromisso.
BOCIMBORA	Vamos em boa hora, vambora.
BONITO PRA CHUVÊ	Tempo de nuvens carregadas.
BURACO DA VENTA	Narina
CABA BOM	Pessoa legal, bacana, de primeira qualidade.
CUMÊ ATÉ FICAR TRISTE	“Comer até pegar”: comer demasiadamente.
DAONDE?	Mentira sua!!!
DAR NA FRAQUEZA	Deixa a pessoa fraca, suar frio.
DO TEMPO DO BUMBA	Muito antigo.
EMPIRIQUITAR	Arrumar-se; vestir-se.
ESMERIL	Com muita fome.
É MUITO PAIA	De péssima qualidade.
É TUAS VENTAS!!!	Negação veemente ao que parece um insulto.
FALA MAIS QUE PAPAGAI NA ARÊA QUENTE	Diz-se da pessoa que fala ao extremo.
FICAR DE BUTUCA	Ficar na tocaia, observar atentamente.
GAIATO	Humorista ou metido a humorista; fofoqueiro. Sabido, tipo que quer levar vantagem em tudo.
GASTURA	Sensação ruim, comichão, arrepião, irritação provocada por sons, ruídos etc.
GUENZO	Torto, empenado; fora do prumo; desengonçado.
GURGUMIN	Garganta; goela; boca do esôfago.
HOMI, DEIXE DE FULERAGE!!!	Rapaz, pare com isso!
IMPANZINAR	Comer demais.
JOGAR NO MATO	Rebolar (jogar) fora, desfazer-se de.
LAVAR A ÉGUA	Se dar bem, obter vantagem
LISÉRA	Estado de quem é liso: sem um vintéim no bolso.
MACHO RÉI	Forma usual de tratamento. Gíria pela qual nos referimos ao outro.
MAGOTE	Bando, grupo, multidão.
NÃO DÁ UM PREGO NUMA BARRA DE SABÃO	Não faz nada, é um preguiçoso.
NAS INTÓCA	Escondido.
ONTONTE	Anteontem.
PASSAR UM RELA	Dar uma lição de moral.
PEGAR O BÊCO	Ir embora
QUE NEM PRESTA!	Em abundância.
REMEDAR	Imitar o que alguém faz

SE DEITAR UM PEDACIM	Deitar-se para dormir um pouco.
SOBÊJO	Sobra de comida.
TÁ PENSANDO NA MORTE DA BEZERRA?	Pergunta feita a uma pessoa muito introspectiva, pensativa.
TCHAU E BENÇA!	Fim de papo.
TIRAR A BARRIGA DA MISÉRIA	Matar a fome.
TIRAR A CATINGA DO MIJO	Fica maior de idade e já poder namorar.
UM BUCHO PRA RESOLVER	Um problema a solucionar.
VÁ ATENTAR O CÃO COM REZA!	Home, me deixe em paz!
VENTA	Nariz.
XIRINGAR	Espalhar líquido em forma de borrifo.
ZERO BALA	Novinho em folha.
ZUADA	Barulho.
ZULIVRE!	Deus o livre!
ZUVIDO	Os ouvidos.

- Solicitar que façam a leitura e que destaquem quais expressões são novas para a dupla.

4º passo:

Previsão: 15 minutos

- Entregar as imagens do Suricate Seboso (apêndice 3), sem texto verbal;
- Solicitar que os alunos observem bem as imagens;
- Pedir para cada dupla criar um texto verbal para as imagens, utilizando palavras/expressões da lista.

5º passo:

Previsão: 10 minutos

- Montar um mural com os memes finalizados e afixar em algum espaço da escola.



Professor/a, ao solicitar a produção das frases para os memes, não se esqueça de reforçar a importância da presença de elementos característicos do gênero, como: temas do cotidiano, frases curtas, humor.

Se alguns alunos tiverem acesso ao Instagram, você poderá solicitar que eles fotografem os memes produzidos e compartilhem nos stories. Além disso, o material poderá ser compartilhado no perfil da escola. Atenção à Lei 15.100!

AULA 5: Varal de *memes*

Duração: 50 minutos
Recursos didáticos: xerox, pincel, quadro, papel ofício, canetinhas, barbante, pregadores de roupa
Objetivo: Produzir um varal de <i>memes</i> , destacando a cultura nordestina

1º passo:

Previsão: 10 minutos

- Espalhar as cópias dos memes (apêndice 4) no centro da sala;
- Solicitar a leitura.

2º passo:

Previsão: 10 minutos

- Falar um pouco sobre o tema dos memes (Cultura nordestina).

3º passo:

Previsão: 20 minutos

- Entregar barbante, tesoura e pregadores;
- Solicitar que os alunos montem um varal com os memes;
- Procurar um local de fácil acesso para exposição do varal.

4º passo:

Previsão: 10 minutos

- Finalizar as oficinas ouvindo a opinião dos alunos a respeito das aulas sobre memes.

Observação:

A culminância poderá abordar outro tema: dia do estudante, setembro amarelo, dentre outros períodos festivos.



Professor/a, você poderá aplicar as atividades no mês de setembro e fazer uma culminância (Aula 5) no dia 8 de outubro (Dia do nordestino).

Organize, também, um momento para que outras turmas possam ver a exposição.

5 AVALIAÇÃO

As aulas propostas devem ser aplicadas de forma contínua a fim de perceber o envolvimento da turma com as atividades propostas. Dessa forma, será possível analisar o progresso dos alunos na leitura, na interpretação e na produção de *memes*. A aula quatro será fundamental para a percepção dessa evolução, pois o professor poderá verificar se os *memes* produzidos condizem com as características estudadas nas demais aulas.



6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, tivemos como objetivo norteador discutir o ensino de Língua Portuguesa, com ênfase nas variações linguísticas, por meio do gênero textual meme, considerando a viabilidade e a aplicabilidade de aulas que abordam o Assúnto. Assim, iniciamos com uma breve discussão sobre o ensino da língua materna e sobre a importância da Sociolinguística no contexto escolar. Depois, apresentamos alguns autores que corroboram a perspectiva do ensino voltado aos registros linguísticos menos prestigiados, evidenciando sua importância para o reconhecimento de crianças e adolescentes no uso eficiente da língua nas suas práticas sociais.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística/ Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BODE GAIATO. 16 ago. 2022. Instagram: @bodegaiato. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/ChU0TCZujLA/>. Acesso em: 29 ago. 2022.

BODE GAIATO. E assim sucessivamente. 21 ago. 2022. Instagram: @bodegaiato. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/ChhodgWOeV6/>. Acesso em: 29 ago. 2022.

BODE GAIATO. Esperamo tanto por esse momento. 3 jun. 2022. Instagram: @bodegaiato. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CeW4HKurOR5/?next=%2F>. Acesso em: 6 nov. 2022.

BODE GAIATO. isso é que é vida. 26 ago. 2022. Instagram: @bodegaiato. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/ChuhsaoKO60/>. Acesso em: 9 set. 2022.

BODE GAIATO. nem adianta butar perfume. 23 jun. 2022. Instagram: @bodegaiato. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CfKe4bAsqIa/?next=%2F>. Acesso em: 6 nov. 2022.

BODE GAIATO. o jeito vai ser andar de jumento. 11 mar. 2022. Instagram: @bodegaiato. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Ca-lRQ4r3tp/?next=%2F>. Acesso em: 6 nov. 2022.

BODE GAIATO. ôh vida sufrida. 25 ago. 2022. Instagram: @bodegaiato. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/ChsYVJRPoQt/>. Acesso em: 28 ago. 2022.

BODE GAIATO. Orgulho de ser dessa terrinha. 8 out. 2022. Instagram: @bodegaiato. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Cjc6SuOO-01/?next=%2F>. Acesso em: 6 nov. 2022.

BODE GAIATO. relaxa visse. 7 fev. 2022. Instagram: @bodegaiato. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CZsL6jCKqNy/?next=%2F>. Acesso em: 6 nov. 2022.

BODE GAIATO. simm? 3 set. 2022. Instagram: @bodegaiato. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CiDJk4BBDSK/>. Acesso em: 9 set. 2022.

BODE GAIATO. tá quase o mesmo preço. 9 set. 2022. Instagram: @bodegaiato. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CiSkzt4tfMJ/>. Acesso em: 9 set. 2022.

BODE GAIATO. tem a parêa não. 23 jun. 2022. Instagram: @bodegaiato. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CfKlpFpsw0R/?next=%2F>. Acesso em: 6 nov. 2022.

BODE GAIATO. tem nem como tapiar passando uns reboco na cara. 2 ago. 2022. Instagram: @bodegaiato. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CgwulFKpuKM/>. Acesso em: 7 set. 2022.

BODE GAIATO. tenho bastante então. 5 set. 2022. Instagram: @bodegaiato. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CiItC4ctyPN/>. Acesso em: 9 set. 2022.

BODE GAIATO. tinha que ter algum defeito. 6 ago. 2022. Instagram: @bodegaiato. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Cg7BuCws9S0/>. Acesso em: 9 set. 2022.

BODE GAIATO. Vou comemorar esse dia do nordestino comendo cuscuz @vitamilho até se intalar! 8 out. 2022. Instagram: @bodegaiato. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CjdJAL8Opey/?next=%2F>. Acesso em: 6 nov. 2022.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Nós chegoumu na escola, e agora? sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

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

LABOV, William. Padrões sociolinguísticos. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATOS, Tarcísio. Grande enciclopédia infantjuvenil da fala cearense: volume 1 e 2 / Tarcísio Matos. –1. Ed. – Fortaleza, CE: Mentoría das Letras, 2021.

ORIGEM do Bode Gaiato. Museu de Memes. Disponível em: <https://museudememes.com.br/collection/bode-gaiato>. Acesso em: 24 out. 2022.

ORIGEM do Suricate Seboso. Museu de Memes. Disponível em: <https://museudememes.com.br/collection/suricate-seboso>. Acesso em: 21 out. 2022.

SANCHES, Danilo. O que é meme? Conheça a origem e a evolução de uma especialidade do brasileiro. 9 nov. 2021. Gshow. Disponível em: <https://gshow.globo.com/tudo-mais/viralizou/noticia/memes-conheca-a-origem-e-a-evolucao-de-uma-especialidade-do-brasileiro.ghtml>. Adaptado. Acesso em: 10 set. 2022.

SURICATE SEBOSO. Booom dimai. Fortaleza. 22 set. 2022. Instagram: @suricatesoboso. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Ci0CUxUMB70/?next=%2F>. Acesso em: 6 nov. 2022.

SURICATE SEBOSO. É sempre a mesma coisa, toda eleição ataques a nossa amada região, só digo uma coisa, O NORDESTE VAI SALVAR O PAÍS!!! Fortaleza. 2 out. 2022. Instagram: @suricatesoboso. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CjPEGP2MK_f/?next=%2F. Acesso em: 6 nov. 2022.

SURICATE SEBOSO. E teje dito! Fortaleza. 29 jun. 2022. Instagram: @suricatesoboso. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CfZ6cIwFGph/?next=%2F>. Acesso em: 6 nov. 2022.

SURICATE SEBOSO. Eaf? Qual tu já teve? Fortaleza. 16 jun. 2022. Instagram: @suricatesoboso. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Ce4dGOoFjoP/>. Acesso em: 4 set. 2022.

SURICATE SEBOSO. Eu hoje. Fortaleza. 13 maio 2022. Instagram: @suricatesoboso. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Cdg3SUBPjvs/>. Acesso em: 29 ago. 2022.

SURICATE SEBOSO. Mensagi. Fortaleza. 29 maio 2022. Instagram: @suricatesoboso. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CeKD4JaFAPT/>. Acesso em: 29 ago. 2022.

SURICATE SEBOSO. Minha infância todinha em uma imagem. Fortaleza. 5 jul. 2022. Instagram: @suricatesoboso. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CfooROuLyIW/?next=%2F>. Acesso em: 6 nov. 2022.

SURICATE SEBOSO. Pense. Fortaleza. 28 abr. 2022. Instagram: @suricatesoboso. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Cc6g4IZNITW/>. Acesso em: 29 ago. 2022.

APÊNDICES

Apêndice 1 (Aula 1)

Leias os memes a seguir:



Disponível em:
<https://www.instagram.com/p/ChsYVJRPoQt/>.
Acesso em: 28 ago. 2022.



Disponível em:
<https://www.instagram.com/p/Cdg3SUBPjvs/>.
Acesso em: 29 ago. 2022.



Disponível em:
<https://www.instagram.com/p/ChhodgWOeV6/>.
Acesso em: 29 ago. 2022.



Disponível em:
<https://www.instagram.com/p/CeKD4JaFAPT/>.
Acesso em: 29 ago. 2022.



Disponível em:
<https://www.instagram.com/p/ChU0TCZujLA/>.
Acesso em: 29 ago. 2022.



Disponível em:
<https://www.instagram.com/p/Cc6g4IZNITW/>.
Acesso em: 29 ago. 2022

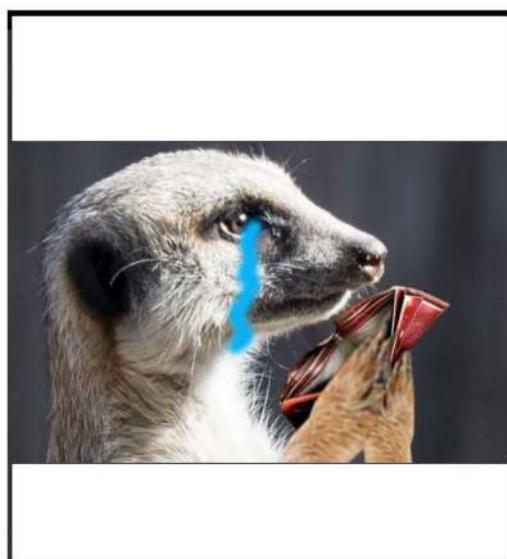
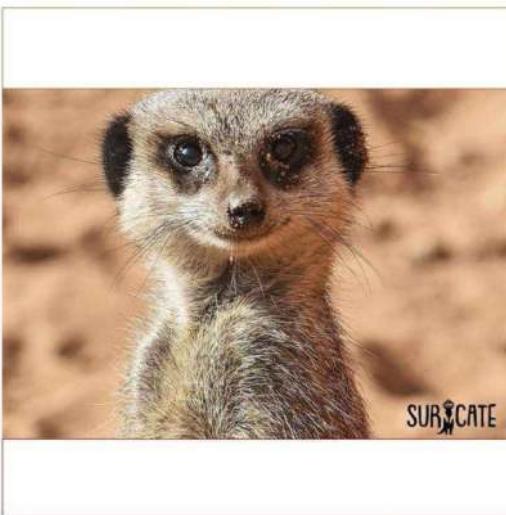
Apêndice 2 – Aula 3

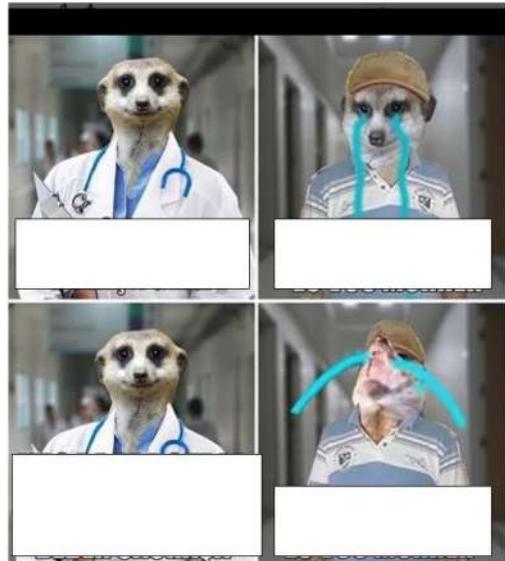
MEMES	COMENTÁRIOS
 <p>Disponível em: https://www.instagram.com/p/CiSkzt4tfMJ/. Acesso em: 9 set. 2022.</p>	
 <p>Disponível em: https://www.instagram.com/p/CgwulFKpuKM/. Acesso em: 7 set. 2022.</p>	
 <p>Disponível em: https://www.instagram.com/p/CiItC4ctyPN/. Acesso em: 9 set. 2022.</p>	

	
<p>Heart icon. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CiDJk4BBDSK/. Acesso em: 9 set. 2022.</p>	
	
<p>Heart icon. Disponível em: https://www.instagram.com/p/Cg7BuCws9S0/. Acesso em: 9 set. 2022.</p>	
	
<p>Heart icon. Disponível em: https://www.instagram.com/p/ChuhsaoKO60/. Acesso em: 9 set. 2022.</p>	

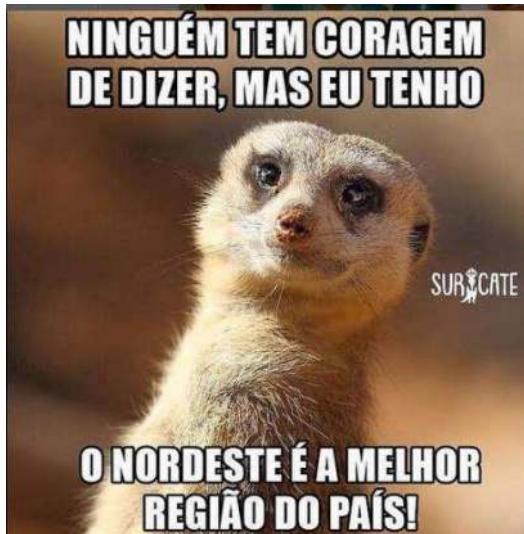
Apêndice 3 – Aula 4

Utilize as palavras/expressões da lista e crie legendas para as imagens dos *memes* do Suricate Seboso. Seja criativo!





Apêndice 4 – Aula 5



Disponível em:
https://www.instagram.com/p/CjPEGP2MK_f/?next_t=%2F. Acesso em: 6 nov. 2022.



Disponível em:
https://www.instagram.com/p/Ci0CUxUMB7O/?next_t=%2F. Acesso em: 6 nov. 2022.



Disponível em:
https://www.instagram.com/p/CfooR0uLyIW/?next_t=%2F. Acesso em: 6 nov. 2022.



Disponível em:
https://www.instagram.com/p/CfZ6cIwFGph/?next_t=%2F. Acesso em: 6 nov. 2022.



Disponível em:
<https://www.instagram.com/p/CjdJAL8Opey/?next=%2F>. Acesso em: 6 nov. 2022.



Disponível em:
<https://www.instagram.com/p/Cjc6SuOO-01/?next=%2F>. Acesso em: 6 nov. 2022.



Disponível em:
<https://www.instagram.com/p/CfKlpFpsw0R/?next=%2F>. Acesso em: 6 nov. 2022.



Disponível em:
<https://www.instagram.com/p/CfKe4bAsqIa/?next=%2F>. Acesso em: 6 nov. 2022.



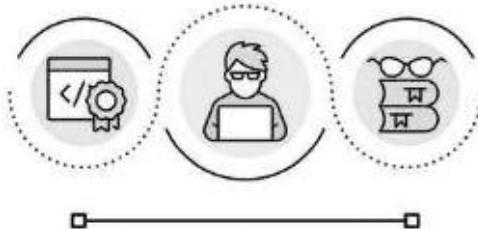
Disponível em:
<https://www.instagram.com/p/CeW4HKurOR5/?next=%2F>. Acesso em: 6 nov. 2022.



Disponível em:
<https://www.instagram.com/p/CZsL6jCKqNy/?next=%2F>. Acesso em: 6 nov. 2022.



Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Ca1RQ4r3tp/?next=%2F>. Acesso em: 6 nov. 2022.



CAPÍTULO 2

DOI: 10.63951/synapse978-65-88890-58-5_2

Iraneide Ramos de Moura¹
Maria da Conceição Silva Dantas Monteiro²

OFICINAS LITERÁRIAS COM CONTOS DE ENCANTAMENTO DE LUÍS DA CÂMARA CASCUDO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II

APRESENTAÇÃO

Prezado(a) professor(a),

É com grande satisfação que apresentamos o produto educacional “Contos e Encantos Oficinas Literárias”, um recurso didático desenvolvido a partir dos contos de encantamento de Luís da Câmara Cascudo, resultante de uma pesquisa realizada no âmbito do curso de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Desenvolvemos este material com o propósito de oferecer a você um caminho dinâmico e envolvente que conduza os alunos para além da leitura. Ele oferece ferramentas e atividades que estimulam a reflexão, o debate e a criatividade, permitindo explorar a riqueza da tradição oral brasileira, utilizando a obra de um dos maiores nomes do nosso folclore: Câmara Cascudo!

Nosso objetivo é auxiliar você na formação de leitores críticos e na valorização da nossa cultura. Por isso, sinta-se convidado(a) a embarcar nesta jornada literária e a descobrir o potencial transformador dos contos tradicionais do então renomado folclorista em sala de aula!

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este caderno de oficinas literárias é um material pedagógico elaborado no âmbito da minha pesquisa, configurando-se como um produto educacional desenvolvido como requisito de conclusão do Programa Nacional de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Avançado de Assú (CAA), Departamento de Letras Vernáculas (DLV), Unidade Assú.

¹ Egressa ProfLetras UERN/Assú, E-mail: iraneideramos123@gmail.com

² Dra. Docente ProfLetras UERN/Assú, E-mail: conceicaomonteiro@uern.br



A pesquisa, intitulada "Literatura e Ensino: contos de encantamento de Luís da Câmara Cascudo nos anos finais do ensino fundamental", foi realizada em uma turma do 8º ano dos anos finais do Ensino Fundamental, no contexto da minha atuação profissional como professora. Essa experiência ocorreu na Escola Estadual Desembargador Felipe Guerra, Triunfo Potiguar/RN, motivada pela necessidade de práticas significativas de leitura que buscavam no potencial dos contos de encantamento de Luís da Câmara Cascudo estratégias para promover o desenvolvimento de diversas habilidades. Ademais, acreditamos que o contato com essa manifestação da cultura popular brasileira pode ampliar o repertório literário dos alunos, estimular a imaginação, promover a reflexão sobre valores culturais e sociais, e aprimorar suas competências de leitura e escrita.

Visando concretizar esse potencial, as atividades propostas nestas oficinas têm como objetivo explorar os contos de encantamento do folclorista potiguar como ponto de partida para uma diversidade de práticas de leitura e produção textual, buscando assim desenvolver de forma integrada a fruição, a análise crítica, a oralidade, a escrita criativa e a valorização do patrimônio cultural brasileiro.

Esse percurso didático, longe de ser uma fórmula rígida, moldou-se às interações e descobertas em sala de aula, refletindo a natureza orgânica do aprendizado. É nessa compreensão da natureza dinâmica e contextualizada do trabalho pedagógico que a reflexão de Sousa (2015, p. 04) se torna pertinente. Ao afirmar que:

(...) tal produto não é mera transposição didática de uma escola para outra. Muito menos um material didático pronto para ser manipulado por professores e estudantes. Pelo contrário, é vivo, contém fluência, movimento e nunca está pronto e acabado, porque representa a dinâmica das aulas (...) vivenciada pelos estudantes.

Com isso, a autora explicita uma visão que ecoa a experiência da presente pesquisa. Afinal, a interação com os alunos envolvidos neste trabalho não apenas influenciou a seleção e a adaptação das atividades, mas também revelou a natureza intrinsecamente ligada deste caderno ao contexto específico em que foi concebido e aplicado.

Sendo assim, ele não se caracteriza como um conjunto estático de atividades, replicável mecanicamente em diferentes contextos. Ao contrário, sua gênese está ligada à dinâmica específica de uma turma. As propostas aqui apresentadas foram moldadas pelas interações em sala de aula, pelas respostas dos alunos e pelas particularidades daquele ambiente de aprendizagem. Portanto, este material reflete o movimento e a vivacidade das aulas, carregando consigo as experiências e os aprendizados construídos em conjunto com os estudantes, tornando-se um registro de uma prática pedagógica situada.

Desse modo, este caderno está estruturado de forma a oferecer flexibilidade ao professor, apresentando um conjunto diversificado de propostas de trabalho que exploram a riqueza dos contos de encantamento de Luís da Câmara Cascudo. As oficinas que o compõem podem ser realizadas de forma aleatória, permitindo ao educador escolher aquelas que melhor se adequam aos interesses da turma, aos objetivos pedagógicos específicos e à disponibilidade dos contos, sendo que cada



oficina sugere a leitura de um conto do autor, seguida de atividades de análise e interpretação que visam aprofundar a compreensão dos elementos narrativos, simbólicos e culturais presentes nas estórias, além de propor discussões em grupo e variadas atividades de produção textual e expressão criativa.

Compreende-se, portanto, que esse caderno se trata de um recurso didático flexível e adaptável, que visa enriquecer a prática docente do Ensino Fundamental. Contudo, orientamos o professor a considerar atentamente o contexto específico de sua turma, os conhecimentos prévios dos alunos e seus singulares interesses ao utilizar as propostas aqui apresentadas, sentindo-se à vontade para selecionar as oficinas mais alinhadas aos seus objetivos de aprendizagem, adaptar as atividades sugeridas, criar novas conexões com outras obras e áreas do conhecimento, e explorar as inúmeras potencialidades dos contos de encantamento de Cascudo de maneira criativa e engajadora.

Também é importante considerar um ambiente de leitura acolhedor e participativo, que valorize a escuta atenta, incentive a troca de ideias e a livre expressão individual dos alunos, tornando a experiência literária ainda mais significativa.

Por sua vez, a avaliação das atividades aqui propostas deve ser compreendida como um processo contínuo e formativo, que considera não apenas o produto final das tarefas, mas também o processo de aprendizagem de cada aluno, observando seu engajamento nas discussões, a criatividade e a qualidade das produções textuais, bem como o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita demonstradas ao longo da realização das oficinas, considerando a capacidade de análise crítica, a interpretação dos elementos textuais e a apropriação dos temas abordados como indicadores relevantes do aprendizado. Assim, acreditamos que a exploração dos contos de encantamento de Luís da Câmara Cascudo, por meio das atividades sugeridas, pode proporcionar aos alunos experiências enriquecedoras com a leitura e a escrita, ao mesmo tempo em que promove o conhecimento e a valorização do nosso patrimônio cultural. Não obstante, esperamos que este material sirva como um recurso inspirador e prático para outros educadores interessados em explorar as potencialidades da literatura em sala de aula, fomentando o gosto pela leitura e produção textual criativa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A fundamentação teórica desta proposta de oficinas ancora-se em importantes estudos que investigam a relação entre literatura e ensino, com destaque para as contribuições de autores como Cândido (1995), que defende a literatura como uma "necessidade universal", essencial para a formação da personalidade humana, conferindo-lhe um caráter humanizador. Ele amplia a compreensão do que é literatura, incluindo todas as manifestações de "toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade", desde o folclore até as produções escritas mais complexas das grandes civilizações, ressaltando sua presença indispensável na vida humana.



Alinhada a essa visão, Coelho (2000) conceitua a literatura como arte, enfatizando que as relações de aprendizagem e vivência estabelecidas entre ela e o indivíduo são fundamentais para uma formação integral, promovendo a consciência de si, do outro e do mundo em uma dinâmica harmoniosa. Assim, o texto literário desempenha um papel essencial na educação, contribuindo para a construção sociocultural do indivíduo e servindo como instrumento intelectual e emocional.

Nessa perspectiva, Zilberman (1991) e Lajolo e Zilberman (1987) aprofundam a discussão sobre a importância da literatura na formação do leitor e o profícuo uso de narrativas populares no contexto da sala de aula. Sob essa ótica, a leitura é concebida como uma experiência subjetiva e a produção textual é compreendida como uma poderosa ferramenta de expressão, de organização do pensamento e de apreensão do mundo. Assim, a literatura se apresenta não apenas como um conteúdo a ser transmitido, mas como um caminho para o desenvolvimento de leitores críticos e autônomos, capazes de interagir profundamente com as obras e construir seus próprios significados.

Em consonância com essa compreensão sobre o papel da literatura e da formação do leitor crítico, as atividades propostas nas oficinas estão intrinsecamente alinhadas à Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018). A proposta contribui para o desenvolvimento da compreensão leitora, da expressão escrita, do pensamento crítico, da capacidade de argumentação e do protagonismo juvenil, habilidades essenciais para a formação integral dos estudantes do Ensino Fundamental.

3 OFICINAS DE LEITURA

As oficinas de leitura se configuraram como espaços dinâmicos e interativos de aprendizado, nos quais a teoria e a prática se entrelaçam para promover uma compreensão mais profunda e significativa dos textos. Ao explorar diferentes materiais, ferramentas e atividades, os participantes são convidados a construir seu próprio conhecimento, desenvolvendo habilidades e competências de forma engajadora.

Nesse sentido, as oficinas pedagógicas aqui apresentadas adotam uma abordagem interdisciplinar, combinando literatura com outras formas de expressão artística, visando estimular o pensamento crítico e a criatividade dos alunos, enquanto a reflexão sobre os valores morais presentes nos contos selecionados reforça a importância dessas virtudes para o seu desenvolvimento pessoal e social.

Elas estão estruturadas entre quatro e cinco etapas. Cada oficina será conduzida em sessões semanais com uma duração flexível, geralmente em torno de cinco horas/aula. Essa adaptabilidade visa atender às necessidades específicas e ao ritmo de aprendizagem de cada turma, permitindo ajustes conforme o nível de desenvolvimento dos alunos.

Ao final de cada oficina, a aplicação de um *feedback* permitirá observar o nível de satisfação da turma para identificar possíveis falhas ou pontos de aprimoramento, garantindo um ciclo contínuo de avaliação e refinamento para as próximas oficinas.

Oficina I: O Papagaio Real



Fonte: Canva, 2025

Síntese:

"O Papagaio Real" narra a história de duas irmãs bem diferentes e um príncipe enfeitiçado e transformado em papagaio. A trama se desenvolve quando a irmã má descobre que a irmã boa se encontra todas as noites com um papagaio que se transforma em um príncipe. Tomada pela inveja, a irmã má faz uma armadilha para o papagaio, deixando-o ferido e impedindo que os dois voltem a se encontrar. A irmã boa parte em busca do noivo pelo mundo, e após muitas peripécias, ela consegue chegar ao reino de Acelóis e curar o noivo de sua enfermidade. Mediante uma atitude de inteligência e aparentemente interesseira, consegue convencer o rei a permitir que se case com o príncipe (Estória coletada da literatura oral, ouvida por Câmara Cascudo, a partir da narrativa de Benvenuta de Araújo, Natal, Rio Grande do Norte).

Proposta metodológica para "O papagaio real»

Público-alvo	Alunos do 8º ano do Ensino Fundamental
Duração da atividade	6 aulas de 50 minutos cada.
Tema	Quando o amor fala mais alto
Espaço	Sala de aula
Temática	Inveja, maldade e determinação
Objetivos	<ol style="list-style-type: none">1. Realizar a leitura compartilhada do conto "O Papagaio Real", promovendo a reflexão e discussão sobre seus acontecimentos, personagens e valores;2. Incentivar a pesquisa e compreensão da importância cultural de Luís da Câmara Cascudo;3. Estimular a criatividade e colaboração por meio de atividades de reescrita e expressão artísticas;4. Discutir e internalizar valores morais presentes na estória.
Objeto do conhecimento	Compreensão em leitura, escrita criativa e expressão artística.

Continua

Continuação

Habilidades (Brasil, 2018)	(EF89LP33) - Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos Gêneros [...]. (EF69LP44) - Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção. (EF69LP46) - Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias[...]. (EF69LP51) - Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.
Recursos necessários	Cópias do conto O papagaio Real; computador, impressora, internet, papéis, canetas, lápis de cor, cola, tintas, pinceis marcadores, cartolinhas, fita adesiva.

Fonte: Elaborado pela a autora.

METODOLOGIA

1^a etapa: Introdução

Esta oficina está dividida em cinco etapas: a primeira delas será dedicada à introdução à leitura, conectando os elementos principais do conto com temas sociais. Através dessa narrativa, será discutido como a bondade e a inveja podem afetar nossas vidas e as daqueles ao nosso redor, refletindo sobre como essas emoções e atitudes se manifestam no nosso dia a dia.

2^a etapa: Leitura

✓ Nesse momento será apresentado à turma o livro que contém a história “O papagaio Real” e em seguida, serão distribuídas cópias do conto, solicitando aos alunos que façam a leitura de forma silenciosa. Após a leitura será iniciada uma discussão sobre a história. Perguntando aos participantes sobre as suas impressões e o que mais chamou a atenção na narrativa, bem como promover uma pesquisa sobre Luís da Câmara Cascudo e apresentar suas descobertas em cartolinhas para toda a turma. As perguntas abaixo guiarão a discussão:

- ✓ Por que a irmã má sente tanta inveja da irmã boa?
- ✓ O que vocês acham da atitude da irmã boa ao partir em busca do príncipe?
- ✓ Como a inteligência da irmã boa a ajudou a alcançar seus objetivos?
- ✓ O que a história nos ensina sobre inveja e bondade?

Atenção, professores!

As perguntas propostas para a discussão e compreensão do texto nessas oficinas são apenas sugestões. Sinta-se à vontade para adaptá-las de acordo com os objetivos da sua aula e as necessidades dos seus alunos. A flexibilidade nas questões pode enriquecer a discussão e permitir que os estudantes se conectem ainda mais com a história e os valores apresentados. O importante é promover um ambiente de aprendizado colaborativo e significativo.

Sobre a pesquisa:

Os alunos irão pesquisar sobre Luís da Câmara Cascudo e preparar uma apresentação em cartolina sobre sua vida e obra. Divididos em grupos, cada grupo ficará responsável por um aspecto específico: vida e biografia (incluindo nascimento, formação e eventos principais), contribuições para a cultura brasileira (com foco em suas obras e importância na preservação cultural), principais obras (como "Dicionário do Folclore Brasileiro" e "Contos Tradicionais do Brasil"), e impacto e legado (avaliando como seu trabalho é visto hoje e a importância da preservação da tradição oral). Após a pesquisa, cada grupo organizará as informações em uma cartolina com título, subtítulos, texto explicativo, e imagens relevantes referentes ao tópico que irá apresentar. Finalmente, os grupos apresentarão suas cartolinhas para a turma, expondo de forma clara e organizada a importância de Câmara Cascudo no cenário literário brasileiro.

3^a etapa: Atividade escrita

Essa etapa consiste na realização de uma dinâmica de grupo seguida de uma produção escrita, a qual visa incentivar a criatividade, a colaboração e a reflexão sobre o tema abordado no conto. A turma será dividida em grupos, os quais deverão sortear a opção que norteará a reescrita de um trecho do conto, adaptando-o para um contexto moderno ou criando um novo final, e depois apresentar sua versão reescrita para todos.

Opções de Reescrita:

Opção 1: Modernização da História: Reescreva a parte em que a irmã boa parte em busca do príncipe, mas adapte para o contexto atual, como se ela estivesse procurando alguém perdido numa grande cidade, enfrentando desafios modernos;

Opção 2: Novo Final: Crie um novo final para a história onde a irmã má tem uma mudança de coração e ajuda a irmã boa a curar o príncipe;

Opção 3: Perspectiva Alternativa: Reescreva a história do ponto de vista do príncipe papagaio, focando em seus sentimentos e desafios enquanto estava enfeitiçado.

4^a etapa: Expressão artística

Nessa etapa, o mesmo grupo da atividade anterior deverá produzir uma arte a partir dos elementos do texto, como os principais eventos, características e ações dos personagens, os temas e lições morais abordados na história. Essa produção será exposta em uma área da escola para que alunos de outras turmas votem na arte que melhor atende aos requisitos propostos. O grupo que tiver sua arte vencedora será premiado com algo simbólico.

Critérios para Votação:

- ✓ Interpretação Criativa: A produção demonstra criatividade na interpretação dos temas e lições morais abordados na história.
- ✓ Originalidade: A arte mostra inovação e originalidade na maneira como os elementos do conto são apresentados.
- ✓ Estética e Apelo Visual: A produção é esteticamente agradável e visualmente atraente, capturando a atenção dos espectadores.

5^a etapa: Feedback

O feedback constitui a finalização dessa oficina. Será realizada uma enquete sobre o conto, as estratégias utilizadas e a satisfação dos alunos, proporcionando uma avaliação completa do engajamento e aprendizado durante o processo.

AVALIAÇÃO

A avaliação será feita de forma contínua, observando a participação e envolvimento dos alunos nas atividades. Os critérios incluem a participação ativa dos alunos nas discussões e leitura compartilhada, criatividade e originalidade nas atividades propostas, além de reflexão crítica e compreensão sobre o texto.

Oficina II: Couro de Piolho



Fonte: Canva (2025).

Síntese:

A narrativa do conto "Couro de Piolho" se passa num reino distante e trata sobre uma princesa que encontra um piolho e o guarda numa caixa, mas o parasita cresce de forma surpreendente. O rei decreta que quem descobrir a origem do couro

usado para fazer o assento real se casará com a princesa. Embora muitos rapazes tentassem a prova, João, com a ajuda de três fiapos mágicos, foi o único a vencer os desafios impostos pelo rei e conquistar a mão da princesa.

(Estória coletada da literatura oral, ouvida por Câmara Cascudo, narrada por Luísa Freire, Macaíba, Rio Grande do Norte).

Proposta metodológica para "Couro de piolho»

Público-alvo	Alunos do 8º ano do Ensino Fundamental
Duração da atividade	6 aulas de 50 minutos cada.
Tema	Não julgue o livro pela capa
Espaço	Sala de aula
Temática	Generosidade, esperteza e honestidade
Objetivos	1. Promover a leitura compartilhada e em voz alta para melhorar a fluência e entonação dos alunos; 2. Incentivar os alunos a identificar valores e habilidades dos personagens; 3. Revisar a compreensão do conto de forma lúdica e divertida; 4. Desenvolver a habilidade de escrita jornalística por meio gênero notícia; 5. Refletir sobre preconceitos e estereótipos de forma interativa, promovendo a compreensão da importância de olhar além das aparências; 6. Identificar áreas de melhoria e pontos fortes da oficina.
Objeto do conhecimento	Compreensão em leitura, produção de texto jornalístico e expressão artística.
Habilidades (Brasil, 2018)	(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros [...]. (EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção. (EF69LP12) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign (esses três últimos quando não for situação ao vivo) [...]. (EF89LP34) Analisar a organização de texto dramático apresentado em teatro, televisão, cinema, identificando e percebendo os sentidos decorrentes dos recursos linguísticos e semióticos que sustentam sua realização como peça teatral, novela, filme etc.
Recursos necessários	Projetor, impressora, computador, internet; Cópias do conto "Couro de Piolho"; Cartões, adesivos coloridos para identificação dos grupos; Papéis e Canetas, lápis de cor, marcadores, cartolina; Uma caixa decorada; Cartões coloridos (vermelho, verde e azul); Premiação simbólica.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

METODOLOGIA

Para esta oficina, o professor iniciará a aula fazendo uma breve apresentação do conto a ser lido. A partir de então, as atividades propostas seguirão etapas, conforme descrito abaixo.

1ª etapa: Leitura compartilhada/interpretação

Os alunos serão organizados em círculos para facilitar a interação. Em seguida receberão uma cópia do conto e serão orientados que em virtude do texto ser um pouco longo a leitura será realizada de forma compartilhada e em voz alta. Ao finalizar a leitura, será iniciado o momento de discussão e compreensão do texto. Para a discussão serão abordados os valores e as habilidades apresentados no texto:

- 
- a) Qual foi a parte mais surpreendente da história para vocês?
 - b) Que valores vocês identificaram em João durante a estória?
 - c) Como vocês acham que os três fiapos mágicos ajudaram João?
 - d) Vocês conseguem pensar em momentos na vida real onde pequenas ajudas podem fazer uma grande diferença?
 - e) O que essa história nos ensina sobre enfrentar desafios?
 - f) Por que vocês acham que o rei escolheu um desafio tão inusitado para encontrar o pretendente da princesa?

Após essa discussão, para o momento de interpretação será realizado um jogo de perguntas e respostas baseado no conto. As perguntas abordarão detalhes da narrativa, características dos personagens e mensagens implícitas. Para isso, a turma será dividida em duas equipes que competirão entre si, incentivando mais engajamento por meio da competição.

2^a etapa: Produção textual

Será desenvolvida uma atividade de escrita, onde os alunos irão criar uma notícia jornalística sobre o desafio lançado pelo rei para descobrir a origem do couro de piolho, conforme narrado no conto "Couro de Piolho". A proposta é que os alunos escrevam uma notícia que inclua um título chamativo, um lead que responda às perguntas principais (quem, o quê, quando, onde, por que e como), e um corpo de texto detalhado com descrições dos eventos, reações dos personagens principais e citações relevantes. Além disso, a notícia deve ser estruturada com parágrafos curtos e claros, utilizando uma linguagem objetiva. Ao final, após a correção, os estudantes deverão apresentar o texto à turma.

3^a etapa: Dramatização “Encenando o preconceito”

Para abordar o tema do preconceito de forma interativa e reflexiva, os alunos participarão de uma atividade de encenação em grupo. Eles sortearão um pedaço de papel de uma caixa, onde estarão descritos diferentes tipos de preconceito, a partir daí os grupos terão alguns minutos para discutir e preparar uma breve cena que ilustre a situação de preconceito, incluindo as reações e sentimentos dos personagens envolvidos. Após a preparação, cada grupo apresentará sua cena para a turma. Depois de todas as apresentações, será realizada uma discussão em grupo para refletir sobre as situações encenadas. As perguntas para a discussão podem incluir:

- a) Como vocês se sentiram ao representar essas cenas?
- b) O que essas situações nos ensinam sobre o impacto do preconceito?
- c) Como podemos agir para combater o preconceito no nosso dia a dia?

4^a etapa: Feedback

A oficina se encerra com uma atividade de feedback que envolverá uma combinação de reflexão individual e discussão em grupo, incentivando os alunos a pensar criticamente sobre o que aprenderam, como se sentiram durante a oficina e quais habilidades desenvolveram. Para isso, os alunos receberão cartões coloridos

(vermelho para algo que não gostaram, verde para algo que gostaram, e azul para algo que aprenderam) e escreverão, anonimamente, suas reflexões sobre a oficina. Em seguida, depositarão os cartões em uma caixa decorada, onde a professora lerá alguns aleatoriamente para a turma, promovendo discussões em grupo sobre as ideias apresentadas.

AVALIAÇÃO

A avaliação será realizada através da observação do desempenho dos participantes em cada etapa da proposta pedagógica, focando na compreensão de leitura, habilidades de escrita, criatividade, colaboração e reflexão crítica.

Oficina III: O Espelho Mágico



Fonte: Canva (2025).

Síntese

Este conto narra a estória de um jovem órfão que decide sair pelo mundo para ganhar a vida. Pelo caminho, ele ajuda vários animais, que mais tarde o auxiliam a vencer o desafio imposto pela princesa: esconder-se três noites consecutivas; se conseguisse, poderia casar-se com ela, caso contrário, morreria. Com a ajuda mágica dos reis dos animais, ele, em sua última chance, finalmente se esconde na bainha da camisa da princesa, onde o espelho não pode refletir. O casamento acontece e somente depois, o jovem revela onde se escondeu (Estória coletada da literatura oral, ouvida por Câmara Cascudo, narrada por Cícero Salvino de Oliveira, Alexandria, Rio Grande do Norte).

Proposta metodológica para "O espelho mágico"

Público-alvo	Alunos do 8º ano do Ensino Fundamental
Duração da atividade	6 aulas de 50 minutos cada
Tema	Uma mão lava a outra
Espaço	Sala de aula
Temática	Solidariedade, gratidão e reciprocidade

Continua

Continuação

Objetivos	1. Promover prática de leitura interativa e envolvente a partir do conto "O Espelho Mágico"; 2. Realizar a interpretação coletiva e a discussão sobre o enredo, personagens e conflitos presentes no conto; 3. Desenvolver a criatividade e a habilidade de escrita dos alunos por meio de atividades práticas e reflexivas baseadas na narrativa do conto; 4. Fomentar o trabalho em equipe e a resolução de problemas através de atividades lúdicas e interativas relacionadas ao conto; 5. Proporcionar um espaço para a auto expressão e o compartilhamento de sentimentos e interpretações individuais sobre o conto.
Objeto do conhecimento	Estratégias de leitura, produção escrita, expressão artística, intertextualidade e inferência de valores sociais/culturais.
Habilidades (Brasil, 2018)	(EF69LP53) - Ler em voz alta textos literários diversos, contando/recontando histórias da tradição oral e escrita, expressando compreensão e interpretação do texto com leitura ou fala expressiva e fluente. (EF69LP44) - Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos em textos literários, reconhecendo múltiplos olhares sobre identidades, sociedades e culturas, considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção. (EF89LP35) - Criar contos ou crônicas, narrativas de aventura e de ficção científica, com temáticas próprias ao gênero, usando conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos. EF69LP44) - Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos em textos literários, reconhecendo múltiplos olhares sobre identidades, sociedades e culturas. (EF69LP45) - Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros variados para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas.
Recursos necessários	Computador, impressora internet; cópias do conto "O Espelho Mágico"; Caixa decorada, objetos relacionados ao conto, como espelhos, coroa, bonecos de animais etc; caneta, lápis de cor, cartolinhas, tesouras, cola, tintas, pincéis, papéis diversos, cronômetro.

Fonte: Elaborado pela autora.

METODOLOGIA

A metodologia desta oficina, desenvolvida a partir do conto "O Espelho Mágico", segue em etapas, conforme descrito abaixo:

1^a etapa: motivação/leitura

A aula terá início com a preparação de uma "Caixa Misteriosa", contendo pequenos objetos e fichas com trechos do conto. Ao apresentar a caixa aos alunos, explica-se que os itens nela contidos são pistas relacionadas à estória que irão ler. A partir daí os alunos serão convidados a pegar um objeto ou ficha da caixa, apresentando-os à turma e discutindo brevemente sobre suas possíveis representações na narrativa. Em seguida, a turma será incentivada a levantar hipóteses sobre o enredo, personagens e conflitos do conto. Após essa discussão, cópias do texto serão entregues aos alunos para que a leitura seja realizada de forma coletiva e compartilhada. Ao finalizar essa etapa, será discutido como as pistas iniciais se encaixaram na estória, coletando as impressões e expectativas dos alunos sobre a continuação da narrativa.

2^a etapa: Produção escrita, "Histórias Refletidas"

Nesse momento, os alunos serão incentivados a desenvolver a criatividade por meio de uma dinâmica prática com espelhos. Primeiramente, o ambiente é preparado de forma acolhedora. Em seguida, os alunos recebem espelhos, nos quais

devem olhar atentamente, imaginando visões fantásticas ou revelações secretas. Após esse momento introspectivo e de reflexão, anotarão suas ideias e planejarão suas histórias, refletindo sobre o protagonista, a visão no espelho, os desafios decorrentes e suas expectativas. Conforme os comandos, escreverão suas narrativas, detalhando cenários, diálogos e personagens. Ao finalizar suas estórias irão compartilhá-las com a turma

3^a etapa: “Caça Literária”

Essa atividade consiste em uma caça ao “tesouro”. Nessa proposta os alunos serão divididos em equipes e por cor e estas deverão seguir pistas distribuídas pela escola. Para avançar de uma pista para outra, os alunos precisarão responder perguntas relacionadas a elementos específicos da estória ou completar pequenas tarefas. Cada equipe terá sua vez de realizar sua tarefa que será cronometrada. A caça ao tesouro culmina na descoberta de um “tesouro” final, que simboliza a conclusão da atividade, porém vence aquele que executá-la em menor tempo.



Professor(a), este momento da atividade é uma oportunidade de aprendizado disfarçada de competição e diversão! Ao explorar o texto de maneira prática e lúdica, os alunos se engajam ativamente, internalizando conceitos e desenvolvendo habilidades de forma muito mais eficaz. A brincadeira aqui é uma ferramenta pedagógica valiosa para um aprendizado significativo.

4^a etapa: Tema “Reciprocidade”

Nessa atividade os alunos serão questionados sobre o significado da palavra reciprocidade, desenvolvendo uma breve discussão sobre sua importância nos relacionamentos interpessoais. A partir daí a atividade segue com a turma dividida em grupos, onde eles sortearão duas situações de reciprocidade sugeridas pela professora ou a critério do grupo para produzirem um cartaz com textos e imagens que transmitam a ideia de reciprocidade, ilustrando suas experiências e reflexões sobre a atividade para toda a turma.

5^a etapa: Feedback "Expressões Artísticas"

Essa consiste em instigar a auto expressão criativa dos alunos em relação à oficina. Inicialmente, eles receberão diversos materiais artísticos para criar suas obras, a seguir, será feita uma introdução explicativa, onde serão orientados a refletir sobre suas experiências e sentimentos em relação à oficina através da arte, utilizando cores, formas e imagens que representem suas opiniões em relação às atividades realizadas.

Durante o momento de criação, os alunos terão liberdade para escolher a técnica artística que preferirem, incentivando a exploração das emoções e ideias sem preocupação com a perfeição. Posteriormente, cada aluno apresenta sua obra à turma, explicando o significado por trás de sua criação, o que promove um ambiente de compartilhamento e compreensão mútua. Finalmente, a atividade é concluída

com uma reflexão final, feita pela professora, destacando a importância da criatividade e da auto expressão no processo de aprendizagem e com a exposição das obras em um mural.

AVALIAÇÃO

A avaliação desta oficina focará na compreensão do conto, engajamento, criatividade e na expressão dos alunos durante as atividades. Em cada etapa, serão utilizados critérios específicos: na "Caixa Misteriosa", será avaliado o envolvimento e a interpretação; nas "Histórias Refletidas" a originalidade e a organização; na "Caça Literária", o trabalho em equipe; nas "Expressões Artísticas", a expressão criativa e, por último, o Feedback complementará o processo, promovendo aprendizado e crescimento mútuo.

Prezado(a) Professor(a),

Este caderno pedagógico apresenta oficinas que, em sua aplicação original, foram realizadas integralmente em sala de aula. Essa escolha se deu por conta da realidade estrutural de nossa escola durante o período de desenvolvimento do projeto, que se encontrava em obras e, portanto, a sala de aula era o único espaço disponível.

Entretanto, este modelo de oficina é altamente adaptável! Consideramos que o professor tem a liberdade e a autonomia para utilizar outros espaços além da sala de aula, caso a sua escola disponha de alternativas como pátios, quadras, bibliotecas, laboratórios ou áreas externas. Explore esses ambientes para enriquecer a experiência dos alunos e potencializar o aprendizado.

Oficina IV: A Princesa de Bambuluá



Fonte: Canva, 2025.

Síntese:

No conto "A Princesa de Bambuluá", de Luís da Câmara Cascudo, uma estranha visão assombra uma gruta próxima a uma estrada frequentada por viajantes. Um rosto angelical pede ajuda para desencantar a princesa de Bambuluá, mas todos desistem Assústados, até que um dia, um jovem chamado João, cansado e faminto, é abordado pela visão e se prontifica a realizar a tarefa, desde que possa comer, beber e descansar primeiro.

Na gruta, ele encontra comida farta e conforto. Nas noites seguintes, ele é brutalmente surrado por três mascarados, suportando as agressões sem se defender. Após cada prova, a princesa vai se desencantando, revelando-se parcialmente e cuidando de João até que ele se recupere.

Após as provas, João parte em busca do reinado de Bambuluá e, com a ajuda de seres encantados, chega ao local. Usando um violino mágico dado pela princesa, ele encanta o reino com sua música. A princesa, reconhecendo João, convida-o para sua festa de casamento, onde revela a todos a verdade sobre ele e, diante do amor verdadeiro e da coragem demonstrada por ele, se casam. O conto termina com uma celebração feliz, onde o narrador compartilha uma lembrança do evento (Estória coletada da literatura oral, ouvida por Câmara Cascudo de Francisco, narrada por Ildefonso (Chico Preto), Praia de Areia Preta, Natal, Rio Grande do Norte).

Proposta metodológica para "A princesa de Bambuluá"

Público-alvo	Alunos do 8º ano do Ensino Fundamental
Duração da atividade	6 aulas de 50 minutos cada.
Tema	A busca pela liberdade
Espaço	Sala de aula
Temática	Coragem, determinação, resiliência e gratidão
Objetivos	1. Realizar a leitura crítica e interpretativa do conto "A Princesa de Bambuluá"; 2. Incentivar a expressão pessoal e a originalidade na produção de texto; 3. Refletir sobre a importância dos valores como coragem, determinação, resiliência, generosidade e amor verdadeiro, presentes na história e como esses valores podem ser aplicados na vida; 4. Desenvolver habilidades de resolução de problemas e pensamento crítico em contextos colaborativos.
Objeto do conhecimento	Estratégias de leitura; Produção textual; reflexão e análise crítica; expressão artística e dramatização.
Habilidades (Brasil, 2018)	(EF69LP52) Representar cenas ou textos dramáticos considerando aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade no espaço cênico, figurino e maquiagem). (EF69LP51) -Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, considerando as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção. (EF69LP44) - Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos em textos literários, reconhecendo múltiplos olhares sobre identidades, sociedades e culturas. (EF69LP46) - Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manIFESTAÇÕES ARTÍSTICAS, tecendo comentários estéticos e afetivos e justificando suas apreciações. (EF69LP49) - Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo, receptivo a textos que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura.
Recursos necessários	Impressões do conto "A Princesa de Bambuluá"; projetor, computador, impressora; cartolina, recortes de folhas, flores e frutos em papéis coloridos; canetas, lápis de cor e marcadores, fita adesiva, tesouras para recortar as silhuetas, palitos de churrasco, cartões com enigmas e pistas, envelopes; lençol branco para projeção das sombras; elementos decorativos para esconder as pistas (caixas, livros); relógio ou cronômetro para controlar o tempo.

Fonte: Elaborada pela autora

METODOLOGIA

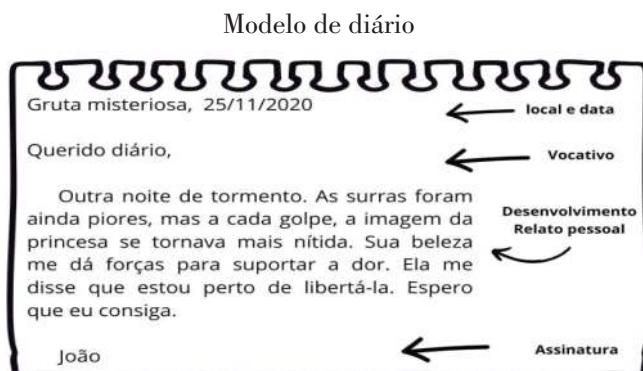
A metodologia desta oficina está centrada em quatro etapas integradas que visam tornar a leitura e a compreensão do conto uma experiência imersiva e participativa.

1^a etapa: Leitura

A princípio, os alunos receberão cópias do conto para fazer uma leitura silenciosa. Na sequência serão divididos em grupos e cada grupo irá dramatizar usando silhuetas de papel e uma caixa de luz (ou uma simples lanterna e um lençol branco esticado), promovendo assim, a leitura participativa e visual.

2^a etapa: Produção escrita “O diário de João”

Nessa etapa será realizada uma atividade escrita, denominada “O diário de João”, com base em um modelo apresentado pela professora e as devidas orientações. Os alunos deverão produzir registros (ou “entradas”) nesse diário fictício como se fossem João, relatando suas experiências e sentimentos durante as provas e a jornada até o reinado de Bambuluá. Essa atividade promoverá a prática da escrita criativa e empatia. Sugestão de modelo a ser apresentado:



Fonte: Elaborada pela autora.

3^a etapa: Interpretação/jogo

Acontecerá uma atividade interativa, denominada “Enigma de Bambuluá”. Trata-se de um jogo de escape que desafia os alunos, organizados em grupos, a resolverem enigmas baseados no conto para desencantar a princesa. Esses enigmas estarão em lugares estratégicos da sala; conquistarão vitória a equipe que conseguir desencantar a princesa.

4^a etapa: Feedback “Árvore de sentimentos”

Essa atividade de feedback, consiste em criar uma “Árvore de sentimentos”, na qual os alunos expressarão suas impressões sobre a oficina. Individualmente, eles irão escrever um sentimento em uma folha, um aprendizado em uma flor e uma sugestão em

um fruto. Após a reflexão, os alunos fixarão suas contribuições na árvore, compartilhando com a turma suas emoções, conhecimentos adquiridos e ideias para futuras atividades. A professora, então, conduzirá a discussão final para refletir sobre o desempenho e aprendizados compartilhados, considerando as sugestões dos alunos.

AVALIAÇÃO

Ao final da oficina a professora avaliará a participação, engajamento, compreensão literária, criatividade, expressão, colaboração em equipe e reflexão dos alunos, permitindo, ainda, refletir sobre o desenvolvimento dos alunos e eficácia das atividades propostas, identificando áreas para melhorias para garantir um aprendizado contínuo e significativo.

Oficina V: Os Três Companheiros



Fonte: Canva, 2025.

Síntese

O conto narra a jornada de um bombeiro, um soldador e um ladrão que se unem para ajudar um reino onde a princesa foi raptada por uma serpente marinha. Orientados por um cavalo encantado, eles constroem um barco de folhas de Flandres e, após várias tentativas, o ladrão consegue resgatar a princesa furtando a chave do palácio da serpente enquanto ela dorme. No retorno, a serpente os ataca novamente, mas o bombeiro usa uma bomba para derrotá-la. Embora tenham vencido a serpente, os buracos feitos no barco começam a afundá-los, e o soldador conserta o barco, salvando a todos. De volta ao reino, há uma disputa pela mão da princesa, que escolhe o ladrão, seu salvador. Ele se casa com a princesa, recompensando generosamente seus amigos, e todos vivem felizes para sempre (Estória coletada da literatura oral, ouvida por Câmara Cascudo, narrada por Cícero Salvino de Oliveira, Alexandria, Rio Grande do Norte).

Proposta metodológica para "Os três companheiros»

Público-alvo	Alunos do 8º ano do Ensino Fundamental
Duração da atividade	6 aulas de 50 minutos cada
Tema	A união faz a força
Espaço	Sala de aula
Temática	Solidariedade, engenhosidade, coragem, determinação, responsabilidade, gratidão, justiça.
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estimular a leitura e compreensão do conto "Os três companheiros"; 2. Desenvolver habilidades de escrita criativa e trabalho colaborativo; 3. Promover a compreensão e reflexão sobre a importância da amizade através da escuta e análise da música "Canção da América" de Milton Nascimento; 4. Reforçar a compreensão dos valores do conto de maneira divertida e interativa; 5. Avaliar e compartilhar opiniões sobre diferentes aspectos da oficina.
Objeto do conhecimento	Estratégias de leitura; Produção textual; Reflexão e análise crítica
Habilidades (Brasil, 2018)	<p>(EF69LP33) - Ler de forma autônoma e compreender, selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas e autores.</p> <p>(EF69LP44) - Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos em textos literários, reconhecendo múltiplos olhares sobre identidades, sociedades e culturas, considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.</p> <p>(EF89LP35) - Criar contos ou crônicas, narrativas de aventura e de ficção científica, com temáticas próprias ao gênero, usando conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos.</p> <p>(EF69LP46) - Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, tecendo comentários estéticos e afetivos e justificando suas apreciações. (EF69LP45) - Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros variados para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas, diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo -os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural.</p>
Recursos necessários	Cópias do conto Os três companheiros; cópia da letra da música "Canção da América" de Milton Nascimento, computador, impressora, internet quadro branco, marcadores; Cartas de Situação preparadas com diferentes desafios e eventos; Marcadores de Progresso (fichas, moedas, etc.); Mapa da Jornada ilustrativo, plaquinhas (cartões ou papéis) com frases iniciadas e espaço para completar, canetas, papéis diversos, emojis impressos, painel.

Fonte: Elaborado pela autora.

METODOLOGIA

A metodologia adotada para esta oficina consiste em atividades de leitura, escrita, compreensão e expressão, distribuídas em quatro etapas sequenciais, conforme apresentadas abaixo.

1ª etapa: Leitura/discussão

Consiste na leitura individual e discussão sobre o conto.

2ª etapa: Produção textual "O conto, parte II"

Na atividade de escrita "O conto, parte II", os alunos serão divididos em pequenos grupos e terão a tarefa de criar uma continuação para o conto que acabaram de ler. A atividade começa com uma introdução sobre a importância de expandir a narrativa e imaginar o que acontece depois do final original. Em seguida, a



professora dará orientações e sugestões aos grupos quanto ao que poderão acrescentar à história, levantando ideias sobre os próximos eventos, considerando os personagens, conflitos e elementos do enredo. Após discutir e planejar brevemente a continuação, os grupos escreverão a nova parte da estória, incluindo diálogos, descrições e ações dos personagens. Cada grupo terá a oportunidade de compartilhar sua continuação com a turma, lendo a estória ou fazendo uma apresentação breve.

3^a etapa: "Jogo de Interpretação de Papéis"

Será adotada uma abordagem de RPG simplificado. A sigla inglesa significa "Role- Playing Game", que em português pode ser traduzida como "Jogo de Interpretação de Papéis", no qual os alunos, em grupos, enfrentarão desafios e tomarão decisões com base em cartas de situação, avançando ou retrocedendo em um mapa ilustrativo. Esta atividade visa promover o engajamento, a colaboração, a criatividade e o pensamento crítico, ao explorar estratégias e analisar as consequências das escolhas feitas durante a jornada.

4^a etapa: Tema “Amizade”

Essa atividade começa com uma introdução sobre a importância da amizade, seguida pela escuta e análise da música “Canção da América”, de Milton Nascimento, que aborda esse tema, fazendo-os refletirem sobre a mensagem transmitida pela canção. Em seguida, cada aluno escreve uma mensagem de amizade em um papel colorido, destacando as qualidades que valorizam em um amigo, agradecendo por momentos especiais compartilhados e fazendo votos de amizade para o futuro. As mensagens são colocadas em envelopes e trocadas de forma aleatória entre os alunos, permitindo que cada um receba e leia uma mensagem de um colega. A atividade é concluída com uma discussão sobre a experiência de escrever e receber mensagens de amizade, refletindo sobre a importância de valorizar e cultivar amizades na vida cotidiana.

5^a etapa: Feedback “Painel de Opiniões”

Nessa atividade, os alunos realizarão uma reflexão estruturada sobre a oficina, utilizando plaquinhas com frases pré-definidas para expressar suas opiniões sobre as atividades realizadas. Cada aluno completará frases como "gostei muito da atividade porquê..." e adicionará um emoji que representará sua opinião geral sobre as atividades avaliadas. As plaquinhas serão fixadas em um painel organizado por seções correspondentes a cada atividade, promovendo uma avaliação personalizada e reflexiva das experiências vivenciadas.

AVALIAÇÃO

Nessa oficina, a avaliação será contínua, observando a capacidade dos alunos de se envolverem ativamente com o conto e compreensão do tema, além da habilidade de relacionar o conteúdo com experiências pessoais, bem como interação, expressão criativa, colaboração e pensamento crítico demonstrados nas atividades que exigem esses requisitos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração e a aplicação das oficinas de leitura fundamentadas nos contos de encantamento de Luís da Câmara Cascudo, materializadas neste caderno didático, representam um percurso importante na articulação entre a pesquisa acadêmica e a prática pedagógica nos anos finais do Ensino Fundamental. Ao concebermos este produto, nosso objetivo central residiu em oferecer aos educadores um recurso dinâmico e engajador, capaz de despertar nos alunos o interesse pela leitura literária, pelo folclore brasileiro e, em particular, pela rica narrativa presente na obra de Cascudo.

Acreditamos que a metodologia das oficinas de leitura, com sua flexibilidade e ênfase na participação ativa dos estudantes, demonstrou ser um caminho fecundo para a exploração dos contos de encantamento. As atividades propostas, que permearam desde a análise dos elementos narrativos e das características dos personagens até a exploração da oralidade e a produção criativa, buscaram fomentar não apenas a compreensão textual, mas também o desenvolvimento do senso crítico, da imaginação e da capacidade de estabelecer conexões entre o universo ficcional e a realidade.

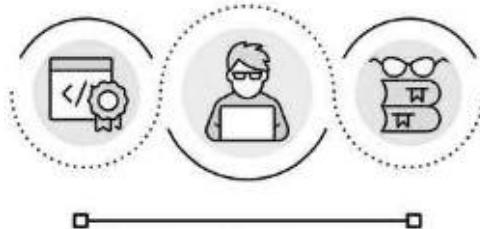
A experiência de levar estas oficinas para a sala de aula revelou aspectos importantes sobre a receptividade dos alunos, os desafios encontrados e as potencialidades pedagógicas dos contos de Cascudo. As adaptações mencionadas, inerentes ao processo de aplicação, enriqueceram a proposta inicial, demonstrando a vitalidade de um material que se molda às necessidades e aos contextos específicos de cada turma.

Portanto, este caderno didático não se configura como um produto final e inflexível, mas sim como um ponto de partida, um convite à experimentação e à cocriação em sala de aula. Acreditamos que o professor, como mediador essencial do processo de aprendizagem, encontrará nestas páginas um guia inspirador para desenvolver suas próprias abordagens e aprofundar a exploração da literatura folclórica brasileira.

Em suma, esperamos que este trabalho contribua para fortalecer a presença da literatura nos anos finais do Ensino Fundamental, reconhecendo o valor dos contos de encantamento de Câmara Cascudo como um patrimônio cultural rico em saberes e possibilidades pedagógicas. Que as "raízes" da nossa cultura popular, tão bem representadas na obra do mestre potiguar, continuem a nutrir a imaginação e o desenvolvimento integral de nossos jovens leitores.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CASCUDO, Luís da Câmara. Contos Tradicionais do Brasil. 14. ed. Salvador, BA: LDM, 2018.
- COELHO, Nelly Novais. Literatura infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. Literatura Infantil Brasileira. 3.ed. São Paulo: Ática, 1987.
- SOUZA, Maria do Carmo. Produtos educacionais de matemática elaborados por professores da educação no âmbito do NIPEM. Disponível em: http://www.enrede.ufscar.br/-participantes_arquivos/E3_Sousa_TA.pdf. Acesso em: 12 nov. 2024.
- ZILBERMAN, Regina. A leitura e o ensino da literatura. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1991.



CAPÍTULO 3

DOI: 10.63951/synapse978-65-88890-58-5_3

Andréa Bento de Farias¹
Jaciara Limeira de Aquino²

RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS EM PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO

PALAVRAS INICIAIS

Cara professora, caro professor...

Esta proposta pedagógica, intitulada "Relatos autobiográficos em Projeto Didático de Gênero", é fruto de uma pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional - PROFLETRAS, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, *Campus* de Pau dos Ferros, realizada em uma escola estadual do município de Itaporanga-PB. Seu principal objetivo é fornecer recursos para professores de Língua Portuguesa que buscam uma ressignificação para o ensino de leitura e de escrita, apontando estratégias por meio de um Projeto Didático de Gênero (Guimarães; Kersch, 2012). Este produto educacional é uma proposta para um ensino mais significativo, integrando leitura e escrita às práticas sociais dos estudantes, suas necessidades e capacidades, como também uma forma de dar voz e visibilidade aos alunos.

As oficinas explicitadas têm foco no gênero autobiográfico, valorizando igualmente a leitura e a escrita, mas propõem o contato do estudante com a leitura e produção de outros gêneros textuais, por exemplo, a leitura do livro *O Diário de Anne Frank*, versão em quadrinhos, adaptado por Ari Folman e David Polonsky (2017) e a criação de *post* para serem divulgados no *Instagram*.

Com as atividades propostas, espera-se um reposicionamento identitário dos discentes, uma vez que podem refletir criticamente sobre suas vivências e Assúmirem-se como sujeitos ativos de suas aprendizagens. Pretendemos, ainda, que desenvolvam a capacidade de identificar o que os incomoda e de agir de forma consciente para transformar a realidade que os cerca.

Consideramos a leitura e a escrita como práticas sociais ancoradas em uma visão sociocultural dos estudos de letramento (Kleiman, 1995), almejamos uma prática de ensino que faça sentido para os estudantes, para que eles não experienciem a escola de forma mecanizada, mas que aprendam a atuar no mundo por meio da leitura e da escrita.

Desejamos a todos um excelente trabalho.

¹ Professora do Estado da Paraíba, Itaporanga, egressa ProfLetras Pau dos Ferros ,
E-mail: andreasimeaoleal@gmail.com

² Professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Pau dos Ferros,
E-mail: jaciaralimeira@uern.br.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este recurso educacional apresenta a descrição de oficinas realizadas a partir de um Projeto Didático de Gênero, como parte de uma intervenção pedagógica desenvolvida no âmbito de uma pesquisa de mestrado do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), aplicado em uma turma de nono ano no município de Itaporanga - PB. A proposta de intervenção está ancorada nos estudos de Letramento (Kleiman, 1995, 2000, 2005) e parte, com adaptações, do modelo advindo dos Projetos Didáticos de Gênero (PDG), sugerido por Guimarães e Kersch (2012, 2015).

Nossos estudantes apresentavam dificuldades na compreensão e na produção de textos, as quais impactavam diretamente no desempenho escolar, afetando a autoestima e a motivação para o aprendizado. Além disso, nossa turma apresentava desinteresse pelos conteúdos escolares, indisciplina e uma necessidade premente de reposicionamento identitário. Por isso, era necessário ofertar estratégias significativas, voltadas para as práticas sociais dos estudantes, suas necessidades e capacidades.

Diante das dificuldades identificadas, partimos da proposta do PDG, por permitir que o ensino tenha como ponto de partida um gênero textual para desenvolver práticas de leitura e escrita e favorecer o reposicionamento identitário dos estudantes. Optamos pelo PDG por sua maior adequação aos objetivos da intervenção e, como gênero de estudo, optamos pela autobiografia, por permitir que os estudantes pudessem refletir sobre suas vivências e enxergar possibilidades para o futuro, dessa forma trabalhamos os aspectos acadêmicos e pessoais.

Nesse sentido, este produto visa a ressignificação do ensino de leitura e escrita, preparando os estudantes para interagir no mundo. O trabalho de leitura e de escrita baseado nos estudos do letramento propõe, para o ensino de língua portuguesa, a associação com as práticas sociais dos estudantes. Assim, o trabalho com o contexto do aluno torna as atividades mais atrativas, possibilitando protagonismo e colaboração mútua para a realização das oficinas, despertando-os para uma posição ativa em seus estudos e tornando-os sujeitos de suas aprendizagens.

Antes de começar as oficinas, é essencial que o professor apresente o gênero textual a ser estudado, o qual deve estar alinhado com as práticas sociais da turma. Optamos pelo gênero autobiográfico, reconhecendo seu potencial transformador, já que narrar experiências pessoais permite ao narrador compreender e dar novo significado a eventos anteriormente incompreensíveis. Ao organizar suas vivências em uma narrativa, o escritor-aluno pode compreender/apresentar uma nova versão de si mesmo (Passeggi, 2021).

Portanto, espera-se que os resultados da aplicação deste produto educacional em outros contextos situados de aulas de Língua Portuguesa contribuam para que estudantes aprimorem seus conhecimentos sobre gêneros textuais estudados, desenvolvam um reposicionamento identitário ao conhecerem melhor a si mesmos, suas capacidades e limites, e assumam uma postura protagonista em relação aos próprios estudos, assim como foi possível ver com os sujeitos participantes da nossa pesquisa de intervenção.

2 OBJETIVOS

Tendo em vista a problemática que motivou a intervenção pedagógica, apontamos como objetivo geral deste produto educacional: contribuir com a ressignificação do ensino de Língua Portuguesa, bem como da leitura e da escrita, seguindo o modelo didático dos Projetos Didáticos de Gênero e preparando os estudantes para interagir no mundo.

Para alcançá-lo, temos como objetivos específicos: (i) compreender o gênero autobiografia, por meio da leitura e produção escrita de tal gênero; (ii) possibilitar, por meio do Projeto Didático de Gênero, o contato dos estudantes com diferentes práticas de escrita, inclusive ligadas aos multiletramentos; e (iii) colaborar para o reposicionamento identitário de estudantes, uma vez que a autobiografia promove um resgate de vivências e memórias.

3 OS ESTUDOS DE LETRAMENTO, PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO, AUTOBIOGRAFIA E OFICINAS

O Letramento é um conceito crucial na educação contemporânea que envolve muito mais do que a mera prática de leitura e de escrita. Trata-se de um conjunto de práticas sociais que usam a escrita em contextos específicos e com finalidades variadas, destacando a importância de aplicar essas práticas em situações reais do dia a dia. Kleiman (1995, 2000, 2005), por exemplo, tem sido uma figura pioneira nos estudos de Letramento no Brasil, seu trabalho tem enfatizado como o Letramento pode transformar a interação dos indivíduos com a sociedade, equipando-os não apenas para decodificar textos, mas para interpretar, entender e agir socialmente em suas vidas cotidianas.

Sob essa perspectiva, o Letramento é concebido como um conjunto de práticas sociais que fazem uso da escrita, tratada tanto como um sistema simbólico quanto como tecnologia, dentro de contextos específicos e para propósitos diversos. Essa definição implica a necessidade de compreender o significado em situações específicas para atuar adequadamente em práticas sociais. Dessa forma, transcende a simples habilidade de decodificar letras e palavras; ele envolve a leitura e a escrita, abarcando a compreensão de diferentes gêneros textuais e o domínio das convenções linguísticas pertinentes a cada contexto. Essas competências incluem a capacidade de interpretar e produzir textos de maneira eficaz em uma ampla gama de situações sociais e culturais (Kleiman, 1995).

Por isso, o ensino de Língua Portuguesa não pode se resumir a ensinar a ler e escrever com objetivos puramente mecânicos, abordando gêneros descontextualizados da realidade dos estudantes. A esse respeito, Kleiman (2005) afirma que o Letramento abrange o desenvolvimento da escrita na sociedade, refletindo em mudanças sociais e tecnológicas, sendo um conjunto de práticas que modifica a sociedade. Oliveira, Santos e Tinoco (2014) complementam o conceito de



Kleiman (2005) ao afirmarem que voltar o ensino para os sujeitos significa refletir sobre o lugar que ocupam nesse processo. Isso implica em ver o modo como professores e estudantes são constituídos no ensino/aprendizagem. Nessa mesma linha, Aquino (2018) afirma que, de acordo com as perspectivas do Letramento, o professor torna-se parceiro do estudante desenvolvendo atividades colaborativas pelas quais o estudante constrói sua aprendizagem por meio de suas vivências.

Com base nos estudos citados, desenvolvemos oficinas de leitura e escrita ancoradas no Projeto Didático de Gênero, uma metodologia desenvolvida por Ana Maria Guimarães e Doroteia Kersch (2012, 2015), ambas vinculadas à Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS-RS. As autoras propuseram uma nova interpretação da Sequência Didática de Gênero, de Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004), aproximando-se do modelo didático advindo dos Projetos de Letramento, de Kleiman (2000) e Tinoco (2008).

Essa abordagem segue os pressupostos dos estudos de Letramento, ressignificando o ensino de Língua Portuguesa, tanto para os professores, que se tornam parceiros dos estudantes em um trabalho colaborativo, quanto para os próprios estudantes, que desenvolvem seu protagonismo por meio da leitura e da escrita. Vale ressaltar que considera ainda dois pilares centrais: o primeiro é ensinar a ler para agir no mundo e o segundo é a prática social da leitura e da escrita. Como afirmam as autoras, “se preparamos os alunos para agir no mundo, temos de prepará-los para usar a leitura e a escrita nas atividades que as exigirem” (Guimarães; Kersch, 2015, p. 11).

O PDG está alinhado aos pressupostos dos Projetos de Letramento (PL), complementando-os com a Sequência Didática de Gênero (SD) e apresentando um diferencial entre as teorias. Por meio do PDG, além de dominar o gênero, o estudante irá colocá-lo em circulação, retornando-o ao seu contexto original e à sua função social, atribuindo uma finalidade à sua produção textual e a possibilidade de outras pessoas lerem seus textos, não ficando restritos ao professor. As autoras enfatizam que o PDG valoriza dois aspectos essenciais: o domínio do gênero e a prática social, integrando a leitura com a produção textual e compreendendo ambos dentro da perspectiva dos estudos de Letramento, por meio das práticas sociais que emergem da comunidade em que os estudantes estão inseridos.

Ao unir conceitos e princípios do PL e da SD, o PDG propõe o trabalho com a leitura e a escrita no mesmo patamar de importância, abordando o gênero textual, suas práticas sociais e considerando as necessidades dos estudantes. Assim, o PDG segue uma estrutura definida em várias etapas, a saber: situação inicial, produção inicial, oficinas de estudo, co-construção processual da grade de avaliação, produção final, aplicação da grade de avaliação, reescrita e situação final. Seu diferencial está em devolver o gênero para a sociedade em uma atitude responsiva, ofertando uma escrita com propósitos e para leitores reais, além do professor, ecoando vozes e oferecendo visibilidade aos estudantes.

O PDG não tem um ponto de partida definido, podendo ter diversas entradas, como: um tema, um gênero textual, um conteúdo gramatical. Permeado por práticas e eventos de letramento que, segundo Kleiman (2005), trata-se de um conjunto de atividades que utilizam a linguagem escrita para atingir um objetivo específico em uma situação particular, envolvendo conhecimentos, tecnologias e habilidades necessárias para sua execução.



Para o desenvolvimento das oficinas, por meio do PDG, escolhemos a autobiografia como gênero textual a ser trabalhado, pelo fato de este gênero ser uma forma de expressão pessoal altamente influenciada pela percepção e pelo significado atribuído pelo autor à sua própria vida. Para Passeggi (2010), a escrita autobiográfica é uma ação da linguagem que, por meio dela, fomenta no estudante um exercício em que ele se apropria de seu trajeto e desenvolve a consciência histórica de seu projeto de vida.

Nesse sentido, a autobiografia está intimamente ligada ao pertencimento de um indivíduo, à sua história e à sociedade. Ao narrar sua história, o estudante reconstitui uma versão de si. Além disso, narrar nossa própria história e aprender com a história do outro faz parte da humanidade, nos caracteriza como seres capazes de pensar, sentir e expressar sentimentos e emoções (Passeggi, 2021).

A autobiografia apresenta como relevância ainda sua relação com o desenvolvimento da autoestima do estudante, o que é bastante significativo. Ao escrever sua própria história de vida, ele tem a oportunidade de refletir sobre suas experiências, conquistas e desafios, promovendo um impacto positivo na autoestima por várias razões, dentre elas, o autoconhecimento. Ao relatar suas vivências e reflexões, o estudante pode explorar sua identidade, valores e conexões com o ambiente em que vive. Através dessa escrita é possível refletir sobre como suas trajetórias são moldadas por fatores sociais, culturais e históricos, compreendendo como esses fatores influenciam suas escolhas e perspectivas.

Como explora Passeggi (2021), a autobiografia é uma prática narrativa que permite aos indivíduos contar suas próprias experiências, vinculando-as profundamente ao seu senso de pertencimento, à sua história e à sociedade. A autobiografia vai além de simplesmente relatar eventos, é um processo dinâmico pelo qual os indivíduos redefinem suas identidades através da interação e reflexão. Esta prática não só molda a identidade pessoal, mas também enriquece a capacidade coletiva de expressar pensamentos e emoções. Desse modo, esse gênero textual é essencial na educação e na formação identitária, proporcionando perspectivas profundas sobre a natureza humana e as relações sociais.

Ademais, Antunes (2009) afirma que o ensino de língua portuguesa eficaz deve se basear nos gêneros textuais, uma visão que encontra respaldo nos estudos de Dolz; Schneuwly (2004). Esses autores defendem a importância de familiarizar os estudantes com os gêneros textuais que são parte integrante de nossa cultura e conhecimento de mundo, pois isso é fundamental para o desenvolvimento de práticas de fala, escuta, leitura e escrita, facilitando a compreensão dos estudantes sobre como os textos são estruturados, considerando elementos internos e externos à língua, mas, principalmente, os inserindo nas práticas sociais relacionadas ao uso da língua.

Nesse contexto, o desenvolvimento do PDG possibilita articular o gênero autobiográfico com às práticas sociais dos estudantes, permitindo a realização de um processo de reposicionamento identitário por meio da leitura e da escrita. Essa experiência pode favorecer a aproximação entre professor, estudantes e escola, oferecendo uma nova perspectiva sobre o ambiente escolar. Desse modo, é estabelecida uma relação de confiança que possibilita o compartilhamento de vivências e a construção conjunta de saberes.



Portanto, ao compreendermos o Letramento a partir de uma perspectiva sociocultural, buscamos, por meio das oficinas, não somente desenvolver práticas de leitura e escrita, mas, principalmente, possibilitar uma aprendizagem voltada para as práticas sociais, lidando com situações reais de uso da leitura e da escrita, por meio de eventos e práticas de letramento, apresentando possibilidades do uso da leitura e da escrita como práticas sociais. Além disso, buscamos dar visibilidade aos estudantes e favorecer o reposicionamento identitário, de modo que possam construir suas aprendizagens a partir de suas próprias vivências.

4 OFICINAS EM PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO – RELATOS AUTOBIOGRAFICOS

Partimos do gênero autobiografia adaptando a nossa intervenção à realidade situada da sala de aula. Nesse processo, iniciamos com a etapa de apresentação da proposta de estudo aos estudantes, bem como do gênero textual a ser estudado. Em seguida, partimos para a produção inicial, sendo nesta etapa que os estudantes realizariam uma primeira produção do gênero proposto. Por meio destes textos iniciais, observamos os conhecimentos prévios dos alunos sobre a estrutura, linguagem e finalidade do gênero em questão.

Após essas observações, partimos para a realização das oficinas permeadas por práticas de Letramento. Finalizadas as oficinas, é o momento de produzir uma grade de avaliação para avaliar os textos e atividades produzidos ao longo do processo das oficinas. A próxima etapa compreende a produção final, na qual os estudantes produzem uma nova versão do texto, aplicando os conhecimentos construídos ao longo das oficinas. Em seguida, essa produção deve ser avaliada com base na grade elaborada, sendo orientada uma reescrita do texto.

Finalizamos o PDG com a devolução do gênero (relatos autobiográficos) para a sociedade, momento em que os textos dos estudantes devem ser compartilhados para além do ambiente escolar, no nosso caso, publicamos um *e-book* e fizemos um evento na escola para divulgá-lo à comunidade escolar e do entorno da escola, ressignificando o trabalho desenvolvido e fortalecendo o vínculo entre linguagem e prática social.

Esse percurso metodológico pode possibilitar uma abordagem mais contextualizada e significativa do ensino de Língua Portuguesa, promovendo o protagonismo dos estudantes e a construção coletiva do conhecimento.

No infográfico a seguir, apresentamos o percurso do nosso PDG, o qual pode ser adaptado para outras realidades de ensino.

Figura 01 – Infográfico PDG Relatos Autobiográficos em Projeto Didático de Gênero



Fonte: acervo da pesquisa (2025).

Vejamos, de modo mais detalhado, o percurso que seguimos. Tal percurso retrata o desenvolvimento das oficinas que compreendem esta proposta educacional. Ressaltamos que o caminho sugerido não se mostra rígido, é possível fazer novas rotas e alinhar a proposta às problemáticas situadas de outros contextos de ensino de Língua Portuguesa.

4.1 Situação Inicial

A apresentação do gênero consiste em introduzir o objeto a ser estudado, justificando a escolha e apresentando a finalidade da escrita. O PDC propõe que os textos dos estudantes sejam divulgados, para que suas produções não sejam lidas apenas pelo professor. Assim, os estudantes têm uma finalidade para a sua escrita e se conscientizam de que seus textos serão lidos por diversas pessoas, o que deve ficar claro desde o início do percurso de trabalho a ser seguido (Guimarães; Kersch, 2012).

Objetivos: apresentar o gênero textual a ser produzido.

Duração: 1 hora/aula.

Recursos: Material impresso da autobiografia que será apresentada.

Como fazer:

- professor/professora, primeiramente, apresente o gênero autobiografia por meio de um texto autobiográfico, entregue uma cópia para cada estudante e leia junto com a turma. Uma boa ideia é que o docente produza e compartilhe um texto autobiográfico de sua vida e autoria.
- Após a leitura, inicie uma análise do texto, deixando que os estudantes façam suas considerações oralmente e de modo espontâneo.

4.2 Produção Inicial

A produção inicial é projetada para introduzir os estudantes quanto aos aspectos do gênero autobiográfico, incentivando-os a explorar e expressar suas próprias histórias de vida por meio da escrita. O exercício de redigir versões iniciais de textos autobiográficos serve como diagnóstico inicial para que o professor avalie o entendimento dos estudantes sobre o gênero. Essa abordagem permite identificar pontos fortes e áreas que necessitam de desenvolvimento, os quais devem ser abordados nas oficinas subsequentes.

Ao final do processo, os estudantes têm a oportunidade de refinar suas narrativas, que serão compiladas em um *e-book* ou em um livro artesanal, por exemplo, o que mostra-se coerente ao fato de o gênero produzido ter uma visibilidade social de acordo com sua funcionalidade. Este projeto não apenas fomenta práticas de escrita e análise literária, mas também valoriza a voz subjetiva dos estudantes, incentivando-os a se verem como autores capazes de contribuir para a cultura literária da comunidade escolar e social da qual fazem parte.

Objetivos:

- a) Propor a escrita do gênero autobiografia;
- b) Sondar os conhecimentos dos estudantes sobre o gênero estudado;
- c) Identificar as lacunas que os estudantes apresentam quanto à escrita do gênero em questão.

Duração: 1 hora/aula.

Recursos: papel e caneta.

Como fazer:

- Proponha que os estudantes produzam a primeira versão da autobiografia, para, em seguida, recolher as produções e analisá-las para observar o que eles compreendem sobre o gênero, levando em conta questões estilísticas, temáticas e composicionais. As produções iniciais devem ser devolvidas aos estudantes ao término das oficinas, tendo em vista a escrita final de suas narrativas.
- Reforce que os textos serão divulgados para a comunidade escolar, por meio de um *e-book* que reunirá todas as narrativas. Deixe os estudantes decidirem se querem divulgar suas narrativas e se querem utilizar seus nomes ou pseudônimos.

4.3 Oficina 1 – Leitura De “O Diário de Anne Frank”¹

Esta oficina se dedica ao enriquecimento da prática de leitura dos estudantes por meio da obra *O Diário de Anne Frank*, em sua adaptação para quadrinhos por Ari Folman e David Polonsky (2017). A escolha dessa versão em quadrinhos visa atrair o interesse dos estudantes, utilizando um formato dinâmico e visualmente engajador. Além disso, ao explorar um relato autobiográfico tão significativo, os estudantes podem aprofundar sua compreensão acerca de textos multimodais enquanto se conectam com as experiências históricas e pessoais de Anne Frank. A oficina não só promove o desenvolvimento da leitura crítica, mas também incentiva a reflexão sobre temas como identidade, resiliência e a humanidade em contextos de adversidade.

Objetivos:

- a) Aprimorar a prática de leitura dos estudantes;
- b) Fomentar a compreensão da escrita, circulação e recepção do livro *O Diário de Anne Frank* e sua prática social;
- c) Deduzir a presença de valores sociais, culturais e humanos, assim como diferentes visões de mundo, reconhecendo neles múltiplas perspectivas sobre identidades, sociedades e culturas;
- d) Promover um momento de socialização acerca da percepção pessoal de cada estudante em relação ao Diário de Anne Frank.

Duração: 5 horas/aulas.

Recursos: livro em quadrinhos *O Diário de Anne Frank*, televisão, lata (para colocar questões), papel e caneta.

¹ Apresentamos, de forma resumida, as oficinas desenvolvidas durante a intervenção da pesquisa de mestrado, as quais podem servir de base para que outros professores planejem suas próprias oficinas, com o objetivo de colaborar para a produção final do gênero autobiografia. Consideramos tais oficinas e sua realização como diferentes significados da nossa prática pedagógica no sentido de ressignificar o ensino de Língua Portuguesa.

Como fazer:

- Apresente o livro físico aos estudantes. Em seguida, exiba vídeos² com depoimentos de pessoas que leram o livro e sobre o contexto histórico de Anne Frank.
- Abra espaço para uma conversa inicial sobre o livro, o que permitirá perceber o que os estudantes sabem sobre o livro e o seu contexto histórico.
- Inicie a leitura do livro junto com a turma. O professor ou professora começa a leitura em voz alta e convida os estudantes a lerem cada um uma parte. Alternativamente, pode-se optar por uma leitura silenciosa. Em seguida, marque com a turma uma data para o término da leitura. Durante esse intervalo, faça acompanhamento da leitura, solicitando que os estudantes tragam trechos do livro para reflexão.
- Ao término da leitura, organize um debate sobre o livro para que todos possam expor oralmente suas percepções pessoais.
- Elabore questões para orientar o debate³.

4.4 Oficina 2 – Literatura e Filme

Nesta oficina, mostramos aos estudantes que uma mesma história pode ser compreendida a partir de diferentes perspectivas, inclusive a deles próprios. Queremos promover a reflexão dos estudantes sobre suas narrativas, considerando não apenas o ponto de vista pessoal, mas também a perspectiva dos demais envolvidos nas histórias que irão narrar. Para isso, utilizamos como principal recurso o filme *Anne Frank, Minha Melhor Amiga*, dirigido por Ben Sombogaart (2021).

Objetivos:

- a) Apresentar outras perspectivas da história de Anne Frank;
- b) Mostrar como era o Anexo Secreto para uma maior percepção de espaço;
- c) Compreender como foi o momento em que o Anexo Secreto foi descoberto;
- d) Apresentar o contexto de Anne Frank pela perspectiva de sua amiga.

² Sugestões de vídeos:

- O diário de Anne Frank (uma leitura necessária) | Menezes (2018) - Link para acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=vMefWt56toA>.
- Nazismo (Parte1) Brasil Escola –Ivo (2019) - Link para acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=zu3rThEoyAA>.

³ Sugestões de questões para o debate:

1. Como o contexto do Holocausto influência a escrita de Anne Frank?
2. O que a escrita representava para Anne Frank?
3. Quais são as semelhanças e diferenças de sentimentos de Anne Frank e dos adolescentes atuais?
4. Qual parte do livro foi marcante para vocês?
5. Há alguma semelhança entre você e Anne Frank?
6. Cite algum livro, música ou filme que trata do Holocausto.
7. Como o Diário de Anne Frank nos inspira a refletir sobre a escrita de si?

Duração: 4 horas/aulas.

Recursos: Televisão, internet, filme *Anne Frank, minha melhor amiga*.

Como fazer:

- Inicie com a apresentação de um vídeo⁴ sobre o espaço onde Anne Frank e sua família ficaram escondidos, para que os estudantes possam entender a dimensão da situação vivida pela adolescente em suas narrativas.
- Exiba o vídeo com o depoimento de Miep Gies⁵, uma das pessoas que ajudou as famílias e guardou o diário de Anne Frank, para que dessa forma os estudantes possam refletir sobre a importância da leitura e da escrita para a sociedade.
- Proponha que os estudantes assistam ao filme “*Anne Frank, Minha Melhor Amiga*”, dirigido por Ben Sombogaart (2021), para que tenham uma perspectiva diferente da narrativa de Anne Frank.
- Após o filme, promova uma roda de conversa, sem questões norteadoras, para que os estudantes se sintam à vontade para fazer questionamentos e refletir sobre a Segunda Guerra Mundial e os Direitos Humanos, bem como sobre a narrativa real que motiva o filme.

4.5 Oficina 3 – Produção de Posts

A presente oficina, intitulada "Produção de *posts*", objetiva a produção de *posts* para o *Instagram* utilizando textos multimodais. Com base nas oficinas de Leitura de O diário de Anne Frank e de Literatura e Filme, orienta-se aos estudantes que busquem mais informações sobre a vida de Anne Frank com o intuito de elaborar um texto multimodal no formato de *post* para ser publicado no perfil da escola, no *Instagram*.

Após as produções, pode ser feito o estudo de normas gramaticais com base nos desvios encontrados nas produções textuais da primeira versão da autobiografia e nos *posts*. Pretendemos com essa oficina fazer com que os estudantes possam destacar as partes mais significativas da vida de Anne Frank, bem como refletir sobre os momentos mais relevantes de suas próprias vidas que merecem ser narrados.

Objetivos:

- a) Produzir *post* para *Instagram* por meio do texto multimodal;
- b) Ensinar os estudantes a utilizar o aplicativo *Canva*;
- c) Capacitar os estudantes a produzir textos multimodais, integrando diferentes formas de expressão, como texto escrito, imagens, áudio e vídeo;

⁴ Um dia no Anexo Secreto de Anne Frank | Legendado – Link para acesso:
<https://www.youtube.com/watch?v=78AB4miVxV8>.

⁵ Miep Gies descreve o momento em que o Anexo Secreto foi descoberto | Legendado – Link para acesso:
<https://www.youtube.com/watch?v=lyXaMQlJmn4>.

- 
- d) Trabalhar a gramática contextualizada a partir de desvios linguísticos observados nas produções dos estudantes;
 - e) Promover a troca de ideias, conhecimento e criatividade entre os estudantes e incentivar a expressão oral.

Duração: 10 horas/aulas

Recursos: televisão, celular, internet, computador, quadro branco e lápis de quadro.

Como fazer:

- Professor/professora, inicie explicando o que é o texto multimodal, utilizando exemplos de *posts* do Instagram. Em seguida, apresente o aplicativo *Canva* e mostre como elaborar textos nesse aplicativo. Para esse momento, é indispensável o uso do computador com internet e a televisão para projetar as imagens do computador.
- Proponha que os estudantes produzam seus textos com base nas oficinas de Leitura do Diário de Anne Frank e Literatura e Filme e que busquem mais informações sobre a vida e o contexto de Anne Frank. É importante informar aos estudantes que seus textos serão divulgados no *Instagram* da escola. Os textos devem ser enviados para o docente por e-mail ou *WhatsApp*.
- Após a produção dos textos, inicie um estudo de aspectos gramaticais com base nos desvios gramaticais encontrados nas produções iniciais e nos *posts*.
- Após as aulas voltadas para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, devolva os textos aos estudantes para que eles analisem e, com base nas aulas, observem os desvios em seus textos e façam a reescrita. Ajude-os a identificar os desvios, relembrar as aulas e responder às dúvidas.
- Sugira que os estudantes socializem seus textos em sala de aula. Em seguida, encaminhe os textos para divulgação no *Instagram* da escola.

4.6 Oficina 4 – Gênero Autobiografia

Nesta oficina, devemos aprimorar o domínio do gênero autobiográfico. Para tanto, pretende-se o desenvolvimento de um estudo por meio de questões que norteiam a escrita autobiográfica, a fim de promover a organização das ideias e as características desse gênero literário.

Objetivos:

- a) Aprofundar o gênero em estudo;
- b) Promover a organização das ideias da escrita autobiográfica dos estudantes;
- c) Apresentar aos estudantes a estrutura, características e contexto em que circula o gênero autobiográfico.

Duração: 4 horas/aulas.

Recursos: quadro branco, lápis, caderno; material impresso.

Como fazer:

- Inicie propondo aos estudantes que respondam questões norteadoras preparadas previamente para a escrita da autobiografia⁶.
- Peça para que os estudantes socializem algumas das questões e comparem suas respostas.
- Apresente as principais características do gênero autobiográfico, por meio de exemplos e exercícios.

4.7 Grade de Avaliação

Ao concluir as oficinas e levando em conta a proposta do PDG, o próximo passo é construir a grade de avaliação, a qual serve como um guia tanto para o professor quanto para os estudantes, tendo em vista a avaliação dos textos produzidos. Essa grade deve ser desenvolvida em conjunto pelo professor e pelos estudantes (Guimarães; Kersch, 2012). O objetivo dessa construção colaborativa é proporcionar ao professor uma compreensão do que os estudantes aprenderam sobre o gênero estudado, além de possibilitar aos estudantes realizarem uma auto avaliação.

Objetivo: levar os estudantes a avaliarem a composição de suas produções.

Duração: 1 horas/aulas.

Recursos: quadro branco, lápis e caderno.

Como fazer:

- Professor(a), peça aos estudantes que citem elementos que devem conter em uma autobiografia, escreva no quadro as propostas dos estudantes.
- Discuta com a turma se a maioria concorda com os elementos citados e complemente os elementos que os estudantes não citaram.

Quadro 01: Sugestão de Grade de Avaliação

GRADE DE AVALIAÇÃO: PRODUÇÃO DE AUTOBIOGRAFIA			
Aspectos a serem avaliados	Atende	Atende parcialmente	Não atende
O texto possui um título?			
O texto relata a história do autor?			
O texto está escrito em primeira pessoa?			
O texto passa sentimentos de emoção, alegria, tristeza, amor?			
No texto é possível perceber-se particularidades na narrativa?			
No texto percebe-se uma reflexão sobre a vida?			
O texto relata momentos significativos para o autor?			
O texto considera o público alvo?			
O texto está de acordo com as normas da língua portuguesa padrão?			

Fonte: acervo da pesquisa (2025).

⁶ Tendo em vista a composição do gênero autobiografia, os temas e os aspectos composicionais, bem como os diagnósticos realizados pelo docente a partir das versões iniciais dos textos, pensamos que seria viável preparar previamente questões norteadoras ou um roteiro orientador.

4.8 Produção Final

A produção final deve verificar os avanços dos estudantes em relação ao gênero estudado. Para tanto, os discentes farão sua produção final, bem como sua avaliação com base na grade de avaliação e, por fim, a reescrita da produção final.

Objetivos:

- a) Verificar os avanços ou não dos textos;
- b) Aprimorar o texto inicial;
- c) Fazer a escrita final;
- d) Fazer a avaliação com base na grade de avaliação;
- e) Fazer a reescrita da produção final.

Duração: 2 horas/aulas.

Recursos: produção inicial, grade de avaliação, lápis e caderno.

Como fazer:

- Professor/professora, devolva as produções iniciais aos estudantes para que por meio delas eles produzam a produção final.
- Proponha que eles analisem suas produções finais com base na grade de avaliação.
- Após avaliação, indique que o estudante faça a reescrita de sua produção final.

4.9 Situação Final

A etapa final do Projeto Didático de Gênero, após o desenvolvimento das oficinas, é caracterizada pela devolução do gênero produzido à sociedade, o que implica a divulgação dos textos dos estudantes para a comunidade escolar e do seu entorno. Esse aspecto constitui o diferencial do PDG em relação à Sequência Didática, por exemplo.

Objetivos:

- a) Devolver o gênero para a prática social;
- b) Reconhecer e valorizar o trabalho de leitura e escrita feito pelos estudantes;
- c) Divulgar os relatos autobiográficos;
- d) Refletir sobre sua vida e identidade;
- e) Oferecer visibilidade aos estudantes.

Duração: 4 horas/aulas



Recursos: computador e internet.

Como fazer:

- Organize, junto com os estudantes, os textos para publicação.
- Divulgue para a comunidade escolar e do entorno os textos dos estudantes, por meio de eventos, por exemplo.
- Fomente a reflexão da identidade do estudante ou seu reposicionamento.

Sugestão de organização das autobiografias:

- Professor/professora, você pode montar um *e-book*, em conjunto com a turma, utilizando o aplicativo Canva.
- Reforce com a turma que eles podem utilizar pseudônimos.

Sugestão de divulgação:

- Para divulgar os textos, promova um evento, como uma tarde de autógrafos.
- Ainda que os textos sejam digitais, imprima a capa do *e-book* com o QR-code para a divulgação e autógrafo dos estudantes.
- Exponha trechos das narrativas em cartazes ou projete-os com o auxílio de recursos multimídia.

5 AVALIAÇÃO

A avaliação adotada neste contexto é contínua, uma vez que o professor deve realizar a avaliação ao longo das atividades propostas, considerando a participação, desempenho dos estudantes bem como a aprendizagem em relação às principais características do gênero autobiográfico e o reposicionamento identitário que vai sendo construído e percebido.

Esses aspectos podem ser evidenciados por meio das opiniões dos estudantes expostas nas rodas de discussão, da colaboração nas atividades em grupo, do engajamento nas etapas das oficinas, nas produções de *posts* e das produções iniciais e finais dos textos. Assim sendo, é essencial observar se os estudantes demonstram evidências de compreensão do gênero autobiografia, bem como dos pensamentos, sentimentos e experiências narradas.

Outro ponto importante é observar se os estudantes demonstraram compreensão na definição dos textos multimodais e de como produzi-los. A grade de avaliação também é utilizada para observar o que os estudantes compreenderam sobre a estrutura do gênero autobiografia. Além disso, deve-se comparar os textos iniciais e finais a fim de apontar a evolução das produções escritas. Por fim, o momento de divulgação do texto também constitui parte da avaliação, ao permitir observar o envolvimento dos estudantes neste momento.



Em linhas gerais, pensamos que a avaliação de uma atividade dessa natureza requer flexibilidade e reconhecimento de que avaliar não é apenas atribuir/alcançar notas. É imprescindível que professores e alunos também se autoavaliem, reconhecendo possíveis lacunas e fragilidades visíveis em todo o processo de intervenção.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Professor/professora, concluímos nosso produto educacional com o propósito de colaborar com o seu planejamento didático na construção de oficinas desenvolvidas a partir de um Projeto Didático de Gênero. Esperamos que as atividades propostas e os conhecimentos compartilhados ao longo das etapas deste material contribuam de forma significativa para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas, promovendo uma abordagem mais eficaz, crítica e reflexiva no ensino-aprendizagem do gênero autobiografia e de outros gêneros textuais que adentram o percurso. Acreditamos que, por meio dessa abordagem, o estudante não apenas se apropriará das características do gênero autobiográfico, mas também será levado a refletir sobre sua trajetória de vida, acontecimentos marcantes, projetos futuros e seu próprio processo de construção identitária.

Seguindo os pressupostos do Letramento, compreendido como o processo de aproximação dos estudantes aos conteúdos escolares de forma contextualizada e significativa, evita-se uma aprendizagem mecânica e descontextualizada. Entender a leitura e a escrita como práticas sociais é essencial para formar sujeitos críticos, conscientes e capazes de interagir ativamente no mundo em que vivem.

Por meio do PDG, é possível desenvolver mais do que o ensino de um gênero textual: possibilita-se o reposicionamento identitário através das aulas de Língua Portuguesa. Considera-se, ainda, que os textos dos estudantes vão além de simples relatos autobiográficos. Ao narrar suas trajetórias, os estudantes apresentam marcas de suas identidades, lutas cotidianas e superações, demonstrando como suas experiências de vida são moldadas por fatores sociais, culturais e históricos. O gênero autobiográfico, nesse contexto, pode ser fundamental para a reflexão das vivências e possibilidades de futuro dos estudantes, favorecendo o reconhecimento de si mesmos como sujeitos ativos em suas aprendizagens e no mundo ao redor.

É importante ressaltar que, ao trabalhar a partir da perspectiva apresentada neste material, estamos atingindo tanto o estudante quanto o professor, tornando-os parceiros dos alunos em um processo no qual eles ocupam o centro da aprendizagem. Nesse contexto, nós, professores, atuamos como colaboradores, desenvolvendo um trabalho conjunto, com finalidades específicas, textos reais e leitores reais, o que nos possibilita oferecer um ensino mais personalizado, significativo e alinhado à realidade dos estudantes. Desse modo, todos tendem a ganhar com a ressignificação do ensino de Língua Portuguesa: alunos, professores, comunidade escolar e sociedade.

REFERÊNCIAS

- ANNE Frank, minha melhor amiga. Direção: Ben Sombogaart. Filme (103 min). 2021.
- ANTUNES, Irandé. Língua, texto e ensino: outra escola possível. São Paulo. Parábola editorial.2009.
- AQUINO, Jaciara Limeira de. Ensino de argumentação em eventos de letramento. 2018. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2018.
- CANVA. Post para Instagram. Disponível em: <<https://www.canva.com/>>. Acesso em 2 out. 2023.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHENEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas. SP: Mercado das Letras, 2004.
- FOLMAN, Ari; POLONSKY, David. O diário de Anne Frank. 3. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2017.
- GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank. A caminho da construção de Projetos Didáticos de Gênero. Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa. Ana Maria Mattos Guimarães, Dorotea Frank Kersch (org)- Campinas-SP: Mercado de letras, 2012.
- GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank. E então... Caminho da construção de projetos didáticos de gênero – Da comunidade de indagação ao desenvolvimento de professoras (res) e das pesquisadoras. Caminhos da construção: reflexões sobre projetos didáticos de gêneros. Ana Maria de Matos Guimarães, Anderson Carmin, Dorotea Frank Kersch, organizadores. Campinas –SP: Mercado das Letras. 2015.
- IVO, Pedro. 2019. 1 vídeo (8 min). Nazismo (parte 1). Publicado pelo canal Brasil Escola Oficial. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zu3rThEoyAA>. Acesso em 12 out. 2023.
- KLEIMAN, Ângela Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Angela Kleiman (org) – Campinas –SP.1995
- KLEIMAN, Ângela. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Ângela B.; SIGNORINI, I. (Org.). O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 223-243.
- KLEIMAN, Ângela. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? Cefiel/IEL/Unicamp. Ministério da Educação. Linguagem e letramento em foco. Linguagem nas séries iniciais. Brasília, 2005.
- MENEZES, Duda. 1 vídeo (17 min). O Diário de Anne Frank (uma leitura necessária) | Book Addict. Publicado pelo canal Duda Menezes, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vMefWt56toA>. Acesso em outubro de 2023
- MESA do escritor. 2021. O que é uma autobiografia. Tipos, estrutura e como montar a sua. Disponível em: <<https://mesadoescritor.com/autobiografia/>> acesso outubro de 2023.

MIEP Gies descreve o momento em que o Anexo Secreto foi descoberto. 2020. 1 Vídeo (9 min). Publicado pelo canal Anne Frank Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IyXaMQLJmn4>. Acesso em 10 out. 2023.

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

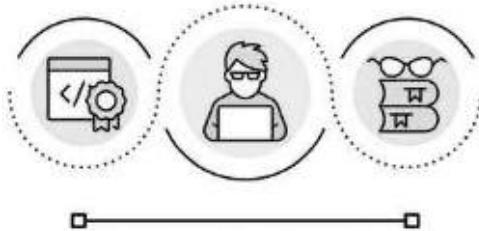
PASSEGGI, Maria da Conceição. Memorial de formação. In. Oliveira D.A. Duarte, A.M.C; Vieira, L.M.F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG – Faculdade de Educação. 2010

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 93-113, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i44.8018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8018>. Acesso em: 19 jun. 2024.

TINOCO, Glícia M. Azevedo de M. Projetos de Letramento: ação e formação de professores de língua materna. 2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas. São Paulo. 2008.

UM DIA no anexo secreto Anne Frank. 2020. 1 Vídeo (3 min). Publicado pelo canal Anne Frank Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=78AB4miVxV8>. Acesso em 10 out. 2023.

YOUAFZAI, Malala, 1997- Eu sou Malala: a história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.



CAPÍTULO 4

DOI: 10.63951/synapse978-65-88890-58-5_4

Maria Francilene da Cunha Barbosa¹

Nádia Maria Silveira Costa de Melo²

O GÊNERO NOTÍCIA NA FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO-REFLEXIVO

APRESENTAÇÃO

Este caderno pedagógico é estruturado com oficinas realizadas durante a pesquisa que deu origem ao trabalho intitulado Leitura compreensiva: gênero notícia em uma turma de 8º ano. Ambos são requisitos para a conclusão do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, ofertado pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Unidade Assú/RN.

A leitura é um elemento fundamental para o conhecimento do mundo. Partindo desse princípio, percebe-se a importância de saber ler para ganhar destaque no mundo em que se necessita de sujeitos críticos e reflexivos. A leitura não parte apenas da decifração de códigos; ela também ganha destaque quando o Assúnto é leitura de mundo.

A escolha feita pelo gênero notícia partiu do entendimento de que são encontradas com bastante recorrência no dia a dia - até mesmo ao usar as redes sociais (o auge para os jovens da geração Z) -, o que pode promover interesse por fazer a leitura do texto. Ademais, além da escrita, o gênero também faz uso da linguagem não-verbal contribuindo para um melhor entendimento.

Ao apresentarmos esse material, acreditamos estar contribuindo com os colegas professores que enfrentam problemas com a leitura em sala de aula. Por meio das oficinas propostas, compartilhamos momentos vividos em sala de aula que são considerados únicos, porém muito produtivos. Garantindo aos nossos alunos o direito à ampliação da compreensão leitora, por meio do gênero notícia, abrindo ainda um leque de possibilidades para que sejam trabalhados outros gêneros de interesse dos estudantes.

O caderno pedagógico está composto por cinco oficinas, todas relacionadas ao gênero notícias (locais, regionais e nacionais), desde o reconhecimento do gênero, dos elementos estruturais que o compõem, as características apresentadas e a reflexão feita a partir das leituras desses textos, contribuindo para um país com mais leitores e acima de tudo críticos reflexivos.

A todos, desejo uma excelente leitura e uma breve reflexão do fazer pedagógicos com a leitura do gênero notícia.

¹ Egressa ProfLetras UERN/Assú,
E-mail: cunhafrancilene05@gmail.com

² Professora Doutora, UERN/Assú – Brasil,
E-mail: nadiacosta@uern.br

1 INTRODUÇÃO

No ambiente escolar, a leitura Assúme um papel fundamental no processo de aprendizagem, pois contribui para o desenvolvimento do pensamento, amplia o vocabulário, estimula a imaginação e favorece a compreensão do mundo social e cultural do discente.

Neste contexto, é essencial que o trabalho com a leitura esteja vinculado a práticas significativas, que despertem o interesse e o envolvimento dos estudantes. Isso inclui a escolha de textos diversos e adequados à faixa etária, a valorização das experiências prévias dos leitores e a promoção de discussões que levem à reflexão dos fatos abordados no texto.

Formar leitores é, antes de tudo, um ato de mediação: cabe ao educador criar pontes entre o texto e o aluno, ajudando-o a construir sentidos, levantar hipóteses, fazer inferências e dialogar com o que lê. Com isso, a leitura deixa de ser uma atividade mecânica para tornar-se uma prática viva, transformadora e essencial para a formação cidadã.

As oficinas apresentadas neste material, foram elaboradas para atender um público de estudantes na faixa etária de 13 a 17 anos, matriculados no 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual, localizada na cidade de São Rafael/ Rio Grande do Norte. A turma, composta por 28 estudantes, em sua maioria, demonstrava dificuldade em compreender o que lia. Entendemos que a necessidade de trabalhar a leitura compreensiva de textos era necessária e para isso foram elaboradas oficinas que atendessem ao público. De acordo com critérios preestabelecidos, apenas 09 estudantes tiveram suas produções finais usadas em nosso trabalho.

A notícia, que tem como propósito trazer informações ao leitor, às vezes, é lida sem a intenção de leitura, apenas por ser de fácil acesso ao navegar em outras plataformas. Este trabalho foi realizado com o objetivo de desenvolver a competência leitora crítica por meio do trabalho com o gênero notícia, compreendendo sua função social, estrutura e linguagem. Além de reconhecer as principais características do gênero notícia e identificar os elementos estruturais da notícia: título, lead, corpo do texto e fontes, também temos o objetivo de analisar criticamente a notícia e estimular sua produção.

O trabalho foi realizado com base nas escritas de Schneuwly e Dolz (2004) quando defendem a ideia de que os gêneros são carregados de práticas sociais, além dos pressupostos teóricos de Lustosa (1996), Kleiman (2022), entre outros.

As oficinas executadas têm uma contribuição valiosa no ensino-aprendizagem da leitura. Por meio delas incentivamos os estudantes a compreenderem o que leem e também a produzir textos de acordo com as características do gênero notícia, tornando-os leitores críticos-reflexivos.

2 EM BUSCA DE LEITURA COMPREENSIVA

A leitura é um exercício que se faz o tempo todo, desde que conhecemos os códigos e iniciamos o processo de decodificação. Assim como outras atividades precisam de treinamento, a mente do ser humano também precisa estar instruída e preparada para fazer leituras. Não sendo diferente, por exemplo, dos exercícios físicos, que só adquirimos resultados desejados depois de algum tempo, com esforço e repetições, a leitura também é fruto de esforço mental, de releituras e de associações a outros conteúdos já conhecidos, porém muito importante para a compreensão do texto.

O ensino de leitura acontece principalmente no espaço escolar, onde, muitas vezes, é trabalhado de forma inadequada, como apontam alguns estudiosos, quando se volta exclusivamente para a decodificação. Porém, não se pode negar que há situações escolares em que os estudantes são instigados a compreender o implícito e, por esse viés, a tirarem as próprias conclusões, fazer as próprias interpretações que nem sempre são as mesmas propostas pelo autor.

2.1 O GÊNERO NOTÍCIA NA SALA DE AULA

O texto é o instrumento pelo qual se transmite/adquire conhecimentos. Os textos verbais e não verbais são utilizados para nos comunicarmos, por meio deles a atividade de linguagem acontece. Os gêneros são escolhidos “em função de uma situação definida por um certo número de parâmetros: finalidade, destinatário, conteúdos” (Schneuwly, 2004, p. 26) e, a depender dos propósitos específicos do autor, é escolhida a estrutura linguística a ser usada nos gêneros.

O gênero também é carregado por noções de práticas sociais e de atividades de linguagens (Schneuwly; Dolz, 2004). Para que o sujeito compreenda a linguagem usada em um determinado gênero, é necessário que este tenha participação social no meio em que está sendo discutido o Assunto, bem como noção dos elementos cognitivos usados no ato comunicativo.

É comum nos dias de hoje, em função dos diversos meios de comunicação, se ter acesso a diferentes conteúdos, entre eles os publicados por meio do gênero notícia. A notícia “é o relato de um fenômeno social, presumivelmente de interesse coletivo ou de um grupo expressivo de pessoas” (Lustosa, 1996, p. 19). O fato noticiado deve ser de interesse universal, pois este se transforma em um produto de consumo, em que pessoas interessadas buscam pelas informações e as não interessadas, muitas vezes, ainda leem por aparecer em seu aparelho de mídia.

A notícia é incumbida de elencar a comunicação, sendo ela fundamentada na voz do emissor, carregada por um código e tendo como alvo o receptor; ela transmite informações importantes para a formação social dos sujeitos. A linguagem usada tem sido modificada a cada dia, dependendo do órgão transmissor. O jornal escrito, por exemplo, é usado pelo consumidor e deve ser usada uma linguagem adequada a todo tipo de leitor nos diferentes tipos de Assuntos. Nesse suporte, o leitor pode ler e reler procurando compreender o que está posto (Lustosa, 1996).



A linguagem usada no rádio, meio de comunicação que passou por diversas adaptações, deve ser a mais precisa possível, e por vezes repetitiva, pois o ouvinte não tem como reouvir e compreender o que foi falado. Não é muito diferente da linguagem usada pela televisão em que o telespectador precisa estar atento ao noticiário se destacando apenas na relação voz-imagem para melhor compreensão.

O *lead* ou lide, como é usado, é a forma mais comum de organizar um texto para que o leitor possa compreendê-lo de forma segura, pois cumpre uma função informativa e de síntese. Por essa razão, o *lead* deve ser claro e atrativo (Lustosa, 1996).

A notícia é uma versão social que exige objetividade, clareza, concisão e precisão (Lustosa, 1996), mas não está fora das diversas interpretações feitas pelos leitores que buscam informações por meio desse gênero. O autor também trata sobre o mito da imparcialidade, quando declara que “a imparcialidade e a impessoalidade jamais ocorreram efetivamente no jornalismo” (Lustosa, 1996, p. 21). Tudo isso é perceptível quando se busca por informações sobre o mesmo Assunto publicado por diferentes noticiários.

O Assunto recebe destaque para aquilo que convém ao redator. O mesmo fato pode ser encontrado em jornais impressos ou orais, em blogs, em redes sociais e etc, com manchetes redigidas de forma diferente. O *lead* da notícia também apresenta importância para o que está sendo tratado e isso leva a crer que a imparcialidade não se faz presente nos textos. A impessoalidade está implícita nas informações. Vendo dessa forma, por que não trabalhar o gênero notícia na sala de aula?

Os gêneros textuais, de modo geral, já recebem valorização por parte da escola quando se trata de ensino aprendizagem. A leitura geralmente é trabalhada por meio de gêneros.

Tanto o texto oral quanto o escrito são produtos de uma intencionalidade, isto é, escritos por alguém, com alguma intenção de chegar a outros, para informar, persuadir, influenciar tal qual acontece quando falamos, evitaremos perder de vista o texto por causa das palavras que o veiculam (Kleiman, 2022, p. 35).

Se tem uma intenção, tem uma interlocução e faz com que os sujeitos interajam com o próprio texto. Assim sendo, o professor como mediador deve proporcionar momentos que trate sobre aspectos relevantes do texto fazendo com que o sujeito aperfeiçoe a forma de fazer leituras.

2.2 METODOLOGIA: DO GÊNERO A CRÍTICA REFLEXIVA

A aprendizagem é construída por meio da interação entre sujeitos. Os conhecimentos se entrelaçam formando novos saberes. Com o texto não é diferente, é preciso que se crie um contexto de relações verbais e não verbais para novos conhecimentos possam surgir.

Para definir um gênero como suporte de uma atividade de linguagem três dimensões são essenciais: 1) os conteúdos e os



conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 75).

Na escola, nem sempre o gênero é usado em sala de aula como instrumento de comunicação. Na maioria das vezes, eles servem apenas para tentar ensinar e avaliar a escrita dos estudantes. Dessa forma, o gênero torna-se insignificante, não tendo relação com a formação de linguagem.

Ao escolher um gênero para trabalhar em sala de aula é preciso ter definições claras sobre a proposta e fazer com que os sujeitos se envolvam com a situação usando o gênero como forma de construção da linguagem, deixando de ser apenas um texto e que seja um produto da comunicação.

Ao escolher o gênero notícia para ser trabalhado na constituição do *corpus* da dissertação da qual resulta esse recurso, não se generaliza a estrutura composicional do gênero. Sabendo que a notícia é composta pelo lide, procura responder no decorrer do texto os sete questionamentos (quem? o quê? a quem? como? onde? e por que?), mas, para além disso, cada texto tem seu público alvo e a produção tende a respeitar o padrão discursivo, muito embora Assúma características específicas a cada editoria.

A linguagem usada em cada texto tende a se assemelhar dependendo do Assunto a ser tratado. A notícia pode ser classificada como notícia policial tendo como elementos característicos “1) a descrição detalhada do cenário da tragédia; 2) a narração do comportamento das pessoas envolvidas; 3) a indicação da culpa e do castigo a serem aplicados; 5) o uso de clichês e expressões técnicas especializadas” (Lustosa, 1996, p. 120). Nesses textos, não precisa usar repertório de palavras para chamar a atenção do leitor. Os aspectos ideológicos já são encarregados em despertar o interesse do leitor.

Quando o Assunto é política a notícia tende a ser mais restrita por falta de material, mesmo assim usam comparações entre o antes e o agora ou o que será futuramente, como também tendem a publicar fatos com resquícios de parcialidade; o que demonstra que o redator usa o jogo de palavras de acordo com o que lhe é conivente.

Outro tipo de notícia encontrado nos meios de comunicação é a econômica. Por meio dela, ficamos informados, por exemplo, sobre os valores referentes aos impostos pagos pela população. A notícia econômica não é de fácil compreensão nem tão pouco de redação, “a grande dificuldade para redigir uma notícia econômica é causada pela impossibilidade de se encontrar termos coloquiais para substituir as expressões técnicas” (Lustosa, 1996, p. 132). Por isso também o motivo de não ter um grande público leitor. Esse gênero textual é contemplado, ainda, com a notícia de esporte que atende um público amante das modalidades esportivas e fazem uso de termos específicos do meio esportivo.

Segundo Lustosa (1996), a notícia pode ser caracterizada também como 'notícia nacional' ou 'notícia da cidade ou geral'. A primeira pode apresentar um Assunto já aqui mencionado, porém de grande relevância a sua publicação, principalmente se essa notícia gerar economia para a editora. Já as notícias da cidade ou geral trata-se dos acontecimentos publicados nas mídias locais e

[...] que envolvem ou estão diretamente relacionados com a comunidade, com os congressos médicos, de professores, os problemas de greve, de transportes, de saúde, de limpeza urbana, as mudanças nas administrações locais – bairros ou cidades – e as mobilizações comunitárias e políticas (Lustosa, 1996, p. 141).

Ao pensar na forma de envolver os sujeitos no momento de ensino aprendizagem, elaboramos um conjunto de oficinas para trabalhar com gênero textual notícia, pois, segundo Kleiman (2022), não é durante a leitura silenciosa nem em voz alta que o leitor comprehende o texto, e sim no momento de interação, de conversa sobre os elementos do texto.

Por meio das oficinas será criado contextos de interação. A prática comunicativa entre alunos e professor fará com que tenhamos um leque de informações, de interpretações e de discussões fazendo com que os sujeitos se tornem ativos no processo de leitura.

3 PROPOSTAS DAS OFICINAS

O ensino aprendizagem acontece de forma significativa quando os envolvidos nesse processo conseguem interagir de forma proveitosa. E, para isso, faz-se necessária uma série de metodologias desenvolvidas pelo professor a fim de que os estudantes se sintam parte da criação e desenvolvimento das atividades.

No decorrer dessa pesquisa-ação, buscamos trabalhar com oficinas visando a interação entre os sujeitos com o mesmo objetivo: a compreensão leitora crítica, pois é “na interação, isto é, na prática comunicativa em pequenos grupos, com professor ou com seus pares, que é criado o contexto para que aquela criança que não entendeu o texto o entenda” (Kleiman, 2022, p. 12). Assim sendo, é possível aperfeiçoar repertório linguístico do estudante com vistas a torná-lo um leitor crítico-reflexivo.



Objetos de Conhecimento: Escuta; Procedimentos de apoio à compreensão; e Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto.

Objetivos: a) Reconhecer a notícia como um gênero discursivo da esfera jornalística;
b) Identificar os elementos composicionais da notícia.



Habilidades:

- (EF69LP03) Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências.
- (EF89LP24) Realizar pesquisa, estabelecendo o recorte das questões, usando fontes abertas e confiáveis.

Duração: Duas aulas de 50 minutos.

Recursos utilizados: Notebook, celulares, computadores, caderno e lápis/caneta.

Desenvolvimento:

- 1º momento: Organizar os alunos em círculo e fazer uma sondagem sobre seus conhecimentos prévios.

Quando você quer saber algo o que você faz?

Qual o gênero (texto) que apresenta em seu conteúdo fatos recentes?

O que é uma notícia?

Você costuma ler notícias?

Onde podemos encontrar esse gênero?

Você leu ou ouviu alguma notícia recentemente? Socialize.

- 2º momento: Após a socialização, pedir que os estudantes pesquisem, fazendo uso de celulares, *tablets*, ou computadores da escola, fatos de seu interesse e respondam às seguintes perguntas:

Quem?

O quê?

A quem?

Onde?

Quando?

Como?

Por quê?

- 3º momento: E por último apresentar algumas notícias pré-selecionadas, e atuais, para a turma e pedir que identifiquem a manchete, o título, o subtítulo(lead) e respondam às seguintes perguntas:

Quem?

O quê?

A quem?

Onde?

Quando?

Como?

Por quê?



OFICINA II:
A NOTÍCIA INTERAGINDO COM O LEITOR

Objetos de conhecimentos:

Relação entre contexto de produção e características composticionais e estilísticas dos gêneros; Conversação espontânea; Distinção de fato e opinião; e Estratégias de leitura.

- Objetivos:**
- a) Reconhecer a estrutura de uma notícia, atentando também para o estilo e informações apresentadas;
 - b) Identificar a notícia como um gênero textual da esfera jornalística;
 - c) Analisar os elementos da estrutura composicional da notícia eletrônica: autoria, título, foto, legenda, olho e lead.

Habilidades:

- (EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros;
- (EF06LP02) Estabelecer relação entre os diferentes gêneros jornalísticos, compreendendo a centralidade da notícia;
- (EF67LP01) Analisar a estrutura e funcionamento dos hiperlinks em textos noticiosos publicados na Web e vislumbrar possibilidades de uma escrita hipertextual;
- (EF06LP01) Reconhecer a impossibilidade de uma neutralidade absoluta no relato de fatos e identificar diferentes graus de parcialidade/ imparcialidade dados pelo recorte feito e pelos efeitos de sentido advindos de escolhas feitas pelo autor, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas enquanto produtor de textos.

Duração: Seis aulas de 50 minutos

Recursos utilizados: Notebook, datashow, Internet, sites de notícias regionais, sites de notícias nacionais, caderno, lápis/caneta, papel madeira, folha A4 e lápis hidrocor.

Desenvolvimento:

- 1º momento: Apresentar em slides o que é notícia e como é estruturada.
Assistir o vídeo: o que é notícia?
<https://www.youtube.com/watch?v=ABHzAhc5L8A>
- 2º momento: Abrir sites de notícia nacionais no notebook e projetar no datashow para que os estudantes possam ler diferentes textos da esfera jornalística. Depois pedir que em grupos eles escolham uma notícia para fazer uma análise estrutural.
- 3º momento: imprimir e entregar aos estudantes a notícia escolhida para que eles possam distribuir por partes/elementos e fixar em um mural que será exposto na sala de aula.



**Os estudantes poderão fazer a
própria pesquisa.**

Dica:

➤ 4º momento: levar duas notícias com temas diferentes e fazer os seguintes questionamentos:

1) Identifique nas notícias 1 e 2 os seguintes fatores que caracterizam esse gênero textual:

- a) Onde ocorrem os fatos?
- b) Quando?
- c) Quais as pessoas envolvidas?
- d) Qual foram as causas? E os efeitos?
- e) Há depoimentos? Se sim, de quem são?
- f) Há imagens e fotos com legenda? Qual a importância desses elementos para uma notícia?

2) Uma notícia bem estruturada apresenta a seguinte forma: ·

- Título: a notícia deve ser encabeçada por um título expressivo para chamar a atenção do leitor. O título relaciona-se com o lead e pode apresentar um subtítulo. ·

- Lead ou parágrafo guia: primeiro parágrafo, em que se resume o fato acontecido; é uma parte fundamental da notícia que além de captar a atenção do leitor, tem como objetivo fornecer-lhe informações fundamentais, respondendo às perguntas: quem? o quê? onde? quando?

- Corpo da notícia: parágrafo(s) em que se faz a descrição pormenorizada dos fatos ocorridos. Nesta segunda parte, responde-se às questões: como? Por quê?

a) As notícias analisadas estão estruturadas no formato mencionado acima? Justifique.

b) Transcreva o lead de cada uma das notícias – 1 e 2.

3) Nas notícias lidas, predominam a neutralidade sobre o que se noticia ou o jornalista demonstra a sua opinião pessoal sobre o Assunto? Justifique sua resposta.

4) Nas notícias 1 e 2, predomina a 1^a ou a 3^a pessoa do discurso? Explique?

5) As duas notícias são diferentes em que aspectos?

6) Uma característica fundamental da notícia é a veracidade. Os fatos noticiados são realmente acontecidos?




OFICINA III:
AS ENTRELINHAS DE UMA NOTÍCIA

Objetos de conhecimentos: Procedimentos de apoio à compreensão; Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto; Relação entre contexto de produção e características composicionais e estilísticas dos gêneros; Apreciação e réplica.

- Objetivos:**
- a) Identificar na notícia elementos relacionados ao leitor;
 - b) Analisar os elementos da estrutura composicional da notícia eletrônica: autoria, título, foto, legenda, olho e lead.

Habilidades:

- (EF69LP03) Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem; em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente;
- (EF67LP07) Identificar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e perceber seus efeitos de sentido.

Duração: Quatro aulas de 50 minutos

Recursos utilizados: Notícias impressas retiradas de blogs regionais e locais, caderno e lápis/caneta.

Desenvolvimento:

- 1º momento: Em dupla, os alunos deverão escolher uma notícia e tentar deduzir o possível Assunto, apenas pelo título do texto. Conversar com os alunos sobre a função do título e a relação do mesmo com o texto que será lido. Em seguida, pedir que leiam a linha fina da notícia e comentar sobre as pistas que ela apresenta sobre a notícia. Além disso, solicitar que façam a leitura do texto e que identifiquem qual é o fato principal, a cronologia das ações, os dados das pessoas, do lugar, imagens, entre outros. Por fim, questionar sobre palavras ou expressões desconhecidas do gênero notícia e utilizadas pelo autor do texto e se preciso recorrer ao dicionário.
- 2º momento: Depois de ler o texto, retomar com os alunos a relação do título, a linha fina, os dados solicitados e a composição da notícia estabelecendo a relação por meio das seguintes perguntas:
 - 1) Qual a função dos elementos que acabamos de estudar? Eles deixam a informação subentendida ou explícita para o leitor?
 - 2) O título e a linha final confirmam ou não as hipóteses de leituras?

- 
- 3) Qual a intenção da notícia? Ela colabora de que maneira para a nossa informação diária?
 - 4) Levante hipóteses. Por que o fato foi noticiado neste canal de notícia?
 - 5) A notícia que você leu é inédita ou retoma um fato com novas informações?
 - 6) A notícia pode formar um leitor crítico?



Objetos de conhecimento:

Ampliar e qualificar a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, que estão no centro da esfera jornalística/midiática; Conversação espontânea; e Efeitos de sentido.

Objetivo: Promover a leitura de uma notícia, dando ênfase à compreensão da forma estrutural do gênero e dos conteúdos implícitos nela apresentados.

Habilidades:

- (EF69LP03) Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências;
- (EF69LP01) Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso.

Duração: Seis aulas de 50 minutos

Recursos utilizados: Notícias impressas retiradas de blogs regionais e locais, caderno, lápis/caneta, cartolina e cola.

Desenvolvimento:

- 1º momento: Levar imagens impressas retiradas de notícias eletrônicas e pedir que os estudantes deem possíveis títulos para a notícia publicada acompanhada daquela imagem.
- 2º momento: Explicar que as notícias vêm acompanhadas de imagens e que cada uma tem uma identificação e relação com o texto verbal.
- 3º momento: Levar notícias xerocopiadas e recortadas por partes/parágrafos para que os estudantes, em dupla, possam organizá-las de forma sequencial e coerente e coesa e colar em uma folha ou cartolina.
- 4º momento: Apresentar a notícia completa. Pedir que façam a leitura e respondam às seguintes perguntas:
 - 1) O título é um elemento importante em uma notícia? Por quê?
 - 2) O título é coerente com o Assunto apresentado no texto/notícia?
 - 3) Apresente outra sugestão de título para a notícia?

- 
- 4) Você sabe o que é o *lide*? Identifique-o no texto.
 - 5) Observe o *lide* da notícia e responda:
 - a) Com quem aconteceu o fato noticiado?
 - b) Onde aconteceu?
 - c) O que aconteceu?
 - d) Como aconteceu?
 - e) Quando aconteceu?
 - f) Por que aconteceu?
 - 6) Qual a legenda da foto? Ela faz relação com o fato noticiado? Comente.
 - 7) Qual é o fato principal apresentado nessa notícia?
 - 8) Qual a origem da notícia? Quem escreveu? Onde foi publicada?



OFICINA V:
LEITURA CRÍTICA DO GÊNERO
NOTÍCIA

Objetos de conhecimentos:

Propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e que afetam as vidas das pessoas. Além disso, que esse público incorpore em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias. E, desse modo, possa desenvolver autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e produzir textos noticiosos e opinativos a fim de participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa.

Objetivos: a) Produzir texto inserindo elementos que caracterizam a notícia;
b) Reconhecer os elementos essenciais na produção da notícia.

Habilidades:

- (EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural.
- (EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta.



(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

Duração: Duas aulas de 50 minutos

Recursos utilizados: Lápis e caderno.

Desenvolvimento:

- 1º momento: Conversar com os estudantes e fazer um levantamento sobre os fatos ocorridos na cidade que podem gerar uma notícia.
- 2º momento: De acordo com os fatos elencados os estudantes irão produzir uma notícia.
- 3º momento: Após a leitura e orientação da professora, os estudantes irão reescrever os textos (se necessário), agora também, deve serem digitados, observando e identificando as seguintes questões:
 - 1) Com quem aconteceu o fato noticiado?
 - 2) Onde aconteceu?
 - 3) O que aconteceu?
 - 4) Como aconteceu?
 - 5) Quando aconteceu?
 - 6) Por que aconteceu?

4 AVALIAÇÃO

As oficinas foram realizadas com foco no gênero notícia a fim de promover o desenvolvimento da leitura crítico-reflexiva dos participantes, valorizando a compreensão do texto jornalístico como instrumento de informação, que contribui para a formação do sujeito. Ao longo das atividades, buscou-se incentivar a leitura atenta, a interpretação de informações e a produção de sentidos dos textos lidos.

Os participantes demonstraram envolvimento ativo nas dinâmicas propostas, especialmente na identificação das características estruturais e linguísticas do gênero. A análise de notícias reais, extraídas de *sites* de notícias locais, regionais e nacionais, possibilitou reflexões relevantes sobre a credibilidade das fontes, a construção de sentido implícito e explícito presentes nos textos usados durante as oficinas.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A leitura crítico-reflexiva precisa ser prioridade não só nas aulas de língua portuguesa, mas em todos os componentes curriculares impostos pelo sistema educacional. É necessário que os discentes compreendam a importância da leitura para a formação dos estudantes da educação básica. Todos os componentes curriculares são compostos de textos que merecem ser lido e,

A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (Koch; Elias, 2022, p. 11).

As vivências/experiências dos estudantes merecem ser reconhecidas no espaço escolar, pois facilitam o processo de reflexão da leitura e, assim, a compreensão do que estão lendo. A mobilização de saberes depende de um conjunto de atividades realizadas por todos os colegas de profissão e o trabalho em conjunto favorece a atividade interativa de produção de sentidos.

Ao trabalhar o gênero notícia, em sala de aula, percebemos a presença ou a ausência de vozes sociais, bem como o tratamento dado a elas; o que pode ser um excelente instrumento para fazer a leitura crítica (Alves Filho, 2011). Esses motivos justificam, nesse caderno pedagógico, o trabalho com a notícia, que, além de ser um gênero de fácil acesso, também apresenta elementos, em algumas delas, relacionados aos anseios da população. E isso faz com que facilite a compreensão e possa propulsionar aos estudantes um pensamento crítico reflexivo.

Por fim, caro professor, espero que esta proposta de trabalho possa ser fruto do seu fazer pedagógico, incentivando e criando oportunidades de leitura para os estudantes da educação básica, para que no futuro apareçam os melhores índices de leitura em nosso país.



REFERÊNCIAS

ALVES FILHO, Francisco. Gêneros jornalísticos: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Base nacional comum curricular: educação é a base: Brasília/DF: MEC, 2018. Disponível em https://www.gov.br/med/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf.

KLEIMAN, Angela. Oficina de leitura: teoria e prática. 17. ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2022.

KOCH, Ingredore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. Ler e compreender: os sentidos do texto. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2022.

LUSTOSA, Elcias. O texto da notícia. Brasília: Editora Universidade Brasília, 1996.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e Colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

APENDICES



Governo do Estado do Rio Grande do Norte
Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
Departamento de Letras Vernáculas – DLV
Campus Avançado de Assu - CAA
Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS

APÊNDICE 1: QUESTIONÁRIO

Caro estudante(a), convidamos você para responder a este questionário sobre sua vivencia e aprendizagem com o ensino de leitura. Desde já agradecemos sua colaboração.

1. Para você o que é Leitura?

2. Você se considera um leitor(a)?

3. Tem alguma dificuldade em compreender o que ler? Quais são essas dificuldades?

4. Quais gêneros textuais você mais gosta de ler?

5. Gostaria de sugerir algum trabalho a ser realizado em sala de aula referente a leitura? Qual?



Governo do Estado do Rio Grande do Norte
Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
Departamento de Letras Vernáculas – DLV
Campus Avançado de Assu - CAA
Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS

APÊNDICE 2: ATIVIDADE DE INVESTIGAÇÃO

Organizar os alunos em círculo e fazer uma sondagem sobre seus conhecimentos.

- Quando você quer saber algo o que você faz?
- Qual o gênero (texto) que apresenta em seu conteúdo fatos recentes?
- O que é uma notícia?
- Você costuma ler notícias?
- Onde podemos encontrar esse gênero?
- Você leu ou ouviu alguma notícia recentemente? Socialize.

Após a socialização, pedir que os estudantes pesquisem, fazendo uso de celulares, *tablets*, ou computadores da escola, fatos de seu interesse e respondam às seguintes perguntas: **Quem? Fez o quê? A quem? Onde? / Quando? Como? Por quê?**

E por último apresentar algumas notícias pré-selecionadas, e atuais, para a turma e pedir que identifiquem a manchete, o título, o subtítulo e responda às seguintes perguntas: **Quem? Fez o quê? A quem? Onde? / Quando? Como? Por quê?**

ANEXOS – PRODUÇÃO FINAL DAS NOTÍCIAS.¹

NO DIA 02 DE NOVEMBRO (SÁBADO) ACONTEceu UM ACIDENTE NA RUA DO POSTO DE GASOLINA, ENVOLVENDO 02 PESSOAS.

A falta de ambulância deixa população indignada



São Rafael/RN pede socorro

Na noite deste sábado (02) Alisson saiu de moto da praça central, onde estava ocorrendo um sorteio e foi em direção à rua do posto de gasolina, quando outra moto estava vindo em alta velocidade e bateu em Alisson. Um teve um grande sangramento na cabeça e o outro saiu bastante mal para o hospital.

Um áudio que gravaram no dia do acidente informa que não tinha uma ambulância para levar os feridos ao hospital. E a polícia que estava na praça central, onde estava ocorrendo o sorteio, não apareceu no local do acidente, e terminam o áudio falando “isso é uma vergonha para o prefeito.”

PROTESTO DOS ALUNOS DO IFRN E UERN

Protesto contra a paralisação dos transportes públicos.



Cartazes utilizados no dia do protesto – Foto: @falajuventude

Na manhã do dia 22 de outubro alunos da UERN e do IFRN que utilizam os transportes públicos, fazem protesto em frente a secretaria de educação de São Rafael, para reclamar sobre a falta dos transportes públicos.

Depois dessas graves reclamações a secretaria de educação, esclarece o real motivo das faltas do transporte público para os estudantes, no qual alega que, o principal motivo da falta dos transportes é a falta do óleo S10 no posto licitado pela prefeitura.

¹ Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e teve seus procedimentos aprovados. Foram assinados os termos que permitem socialização das atividades realizadas em sala de aula.

LIXO TOMA CONTA DE RUAS EM SÃO RAFAEL (RN)

Após o término das eleições em São Rafael(RN) o lixo toma conta da cidade



Lixo toma conta da cidade de São Rafael

Servidores públicos não estão sendo pagos incluindo garis, e o lixo está se acumulando nas ruas. Em quase todas as ruas da cidade a quantidade de lixo tem aumentando, as latas de lixo da cidade já estão cheias, não há espaços para colocar mais lixo.

Moradores confirmam que a situação piorou bastante, população se perguntam se o prefeito abandonou a cidade depois da eleição. A cidade tem sido alvo de críticas devido ao grande acúmulo de lixo nas ruas. Em diversas esquinas, a quantidade de sujeira tem chamando atenção da população

A PREFEITURA DE SÃO RAFAEL (RN) NÃO DISPONIBILIZA A COLETA DE LIXO E ESTÁ REVOLTANDO MORADORES

O lixo não está sendo coletado e está tomando de conta das ruas de São Rafael



Lixo na praça de São Rafael RN – Foto: Artur Marinheiro

A prefeitura de São Rafael/RN não está disponibilizando a coleta de lixo, e o acúmulo de lixo nas ruas está tomando conta de diversos setores da cidade, cidadãos relatam que acham que o prefeito Reno Marinho abandonou a cidade após a campanha eleitoral.

A cidade está sendo alvo de críticas devido ao acúmulo de lixo nas ruas, várias esquinas e até no meio das ruas estão com bastante lixos, a falta da coleta tem deixado várias pessoas com indignação, diversos garis não estão sendo pagos, e a situação só está piorando.

LIXO NAS RUAS IMCOMODA A POPULAÇÃO E PREFEITO NÃO FAZ NADA

População inconformada com a quantidade de lixo vai reclamar com prefeito e ele não faz nada.



Lixo na principal rua de São Rafael/RN, fonte: Adailton morim

Carros de lixo não aparecem por semanas e moradores fazem protesto, Prefeito responde aos protestantes, veja a seguir:

Ultimamente o lixo vem se acumulando mais e mais e os moradores de São Rafael/RN começaram ficar incomodados com essa situação, e a causa desse acúmulo de lixo é a falta do carro do lixo que não aparece faz semanas. o prefeito, sabendo dessa situação não faz nada, um dos moradores aceitou dar uma entrevista e diz: "isso é uma falta de respeito, porque esse tanto de lixo pode fazer mal para algumas pessoas"

Depois de mais uma semana sem o carro de lixo, os moradores já revoltados com essa situação decidiram fazer um protesto para a volta dos carros de lixo, durante o protesto enquanto eles gritavam "queremos o carro de lixo", "já não aguentamos mais tanto lixo" enquanto eles gritavam, relatos de pessoas que estavam durante o protesto" o Prefeito apareceu de dentro da prefeitura e falou, caros moradores me perdoem por não ter o carro de lixo prometo que os carros de lixo irão voltar" na data dessa notícia os moradores seguem esperando o carro de lixo.

CONDUTOR IRRESPONSÁVEL NÃO RESPEITA PARADA DA POLÍCIA E ABRE FUGA EM MOTOCICLETA

Um condutor irresponsável fugiu em motocicleta nesta semana em São Rafael no Rio Grande do Norte



Motocicleta e viatura da polícia militar envolvem-se em notícia (foto portal da cidade)

No começo dessa semana 04-11-2024 um condutor irresponsável não obedeceu a ordem da polícia militar (PM), é resolve abrir fuga em uma motocicleta, enquanto a polícia foi forçada a correr atrás do sujeito da motocicleta

Segundo relatos o sujeito circulava em volta de um posto de combustível enquanto a polícia militar continuava em busca do sujeito que deu várias voltas ao redor do posto São Rafael

Moradores relatam ter ouvido barulho de moto é a sirene da polícia, porém como o condutor estava de moto levou vantagem porque consegui entrar em vielas estreitas e infelizmente a polícia não o alcançou, o sujeito conseguiu escapar da polícia militar.

O ACÚMULO DE LIXOS NAS RUAS DE SÃO RAFAEL (RN)

A população faz reclamações sobre a gestão do atual prefeito Reno Marinho.



Situação de uma das ruas da cidade de São Rafael.

Desde o inicio da gestão do atual prefeito Reno Marinho a população vem fazendo reclamações sobre os lixos nas ruas e depois do período eleitoral, que ele perdeu a campanha, a situação de acúmulos de lixos nas ruas veio a piorar.

O maior problema das causas de lixos nas ruas é causado pela própria população da cidade, que não respeita a própria cidade, causando danos ao meio ambiente, como poluição, o entupimento de bueiros, lixos nas praças e entulhos nas ruas. E sabemos que com isso ficamos mais vulneráveis a doenças como leptospirose, dentre outras.

Tem pessoas que dizem que jogam o lixo nas ruas com a justificativa de que não gostão do prefeito. Deixam as praças feias por conta da poluição, ruas com fedores fortes, e a prefeitura quando manda limpar no outro dia já está tudo sujo novamente, a quem isso faz mal? A nós mesmos e a natureza também.

Mesmo com as reclamações das pessoas a prefeitura requer dias ou até mesmo meses para fazer algo a respeito de grandes entulhos nas ruas.

LIXO TOMA CONTA DAS RUAS DE SÃO RAFAEL

O acúmulo de lixo na cidade de São Rafael RN tem gerado problemas



Ameaça a saúde pública por conta de lixos nas ruas

Após o término das eleições em São Rafael/RN, a cidade tem recebido muitas críticas por conta do acúmulo de lixos nas Ruas.

Em diversas esquinas a sujeira o cheiro e a quantidade tem chamado a atenção das pessoas. Moradores relatam que a situação piorou, dando a impressão de que a administração municipal deixou de cuidar da limpeza da cidade.

A ausência dos serviços de coletas tem gerado descontentamento na população, que cobra providências urgentes para a resolver o problema, a maior causa disso é a falta de pagamento dos garis. O lixo tem servido para desviar a atenção do povo ao problema principal, falta da aplicação do dinheiro arrecadado mensalmente.

PROTESTO REALIZADO POR ESTUDANTES DA UERN E IFRN NA CIDADE DE SÃO RAFAEL

Os estudantes UERN e IFRN planejam protesto contra a parada dos ônibus



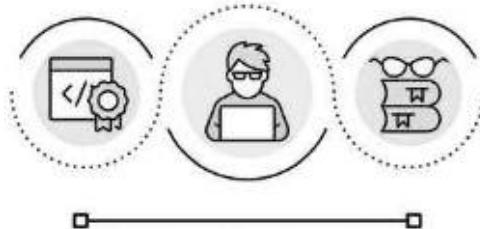
Estudantes realizam protesto - Foto: @falajuventudern

Após a parada do transporte escolar por falta de óleo S10, os estudantes da UERN e IFRN planejaram e realizaram um protesto em frente a secretaria municipal de educação. A movimentação ocorreu na terça-feira (dia 22 de outubro). O objetivo é chamar a atenção das autoridades para suprir a necessidade do transporte escolar.

A gestão municipal decidiu interromper as rotas de transporte de forma invasiva, deixando os alunos sem ir às aulas e assim prejudicando o desempenho dos alunos. Os estudantes relataram que a falta de transporte causa transtornos e acaba afetando o desempenho e compromete o seu futuro.

Os alunos planejaram se reunir em frente a secretaria municipal de educação e iriam até a garagem que abrigam os veículos escolares, exigindo que as autoridades tomem alguma providência para estabilizar a situação e confirmarem que vai voltar às aulas sem interrupções.

O protesto ocorreu no dia 22 de outubro e contou com todos os estudantes das universidades que queriam melhorias nos transportes escolares.



CAPÍTULO 5

DOI: 10.63951/synapse978-65-88890-58-5_5

Marilene dos Santos da Silva¹
Emanuela Carla de Medeiros Queiros²

OFICINAS LITERÁRIAS: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO

APRESENTAÇÃO

O livreto “Oficinas Literárias: uma proposta de letramento literário” surgiu a partir da pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Letras da UERN, no Campus de Pau dos Ferros. Como você, também somos professoras da Educação Básica e do Ensino Superior e este material foi elaborado com zelo e dedicação para servir como um recurso pedagógico no trabalho docente voltado à formação de leitores literários. O objetivo central deste material é oferecer ao professor estratégias didáticas que possibilitem situações de ensino e aprendizagem voltadas para o desenvolvimento do letramento literário, utilizando a literatura infantil e juvenil nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, busca-se proporcionar aos estudantes um contato significativo com a literatura, permitindo que ela se torne parte de suas vivências e contribua para sua formação cultural, social e humana.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O local de desenvolvimento desta pesquisa foi uma escola do interior da Paraíba. A instituição funciona nos três turnos e atende a 20 turmas, abrangendo desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até a Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Fundamental. Por ser a única escola da rede localizada na sede do município, recebe estudantes tanto da zona urbana quanto da zona rural, desempenhando um papel fundamental na oferta educacional da região. O público-alvo da pesquisa foram 14 estudantes entre 10 e 13 anos do 5º Ano B do turno da manhã.

Para alcançar os resultados esperados, foi elaborada uma proposta de intervenção estruturada em duas fases principais. A primeira fase compreendeu a aplicação de um questionário investigativo, com o propósito de mapear as experiências e dificuldades de leitura dos estudantes participantes, além de identificar seus gostos e preferências literárias. Essa etapa permitiu uma compreensão inicial do perfil leitor dos sujeitos da pesquisa, servindo como base para o planejamento das ações subsequentes.

¹ Professora efetiva da Rede Estadual do Ceará- Ipaumirim - CE, egressa ProfLetras Pau dos Ferros, E-mail: marilenedossantosdasilva37@gmail.com

² Professora do quadro efetivo da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - Mossoró - RN, E-mail: emanuelamedeiros@uern.br



Na segunda fase, buscou-se a ampliação do repertório literário dos estudantes por meio da aplicação de três oficinas literárias, fundamentadas na Sequência Básica de Cosson (2009). O objetivo dessas oficinas foi promover o desenvolvimento e a formação de leitores literários, criando oportunidades para que os estudantes vivenciassem experiências significativas de leitura. Para isso, as atividades foram organizadas de forma a articular práticas de ensino e aprendizagem que incentivavam a leitura crítica e reflexiva, utilizando a literatura infantil e juvenil como principal ferramenta pedagógica. Nesse sentido, organizamos todo o roteiro das oficinas em formato de Livreto para ser socializado com professores e professoras da rede básica de ensino, Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

2 OBJETIVOS

Objetivo Geral

- Proporcionar através da literatura infantil e juvenil um ambiente favorável ao desenvolvimento do letramento literário.

Objetivos Específicos

- Possibilitar momentos de leitura, interação e criatividade;
- Ampliar o repertório literário dos estudantes;
- Construir um ambiente acolhedor e propício ao desenvolvimento de habilidades e gosto pela leitura literária;
- Desenvolver práticas de leitura e escrita que oportunizem a formação de leitores;
- Organizar em formato de livreto toda a organização das oficinas literárias para socialização com professores e professoras da rede básica de ensino.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Para iniciarmos o caminho a ser trilhado para o desenvolvimento das oficinas literárias é importante termos o conhecimento da importância da escolarização do letramento literário através da literatura, mas não a literatura engessada, que rotineiramente se apresenta nas salas de aulas. Apontamos nesse Livreto uma proposta de letramento literário que visa a formação de leitores literários de forma convidativa e viável para estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Trazemos a seguir algumas citações que vislumbram o caminho a ser trilhado.

“As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura de obras”
(Cosson,2022, p. 47).



[...] “a leitura (e seu ensino), enquanto forma de ser e estar na história, de indagá-la e de querer fazê-la, deve ser compreendida como posicionamento político diante do mundo” (Britto, 2015, p. 72).

“Ler é somar-se ao outro, é confrontar-se com a experiência que o outro nos certifica. Por ser assim, a leitura – pelo que existe de individual e ao mesmo tempo de social – nos remete ao encontro das diferenças ...” (Castrillón, 2011, p. 09).

“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” (Soares, 2009, p. 118).

“[...] o letramento literário é bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário” (Cosson, Souza, 2009, p. 103).

“[...] a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação” (Candido, 2004, p. 174).

No sentido de melhor compreensão e aplicação do letramento literário na escola destacamos a seguir conceitos fundantes e necessários para seu desenvolvimento em sala de aula.

➤ Leitura

A leitura aqui apresentada é entendida como uma forma de interagir com o mundo. Em que “ser leitor significa algo mais que simplesmente saber ler, que saber enunciar em voz alta ou em silêncio as palavras escritas em linhas corridas [...]” (Britto, 2015, p.127). Leitura para além da decodificação. Leitura como um processo, uma atividade organizada e sistematizada. Portanto, é na escola o ambiente privilegiado para tal prática, “é que a escola tem de ser percebida e realizada como um espaço privilegiado de reflexão e organização de conhecimentos e aprendizagens, de aprofundamentos e sistematizações do conhecimento” (Britto, 2015, p.35-36).

➤ Letramento

A palavra letramento e seu significado são relativamente novos. É um processo que vai além de decifrar o código escrito. Para Soares (2009, p.18), letramento é “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”, ou ainda, “designamos por letramento os usos que fazemos da escrita em nossa sociedade. Dessa forma, letramento significa bem mais do que o ato de decodificar o signo e escrever. (Cosson, Souza, 2011). Assim sendo, não diz respeito apenas a ler e escrever, mas à relação que é mantida com práticas sociais que envolvem a escrita, ou seja, sabem resolver problemas e interagir com situações que envolvem a leitura e a escrita.

➤ Letramento literário

Há no contexto atual diversas e variadas práticas sociais que envolvem a escrita, a essas práticas, dentre tantas, tem-se o letramento literário que de acordo com Cosson, Souza (2009, p.102) “o letramento literário é diferente dos outros tipos de letramento porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem [...]”, assim, “proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma”. O letramento literário é um modo particular de atribuição de sentidos, entendido como um processo contínuo de construção de sentidos, os quais são construídos no diálogo permanente entre o texto, autor, contexto e leitor.

➤ Literatura

Desde tempos imemoriais a literatura está presente na humanidade, desde mitos que explicam a origem das coisas do mundo (Cosson,2021). Britto (2015) acrescenta que a literatura é um convite para uma ação desinteressada sem que tenha lucro ou benefício. Isso significa dizer, que é uma forma de perder-se e ao mesmo tempo achar-se, viajar para outros mundos e migrar entre fronteiras, mas que ao mesmo tempo permite entender as coisas do mundo. A literatura nasce da arte de viver, de ver e olhar o mundo; e o fazer poético emerge transformando a objetividade da vida e da ciência em subjetividade e emoções. Para Andruetto (2012) a literatura é uma metáfora da vida que continua reunindo quem fala e quem escuta em um mesmo espaço, para que juntos possam construir histórias que possam reunir esse paradoxo que é a vida.

As Oficinas Literárias desenvolvidas nesta pesquisa foram fundamentadas na Sequência Básica de Cosson (2009), uma metodologia voltada para o desenvolvimento do letramento literário nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Essa abordagem propõe um novo caminho para a formação de leitores literários, considerando não apenas a leitura em si, mas também as possíveis respostas e interpretações construídas a partir dela. Assim sendo, as práticas de leitura em sala de aula não devem se limitar ao simples ato de decodificação de textos, mas sim promover experiências que favoreçam a reflexão, a interpretação e a construção de sentidos, consolidando o letramento literário.

A literatura, enquanto manifestação cultural ancestral, sempre esteve presente na história da humanidade, desde os mitos cosmogônicos e as narrativas orais que explicam a origem do mundo e do homem. No entanto, apesar de sua relevância, o ensino de literatura no contexto escolar ainda enfrenta diversos desafios no século XXI. Entre esses desafios, destaca-se a falta de políticas públicas eficazes, que dificultam a democratização do acesso ao livro e à leitura, conforme apontado por Macedo (2021). Além disso, há uma lacuna na formação de professores mediadores, tanto nos cursos de licenciatura – especialmente em pedagogia, onde a dimensão estética da formação docente por meio da leitura literária é frequentemente negligenciada – quanto nas formações continuadas oferecidas pelas redes de ensino (Queiros, 2019). Outro obstáculo significativo é o acesso insuficiente a livros e materiais de leitura de qualidade, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, o que compromete o desenvolvimento do hábito e da competência leitora dos estudantes.



Desse modo, há diversos entraves que tornam a escolarização da literatura algo difícil de se efetivar. No entanto, a sequência básica (Cosson, 2009) surge como uma estratégia didático-pedagógica que torna possível a escolarização da literatura. Tal sequência básica é dividida nas seguintes etapas: Motivação, em que o aluno é incentivado a despertar a curiosidade e o desejo de ler o texto ou a obra em questão; Introdução, momento de apresentação da obra ou texto aos estudantes; Leitura, orientada pelo docente para alcançar os objetivos definidos, culminando com a socialização das leituras em uma roda de conversa; e por fim, Interpretação, tanto interior (individual) quanto exterior (global do texto), visando à construção de sentidos que ultrapassem os limites da sala de aula.

Assim como Pereira (2019) reestruturou a sequência básica, de modo a atender seus objetivos nas intervenções realizadas - de modo análogo, também realizamos adaptações, e estruturamos as oficinas em 5 etapas, como descritas abaixo.

Etapa 1 – Motivação: Neste momento inicial, convidamos os alunos a participarem de uma atividade cujo objetivo é promover o primeiro contato com o texto literário selecionado para as oficinas. A intenção é despertar o interesse pela leitura, permitindo que conheçam o texto em seu formato original e explorando visualmente sua estrutura, cores e imagens. Buscamos antecipar os sentidos que podem ser despertados, os quais, após a leitura, poderão ser confirmados ou reformulados.

Etapa 2 - Conhecendo o Autor e o Gênero: Aqui, apresentamos o autor e o gênero literário escolhido para as oficinas. Oferecemos informações sobre a vida do autor, seu estilo de escrita, principais obras e público-alvo, de maneira leve e acessível aos estudantes, considerando sua idade e possíveis dificuldades de aprendizagem. A atividade tem como finalidade aproximar os alunos do texto e do seu autor, visando estabelecer conexões entre os conhecimentos prévios dos alunos e a compreensão do contexto de produção do texto.

Etapa 3 - Leitura do Texto: Esta etapa é dedicada à leitura propriamente dita do texto literário. A professora inicia a leitura em voz alta, e os alunos são encorajados a ler partes do texto, de forma voluntária, promovendo uma leitura compartilhada que favorece a interação entre colegas e com a professora.

Etapa 4 - Conhecendo a Obra: Após a introdução ao gênero e ao autor, passamos à interpretação e construção de sentidos junto à turma. Discutimos as impressões sobre o texto, verificando se estas se confirmaram ou se modificaram durante a leitura. Este é o momento de fazer e responder perguntas sobre o texto em conjunto com a turma e a professora.

Etapa 5 - Produzindo Sentidos: Na última etapa, os alunos são incentivados a fazer inferências e estabelecer conexões com suas realidades e vivências a partir dos sentidos sugeridos pelo texto. Sob a orientação do pesquisador, os alunos construirão interpretações coerentes dentro do texto, buscando evitar interpretações aleatórias ou superficiais. A meta é promover uma construção de sentidos tanto individual quanto coletiva, baseada nas experiências e no contato com o mundo ao redor dos alunos.

A seguir trazemos o roteiro das oficinas literárias para que você, professor ou professora, possa aplicar em sua sala de aula, mas é claro com as adaptações necessárias a turma/idade, contexto social e de vida dos estudantes, os quais serão alvo das oficinas.

1 PLANO DE AULAS / SEQUÊNCIA DIDÁTICA/OFICINAS

1^a OFICINA LITERÁRIA

CONTO: O carro preto – Rafael Marques (2020)

PÚBLICO-ALVO: Estudantes do 5º Ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

DURAÇÃO: 4H

Saiba mais...

RM Paiva é o pseudônimo de Rafael Marques de Paiva, nascido em 5 de março de 1989, na cidade de Natal/RN. Sua trajetória no universo do terror ganhou destaque em 2019, quando duas de suas histórias foram roteirizadas e adaptadas para curtas-metragens por turmas do curso de Produção Audiovisual da UNP. Além de contribuir com os roteiros, o autor também concebeu alguns dos efeitos práticos utilizados nas produções. As duas obras cinematográficas foram exibidas em uma sessão especial Cinemark-Midway, proporcionando ao público a experiência de assistir às adaptações na tela grande. Já em 2022, sua carreira no audiovisual se consolidou ainda mais, ao conseguir vender dois roteiros para compor uma *websérie* antológica de terror intitulada *Convenção do Terror*, ampliando assim sua atuação no gênero.

Figura 1: RM Paiva



Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Objetivos da Oficina:

- Promover momentos de interação e criatividade;
- Incentivar a criatividade e materializar os sentidos da compreensão textual;
- Fazer sondagem a respeito do gênero Conto de suspense;
- Conhecer as características e composição do gênero Conto de Suspense;
- Conhecer o autor do conto a partir da apresentação de sua foto e imagens que remetem ao conto e, posteriormente, uma minibioografia;
- Promover a construção de sentidos do conto lido.

Habilidades – BNCC

(EF05LP02) Opinar, em discussões e debates na sala de aula, sobre questões emergentes no cotidiano escolar ou sobre informações lidas, argumentando em defesa de sua posição;

(EF35LP06) Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos.

Saiba mais...

O conto é um gênero literário caracterizado por sua narrativa curta. Sua origem remonta às narrativas orais de povos antigos, especialmente gregos e romanos, além de influências das lendas orientais, parábolas bíblicas e novelas medievais, até chegar à forma como é conhecido hoje.

Hora da leitura

Figura 2: Ilustração do conto o carro preto



Fonte: Acervo da pesquisa, 2025

Figura 3: QR CODE do conto



Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

ETAPA 1: Motivação

Inicialmente organizar a sala em forma de círculo para que aconteça melhor interação entre pares; ambientar a sala com livros diversos dispostos em tapete colorido, no sentido de que as crianças se sintam em ambiente acolhedor e propício à prática leitora. Continuadamente, fazer sondagem a respeito do gênero Conto de suspense.

Nesse momento da oficina literária serão feitos alguns questionamentos:

- 1- O que te chamou atenção no vídeo?*
- 2- Por que você gosta desse tipo de texto?*
- 3- Você tem mais medo das coisas do mundo real ou do imaginário?*
- 4- Quais elementos do vídeo pertencem ao mundo real e ao mundo imaginário?*

Após, orientar os estudantes que escrevam os nomes dos elementos selecionados por eles e, em seguida, ilustrar cada elemento destacado.

ETAPA 2: Conhecendo o gênero e o auto

Previamente organizar a sala com a foto do (a) autor/autora e imagens sobre a temática do conto. Posteriormente, organizar em uma caixa, em tiras de papel, as partes que compõem o conto para a atividade proposta.

- Momento 1: Conhecer a autora do conto a partir da apresentação de sua foto e imagens que remetem ao conto e, posteriormente, uma minibioografia apresentada na data show.
- Momento 2: No momento da pré-leitura questionar sobre a temática em estudo do gênero. Após a leitura inferir com os alunos quais as partes que compõem o texto: personagens, ambiente/lugar, ação, conflito, clímax, desfecho; em seguida montar um mural com as partes que compõem o conto de forma divertida e interativa utilizando imagens que remetem ao enredo do conto.

ETAPA 3: Leitura do texto

Inicialmente fazer um semicírculo dos alunos sentados no chão e no centro livros que tem como temática o suspense/terror/fantasia e imagens que remetem a narrativa do conto; Em seguida, começar a leitura propriamente dita do Conto de Suspense e, à medida que a leitura evolui, fazer paradas estratégicas, para que os alunos possam levantar hipóteses sobre os acontecimentos seguintes; após, dividir os alunos em grupos pequenos para que possam falar sobre a narrativa do conto e juntos selecionar uma imagem que possa refletir o seu entendimento do conto lido.

ETAPA 4: Conhecendo a obra

Na etapa indicada acontece a exploração da obra quanto sua estrutura, ilustração e os componentes estruturais do gênero conto de suspense. A atividade destinada para esse momento é a escrita e posterior socialização de um card com a escrita do (s) elemento (s) da narrativa que mais chamou a atenção da criança para ser colocado no Mural do Terror (confeccionado previamente pelo (a) docente). Espera-se que nesta atividade de escrita/oral as crianças possam fazer inferências com outras leituras e relacionar com o contexto da narrativa explorado no conto de suspense o carro preto (2020)

ETAPA 5: Produzindo sentido

A última etapa da Oficina Literária é destinada para a construção coletiva dos sentidos do texto lido, promovida a partir da leitura coletiva realizada na etapa anterior.

➤ Após a leitura atenta do conto espera-se que:

- Os estudantes reconheçam o gênero em estudo, características, composição e linguagem;
- Possam realizar diálogo do texto em estudo com outros gêneros e temáticas e, assim, ampliar o repertório literário das crianças, com a troca de experiências com seus colegas de turma.

Dando continuidade, será orientada uma produção individual de um conto de suspense/terror. Por fim, as produções serão expostas para os colegas das demais salas durante o intervalo, orientadas pelo (a) professor (a). Em seguida serão realizadas atividades orais e escritas que promovam a construção entre pares do sentido do texto. Posteriormente, elencar os elementos que compõem o conto e produzir um conto coletivo com mesma temática (terror, suspense, fantasia).

2^a OFICINA LITERÁRIA

CONTO: A casa mal-assombrada – Alvin Schwartz (2016)

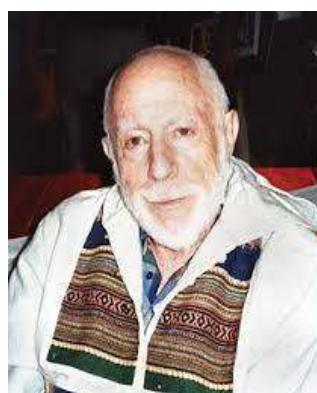
PÚBLICO-ALVO: Estudantes do 5º Ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

TEMPO DE DURAÇÃO: 4h

Saiba mais...

Alvin Schwartz foi um escritor renomado de livros infantis, conhecido por coletar e compartilhar tradições orais de tempos passados. Seu interesse pelo folclore surgiu ainda na infância, quando vivenciava brincadeiras, charadas, rimas, superstições e histórias Assústadoras sem, no entanto, perceber que esses elementos fariam parte de seus estudos no futuro. Ao longo de sua trajetória, Schwartz trabalhou como jornalista e também como professor adjunto de inglês. Mais tarde, sua experiência em pesquisa e escrita foi essencial para o trabalho que Assúmiu, tornando diferentes formas de folclore acessíveis a jovens leitores e contribuindo para a valorização dessas narrativas na literatura infantil.

Figura 4: Alvin Schwartz



Fonte: Acervo da pesquisa, 2025. Objetivos da oficina

- Levantar hipóteses sobre a temática do conto, como serão abordados os elementos do universo imaginário e/ou sobrenatural;
- Realizar a leitura do conto A casa mal-assombrada;
- Elencar elementos da vida real e do universo imaginário presentes no texto;
- Explorar o léxico do conto através de atividade lúdica;
- Ampliar o repertório literário das crianças.

Habilidades BNCC

(EF35LP13) Reconhecer o texto literário como expressão de identidades e culturas;

(EF35LP05) Ler textos de diferentes extensões, silenciosamente e em voz alta, com crescente autonomia e fluência (padrão rítmico adequado e precisão), de modo a possibilitar a compreensão.

Saiba mais...

O conto desenvolve-se em torno dos elementos da narrativa que são: personagens, narrador, tempo, espaço, enredo e conflito.

Hora da leitura

Figura 5: Imagem do conto A casa mal-assombrada



Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Figura 6: QR CODE do conto



Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

ETAPA 1: Motivação

Organizar a sala com imagens que remetam ao universo do suspense e do terror, presentes no conto que será lido na etapa 3 – Leitura do texto (imagens de fantasmas, vampiros, casas sombrias, entre outros). Em seguida, acolher as crianças e orientá-las a observar atentamente as imagens, para que possam, durante a leitura, associá-las ao ambiente criado nesta etapa.



Espera-se que, nesse momento, as crianças sejam capazes de relacionar elementos do mundo imaginário e da realidade. Após essa observação inicial, realizar a seguinte atividade escrita:

- O/a professor/a trará previamente um mural dividido em duas colunas;
- As crianças deverão colar, na respectiva coluna, elementos que remetam ao mundo real e elementos que pertençam ao universo imaginário;
- Em seguida, utilizando o dicionário, buscarão o significado de cada palavra e registrarão ao lado da respectiva imagem.

ETAPA 2: Conhecendo o gênero e o autor

Para iniciar essa etapa, o/a professor/a organizará, com antecedência, o material a ser trabalhado: a capa do livro em que o conto está inserido, ampliado e afixado em um local específico da sala (Cantinho da Leitura); além de um pequeno vídeo sobre o escritor, ressaltando as temáticas infantis, o folclore e as crenças populares de seu país.

Após esse momento inicial, será realizada a leitura coletiva da obra. As crianças poderão ler no seu próprio ritmo, respeitando seu tempo. Embora pareça uma atividade simples, essa estratégia contribui para o levantamento de hipóteses sobre o enredo, permitindo que as crianças verifiquem, durante a leitura, se suas previsões se confirmam ou se o desfecho é inesperado.

ETAPA 3: Leitura do texto

Inicialmente, o/a professor/a distribuirá uma cópia do conto para cada criança e orientará para que façam a leitura em sala. Como o conto possui uma extensão relativamente curta, sua leitura será realizada de forma rápida.

Durante a leitura, serão feitas pequenas pausas a cada parágrafo, para que as crianças possam fazer comentários e confirmar ou refutar as hipóteses levantadas na etapa anterior. Em seguida, os alunos construirão um mural contendo os principais aspectos do conto: personagens, ambiente, enredo, foco narrativo, tempo e espaço. Essa atividade auxiliará na construção de uma compreensão global da narrativa.

ETAPA 4: Conhecendo a obra

Nessa etapa, será realizada uma roda de conversa, proporcionando um espaço para que as crianças compartilhem suas impressões e construam um entendimento coletivo sobre o conto. Posteriormente, o/a professor/a orientará uma atividade para facilitar a construção de sentido do texto lido: cada criança receberá um pedaço de papel em branco e deverá escrever uma pergunta sobre o conto; as perguntas serão depositadas em uma caixa decorada previamente pelo/a professor/a; a caixa circulará entre os alunos, e cada um deverá retirar uma pergunta, lê-la em voz alta e respondê-la da maneira que considerar mais adequada.

Etapa 5: Produzindo sentidos

Essa etapa está dividida em dois momentos. No primeiro, ocorre a interpretação interior, ou seja, a decifração do signo linguístico, parágrafo por parágrafo, culminando com a compreensão global do texto. No segundo momento, acontece a interpretação exterior, que consiste na materialização da interpretação, levando à construção de reflexões, formulação de opiniões e desenvolvimento de críticas sobre o que foi lido.

O/a professor/a orientará as crianças a:

- Conversar com seus colegas sobre os significados e sentidos extraídos do texto;
- Registrar sua interpretação da leitura, escolhendo um personagem do conto e substituindo-o por outro pertencente ao universo do terror ou do sobrenatural. Em seguida, selecionar uma passagem do conto e reescrevê-la com o novo personagem;
- Explorar a criatividade nas atividades, garantindo que as propostas estejam adequadas ao nível de leitura e aprendizagem da turma.

3^a OFICINA LITERÁRIA

CONTO: A garota que ficou de pé sobre uma sepultura - Alvin Schwartz (2016)

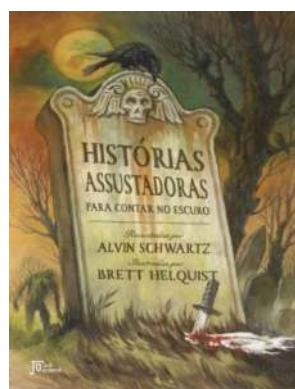
PÚBLICO-ALVO: Estudantes do 5º Ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

TEMPO DE DURAÇÃO: 4h

Saiba mais...

Essa obra de Alvin Schwartz reúne contos que narram histórias do folclore americano e lendas urbanas que fazem as crianças tremerem de medo. Com essas histórias você vai aprender como deixar todo mundo horrorizado e imaginando as criaturas mais estranhas e arrepiantes.

Figura 7: Capa do Livro



Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Objetivos da Oficina

- Estimular a construção de sentido a partir da leitura compartilhada;
- Promover a escuta atenciosa dos alunos;
- Reconhecer elementos composicionais do gênero, de forma que auxilie na construção do sentido do texto.

Habilidades da BNCC

(EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado;

(EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global;

(EF35LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto.

Saiba mais...

Figura 8: Rildo Cosson



Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

O professor e pesquisador Rildo Cosson (2009) propôs a sequência básica como uma forma de sistematizar a abordagem do material literário em sala de aula. A referida proposta desenvolve-se em quatro etapas: motivação, interpretação, leitura e interpretação, alternando atividades de leitura e escrita.

Hora da leitura

Figura 9: Ilustração do conto



Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Figura 10: QR CODE do conto



Fonte: Acervo da pesquisa, 2025

Etapa 1: Motivação

Para iniciar com esse momento será orientado que as crianças possam falar com o/a professor e colegas, para que (a) exteriorizem contos (histórias e lendas populares) da região em que vivem. Após a socialização dos contos de forma oral, as crianças serão direcionadas a recontarem o conto para seus colegas através de uma atividade escrita orientada pelo (a) professora que trará uma sacola decorada com a temática com a seguinte escrita: Que conto sou eu?

➤ Os estudantes serão direcionados a realizarem um parágrafo resumo do conto que socializou e colocá-los na sacola personalizada que está no ambiente do Cantinho da Leitura na sala de aula;

Depois desse momento, cada estudante será convidado a tirar um parágrafo resumo, ler em voz alta para que seus colegas possam reconhecer a qual conto se refere.

Etapa 2: Conhecendo o autor e o gênero

Etapa destinada à apresentação da obra, do autor e gênero a ser trabalhado. Nesse momento o/a professor (a) levará a ilustração de abertura do conto, *A garota que ficou de pé sobre uma sepultura em formato de cartaz*, destacando a qual obra pertence e o autor. Em seguida fazer a leitura coletiva do conto. Dando continuidade, será orientado a construção do Mural do Terror, assim:

- Orientar que os estudantes pesquisem no laboratório de informática da escola sobre o autor do conto de suspense, com mais detalhes sobre a temática dos contos e colocar as informações que mais consideram importantes em folha destacada para colar no mural;

Trazer imagens sobre o mundo sobrenatural para ilustrar o mural, ou quem preferir, fazer seu próprio desenho/imagem/ilustração.

Etapa 3: Leitura do texto

Etapa destinada à leitura do texto de forma individual, de forma que o estudante possa vislumbrar a experiência estética única provocada pela leitura de um texto literário. Leitura acompanhada pelo olhar atento do (a) professor (a) para que possa cumprir os objetivos propostos. Na leitura há a necessidade realizar pausas estratégicas (2 pausas) para conversar sobre o andamento da leitura (ritmo, dificuldades de decifração, questões de legibilidade e de vocabulário) de modo que possa auxiliá-los nas possíveis dificuldades observadas.

Durante a leitura, os alunos destacarão as palavras que não conhecem o significado para socializá-las nos intervalos de leitura e, assim, em conjunto entender o sentido depreendido no decorrer da leitura do conto.

Etapa 4: Conhecendo a obra

Na referida etapa as crianças serão divididas em equipes para conversarem sobre o texto lido, demo que contribua para o entendimento da obra de forma global. Em continuidade, acontece uma roda de conversa sobre a leitura realizada. No decorrer dessa atividade oral, há a apreensão global do texto, bem como os aspectos que compõem a narrativa e qual sua função dentro do texto lido para a construção do sentido do texto. Esse momento será dedicado ao diálogo entre pares e as possíveis interpretações a partir dos dados levantados e confirmados com elementos do texto e contextuais.

Etapa 5: Produzindo sentidos

Etapa em que ocorre a confirmação ou refutação das inferências e hipóteses levantadas nas etapas anteriores. A construção do sentido do texto lido constrói-se do diálogo entre autor, leitor e comunidade. Para tanto, o (a) professor (a) orientará os estudantes, de modo que possam realizar esse momento, sem que se seja um obstáculo a ser superado, mas sim um processo que necessita ser organizado e sistematizado, assim:

- 
- No momento da interpretação interior espera-se que aconteça a leitura completa do texto. Portanto, ao término terá a apreensão global do sentido do texto, momento único, que deve ser realizado de forma individual. O/a professor (a) acompanha, mas sem impor, sem vigiar esse processo, mas como um mediador na construção de sentido;
 - No momento da interpretação exterior ocorre a materialização da leitura realizada. Assim, segue a proposta de atividade:

De antemão o professor trará alguns acessórios de personagens de terror (máscara de vampiro e de monstros, fantasias que remetem a este universo sobrenatural); em seguida conduzir os estudantes a escolher seu personagem e fazer uma performance condizente com sua escolha (música de fundo e ambiente organizado com o Mural do Terror).

4 AVALIAÇÃO

Estimados professores e professoras, a proposta de letramento literário apresentada enfatiza a escola como espaço privilegiado, porém os desafios são vários diante da emergência da formação de leitores, especialmente literários. Desse modo, apresentamos propostas e estratégias que viabilizem a formação de leitores críticos e autônomos que se apropriem de variados textos e gêneros para que possam atribuir sentidos – sentidos que possam refletir sobre as experiências vividas e que se somem à construção e à ampliação do repertório literário dos nossos estudantes.

A sequência básica de Cosson (2009) proporciona através de atividades organizadas em torno do texto literário o desenvolvimento do pensamento crítico e formação leitora, sendo que a medição literária do (a) professor (a) atua como orientação que remete também ao seu repertório literário e adoção do ensino de literatura que transcendia os propósitos para fins de ensino de língua ou qualquer outro que não tenha a prática da leitura literária que visa a construção de leitores e comunidades de leitores. A proposta aqui apresentada aborda o gênero conto de suspense/terror, o qual foi escolhido pelo público-alvo das oficinas oportunizando o contato com o texto literário de forma leve, convidativa e com a devida orientação do (a) professor (a), mas que pode e deve ser adequada aos estudantes que se destina – a escolha do gênero literário ou obras literárias é o ponto de partida para aproxima-los da literatura enquanto fonte de criatividade e que humaniza.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Querido (a) professor (a) esse produto tem o propósito de se tornar mais um subsídio e auxiliar os professores (as) na formação de leitores literários. Viabilizando através das oficinas propostas mais um recurso didático-pedagógico na construção de ambientes e práticas que favoreçam o desenvolvimento das competências dos leitores, formando por sua vez uma comunidade de leitores, mas não quaisquer leitores – leitores críticos e criativos que entendam a leitura como uma ferramenta de transformação social e de indivíduos que pensam e agem sobre o mundo a sua volta.

Aqui sugerimos obras para serem trabalhadas nas oficinas, mas cada professor (a), a partir das dificuldades de leitura e escrita da turma irá adaptá-las ao seu público, ao passo que a proposta aqui apresentada não é engessada – há que se adaptar às diferentes realidades encontradas na sala de aula.

Professor (a), essa proposta de letramento literário pode e deve ser ampliada sob diferentes possibilidades de sua realização, daí a criatividade do professor para que tornem essa proposta viável e acessível para estudantes do Ensino Fundamental I de acordo com as especificidades de cada turma e a sua realidade sócio-histórico, desde sempre intencionando a formação de leitores literários.

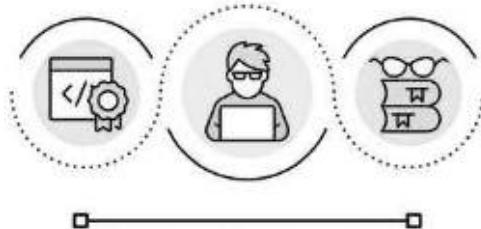
A escolarização da literatura por intermédio do letramento literário, apresenta-se como uma forma adequada no ensino de literatura que almejamos em sala de aula – um ensino que seja direcionado por conceitos, não seja engessado e perpetuado como único e imutável, mas que propostas, como desse produto educacional, possam ser concretizadas, com sua adequação a cada realidade escolar. Nesse sentido o ensino da literatura deve se efetivar na prática constante da leitura literária em que as escolhas dos textos literários e as escolhas de metodologias/estratégias vislumbrem a criação de leitores críticos que reconheçam a literatura como um processo criativo e de apropriação do texto literário enquanto forma-se leitor.

Portanto, enquanto professores da rede básica de ensino devemos promover e garantir ações e atividades que desenvolvam o letramento literário que assegurem o papel fundamental da literatura na vida dos estudantes. Assim, entendendo a literatura como um lugar de criação, de caminhos diversos e horizontes que vislumbram o conhecimento do mundo a fora.



REFERÊNCIAS

- ANDRUETTO, M. T. Por uma literatura sem adjetivos. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- CÂNDIDO, A. Literatura infanto-juvenil na formação do leitor. Direito à leitura. 4. ed. 2004.
- CASTRILLÓN, S. O direito de ler e de escrever – Tradução: Marcos Bagno; São Paulo: Pulo do Gato, 2011.
- COSSON, R. Círculos de leitura e letramento literário. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2021.
- COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. 2. ed. São Paulo. Contexto, 2022.
- MACEDO, M. S. A. N. A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação docente. São Paulo: Parábola, 2021.
- PAIVA, R. M. Contos de terror para crianças insônes. Natal: CJA, 2029.
- PEREIRA, L. T. C.; HUNHOFF, E. D. C. Leitura literária na escola: desafios e perspectivas. Revista Alere, v. 21, n. 1, p. 271-292, 2020.
- PEREIRA, V. G. A leitura literária e a formação do leitor proficiente. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Letramentos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2019.
- QUEIROZ, E. C. M. Tecendo saberes sobre a formação inicial em literatura no curso de pedagogia: as vozes dos graduandos. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal, 2019.
- SCHWARTZ, A. Histórias Assústadoras para contar no escuro. 2. ed. Rio de Janeiro. José Olympio, 2019.
- SOARES, M. Letramento-um tema em três gêneros. Autêntica, 2018.



CAPÍTULO 6

DOI: 10.63951/synapse978-65-88890-58-5_6

Elineide Cunha Menezes Melo¹
Guanezza Mescherichia de Góis Saraiva Meira²

LEITURA E ESCRITA NOS GÊNEROS ARGUMENTATIVOS, ARTIGO DE OPINIÃO E CARTA DE RECLAMAÇÃO: (RE)DISCUTINDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO 9º ANO

APRESENTAÇÃO

Caro(a) colega professor(a),

Este caderno pedagógico é parte integrante da dissertação do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, fruto de uma pesquisa-ação aplicada em uma escola da Rede Pública Estadual no município de São Rafael-RN.

Nosso objetivo com este recurso educacional é ofertar aos professores de Língua Portuguesa da Educação Básica um material para consulta e para aplicação de oficinas pedagógicas em suas turmas. Este, por sua vez, é composto por três oficinas de leitura e escrita de textos dos gêneros argumentativos: artigo de opinião e carta de reclamação. De acordo com o que se observará ao longo das oficinas, intenciona-se aqui privilegiar a construção do conhecimento, buscando aproximação das práticas de leitura e escrita desses gêneros no contexto de práticas sociais.

Assim, busca-se mobilizar os conhecimentos dos educandos acerca dos temas discutidos, bem como dos aspectos estruturais dos gêneros em estudo, para que possam aperfeiçoar suas práticas argumentativas e Assúmir um posicionamento crítico, reflexivo e responsável diante das questões que os envolvem socialmente.

Nesse sentido, é essencial ressaltar o papel que o professor tem papel como mediador no processo de ensino-aprendizagem, incentivando o intercâmbio de experiências entre os alunos e criando espaços para a construção conjunta de saberes na sala de aula.

Dessa forma, esperamos que o material aqui apresentado possa contribuir para as suas práticas docentes, colega professor(a), e para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos discentes, por meio de oficinas pedagógicas, utilizando os gêneros argumentativos artigo de opinião e carta de reclamação.

¹ Professora de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino do RN e egressa PROFLETRAS – UERN / Assú,
E-mail: elineidecunha@gmail.com

² Docente do Curso de Letras Vernáculas na UERN - Campus Assú,
E-mail: guanezzasaraiva@uern.br

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A língua é uma produção social e o trabalho em sala de aula com leitura e produção textual não pode ser dissonante dessa realidade. Durante muitos anos, o ensino de língua materna limitou-se a classificar e analisar termos gramaticais.

Atualmente, as aulas de Língua Portuguesa têm sofrido grandes mudanças, principalmente no que se refere à leitura e à escrita, graças aos documentos norteadores, tais como a Base Nacional Comum Curricular (2018) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), e aos estudiosos que têm contribuído para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Nessa nova conjuntura do ensino de língua materna, o texto passa a ser a base para o estudo da língua, utilizando os gêneros textuais produzidos no cotidiano em situações reais de comunicação.

Assim, este caderno Pedagógico se propõe a mostrar que a produção de textos argumentativos consiste em um ato social, no qual o indivíduo se posiciona sobre determinado Assunto ou acerca da realidade em que vive, para interagir com o outro e com a sociedade de modo geral e tem como objetivos oferecer aos professores de Língua Portuguesa da Educação Básica um material para consulta e para aplicação de oficinas pedagógicas em suas turmas e discutir novas perspectivas quanto ao ensino da produção de textos argumentativos, mais especificamente os gêneros carta argumentativa e artigo de opinião.

Este caderno Pedagógico, desenvolvido por meio de oficinas, contou com a participação dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, no turno matutino da escola estadual localizada no município de São Rafael/RN.

Diagnosticamos inicialmente que os alunos não conheciam bem os gêneros trabalhados nas oficinas e, como resultado dessa falta de conhecimento, apresentavam dificuldades de leitura e de produção textual. Porém, muitos deles demonstravam interesse em aprimorar seus conhecimentos dos gêneros Artigo de Opinião e Carta de Reclamação trabalhados nas oficinas, pois desejam participar do Processo Seletivo do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), o que serviu de estímulo e impulsionou a participação de grande parte da turma.

Além disso, muitos alunos demonstravam potencialidades como facilidade de interação e exposição de ideias, capacidade de assimilar os conteúdos trabalhados e atenção na execução das tarefas. Essas potencialidades apresentadas pelos alunos do 9º ano facilitaram a execução das oficinas e contribuíram para a obtenção de bons resultados de aprendizagem.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

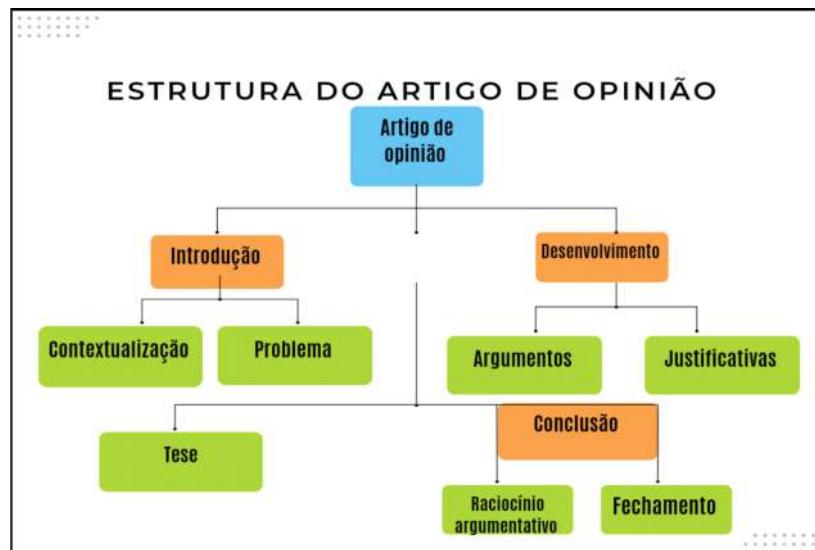
Este recurso educacional tem como base os documentos oficiais da educação brasileira, tais como a Base Nacional Comum Curricular (2018) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). No que diz respeito às questões teóricas, recorremos a Antunes (2003) e Koch e Elias (2008, 2010), acerca da leitura e escrita como ferramenta para o desenvolvimento intelectual e social dos educandos. Sobre gêneros textuais, recorremos em especial a Marcuschi (2008) e a Bakhtin (2003). Quanto à argumentação nos amparamos em Koch (2011), Abreu (2001) e Azevedo (2023). No que diz respeito ao gênero Artigo de Opinião, nos valemos das teorias de Köche (2014) e Bräkling (2000).

De acordo com Bräkling (2000), o artigo de opinião é um gênero discursivo que busca convencer o outro sobre determinada ideia, influenciando-o e transformando seus valores por meio da argumentação a favor de uma posição e de refutação de possíveis opiniões discordantes. E, continua afirmando que,

As atividades de escrita necessitam privilegiar o trabalho com um gênero no qual as capacidades exigidas do sujeito para escrever sejam, sobretudo, aquelas que se referem a defender um determinado ponto de vista pela argumentação, refutação e sustentação de ideias (Bräkling, 2000, p. 223).

Assim, redigir um artigo de opinião não é apenas opinar sobre um Assunto, mas é, acima de tudo, utilizar argumentos que sustentem e defendam seu posicionamento, tais como evidências, dados, provas, entre outros elementos que trarão confiabilidade à opinião defendida.

Figura 1 – Estrutura do artigo de opinião



Fonte: Autoria própria (2023)

E, por fim, com relação ao gênero Carta de Reclamação recorremos a Barros (2012) e a Barbosa (2005). Conforme Barros (2012), a carta de reclamação gira em torno de dois propósitos: a reclamação e a solicitação. Assim, mesmo que a carta tenha o letreiro de “reclamação”, ela cumpre dois intuiitos comunicativos: reclamar de um problema, deixando-o em evidência, e solicitar a sua solução. Além disso, é um meio pelo qual o cidadão expressa sua insatisfação com algo que julgue injusto ou errado, buscando sempre a resolução do problema apresentado. Em suma, esse gênero é utilizado quando um indivíduo se sente enganado, lesado e até mesmo discriminado ou desrespeitado em seus direitos legais.

Figura 2 – Elementos importantes da carta de reclamação



Fonte: Autoria própria (2023)

De acordo com Barbosa (2005), os seguintes aspectos deverão ser incluídos nas cartas de reclamação produzidas pelos alunos:

- **Contexto de produção:** inclui o autor, o leitor (ou ouvinte) e seus papéis sociais como cidadão ciente e consciente de seus direitos e deveres; objetivo do texto, ou seja, o que se quer alcançar por meio do que foi exposto no texto; locais por onde esses textos circulam (ou são publicados), para que chegue ao conhecimento de quem tem o poder moral e legal de resolver o problema apresentado nos textos.
- **Conteúdo temático:** abrange uma variedade de situações e contextos, tais como reclamações sobre a compra de produtos, questões relacionadas à moradia e ao condomínio, problemas profissionais como direitos negados ou serviços demorados, e questões políticas quando se reclama de algum servidor público por problemas que afetam a sociedade de forma geral.
- **Forma composicional e estilo:** caracterizados pela organização geral do texto e pelas marcas linguísticas e enunciativas utilizadas. Isso inclui uma linguagem concisa e argumentativa, por meio da qual são apresentados argumentos de forma clara e objetiva para sustentar a reclamação. Além disso, a carta de reclamação pode apresentar uma linguagem subjetiva, na medida em que o autor expõe e defende sua insatisfação pessoal, expressando sentimentos e opiniões sobre o assunto em questão.



Levar em conta o contexto de produção e o contexto temático em uma carta de reclamação é fundamental para que o propósito comunicativo desse gênero textual seja cumprido com eficiência. Sem analisar esses contextos, o texto perde seu foco e seu sentido. Além disso, é essencial observar e utilizar a forma composicional e o estilo exigidos pelo gênero, para que se tenha uma compreensão clara do que o autor quer dizer. Dessa forma, o gênero se concretiza e cumpre sua função comunicativa de maneira eficaz.

3 OFICINAS

Este Caderno Didático está composto por 3 oficinas que foram subdivididas em momentos e abordam os gêneros textuais Artigo de Opinião e Carta de Reclamação. Nelas, propõe-se atividades que instiguem a apropriação de estratégias de argumentação em defesa de suas opiniões e de seus direitos, de modo que os estudantes possam aprender a exercer sua cidadania de forma plena.

Oficina I - Fato ou fake?

Gênero Textual - Artigo de opinião

Carga horária prevista: 12h/aulas - 2h/aulas de 50 minutos para cada momento da oficina.

Ambiente: sala de aula

Tema que será trabalhado nos textos: *fake news*

Objetivo geral: reconhecer as especificidades do gênero artigo de opinião com a finalidade de compreender sua funcionalidade.

Objetivos específicos:

- Identificar características do gênero artigo de opinião;
- Instruir os alunos a fazerem leituras sobre o Assunto “*fake news*” e a selecionar dados relevantes na construção dos argumentos do artigo de opinião;
- Instrumentalizar o aluno para que ele possa escrever artigos de opinião.

Materiais necessários:

- Notebook;
- *Datashow*;
- Textos xerocopiados sobre o tema “*fake news*”;
- Cópias de folhas pautadas e numeradas para produção do artigo de opinião.

1º momento - Apresentação do gênero artigo de opinião.

Professor, apresente a Oficina I e explique como o trabalho será realizado, por que estudar o gênero artigo de opinião e a importância de reconhecer sua estrutura.

- Conhecendo o gênero artigo de opinião utilizando slides.



Professor, prepare slides que explorem os recursos visuais. Isso atrairá a atenção dos alunos e os conectará com o gênero que está sendo apresentado.

Na sequência, imagem dos slides usados nesse primeiro momento:

Figura 3 – Slides utilizados



Fonte: Autoria própria (2023)

OBSERVAÇÃO: Para ter acesso aos slides preparados pela professora/ pesquisadora e utilizados nesse 1º momento da Oficina I, acesse o link: https://docs.google.com/presentation/d/1UnjLQvp2_R2iM-GqulpQ0dpt63XM22D0_9-0P26_dJ8/edit?usp=drivesdk

2º momento - Roda de leitura: texto – “O que são FAKE NEWS?”. Interpretação/ discussão oral do texto.

Antes de apresentar o texto a ser lido, prepare os alunos para o tema que será abordado, criando um percurso investigatório com perguntas como:

- O que significa o termo “fake news”?
- Qual a origem desse termo?
- Onde você ouviu esse termo pela primeira vez?
- Como se nomeava antigamente o ato de divulgar notícias falsas?

Figura 4 – Texto 1: “O que são Fake News?”

TEXTO 1

O que são Fake News?

Fake News são notícias falsas divulgadas principalmente nas redes sociais. Os boatos têm informações irreais que apelam para o emocional do leitor/espectador.

“Fake News são notícias falsas publicadas por veículos de comunicação como se fossem informações reais. Esse tipo de texto, em sua maior parte, é feito e divulgado com o objetivo de legitimar um ponto de vista ou prejudicar uma pessoa ou grupo (geralmente figuras públicas).

As Fake News têm um grande poder viral, isto é, espalham-se rapidamente. As informações falsas apelam para o emocional do leitor/espectador, fazendo com que as pessoas consumam o material “noticioso” sem confirmar se é verdade seu conteúdo.

O poder de persuasão das Fake News é maior em populações com menor escolaridade e que dependem das redes sociais para obter informações. No entanto, as notícias falsas também podem alcançar pessoas com mais estudo, já que o conteúdo está comumente ligado ao viés político.”

Fonte: Disponível em
<https://brasilescola.uol.com.br/curiosidades/o-que-sao-fake-news.htm>



Professor, este é um momento de interação e de socialização de conhecimentos. Permita que os alunos se manifestem livremente e que exponham seus conhecimentos sobre o tema. Se desejar, busque outros textos que explorem o tema e enriqueça sua aula.

3º momento - Leitura - preparação para produção



Professor, para atrair a atenção da turma para os textos, projete-os utilizando data show. Os recursos visuais são elementos importantes que farão com que os alunos se direcionem para o que está sendo trabalhado.

- Texto I: “Por que as Pessoas Compartilham Fake News?”

POR QUE AS PESSOAS COMPARTILHAM FAKE NEWS?

Segundo levantamento feito por veículos de comunicação, como a Folha de São Paulo, as páginas de *Fake News* têm maior participação dos usuários de redes sociais do que as de conteúdo jornalístico real. De 2017 a 2018, os veículos de comunicação tradicionais apresentaram queda de 17% em seu engajamento (interação), enquanto os propagadores de *fake news* tiveram um aumento de 61%.

Para legitimar as *Fake News*, as páginas que produzem e divulgam esse tipo de informação costumam misturar as publicações falsas com a reprodução de notícias verdadeiras de fontes confiáveis. Outro problema presente nas redes sociais são as chamadas sensacionalistas que induzem ao erro. Quem deseja espalhar um boato, pode tirar de contexto um dado ou declaração para usar em seu título ou no texto de sua postagem.

Outra característica das *Fake News* é a utilização de montagens em vídeos e imagens. O usuário da internet é muito visual, por isso, uma foto manipulada ou fora de contexto pode ser facilmente divulgada como verdadeira.

CONSEQUÊNCIAS DAS FAKE NEWS

Divulgar *Fake News* é um ato muito perigoso. Compartilhar informações falsas, fotos e vídeos manipulados e publicações duvidosas pode trazer riscos para a saúde pública, incentivar o preconceito e resultar em mortes. Veja alguns exemplos:

Linchamento de inocentes

Em 2014, o Brasil presenciou o caso de uma *Fake News* que teve um fim trágico. Notícia divulgada pelo UOL Notícias relatou que moradores de Guarujá/SP lincharam uma mulher até a morte por causa de um boato divulgado no *Facebook*. Ela foi acusada de sequestrar crianças para fazer rituais de magia negra, no entanto, a informação era falsa. O uso das redes sociais para compartilhar notícias também perpetua a violência por causa das *Fake News* em outros países. A Índia é um cenário preocupante na divulgação de vídeos falsos pelo *WhatsApp*. Em 2018, cenas fictícias foram editadas e veiculadas como suposto sequestro de crianças em Rainpada, uma vila localizada na Índia. Desesperados, os moradores começaram a perseguir os supostos sequestradores, resultando na morte de cinco pessoas.

Questões de Saúde Pública

Movimentos antivacinação voltaram a crescer nos últimos anos. Algumas pessoas contrárias ao uso de vacinas dissemelham notícias falsas e propagam suas visões de que vacinar a população faz mal, o que é um problema grave, pois a resistência à vacinação coloca em perigo a população.

Por causa do crescimento de casos de sarampo no Brasil em 2018, o Ministério da Saúde teve que promover campanhas de vacinação. Para combater as *fake news* sobre o Assunto e incentivar a participação nas campanhas, o Ministério da Saúde (MS) precisou lançar propagandas e informativos de combate às *fake news* sobre vacinas em diferentes veículos de comunicação e nas redes sociais.

Homofobia

Outro Ministério teve que entrar em cena para desmentir boatos. Em 2016, o Ministério da Educação (MEC) precisou ir a público esclarecer que não havia a circulação do falso “kit gay” nas escolas públicas do Brasil.

Preconceito - Xenofobia

O discurso de ódio que toma conta das redes sociais resultou em ataques a acampamentos de imigrantes venezuelanos. Moradores de Pacaraima, cidade de Roraima pela qual as pessoas vindas da Venezuela entram no Brasil, usaram paus, pedras e bombas caseiras para atacar os acampamentos. Outro exemplo foi o de um comerciante que ficou ferido após ser assaltado por um grupo de venezuelanos. As *fake news* sobre o caso divulgaram que o comerciante não foi socorrido porque a prioridade era atender imigrantes venezuelanos. A informação causou revolta na população da cidade, que passou a atacar os imigrantes.

Legitimação da Violência

Posições contrárias a uma ideologia política podem alimentar o discurso de ódio. *Fake News* sobre a vereadora Marielle Franco, por exemplo, assassinada em 2018, foram espalhadas pelas redes sociais. Entre os boatos, estava a suposta ligação da vítima com o tráfico. A Justiça do Rio de Janeiro entrou no caso e determinou a retirada do conteúdo do ar.

Marielle era uma vereadora ligada à luta pelos Direitos Humanos, em especial das mulheres e da comunidade negra do Rio de Janeiro. Ela denunciava políticos e policiais por abusos de poder e outras violações e, por isso, criou inimizades com várias figuras públicas.

COMO COMBATER AS *FAKE NEWS*?

O combate às *Fake News* é algo difícil. Os mecanismos de produção e veiculação das falsas informações são muito eficientes e escondem a identidade dos criminosos. Para o usuário da internet, o importante é conseguir identificar uma notícia falsa ou sensacionalista e não compartilhar conteúdo duvidoso. Agências de jornalismo especializado são uma ferramenta útil para saber se um conteúdo é *Fake News* ou não.

A Agência Lupa é uma criação da Revista Piauí com a Fundação Getúlio Vargas e com a rede Um Brasil. Lançado em 2015, o site analisa conteúdo nacional e internacional e classifica-os em: “verdadeiro”, “verdadeiro, mas...”, “ainda é cedo para dizer”, “exagerado; contraditório”; “insustentável”, “falso” e “de olho”.

O Boatos.org é um site formado por vários jornalistas brasileiros que investigam conteúdos que circulam nas redes e informam aos leitores se são verdadeiros ou falsos. Outra agência especializada em desvendar *Fake News* é “Aos Fatos”. Seus criadores fazem parte de uma rede internacional de investigadores e trabalham com a análise dos Assuntos mais populares da internet. O site possui uma parceria com o *Facebook* para ajudar os usuários do *Messenger* (serviço de mensagens

instantâneas da empresa) na navegação e identificação da veracidade dos posts. As notícias são definidas pela equipe como verdadeiras, imprecisas, exageradas, contraditórias, insustentáveis e falsas.

Disponível em:

<https://brasilescola.uol.com.br/curiosidades/o-que-sao-fake-news.htm>

- Texto II - Como Identificar *Fake News*?

Infográfico – Como Não Cair nos Boatos da Internet



Fonte: Nogueira, Marchetti e Cleto (2018, 196).

Infográfico 2 – Aprenda a Identificar uma Notícia Falsa



Fonte: Nogueira, Marchetti e Cleto (2018, 197).

O Texto II, “Como Identificar Fake News?”, foi constituído de dois infográficos retirados do livro didático trabalhado na escola, Língua Portuguesa, 9º ano - Geração Alpha. Optamos por esse texto em virtude de fazer parte do livro didático utilizado pelos alunos, um material acessível e importante para as aulas de LP, além de ser um material muito interessante para explorar o tema.

Ideia  Professor, após as leituras e discussão dos textos, divida a turma em grupos para que os alunos discutam sobre o tema e selezionem argumentos para a produção textual.

4º momento - Produção escrita: artigo de opinião – Por que as pessoas compartilham FAKE NEWS?

ATENÇÃO

Professor, nesse momento, cada aluno deverá produzir seu texto no caderno e depois deve passá-lo para uma folha pautada e numerada, com timbre da escola, cabeçalho e espaço para anotações do professor.

A imagem seguinte mostra a produção do artigo de opinião feito por um aluno do 9º ano.

Figura 5 – Artigo de Opinião

FOLHA DE REDAÇÃO		
Nome:	Nº	
Turma:	NP 1	
Turmo:		
Porque as pessoas compartilham fake news?		
1.	O problema do compartilhamento das fake news tem aumentado rapidamente.	
2.	nos últimos anos, isso acontece porque geralmente as pessoas muitas vezes não têm	
3.	que muitas compartilham fake news, isso ocorre pois falta de conhecimento muitas	
4.	vezes elas nem ler bem, e, não sabem conferir se aquela foto é verdadeira ou não. E som	
5.	temos que achar uma encarregada para outras pessoas, achando que a notícia é realmente	
6.	verdadeira.	
7.	Também achamos que fake news, é o termo usado para notícia falsa. As fake news	
8.	têm como principal objetivo manipular e, mudar a opinião das pessoas sobre certas	
9.	notícias. Os produtores das fake news trabalham para atingir todos os grupos sociais,	
10.	mas acabam atingindo mais o público da internet, isso ocorre por causa da pouca fami	
11.	lidade que os sites tem com a tecnologia.	
12.	Segundo uma pesquisa, pelos universitários de Princeton e da Universidade	
13.	com uma matéria na revista Science Advances, em Janeiro de 2017, onde analisaram	
14.	o perfil de alguns internautas no Facebook, e, chegaram a concluir que aqueles pessoas	
15.	que têm a idade média de 25 anos, compartilham mais fake news do que os	
16.	mais jovens. Essa falta de conhecimento das idades, é uma das maiores responsa	
17.	veis pelo aumento das fake news.	
18.	Para diminuir o crescimento desse problema, verifique as informações	
19.	antes de compartilhar, cheque a data em que a notícia foi publicada, não seja atrai	
20.	do apenas pelo título, leia atentamente, geralmente as fake news contêm muitas	
21.	erros de Português. E de mesma devo dizer de verificar todos os pontos citados, não sain	
22.	ir credibilidade e verdade na notícia, não compartilhe.	
23.		

Fonte: Geração de dados professora/pesquisadora (2023)

5º momento - Reescrita dos textos.

Nesse momento, solicite que os grupos já formados para os momentos anteriores se reúnam novamente e escolham os trechos (ideias e argumentos) dos textos dos colegas para criar um novo texto que representará o grupo.



Professor, caso ache mais interessante, divida a turma em duplas para que um aluno corrija o texto do outro conforme o que foi estudado sobre estrutura do gênero artigo de opinião e para que eles possam dizer o que pensam a respeito das opiniões e posicionamentos dos colegas expostos nos textos.

6º momento - Culminância da Oficina I

Nesse momento, ocorrerá a socialização das produções da “Oficina I - Artigo de Opinião” em um mural. Turmas convidadas: 6º, 7º e 8º anos do Ensino Fundamental.

A imagem abaixo mostra o momento de apresentação dos trabalhos da Oficina I.

Figura 6 – Apresentação dos trabalhos da Oficina I



Fonte: Arquivo pessoal da professora/pesquisadora (2023)



Professor, considere outras opções de culminância para a Oficina I, como a divulgação das produções no auditório da escola ou em um outro espaço coletivo, como biblioteca, refeitório e galpão. Consulte os alunos e aceite sugestões. Afinal, é o trabalho produzido por eles que será exposto.

Oficina II - A realidade que nos cerca

Gênero Textual: carta de reclamação

Carga horária prevista: 12h/aulas - 2h/aulas de 50 minutos para cada momento da oficina.

Ambiente: sala de aula/aula de campo: centro da cidade e entorno da escola.

Tema que será trabalhado nos textos: realidade social

Objetivo geral: conhecer a estrutura do gênero carta de reclamação para relatar e descrever o problema da reclamação e solicitar a solução.

Objetivos específicos:

- Reconhecer as diferenças entre a carta de reclamação e outros tipos de cartas;
- Motivar os alunos para a ação discursiva de reclamar e solicitar;
- Levar o aluno a reconhecer a importância de seu posicionamento e papel social enquanto cidadão.

Materiais necessários:

- Notebook;
- *Datashow*;
- Celular para os registros da aula de campo.

1º momento - Conhecendo o gênero carta de reclamação.



Professor, apresente a Oficina II e explique como o trabalho será realizado, bem como a importância de estudar o gênero carta de reclamação. Fale sobre a atividade extraclasses (aula de campo) e por que é relevante sair do ambiente escolar e explorar a realidade que nos cerca.

Dando continuidade à aula, utilize slides para expor a estrutura e os elementos que compõem a Carta de Reclamação. Na sequência, imagem dos slides usados nesse primeiro momento:

Figura 7 – Slides utilizados

The slide has a white background. At the top right, there is a small icon of a quill pen and a quill pen ink bottle. Below the icon, the text 'Carta de Reclamação' is written in a bold, italicized black font. To the left of the text, there is an icon of an envelope with dashed green lines around it. Below the title, there is a text box with a red border containing the following text in red and black:

GÊNERO TEXTUAL CARTA DE RECLAMAÇÃO

A Carta de Reclamação é usada para expor um problema, descrevendo o ocorrido e arguindo, quer dizer, convencendo o destinatário (o responsável ou empresa), a rever a situação ou problema, onde, de boa vontade, deve resolvê-lo.

Fonte: Autoria própria (2023)

OBSERVAÇÃO: Para ter acesso aos slides preparados pela professora/ pesquisadora e utilizados nesse 1º momento da Oficina II, acesse o link: https://docs.google.com/presentation/d/1fjWx_vTDe8FTJ2fasMGOhJWXaLdmYOIK_55cVb8YEH0/edit?usp=drivesdk

Para atrair a atenção da turma e não se limitar apenas à parte estrutural do gênero, é recomendado exibir exemplos (modelos) de cartas de reclamação. É importante explorar também os pronomes de tratamento utilizados nesse tipo de texto. Se necessário, podemos preparar uma aula para trabalhar essa classe gramatical mais a fundo, visando aprimorar os conhecimentos dos alunos nesse aspecto específico. Em seguida, sugerimos aplicar uma atividade prática com um modelo de carta de reclamação para que os alunos possam reconhecer a estrutura do gênero.

Também, nesse primeiro momento, foi realizada uma atividade para fixação dos estudos realizados, conforme demonstrado pelas imagens a seguir.

Figura 8 – Atividade para fixação

Aluno(a): _____
Série: ____ Turma: ____ Turno: _____ Data: ____ / ____ / ____

Carta de Reclamação

Remetente: João da Silva Rua dos Joaquins, nº 01, Bairro JJ 000-000 Campinas do Sul		Destinatário: COMPUTERLY, LTDA. Rua do equívoco, nº 2 0000-000 Campinas do Sul
Assunto: Computador entregue com estragos aparentes		
Campinas do Sul, 29 de Fevereiro de 2009.		
Exmo(s). Senhor (es), No último dia 05 de fevereiro, dirigi-me ao seu estabelecimento, situado na Rua do Equívoco, nº 2, como endereçado, a fim de comprar um computador. Após escolher o modelo que me interessou, solicitei que a mercadoria fosse entregue na minha casa. Para tanto, assinei a nota de encomenda e paguei a taxa para que fosse realizado o serviço. No dia 10 do mesmo mês, foi-me entregue o computador encomendado, no entanto, após ligar o aparelho na tomada constatei que o mesmo emitia mais de 8 apitos e não funcionava. Diante deste fato, recusei o computador e solicitei que me fosse enviado outro exemplar em excelente estado, o que faria jus ao valor já pago. Entretanto, até a presente data continuo à espera. O atraso na resolução do problema vem ocasionado vários transtornos ao meu cotidiano. Por este motivo, demando que outro computador de mesma marca e modelo seja entregue, sem falta, dentro de 3 dias úteis. Caso contrário, anularia a compra e exijo o dinheiro do pagamento de volta.		
Sem mais, João da Silva. Anexos: fotocópias da nota fiscal de compra e do recibo da taxa de entrega.		

Interpretando o texto

1. Esse texto é uma carta de reclamação responda com atenção as questões abaixo.
a) Quem escreveu esta carta?

b) Para quem ele escreveu?

c) O que o remetente comprou?

d) Qual a reclamação do Senhor João da Silva?

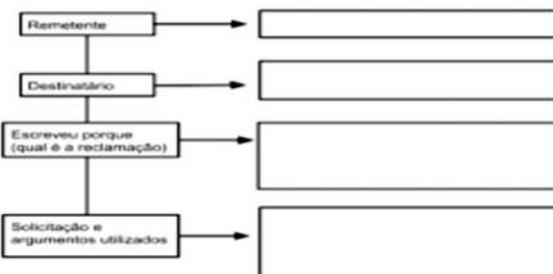
e) Na mesma situação que aconteceu com o remetente. Qual seria a sua atitude?

f) Pinte todos os substantivos próprios encontrados na carta de verde e os numerais de vermelho.

Fonte: Geração de dados professora/pesquisadora (2023)

Figura 9 – Atividade para fixação

2- Observe o quadro abaixo e produza uma carta de reclamação conforme o esquema apresentado.



Fonte: Geração de dados professora/pesquisadora (2023)

2º momento - Atividade extraclasse (aula de campo)

A atividade extraclasse (aula de campo) consistirá em uma breve caminhada no centro da cidade e nos arredores da escola, com o objetivo de identificar os principais problemas desses setores da cidade conforme percebidos pelos alunos. Todos deverão levar um caderno e/ou celular para anotar as observações, que servirão de base para a produção escrita da carta de reclamação. Além disso, o professor(a) fará registros fotográficos dos espaços visitados.

A imagem que segue abaixo mostra esse momento de atividade extraclasse.

Figura 10 – Atividade extraclasse



Fonte: Arquivo pessoal da professora/pesquisadora (2023)



Professor, faça adaptações com relação ao percurso da aula de campo, levando em consideração os lugares da cidade que serão visitados, de acordo com a realidade local na qual seus alunos estão inseridos. Isso fará muita diferença no resultado da atividade extraclasse.

3º momento - Socialização das observações realizadas na aula de campo e produção escrita.

Para esse momento, peça aos alunos que façam um círculo e inicie a socialização das observações feitas na aula de campo, fazendo algumas provocações, tais como:

- O que vocês acharam da aula de campo?
- Quais foram os principais problemas que vocês observaram durante a atividade?
- Para quem vocês escreveriam uma carta de reclamação relatando um dos problemas observado por vocês?

Na sequência, abra espaço para os apontamentos dos alunos e faça anotações na lousa daquilo que eles relataram. Ao final desse momento, faça um apanhado geral da experiência com a atividade. Espera-se que a partir daí eles já tenham ideias e material suficiente para a produção das cartas de reclamação.



Professor, esse momento de socialização das observações realizadas na aula de campo deve ser descontraído, permitindo que os alunos se expressem livremente ao apontar os principais problemas encontrados durante o percurso da aula. Na sequência da aula, faça as orientações necessárias para a atividade de produção escrita do gênero carta de reclamação.

!!!Importante: após esse momento, com base na solicitação dos alunos, a atividade de produção escrita da carta de reclamação foi realizada em grupo. Professor, discuta com seus alunos como eles se sentem mais à vontade para realizar a produção escrita. Estes acordos entre professor e alunos ajudarão na execução das atividades e favorecerão um bom relacionamento entre ambos, promovendo um bom desenvolvimento da atividade.



4º momento - Reescrita da carta de reclamação e orientações para realização de possíveis mudanças nos textos.

O momento de reescrita da carta de reclamação produzida pelos grupos de alunos é muito importante, pois tem como o objetivo fazer os ajustes necessários para melhorar a estrutura e a apresentação dos problemas escolhidos para serem explorados nas cartas de reclamação.

Peça aos alunos que se reúnam em grupos (os mesmos grupos formados no 3º momento) para realizarem a reescrita dos textos.



Professor, esteja disponível para auxiliar os grupos durante o momento de reescrita da carta de reclamação, circule pelos grupos e verifique as produções, e, se solicitado, opine sobre os textos produzidos.

5º momento - Produção de slides para apresentação em grupo das observações realizadas na aula de campo e das cartas de reclamação produzidas na sala de aula.



Professor, esteja atento às sugestões e solicitações dos alunos no decorrer do desenvolvimento das oficinas. A produção de slides para esse momento foi sugestão de alguns alunos, com a finalidade de dinamizar e facilitar as apresentações do material produzido por eles na aula de campo e das produções textuais das cartas de reclamação.

6º momento - Culminância da Oficina II

Esse momento de encerramento da Oficina II tem o intuito de socializar as produções e experiências vivenciadas nessa Oficina, por meio de apresentações em grupo utilizando slides produzidos no momento anterior.

Na sequência, imagem da culminância da Oficina II.

Figura 11 – Culminância da Oficina II



Fonte: Arquivo pessoal da professora/pesquisadora (2023).



Professor, convide outras turmas da escola para assistirem às apresentações dos seus alunos. Isso fará com que se sintam valorizados e desafiados a exporem suas produções, mostrando seus posicionamentos sobre a realidade que os cerca. As turmas convidadas podem ser outras do 9º ano da escola. Outra possibilidade para a culminância da Oficina II é divulgar as Cartas de Reclamação produzidas pela turma na rádio local. Assim, toda a comunidade teria conhecimento dos problemas apresentados pelos alunos em seus textos, o que pode mobilizar tanto a população quanto as autoridades locais.

Oficina III - Informação é poder - Jornal da Turma

Carga horária prevista: 10h/aulas

Ambiente: sala de aula/mídias sociais.

Objetivo geral: socializar os trabalhos sobre os gêneros artigo de opinião e carta de reclamação com todas as turmas da escola por meio do Jornal da Turma do 9º ano, a fim de motivá-los a desenvolver trabalhos semelhantes.

Objetivos específicos:

- Socializar conhecimentos sobre os gêneros textuais artigo de opinião e carta de reclamação;
- Gerar interação entre alunos de diferentes turmas;
- Divulgar os trabalhos realizados pelos alunos do 9º ano para toda a comunidade escolar por meio das redes sociais.

Materiais necessários:

- Notebook;
- Celular para preparar a arte do jornal da turma e publicá-lo nas redes sociais da escola;
- Cópias impressas do jornal da turma para circular na escola.

1º momento - Apresentar a proposta de elaboração de um jornal da turma.

O objetivo deste primeiro momento da Oficina III é apresentar a proposta de elaboração de um jornal da turma. Inicialmente, esse jornal seria utilizado para divulgar o material produzido para todas as turmas da escola, tanto em seu espaço físico quanto virtual, por meio das mídias sociais da escola. Após essa primeira publicação, o jornal seria utilizado para novas publicações dos trabalhos da turma.



Professor, crie um ambiente para uma boa conversa com seus alunos para apresentar a proposta de produção do Jornal da Turma. Explique como será feito o trabalho, e, se possível, apresente modelos baseados em outros projetos já executados para motivá-los a aceitarem a proposta de atividade.

2º - momento - escolher um nome para o jornal e selecionar o material já produzido pela turma nas oficinas anteriores que farão parte da publicação.



Professor, peça sugestões aos alunos para o nome do Jornal da Turma. Envolve-os em todo o processo para essa importante atividade na qual eles apresentarão seus trabalhos a toda comunidade escolar.

Colha sugestões de nomes e escreva-as no quadro. Após este momento, inicie uma votação para a escolha do nome do jornal da turma e anuncie qual foi o nome vencedor. Na sequência da aula, comece juntamente com os alunos a seleção dos trabalhos que serão inseridos no jornal.

3º momento - Organizar a arte do jornal

Organize conjuntamente com seus alunos a arte do jornal e prepare tudo para a impressão das cópias que circularão em todas as turmas da escola. Veja com os alunos aqueles que têm mais habilidade com aparatos tecnológicos (aplicativos como o Canva) para produção da arte do jornal. Lembre-se, eles fazem parte da geração das tecnologias e, em sua maioria, sabem muito bem lidar com esses aplicativos, além de ser uma excelente forma de promover o protagonismo dos estudantes nas execuções das atividades.

A imagem a seguir é o resultado da arte desenvolvida pela turma do 9º ano para o jornal da turma.

Figura 12 – Jornal da turma



Fonte: Arquivo pessoal da professora/pesquisadora (2023)

4º momento - Revisão geral do trabalho para realizar a impressão do jornal.



Professor, muita atenção com o momento de revisão dos textos do jornal da turma. Envolva todos os alunos nesse processo, pedindo a eles que revejam parte por parte de cada texto, observando estrutura, ortografia, acentuação e pontuação.

5º momento - Culminância da Oficina III



Professor, prepare os alunos para a apresentação do Jornal da Turma para todas as turmas da escola. Explique a importância dessa atividade que encerra o projeto de leitura e escrita dos gêneros argumentativos, artigo de opinião e carta de reclamação e os parabenize por todo trabalho realizado nas oficinas, demonstrando gratidão pelo apoio e colaboração no projeto.

4. AVALIAÇÃO

A avaliação das oficinas foi feita de forma diversificada como será descrito abaixo com o objetivo de verificar a compreensão, a criatividade e a capacidade de reflexão dos alunos, além de identificar suas dificuldades e áreas de desenvolvimento.

→ **Leitura oral com roda de conversa perguntas:**

Pedir aos alunos que leiam um texto e, em seguida, respondam a perguntas sobre o conteúdo, avaliando a compreensão e a fluência.

→ **Produção escrita:**

Solicitar a elaboração de textos de acordo com os gêneros trabalhados, avaliando a capacidade de expressão, a organização das ideias e o domínio da escrita.

→ **Participação em atividades de grupo:**

Observar a participação dos alunos em debates, discussões e atividades colaborativas, avaliando a capacidade de argumentação, o respeito às opiniões alheias e a colaboração.

→ **Observação do processo:**

Monitorar a progressão dos alunos ao longo das oficinas, identificando pontos fortes e fracos, além de áreas que precisam de mais atenção.

No tocante à aprendizagem dos alunos, percebeu-se que eles apresentaram significativa melhora com relação à leitura e escrita dos gêneros argumentativos, artigo de opinião e carta de reclamação, além de demonstrarem maior conhecimento e segurança ao trabalharem com os gêneros em questão.



Os educandos também desenvolveram habilidades para realizar trabalhos em grupo, expondo seus posicionamentos e expandindo seus conhecimentos por meio da leitura e da escrita. Realizaram de forma satisfatória a exposição dos trabalhos produzidos para toda a comunidade escolar e, assim, puderam compartilhar os conhecimentos adquiridos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este Caderno Pedagógico é uma tentativa de contribuir para a formação de alunos leitores e escritores, por meio de um trabalho sistematizado com Oficinas Pedagógicas que procurou criar uma metodologia que desenvolvesse as habilidades de leitura e escrita dos discentes. Para isso, recorremos aos gêneros argumentativos, ao artigo de opinião e à carta de reclamação.

Nesse sentido, o presente recurso educacional destaca a importância de desenvolver um trabalho com leitura e escrita de gêneros argumentativos, principalmente com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Isso se deve ao fato de que esses gêneros promovem mudanças significativas no pensamento e na visão social dos educandos, levando-os a se envolverem mais com as questões sociais que os cercam.

Divergindo da ideia de apenas apresentar textos, realizar interpretações escritas e propor produções textuais a partir de temas desconectados da realidade dos alunos, este trabalho contribuiu para que eles se enxergassem como protagonistas dentro do processo de ensino-aprendizagem e passassem a valorizar a leitura e a escrita como bases para a construção do conhecimento individual e coletivo.

Dessa forma, as atividades de leitura e escrita realizadas com os alunos por meio das oficinas contidas neste Caderno Pedagógico transpuseram a visão de aprendizagem como um processo limitado ao ambiente escolar. Para esses alunos, ocorreu uma aprendizagem que ultrapassou os muros da escola e os conectou com discussões sociais relevantes para eles e para a comunidade da qual fazem parte.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Antônio Suárez. *A arte de argumentar*. São Paulo: Ateliê, 2001.
- ANTUNES, Irandé, 1937. *Aula de português: encontro e interação* - São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; et al. *Dez questões para o ensino de argumentação na Educação Básica: fundamentos teóricos práticos*. 1. ed. - Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.
- BAKHTIN, Mikhail. O enunciado, unidade da comunicação verbal. In: _____. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 279–289.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 277–326.
- BARBOSA, Jacqueline Peixoto. *Carta de solicitação e carta de reclamação*. São Paulo: FTD, 2005.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. *Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa*. Raído, Dourados, MS, v. 6, n. 11, p. 71–86, jan./jun. 2012.
- BRÄKLIN, Kátia Lomba. Trabalhando com artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro. In: ROJO, Roxane (Org.). *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo/Campinas: Educ/Mercado de Letras, 2000. p.73–88.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL, Gov. Criação do Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/historia>. Acesso em 20 de março de 2023.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC/SEF, 1998.
- KOCH, Ingredore G. Villaça. *A coesão textual*. 20. ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- KOCH, Ingredore G. Villaça. *Argumentação e linguagem*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KOCH, Ingredore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, Ingredore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Ler e compreender: os sentidos do texto. 2. ed., 2^a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

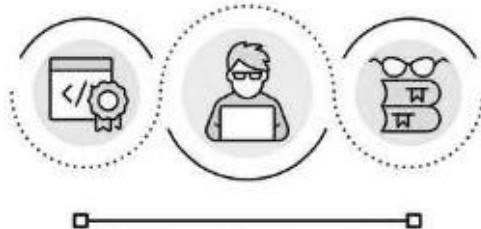
KOCH, Ingredore G. Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A coerência textual. 18. ed. São Paulo: Contexto, 1990.

KOCH, Ingredore G. Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Texto e coerência. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KÖCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria Benetti; MARINELLO, Adiane Fogali. Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor. 6 ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio, 1946- Produção textual, análise de gênero e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NOGUEIRA, Everaldo; MARCHETTI, Greta; CLETO, Mirella L. Geração Alfa: língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais: 9º ano. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2018.



CAPÍTULO 7

DOI: 10.63951/synapse978-65-88890-58-5_7

Eudimar Hortins do nascimento¹

João Batista da Costa Júnior²

ARGUMENTAÇÃO NA ESCOLA EM UMA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO CRÍTICO

APRESENTAÇÃO

O presente caderno pedagógico foi pensado com o objetivo de trabalhar o letramento crítico e a argumentação nas produções textuais de alunos do 9º ano da Escola Municipal Professora Maria Letícia Damasceno. O gênero aqui produzido é artigo de opinião, cobrado no processo seletivo para o IFRN, que era uma prática solicitada pelos próprios alunos.

De início, foi possível observar que eles enxergavam a produção textual apenas como um critério de nota e também com propósito de fazer a prova para o IFRN. Nesse sentido, havia a urgência de se ressignificar essa argumentação com viés crítico para o público alvo e apontá-la como prática social dos sujeitos que vivem em sociedade, ou seja, para além da sala de aula.

Desse modo, foi imprescindível levantar a discussão sobre as diversas práticas argumentativas que norteiam o cotidiano dos sujeitos sociais. Também foi necessário convidá-los à reflexão a respeito dos próprios comportamentos que são considerados argumentação. Vale salientar que ainda foi pontuado que essa argumentação não é apenas uma forma de se posicionar; a reflexão e a criticidade são partes intrínsecas desse processo.

Nesse sentido, o nosso caderno pedagógico propõe um trabalho voltado para letramento crítico e argumentação que conte com a capacidade crítica e reflexiva de alunos do 9º ano. Assim, não se limita aos critérios de nota e processos seletivos, mas também para além desse contexto.

¹ Egressa do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) Assú,
E-mail: euhnascimento@gmail.com

² Professor vinculado à UFRN e colaborador do Profletras Assú,
E-mail: joao.batista.junior@ufrn.br

1 INTRODUÇÃO

Caro(a) professor, é importante ter em mente que o trabalho docente reflete concepções adotadas ao longo da formação docente. Nesse sentido, a pesquisa que serviu de base para a elaboração desse caderno pedagógico Assúme a concepção de língua(gem) como processo de interação, que coloca no centro dos estudos e nas investigações os sujeitos, os contextos de uso da língua, os atos de fala e a interação social.

Desse modo, ao se voltar para a turma, é de extrema importância analisar quem são os envolvidos nesse processo. O grupo composto por 25 alunos de realidades distintas (parte da zona rural, parte, zona urbana), em sua maioria, tinham o desejo de participar do processo seletivo para o IFRN. Alguns já estavam buscando conhecimento desde o 8º ano.

Foi possível observar que eles compreendiam a argumentação de modo superficial, isto é, apenas como um critério de nota e não como uma prática social que ocorre desde a infância e segue no decorrer das mais diversas esferas da vida social, profissional e afetiva.

Nesse sentido, era bem nítido que, mesmo involuntariamente, os alunos sempre tinham um argumento para as mais distintas situações no âmbito escolar e também nos relatos que faziam em relação aos pais na vivência afetiva do lar. Assim, coube a professora levantar a discussão e apontar os discursos que possuem viés argumentativo que fazem parte das práticas sociais as quais estão inseridos.

O grupo, observando que são por natureza seres argumentadores, compreendeu essa prática e pode perceber que vai além da sala de aula e dos critérios avaliativos. É uma necessidade dos sujeitos sociais argumentar e ser crítico nas mais diversas situações que se apresentam no dia-a-dia.

2 OBJETIVOS

É importante ter em mente que o trabalho docente reflete as concepções construídas ao longo da formação profissional. Nesse sentido, a pesquisa que fundamenta a elaboração deste caderno pedagógico adota a concepção de língua(gem) como processo de interação. Essa perspectiva coloca no centro dos estudos e das investigações os sujeitos, os contextos de uso da língua, os atos de fala e a interação social. A seguir, apresentamos os objetivos que guiaram esta pesquisa:

- Apresentar uma proposta didática fundamentada na concepção de linguagem como processo de interação social.
- Proporcionar atividades que possibilitem o desenvolvimento da competência argumentativa dos alunos em contextos significativos.
- Favorecer a reflexão sobre o papel da argumentação nas práticas sociais vivenciadas pelos estudantes, dentro e fora da escola.

- Contribuir para que o(a) professor(a) reconheça e valorize os argumentos presentes nas falas espontâneas dos alunos como ponto de partida para o ensino.
- Oferecer subsídios teóricos e práticos para a abordagem da argumentação de forma crítica, contextualizada e funcional.
- Estimular a leitura e produção de textos argumentativos que dialoguem com os interesses e vivências dos alunos, considerando sua diversidade sociocultural.
- Desmistificar a ideia de que argumentar é apenas um requisito avaliativo, ressaltando seu papel como prática cidadã e formadora de sujeitos críticos.
- Orientar o(a) professor(a) na construção de estratégias que ampliem a participação ativa dos alunos nos processos de fala, escuta, leitura e escrita.

Este caderno pedagógico tem como propósito principal contribuir com a prática docente no ensino da argumentação, a partir de uma concepção de linguagem como prática social e interativa. Parte do entendimento de que ensinar a argumentar não se resume à preparação para avaliações, mas sim à formação de sujeitos críticos, conscientes e participativos em diferentes esferas da vida.

Dessa forma, os principais propósitos deste material são:

- Apoiar o(a) professor(a) no planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam a argumentação como uma habilidade essencial à cidadania, à convivência e à expressão crítica.
- Valorizar os saberes e experiências dos alunos, reconhecendo a argumentação presente em suas vivências cotidianas — tanto no contexto escolar quanto familiar e comunitário — como ponto de partida para o ensino.
- Fortalecer a formação crítica dos estudantes, promovendo a reflexão, o diálogo e a escuta ativa por meio da leitura, produção e análise de textos e discursos argumentativos.
- Ampliar a compreensão sobre a linguagem, superando a visão tradicional de ensino centrado em estruturas gramaticais isoladas, e Assumindo uma perspectiva que coloca o uso da língua em contextos reais de interação.
- Oferecer recursos didáticos acessíveis, contextualizados e significativos, que dialoguem com os interesses e os projetos de vida dos alunos, especialmente aqueles que desejam participar de processos seletivos como o do IFRN.

Assim, este caderno se propõe a ser um instrumento formativo e prático, que articula teoria e prática, respeita a diversidade sociocultural dos estudantes e valoriza a linguagem como ferramenta de transformação pessoal e social.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Caro(a) professor, é importante ter em mente que o trabalho docente reflete concepções adotadas ao longo da formação docente. Nesse sentido, a pesquisa que serviu de base para a elaboração desse caderno pedagógico Assúme a concepção de língua(gem) como processo de interação, que coloca no centro dos estudos e nas investigações os sujeitos, os contextos de uso da língua, os atos de fala e a interação social.

Nessa linha de pensamento, buscamos orientação em Bakhtin/Volochínov (2006) que defende a linguagem como fenômeno social da interação verbal, logo, é observada do ponto de vista do discurso e no modo como esse ocorre. É a partir dessa concepção que a língua é tomada como objeto ideológico, é viva, em constante movimento e se apresenta como prática social dos sujeitos envolvidos no processo comunicativo.

É importante considerar também o que se orienta nos documentos oficiais, quanto à importância da linguagem em meios às práticas sociais, isto é, como processo interacional de sujeitos sociais.

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional (Brasil, 1998, p. 20).

Entender a linguagem enquanto um processo de interação entre os sujeitos sociais é ter consciência de que o uso dessa linguagem é influenciado pelo contexto interacional. Nessa perspectiva, fala e escrita são produtos do contexto em que o sujeito está inserido e, por consequência, aspectos sociais, históricos e ideológicos marcam/constituem o jogo discursivo das tramas sociais. Portanto, organizar uma prática de ensino-aprendizagem para o tratamento da argumentação como prática social requer considerar a língua(gem) como interação.

3.1 ARGUMENTAÇÃO: CONSIDERAÇÕES GERAIS E EM UMA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO CRÍTICO

O trabalho com a argumentação transforma-se em um processo que envolve a troca de experiências, fato que permite uma interação eficiente. Ao argumentar no cotidiano, o conhecimento prévio é crucial para construir um ponto de vista robusto.

A construção da argumentação, seja na oralidade ou no texto escrito, requer do discente a articulação de vários conhecimentos que promovam reflexão e



criticidade aos envolvidos no processo de aprendizagem. Ao pensar nessa perspectiva, Abreu (2013) afirma que:

Convencer é construir algo no campo das ideias. Quando convencemos alguém, esse alguém passa a pensar como nós. Persuadir é construir no terreno das emoções, é sensibilizar o outro a agir. Quando persuadimos alguém, esse alguém realiza algo que desejamos que ele realize (Abreu, 2013, p. 10).

Como o discurso é intencional, é natural que sua escrita seja permeada por traços de sua vivência. Resumindo, todo discurso argumentativo é moldado por esse enunciador em meio a interação vivenciada em sociedade.

O trabalho com a argumentação no contexto da sala de aula deve considerar muitos aspectos. É indispensável pensar essa sala de aula como um ambiente de aprendizado, de troca de conhecimento e de experiências ímpares. Nesse sentido, o professor deve conduzir o discente no caminho do conhecimento que permita a curiosidade sobre as variadas temáticas.

A tarefa de educar para emancipar deve ser objetivo do professor, já que é imprescindível buscar aluno e texto para o contexto de vivência com objetivo de promover interpretação e compreensão de mundo e dos textos à sua volta.

Ainda se deve pensar no ensino de argumentação como um fio condutor que amplie a capacidade de compreensão, interpretação e reflexão para uma construção sólida do ponto de vista diante da temática ou polêmica apresentada. Também é importante observar os pressupostos da BNCC sobre argumentação:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (Brasil, 2018, p. 9).

O trabalho de planejamento do professor deve observar documentos oficiais, o público-alvo (todos e em todos os sentidos) e analisar o que pode ser discutido. Até a temática deve ser refletida e considerar os interesses dos discentes em suas interações. Ou seja, é no dia a dia que esse planejamento deve acontecer.

A argumentação na Educação Básica deve se articular à perspectiva do letramento como prática social crítica. Assim, o docente precisa priorizar “perspectivas históricas e também transculturais na prática de sala de aula e que auxiliem os alunos a situar suas práticas de letramento” (Street, 2014, p.149). Na escola ou na vida em sociedade, argumentar deve ser considerada uma prática social dos sujeitos que interagem, por consequência, refletir sobre os letramentos que estão envolvidos nas mais diversas situações de interação.

Nessa perspectiva, letramentos são “um conjunto de práticas sociais cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade

e poder” (Kleimam, 1995, p. 11). Os caminhos percorridos pelo letramento devem indicar que as diversas práticas são influenciadas pelos aspectos contextuais. Aquino (2018) afirma “a perspectiva social dos Estudos de Letramento parte do princípio de que os sujeitos sociais estão inseridos em diferentes práticas ideológicas, culturais e de poder, que são determinantes para a organização das diversas práticas de letramento” (Aquino, 2018).

Nessa direção, a prática pedagógica com a argumentação na sala de aula ganha força quando prioriza a leitura, a escuta, a análise dessas práticas e suas implicações no/para o processo de mudança social atinente a uma nova consciência crítica dos sujeitos envolvidos, fomentando, assim, o letramento crítico (LC). O letramento crítico deve abranger as práticas letradas para promover criticidade e permitir emancipação dos sujeitos, conforme Carboniere (2016):

É uma perspectiva educacional que tem como propósito instigar o indivíduo a repensar sua realidade, auxiliando-o a tornar-se mais consciente e autônomo para transformá-lo, se assim o decidir. O letramento crítico interroga as relações de poder, os discursos, ideologias e identidades estabilizados, ou seja, tidos como seguros e inatacáveis (Carbonieri, 2016, p. 133).

O processo de ensino-aprendizagem deve considerar a prática de letramento crítico como forma de emancipar os discentes e a educação democrática como propósito para o trabalho. Para isso, deve-se associar argumentação e letramento crítico, haja vista as demandas que envolvem os discentes no contexto educacional e social.

Nessa perspectiva, criticidade, reflexão, posicionamentos, contestação, defesa do ponto de vista e relações de poder são alguns deles. Afirma Aguiar (2021) “é importante ressaltar que o trabalho na perspectiva do LC deve promover o questionamento de discursos dominantes presentes nos textos, visando a justiça e a igualdade nas relações sociais a partir da contextualização social e histórica em que esses textos foram elaborados”. Deve-se levantar as problemáticas que envolvem essas práticas sociais, debatendo com os discentes quem são os sujeitos, suas identidades, seus posicionamentos ideológicos, seu contexto de cultura, suas vivências, seu lugar de fala na sociedade, etc.

Nesse sentido, ao trabalhar com letramento e letramento crítico é necessário compreender que contextos estão envolvidos no processo. Também é importante pensar no ensino de argumentação articulado ao LC, porque uma boa produção de sentidos e de textos demanda o acionamento de conhecimentos que permitam organizar opiniões e posicionamentos robustos.

3.2 PROJETO E OFICINA DE LETRAMENTOS

Caro(a) professor(a), deve-se compreender que o letramento é uma prática social. Por consequência, aspectos sociais, ideológicos e políticos são influenciadores dessa prática. O planejamento do ensino de letramentos necessita observar o contexto do público alvo para, assim, contemplar a aprendizagem.



A perspectiva social dos Estudos de Letramento parte do princípio de que os sujeitos sociais estão inseridos em diferentes práticas ideológicas, culturais e de poder, que são determinantes para a organização das diversas práticas de letramento, isto é, não deve se prender a questões relativas à medição de capacidades cognitivas individuais (Aquino, 2018, p. 28).

É importante sempre considerar que o discente chega à escola possuindo conhecimento de mundo, isso significa que já participou de eventos de letramentos. É nesse sentido que Street (2014, p. 41) afirma que “as práticas de letramentos são específicas ao contexto político e ideológico, suas consequências variam conforme a situação”. Ao professor(a), cabe promover o aprendizado direcionado no sentido de definir as práticas para que eles compreendam a forma como utilizá-las.

Os eventos de letramento ocorrem nas mais diversas esferas da sociedade, mediante as necessidades interacionais dos sujeitos. O trabalho árduo e complexo do ensino na educação básica é sempre desafiado pelas transformações ocorridas na sociedade moderna. Nesse sentido, a escola deve possuir vínculos que lhe pertencem e exigem dela a diplomacia necessária para promover o trabalho eficiente no que diz respeito à emancipação de seus discentes. Por isso, Kleiman (2007) defende:

[...] uma atividade que envolve o uso da língua escrita (um evento de letramento) não se diferencia de outras atividades da vida social: é uma atividade cooperativa, porque envolve vários participantes, com diferentes saberes, que são mobilizados segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns (Kleiman, 2007, p. 2).

É muito importante para o professor refletir sobre a turma em questão, ter um momento de conversa para entender suas necessidades e considerar as inquietações. Assim, de posse dessas informações, o planejamento deverá ser direcionado aos interesses dos envolvidos. Lembrando, sempre, que o conhecimento deve estar ligado à realidade da turma e suas vivências.

Nessa perspectiva a realização do projeto de letramento é de grande relevância nesta proposta de intervenção, pois promove um planejamento sistemático do ensino de argumentação para turma de 9^a ano – ensino fundamental –, Educação Básica. Para corroborar com essa perspectiva, apoiamo-nos em Santos-Marques e Kleiman (2019) quando argumentam que:

Os projetos de letramento podem implementar mudanças necessárias ao trabalho com práticas discursivas voltadas para a participação social crítica, pois desenvolvem, nos sujeitos, um espírito de cooperação e co-responsabilidade em relação àquilo que realizam, promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento de sua auto-estima e autoconfiança. Esses projetos viabilizam a ressignificação das práticas letradas desenvolvidas na escola, contribuindo para que haja um maior e mais profundo diálogo entre a escola e outras instituições, a escola e outras esferas de atividade (Santos-Marques; Kleiman, 2019, p. 22).



A relevância do projeto de letramento se planifica quando são ressignificados aspectos essenciais. Assim, quando se pensa nas ações que precedem esse projeto, considera-se tudo que o envolve desde a temática até os sujeitos que estão diretamente ligados. É impossível não conceber um modelo fixo, o contexto exige que o planejamento seja flexível e constantemente refletido para contemplar o aprendizado.

Nessa perspectiva, o projeto de letramento pode ser desenvolvido por meio da implementação de oficinas. Sobre oficinas de letramentos, destacamos os apontamentos de Santos-Marques e Kleiman (2019):

Pedagogicamente, compreendemos oficina de letramento como um dispositivo didático em que se tem por objetivo desenvolver atividades práticas que envolvem usos da escrita. Diz respeito ao modo de organização das ações de linguagem mediadas por gêneros discursivos, materializados em textos orais e escritos, que dão suporte a práticas de leitura, escrita e fala. Na planificação desse tipo de oficina ou de qualquer unidade didática, a determinação do objetivo é central (Santos-Marques; Kleiman, 2019, p. 25).

Frisamos que a organização das oficinas decorre das necessidades formativas dos discentes, observadas/destacadas/refletidas nos procedimentos anteriores. As oficinas se organizam em eventos de letramento, constituindo práticas de leituras, escrita e oralidade.

Professor(a), encerramos aqui as considerações teóricas que julgamos necessárias para um maior entendimento dos princípios teórico-práticos que ancoram a proposta pedagógica que orientamos aqui, conforme a próxima seção.

4 PROCEDIMENTO DIDÁTICO

4. 1 PROCEDIMENTO (1): DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES FORMATIVAS

Como se trata de uma pesquisa de natureza intervativa, o diagnóstico das necessidades formativas dos discentes é o ponto primordial para que a professora/pesquisadora tenha consciência de como deve planificar toda a condução didática. Logo, foi realizada de forma lúdica uma dinâmica intitulada: Argumentar: o que é, qual sua importância.

A realização da dinâmica teve como objetivo diagnosticar a compreensão dos discentes sobre o ato de argumentação e sua importância.

Nesse sentido, uma roda de conversa foi iniciada na sala de aula de modo descontraído para que os envolvidos relatassem um pouco sobre o conhecimento que eles possuíam. Nesse momento, voltamos nosso olhar para os saberes prévios do alunado.

Ao mesmo tempo que a discussão ocorria, também foram lançados questionamentos, e os discentes prontamente participavam ativamente. Embora tenham grande potencial argumentativo, ainda consideravam a argumentação como uma prática mais formal, visando os processos avaliativos e seletivos.

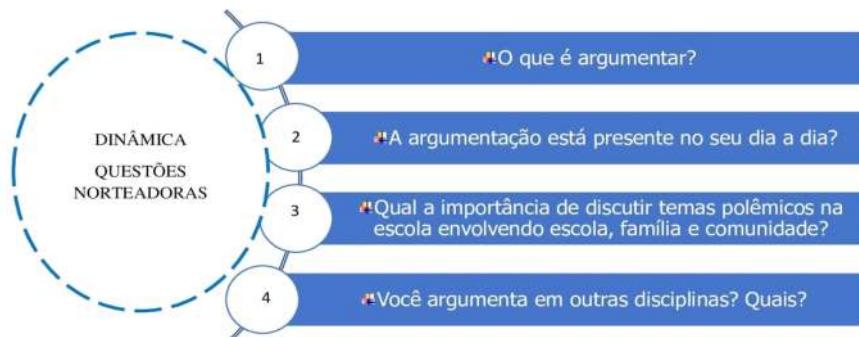
Reiteramos que as práticas argumentativas são corriqueiras e que diariamente nos vemos buscando convencer o outro em nossas ações, pois somos sujeitos sociais e há a necessidade dessas práticas. Tais provocações permitiram que eles pudessem associar suas atitudes nas convivências com os demais, seja em casa, na escola e nos espaços de lazer.

Logo, puderam perceber que estão argumentando em diversas ocasiões. Mesmo conscientes do poder de argumentação amplo, eles ainda viam o fator avaliativo muito forte, mas sabemos que isso é consequência de um processo de ensino-aprendizagem que preza pelos números ao final de cada bimestre.

Antes de finalizar a roda de conversa, foi solicitado que eles registrassem as perguntas e respostas lançadas durante a discussão no caderno e entregassem à professora/pesquisadora.

Para a realização da dinâmica, apresentamos à turma as seguintes questões:

Figura 1 - Dinâmica: Argumentar – o que é, qual sua importância, questões norteadoras



Fonte: Elaborada pela autora

A partir da aplicação da dinâmica, tivemos condição de organizar os dados que apontam as necessidades formativas/saberes dos discentes. É essencial que tais dados sejam devidamente organizados para servir de base para o andamento dos procedimentos que se seguem. Desse modo, tabelas para cada questionamento e as respectivas respostas foram elaboradas para arquivar as informações.

Também é válido pontuar que a condução do trabalho com argumentação está orientada nos documentos oficiais e destaca que o aprendizado vá além de uma produção textual eficiente. Desse modo, “argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos” (Brasil, 2018) permite que estudante defenda seu ponto de vista partindo de argumentos bem construídos.

4.2 PROCEDIMENTO (2): PROJETO DE LETRAMENTO

A nossa proposta de intervenção tem como princípio norteador um projeto de letramento. O projeto toma como ponto de partida “práticas de linguagens argumentativas em uma perspectiva do letramento crítico”.

A realização do projeto de letramento se apresenta para nós como sendo de suma importância para organizarmos ainda mais de forma sistemática uma perspectiva de ensino de argumentação para turma de 9^a ano – ensino fundamental – Educação Básica e porque concordamos com Santos-Marques e Kleiman (2019) quando argumentam que:

Os projetos de letramento podem implementar mudanças necessárias ao trabalho com práticas discursivas voltadas para a participação social crítica, pois desenvolvem, nos sujeitos, um espírito de cooperação e co-responsabilidade em relação àquilo que realizam, promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento de sua auto-estima e autoconfiança. Esses projetos viabilizam a ressignificação das práticas letreadas desenvolvidas na escola, contribuindo para que haja um maior e mais profundo diálogo entre a escola e outras instituições, a escola e outras esferas de atividade (Santos-Marques; Kleiman, 2019, p. 22).

Considerando seus princípios e aspectos norteadores (Oliveira; Tinoco; Santos, 2011), o projeto de letramento nos oportuniza (re)pensar quem são os sujeitos envolvidos, suas posições sociais, seus traços identitários, seu contexto de cultura, posicionamentos ideológicos, dentre muitos outros aspectos que configuram, também, a argumentação como prática social e aspectos teórico-práticos do letramento crítico.

A escolha da temática “violência na escola” partiu do interesse dos alunos a partir de dois motivos: o primeiro, como eles estavam em processo de preparação para o Exame de Seleção do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), acreditavam que esse tema seria cobrado em uma produção de artigo de opinião, gênero discursivo geralmente solicitado nesse contexto de produção textual escrita.

Esse acreditar dos discentes se justifica posto que a temática estava no cerne do debate político, midiático etc. O segundo motivo, muito relacionado ao primeiro, diz respeito a grande ocorrência de violência na escola em âmbito nacional no ano de 2023, fato que chamava a atenção de muitas pessoas, inclusive dos próprios discentes.

A esse respeito, no ano de 2023, a Assembleia Legislativa do Rio Grande do Norte lançou uma campanha educativa na imprensa, destacando o projeto “Dia da Paz e Gentileza nas Escolas” e a peça publicitária “Não adianta só as escolas se protegerem com segurança, se em casa o seu filho se isola de você”.



Conforme a Assembleia Legislativa, o “Dia da Paz e Gentileza nas Escolas” tem como objetivos desenvolver ações e campanhas educativas, de conscientização e valorização da vida, dirigidas às crianças, aos adolescentes e à comunidade envolvida; e implantar, especialmente neste dia, ações voltadas à promoção da harmonia e da paz entre a comunidade escolar.

Nesse sentido, considerando a atualidade e emergência de debate sobre essa problemática social preocupante, colaborativamente discentes e professora-pesquisadora, em processo de escuta e provocações, começaram a articular um conjunto de ações para ampliação de saberes e competências argumentativas sobre a temática escolhida, envolvendo escola e comunidade, articulação defendida pelos alunos no momento em que começamos a pensar nas estratégias.

Nessa perspectiva, Assúmimos uma prática pedagógica crítica, um processo de ensino-aprendizagem voltado para resolução de problemas, alicerçada em experiências coletivas. A esse respeito, destacamos:

No ensino orientado para a resolução de problemas, o aluno ganha força e Assúme um plano significativo no processo educativo. É ele quem busca respostas para um problema real vivenciado ou identificado por ele e/ou pelo professor. Para a resolução de problemas, o aluno recorre a seus conhecimentos prévios, busca novos conhecimentos e integra-os à situação a ser compreendida. O princípio básico desse modo de aprender reside na consciência de que o aprendizado do ser humano se faz a partir de experiências de seu cotidiano – aprende-se, resolvendo problemas, o que implica atividade, criatividade e enfrentamento de situações novas. Nessa prática, o professor funciona como gestor das ações coletivas e orientador dos alunos preocupados em 'aprender a aprender' (Oliveira; Tinoco; Santos, 2011, p. 43).

Considerando os apontamentos acima, frisamos que nosso projeto de letramento se organiza a partir de oficinas de letramentos concebidas a partir de Santos-Marques e Kleiman (2019), conforme compreensão abaixo.

Pedagogicamente, compreendemos oficina de letramento como um dispositivo didático em que se tem por objetivo desenvolver atividades práticas que envolvem usos da escrita. Diz respeito ao modo de organização das ações de linguagem mediadas por gêneros discursivos, materializados em textos orais e escritos, que dão suporte a práticas de leitura, escrita e fala. Na planificação desse tipo de oficina ou de qualquer unidade didática, a determinação do objetivo é central (Santos-Marques; Kleiman, 2019, p. 25).

As oficinas estão estruturadas em eventos de letramentos a partir de diferentes práticas de leitura, de oralidade e de produção textual. Na sequência, vejamos o conjunto de oficinas e dados construídos.

4.3 PROCEDIMENTO (3): OFICINA MEU PONTO DE VISTA – PRODUÇÃO TEXTUAL INICIAL

Nossa primeira oficina teve curta duração, basicamente 02 aulas, e objetivou diagnosticar a construção argumentativa dos discentes ao Assúmirem um posicionamento sobre a temática “violência na escola”, desenvolvendo a produção textual inicial de um artigo de opinião.

A produção foi realizada em forma de simulado, assemelhando-se a um momento de aplicação de uma prova de exame seletivo, a exemplo da prova de produção textual do IFRN. Consideramos esse contexto partindo das motivações dos discentes já relatadas anteriormente sobre esse exame de larga escala em contexto potiguar.

Nesta oficina, a professora realizou as seguintes etapas:

1^a Etapa: Apresentação da proposta e produção do artigo de opinião, conforme demonstrado abaixo.

Figura 2 – produção inicial

VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS

Texto I

Toda semana são noticiados casos de violência nas escolas brasileiras. Infelizmente, o problema não é um exagero criado pela mídia, e sim uma realidade enfrentada diariamente por milhares de professores das redes pública e privada. Entre os casos mais comuns de violência, podemos citar as ameaças feitas por alunos a professores, sobretudo por conta do baixo rendimento escolar. Uma nota abaixo da média nem sempre é entendida como um alerta para que o aluno melhore e estude com mais afinco – para muitos estudantes, a nota é compreendida como ofensa pessoal. Alguns ficam no enfrentamento verbal, enquanto outros partem para agressão física ou danos a bens do professor, sobretudo carros (pneus furados são relatos comuns). Depredações a patrimônios da escola e arrombamentos de salas também integram o vasto rol de atitudes violentas no ambiente escolar. (...) Os casos de bullying - a violência moral entre os próprios alunos – também chocam educadores e familiares, inclusive ultrapassando os muros da escola e chegando ao ambiente virtual, onde situações vexatórias de alunos podem ser acessadas por qualquer pessoa.

<https://www.revistaoprofessor.com.br/wordpress/?p=102>

Texto II

% Sofreram pessoalmente violência em suas escolas no último ano
(total tipos de violência estimulados)

	ESTUDANTES		PROFESSORES	
	2017	2019	2017	2019
Agressão verbal	27%	17% 	44%	48% 
Agressão física	9%	7% 	5%	5%
Furto / Roubo	6%	4% 	6%	8% 
Bullying	13%	22% 	8%	16% 
Discriminação	3%	6% 	9%	15% 

[https://s2.glbimg.com/Bm1Q0srM1zm4GTen8filKX4XH8k=/0x0:1014x616/984x0/smart/filters:strip_icc\(\)/i.s3.gblimg.com/v1/AUTH_59edd422c0c84a879bd37670ae4f538a/internal_photos/bs/2019/9/v/hw7sBGSHaL232nWnsZWA/pesquisa-2.png](https://s2.glbimg.com/Bm1Q0srM1zm4GTen8filKX4XH8k=/0x0:1014x616/984x0/smart/filters:strip_icc()/i.s3.gblimg.com/v1/AUTH_59edd422c0c84a879bd37670ae4f538a/internal_photos/bs/2019/9/v/hw7sBGSHaL232nWnsZWA/pesquisa-2.png)

Texto III

30-3-2023 – Em Tenoré, Belém, um estudante de 17 anos, do 1º Ano do Ensino Médio, desferiu ao menos três golpes de faca contra um colega de turma. Uma testemunha relatou que a motivação para o ataque teria sido uma desavença por conta da vítima ter arremessado bolas de papel no agressor. A Polícia Militar foi acionada e, após vistoriar a mochila do agressor, os policiais encontraram outras armas brancas, como uma machadinho, um estilete e mais uma faca. (...) O agressor foi encaminhado para a Divisão de Atendimento ao Adolescente (Data) para prestar esclarecimentos.

Disponível em: <https://dol.com.br/noticias/policia/802664/aluno-que-esfaqueou-colega-carregava-machadinho-na-mochila?d=1>. Acesso em 31.mar.2023. Adaptado.

Texto IV

Morreu na segunda-feira, 27-3-2023, a professora Elisabeth Tenreiro. Ela lecionava na escola Thomazia Montoro, em São Paulo, e tinha sido esfaqueada por um aluno de 13 anos. Ela chegou a ser encaminhada para o Hospital de Urgência, mas não resistiu aos ferimentos. (...) Elisabeth era professora desde 2013 e dava aulas de Ciências.

“Elisabeth chegou contribuindoativamente com a instituição ao longo de quatro décadas de trabalho na área de planejamento e desenvolvimento de atividades”, disse o governo.
Disponível em: <https://www.band.uol.com.br/noticias/professora-morre-ataque-com-faca-escola-sp-16591770>.
Acesso em 31 mar 2023.

Texto V



Fonte: <http://www.arionaurocartoons.com.br/2016/04/charge-violencia-nas-escolas.html>

PROPOSTA

Considere os textos desta prova e o seu conhecimento prévio sobre a temática em foco para produzir um artigo de opinião em que se positione sobre a seguinte questão: **A violência na escola é uma problemática que diz respeito a toda sociedade?**

ORIENTAÇÕES E CRITÉRIOS DE CORREÇÃO

Ao escrever seu texto, use caneta esferográfica azul ou preta, escreva com letra legível e identifique-se apenas no local indicado. Você poderá utilizar informações presentes nos textos da prova, sem, contudo, se limitar a copiar integralmente trechos desta avaliação. Além disso, não faça desenhos e/ou marcas na Folha de Resposta da questão discursiva. Lembre-se de que seu texto será avaliado, considerando-se os seguintes critérios:

- A) produção do gênero textual proposto no comando da questão;
 - B) presença de marcas características do gênero textual solicitado;
 - C) uso da variedade linguística adequada ao gênero textual solicitado e à situação de comunicação;
 - D) uso adequado de elementos coesivos;
 - E) coerência entre o ponto de vista defendido e os argumentos apresentados;
 - F) consistência argumentativa.
- Você será penalizado em até 10 (dez) pontos se, em sua produção textual, desrespeitar os direitos humanos.
Sua produção só será corrigida se tiver mais de 08 (oito) linhas autorais.

Fonte: elaborado pela autora

Nesta primeira etapa, a professora oportuniza aos discentes a ativação de conhecimentos prévios sobre a temática em pauta para a construção de um ponto de vista e consistência argumentativa. Levando em consideração que a turma, no ano anterior, estudou o gênero artigo de opinião, essa ativação recai também sobre o que eles já sabem a respeito do gênero em tela.

No conjunto da proposta aos discentes é conferido um lugar de fala e de engajamento, ao dialogar com dados e vozes presentes, ativando e integrando conhecimentos. Conforme Kummer e Hendges (2020), a proposta instiga problematizar significados/representações expressas nos textos, considerando outras situações/visões de mundo possíveis; intertextualizar, levando em conta outros textos e discursos sobre a temática.

Após a realização da produção textual inicial, a professora/pesquisadora passou para a segunda etapa.

2ª Etapa: Leitura e análise das produções dos discentes. Nesse momento, a professora-pesquisadora fez uma leitura/análise dos artigos produzidos, observando como se deu a apresentação e defesa do ponto de vista e a construção argumentativa, considerando o repertório construído. Na sequência, de modo geral, apresentamos comentários analíticos sobre os artigos de opinião produzidos pelos alunos. As fragilidades observadas nos instigaram a pensar na oficina seguinte. Então, passemos aos pontos observados.

As produções iniciais dos estudantes levaram em consideração o contexto em que estão inseridos. Na visão deles, violência escolar resume-se a atos violentos e agressão física, o que não chega a ser um equívoco, no entanto, é preciso compreender a violência psicológica com um aspecto presente e propulsor de violência física futura.



Em alguns posicionamentos dos estudantes é possível observar que consideram o “bullying” e jogos online como fatores que desencadeiam violência no âmbito escolar. Citam possíveis pressões psicológicas sofridas e ameaças. Nessa perspectiva, é importante entender que essas ações são resultado de um processo provocado também no ambiente em que os envolvidos interagem. A violência psicológica é um fator determinante para que esses atos violentos ocorram, como vários casos por eles citados acompanhados através dos meios de comunicação.

Mesmo identificando que a violência psicológica é uma realidade, a violência física ganha maior notoriedade nos textos analisados. Reconhece-se indiretamente a agressão física como algo real, presente e cruel.

Uma observação nítida nos textos é o fato de que eles veem a violência na escola como um fato muito distante da realidade deles, haja vista não ser comum casos de grande repercussão na cidade. Nessa perspectiva, os posicionamentos são com base em acontecimentos distantes que ganharam notoriedade pela barbaridade que foram.

Embora considerem haver necessidade das possíveis vítimas se abrirem com os pais a respeito da violência, não reconhecem a função da família importante o suficiente para ser envolvida ativamente na resolução. Ainda que considerem a temática relevante, para eles, apenas o Estado e outras autoridades têm competência para buscar meios eficientes de combater essa violência.

Nesse sentido, a necessidade de debater a temática de forma mais aprofundada e direcionada surgiu partindo daquelas produções. Considerando o posicionamento deles, a consciência crítica e reflexiva um tanto imatura para uma escrita eficiente e a organização textual um pouco comprometida, levantou-se a possibilidade do trabalho com oficinas que priorizasse a leitura de gêneros argumentativos com foco na temática “violência na escola” para ampliar a compreensão da importância do debate com a comunidade escolar e os atores sociais.

É também relevante considerar a importância da escrita como foco dominante, no entanto, é crucial que seja repleta de significados. Logo, para que essa escrita agregue o conhecimento, precisa estar associada ao contexto dos estudantes e tomada como prática social.

A leitura e análise dos artigos de opinião de autoria dos alunos apontaram a necessidade de envolver os discentes em práticas de leituras argumentativas a partir de gêneros distintos que abordam a temática “violência na escola”, ampliando, assim, competências argumentativas e firmando novos diálogos com outras vozes/textos. Nesse sentido, passemos à próxima oficina.

4.4 PROCEDIMENTO (4): OFICINA LENDO E ANALISANDO GÊNEROS DO DISCURSO ARGUMENTATIVOS

Esta oficina de letramento tomou como objetivos centrais a) compreender a argumentação como prática social para o exercício da cidadania; b) ler e analisar criticamente gêneros argumentativos sobre a temática violência na escola e c)



apresentar considerações sobre a temática violência na escola, pensando em mudança social.

Dessa forma, a partir do letramento crítico, o(a) estudante foi convidado(a) a participar do debate que envolve a problemática social em questão, analisando práticas de linguagem argumentativas a partir dos seguintes gêneros: charges, carta aberta, editorial e artigo de opinião. Destacamos que além da temática “violência na escola”, outras temáticas também foram abordadas, sobretudo, no momento de análise de charges.

A oficina teve duração de 10 aulas de 50 minutos e concentrou-se nos seguintes objetos de aprendizagem: argumentação, ponto de vista e construção argumentativa.

Em seus aspectos metodológicos, a condução da oficina se deu por meio de debate, discussões, instigando nos discentes a capacidade reflexiva e crítica voltada à leitura e à análise de gêneros do discurso argumentativo com foco na temática “violência na escola”. Durante a realização da oficina, usamos como recursos datashow, notebook, aparelho de celular, quadro branco, pincel para quadro branco, folhas de ofício, canetas e internet. A oficina aconteceu na sala multifuncional da escola.

Nesta oficina, a professora realizou as seguintes etapas:

1^a Etapa: Antes da leitura e análise crítica dos gêneros argumentativos, a professora/pesquisadora realizou com a turma um bate-papo sobre argumentação e participação social. Neste momento, colaborativamente, os sujeitos envolvidos discutiram sobre o ato de argumentar na vida cotidiana, pensando em suas razões, consistência de ponto de vista e contribuições para possível mudança social.

A professora/pesquisadora destacou que a argumentação não é apenas um ato dedicado aos processos seletivos, embora seja um dos fins. Nesse sentido, é imprescindível que as habilidades de leitura e escrita sejam de fato eficientes para um sujeito/cidadão consciente de sua participação na sociedade e seu lugar de fala nos diversos contextos em que está inserido.

A docente também frisou que o uso da linguagem também é um propulsor dos discursos de poder Assúmidos em seus posicionamentos e que vão apontar traços sociais e culturais que formaram tais sujeitos em meio às suas vivências. O ambiente escolar é um espaço de resistência, interação e formação crítica dos estudantes e deve provocar a todo momento as discussões que são parte da realidade deles. Assim sendo, o reconhecimento do direito de fala, de defesa de seus direitos e de seu papel enquanto cidadão é essencial para o convívio em sociedade e, portanto, para o exercício consciente da cidadania.

Durante o bate-papo, as provocações aventadas foram fios condutores para aguçar questionamentos e reflexões que permitiram a compreensão de que o desenvolvimento desse senso crítico e reflexivo não deve se limitar à sala de aula, mas sim, contemplar as mais variadas esferas sociais e práticas de linguagem.

Nesse sentido, o bate-papo se estruturou a partir das seguintes provocações:

- A) Quando as pessoas argumentam, o que elas fazem?
- B) Como vocês imaginam a construção da argumentação em gêneros discursivos argumentativos? E quando abordam a temática “violência na escola”, como vocês pensam a construção de dados para a defesa de um ponto de vista?

Os discentes apresentaram significativas considerações e para ampliar ainda mais a consciência crítica do alunado, a professora/pesquisadora realizou a segunda etapa desta oficina.

2^a Etapa: Esta etapa voltou-se para a leitura e análise de gêneros argumentativos. Inicialmente, a professora provocou na turma uma discussão sobre a presença da temática “violência na escola” nos textos, em gêneros argumentativos, levando os discentes a presumirem conteúdos, pontos de vistas, discursos, a maneira como a argumentação é construída, etc.

De maneira prática, os alunos realizaram a leitura e análise crítica de gêneros argumentativos diversos, posicionando-se sobre seu conteúdo e construção argumentativa. A professora destacou a importância de eles terem consciência da importância desses debates/leituras, compreendendo que já estão argumentando para participar dessa temática polêmica que faz parte da vida em sociedade.

Para nortear a leitura dos gêneros, a professora lançou as seguintes questões:

- O que os gêneros dizem sobre a temática “violência na escola”?
- O que os dados presentes nos gêneros mostram sobre a nossa sociedade?
- Qual a posição das pessoas sobre violência na escola?
- Como as pessoas (crianças, adolescentes, pais, professores, etc.) e os lugares (país, Estado, comunidade, escola e instituições em geral) são representados nesses textos sobre violência na escola?

Ainda para ampliar o letramento crítico dos discentes, considerando a prática de leitura argumentativa dos gêneros, a professora provocou reflexões sobre:

- O que é um gênero discursivo argumentativo?
- Que elementos estão presentes no gênero discursivo argumentativo?

Desse modo, a provocação envolveu pensar:

- pontos de vista apresentados nos gêneros, considerando as escolhas linguísticas/textuais/discursivas;
- os sujeitos envolvidos;
- a construção argumentativa (estratégias argumentativas);

- o contexto de produção, divulgação e circulação dos gêneros;
- a temática, considerando aspectos culturais, geográficos, etc.
- os discursos presentes;
- a maneira como as pessoas agem no mundo nos/pelos gêneros argumentativos;
- a relação da temática com as vivências/experiências dos discentes na/fora da escola.

Em relação aos gêneros discursivos argumentativos apresentados (charges, editorial, carta aberta e artigo de opinião), este momento da oficina apontou que, apesar de conhecer a maior parte deles, os estudantes ainda os confundiam no que se refere à estrutura e às funções sociais. Para facilitar a identificação, foi explicado sobre estrutura, tipologia e propósito comunicativo. Esses aspectos foram pontuais para a compreensão ampla daqueles gêneros.

Por consequência, o artigo de opinião foi o gênero que mais despertou a curiosidade dos estudantes, por ter sido cobrado nos últimos anos em processos seletivos para o IFRN e ser o foco deles naquele momento. Para melhor entendimento, foram apontadas particularidades do referido gênero, por exemplo, estrutura, o posicionamento e, principalmente, como a coesão e a coerência do texto são importantes para construção da argumentação.

Assim, foi evidenciado que não basta ter um ponto de vista definido. É também imprescindível ter consciência crítica e reflexiva a respeito do contexto, associar o conhecimento de mundo em relação ao que é debatido/estudado dentro da sala de aula e saber articular as palavras com coesão e coerência para que o leitor veja que o texto foi elaborado com bases bem fundamentadas.

É fundamental observar o poder crítico e reflexivo dos estudantes, é também esse aspecto que vai conduzir a argumentação eficiente. Considerando o ato de argumentar como um fator presente no nosso cotidiano, é necessário aguçar o sabor do poder de convencer e persuadir o outro através das palavras.

Nessa perspectiva, como bem pontua Abreu (2013), “convencer é construir algo no campo das ideias” e “persuadir é construir no campo das emoções, é sensibilizar o outro a agir”. A intencionalidade em torno da argumentação é um fator importante, porque é a partir disso que observamos a evolução do letramento crítico tão necessário para o conhecimento do estudante. É através dessa criticidade que ele reúne dados, fatos e informações confiáveis, e reflete sobre outros textos, para construir seu texto e, desse modo, alinhar sua crítica ao seu posicionamento.

O processo discursivo da argumentação é permeado pelas vivências dos sujeitos, então é possível que os textos possuam marcas bem peculiares de ideologias sociais e políticas. O processo discursivo em torno dessa argumentação é promovido pela troca de saberes, nessa perspectiva, as provocações ocorrem de acordo com os interesses ali identificados. Considerando a argumentação uma prática social, como bem já foi defendido nesta pesquisa, e por meio do letramento crítico, objetiva-se a formação de um sujeito interativo que questiona e reflete, evidenciando as relações de poder tão marcantes na sociedade.



É importante salientar que numa sala de aula, a multiplicidade dos sujeitos é um aspecto que permite a contemplação dos muitos diálogos. O letramento crítico, por sua vez, proporciona a compreensão do mundo ao possibilitar que esses sujeitos questionem sua realidade e nunca se calem diante das suas dúvidas, sendo essa a capacidade de um letramento eficiente, como bem aponta Aguiar (2021) “A partir da prática constante desse exercício de duvidar, desconfiar dos discursos/textos e sempre buscar os porquês, cremos que ocorrerá a formação de um outro indivíduo, um que tenha um novo olhar para o mundo e para si mesmo”, ou seja, o ato de contestar mostra nosso lugar no mundo.

O propósito comunicativo também é um fator que interfere diretamente nas escolhas dos envolvidos. Os gêneros trabalhados nessa oficina são especialmente argumentativos e, por isso, sua produção deve ser repleta de intenções por parte de seu produtor. Segundo Marcuschi (2008), “os gêneros textuais apresentam objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas”, pois se trata de entidades que estão em nosso cotidiano antes mesmo de nos darmos conta de sua real função social.

Também é importante salientar que o estudo dos gêneros na educação básica perpassa o ensino formal e puro, mas precisa considerar as necessidades do público-alvo. É preciso analisar os interesses desse grupo e planejar o trabalho para de fato contemplar o conhecimento de modo eficiente. Para Marcuschi (2008) “a análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão de sociedade, e ainda tenta responder questões de natureza sociocultural no uso da língua”, porque leva em consideração sobre o que escreve; quem escreve; para que escreve.

A articulação entre argumentação, letramento crítico e gênero a ser produzido percorre um caminho de muito planejamento do professor de língua portuguesa. Para que esse trabalho seja eficiente é necessário ressignificar a prática pedagógica buscando sempre o conhecimento. Entender seu alunado é também essencial para adequar esse planejamento à medida em que a demanda exigir.

Com a conclusão da oficina anterior e considerando os apontamentos sobre a argumentação como prática social além da escola, os discentes colocaram a necessidade de ampliar o debate sobre violência na escola envolvendo atores sociais locais. Nessa direção, elaboramos a oficina a seguir.

4.5 PROCEDIMENTO (5): OFICINA ARTICULANDO VOZES E POSICIONAMENTOS

Ainda considerando a argumentação como uma prática social diária de sujeitos em seu contexto de vivência para exercer a cidadania a que tem direito, esta oficina reuniu atores sociais com propriedade e experiência para tratar sobre a temática “violência na escola”, articulando assim saberes escolares e experiências de sujeitos que atuam na comunidade em várias atividades profissionais.

O objetivo central da oficina consistiu em articular vozes e posicionamentos sobre a temática “violência na escola”, construindo um debate com atores sociais. A oficina teve duração de 8 aulas de 50 minutos.



Os aspectos metodológicos aqui adotados consistiu em ampliar a compreensão dos aspectos envolvidos, discutir a temática de modo reflexivo e crítico, pensar nos atores sociais e suas contribuições tanto para a educação escolar quanto para a formação social e reconhecer o poder do debate como forma de alerta para contribuir no combate à violência na escola.

Para esta oficina foram utilizados os seguintes recursos: sala multifuncional; datashow; notebook; aparelho celular; quadro branco; pincel para quadro brando; folhas de ofício; canetas.

Nesta oficina, a professora realizou as seguintes etapas:

1^a Etapa: Nesta etapa, discentes e professora realizaram um momento de discussão, refletindo sobre a atuação de agentes de letramentos que podem trazer ricas contribuições sobre o debate que envolve a temática “violência na escola”. Logo, os alunos viram uma significativa oportunidade de ampliar os diálogos, construir novas perspectivas argumentativas e alinhar a consciência crítica sobre fatores sociais, históricos, culturais e identitários envolvidos nessa questão polêmica.

Após todo o diálogo sobre a presença de alguns agentes de letramentos, os discentes colocaram a necessidade de convidar os seguintes atores: diretor escolar, psicóloga, policial civil, secretaria de educação e professores dos respectivos horários do dia escolhido para o evento/debate, etapa seguinte.

Para manter contato com os agentes de letramento selecionados, os discentes realizaram a produção textual de alguns gêneros discursivos, cumprindo, dessa forma, funções sociais em face à essa necessidade de interação e intercâmbio de conhecimento. Assim, foram produzidos ofícios, memorandos e convites, enviados a cada um deles com objetivo de convocá-los/convidá-los para o debate. Os referidos gêneros estão disponíveis nos anexos desta dissertação.

Na sequência, vejamos como se deu o desenvolvimento da segunda etapa desta oficina.

2^a Etapa: Nesta etapa, o foco da oficina consistiu em articular vozes e posicionamentos sobre a temática “violência na escola”, construindo um debate com agentes de letramentos.

Para a realização deste momento, contamos com a presença de agentes de letramentos devidamente convidados pelos alunos através de gêneros por eles produzidos. Para organizar melhor o momento de conversa/diálogo, os discentes, previamente, foram orientados a elaborar uma lista de perguntas referentes ao papel de cada um deles, no sentido de promover uma cultura de paz nas escolas, ações que combatam a violência e que evitem os possíveis constrangimentos geradores dessa violência e anseios em geral.

Na sequência, conforme figura abaixo, apresentamos as perguntas elaboradas previamente pelos estudantes para o momento de debate com os agentes de letramentos.

Figura 3 - Perguntas elaboradas pelos estudantes para o debate com os agentes de letramentos

PERGUNTAS PARA OS DIRETORES

- De que maneira vocês lidam em situações onde o aluno resolve abandonar os estudos?
- De que forma vocês pretendem incentivar seus estudantes a enxergar os estudos de forma mais leve?
- Como vocês lidam com brigas mais intensas?
- O que vocês fazem para motivar a harmonia entre os alunos?

PERGUNTAS PARA OS PROFESSORES

- Como você acha que a escola pode lidar com isso?
- Como você acha que a violência na escola afeta o desempenho dos alunos?
- Você acha que a escola pode ter alguma influência nisso?
- De que forma os pais podem ajudar a lidar com isso?
- Como a violência na escola pode influenciar na vida em sociedade do aluno?

PERGUNTAS PARA A PSICÓLOGA

- Que gatilhos são suficientes para causar ataques em escolas?
- Essas pessoas podem apresentar sinais visíveis para colegas e professores?
- Como os familiares podem identificar sinais de comportamentos característicos/violentos?
- Quem são as pessoas mais suscetíveis a planejar e efetivar um ataque em uma escola?
- Como promover uma cultura de paz entre os colegas?

PERGUNTAS PARA O POLICIAL CIVIL

- O que acontece em um caso de massacre em escolas?
- A violência na escola acontece constantemente?
- Qual foi o caso mais pesado de violência na escola que você acompanhou ou atuou como policial civil?
- Quem comete violência na escola é punido de que forma?
- Quais os mecanismos para identificar e combater?

SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO

- Como a secretaria de educação vê a violência na escola?
- De que forma buscam identificar os problemas dentro das escolas?
- Você como pessoa, considera o tema relevante?
- A sua secretaria já teve que resolver algum problema com violência dentro das escolas do município?
- Que projeto para combater a violência nas escolas a secretaria junto com a prefeitura já desenvolveram ou desenvolveram

Fonte: criação da autora

A partir desse conjunto de questões, os discentes tiveram oportunidade de dialogar com os agentes de letramentos, refletindo sobre a contribuição deste momento. Dessa forma, a professora lançou algumas provocações, a saber:

- O que vamos absorver de informação a partir desse momento?
- Que contribuições são essenciais para o nosso conhecimento?
- O que levaremos para a reescrita do artigo de opinião?
- O que levaremos para a vida social?

Essa segunda etapa foi muito importante para ampliação do letramento crítico dos discentes e fortalecimento do ato de argumentar, posto que tiveram a oportunidade de confrontar ponto de vista, refletindo sobre posicionamentos Assumidos. Dessa forma, retomamos o pensamento de Carbonieri, quando destaca que:

O letramento crítico nos ajuda a examinar e combater visões estereotipadas e preconceituosas que, porventura, surjam nas interações em sala de aula e fora dela. É uma perspectiva



educacional que tem como propósito instigar o indivíduo a repensar sua realidade, auxiliando-o a tornar-se mais consciente e autônomo para transformá-lo, se assim o decidir. O letramento crítico interroga as relações de poder, os discursos, ideologias e identidades estabilizados, ou seja, tidos como seguros e inatacáveis. Proporciona meios para que o indivíduo questione sua própria visão de mundo, seu lugar nas relações de poder estabelecidas e as identidades que Assúme. Alicerça-se no desafio incansável à desigualdade e à opressão em todos os níveis sociais e culturais (Carbonieri, 2016, p. 133).

O debate realizado com os atores sociais também trouxe uma maior compreensão para os discentes sobre a necessidade de olhar para a argumentação além da escola, além de exames seletivos. Um olhar considera o ato de argumentar inerente à vida, à prática social e à participação do sujeito nas tomadas de decisões que movem a sociedade, participando, assim, de um ato de cidadania e empoderamento humano. Sobre essa ponderação, “ser cidadão demanda a compreensão crítica da realidade e a Assúmção de posicionamentos diante dela, vislumbrando transformá-la.”, conforme argumentam Marques e Kleiman (2019, p. 18).

Ainda sobre a argumentação como prática social numa perspectiva de letramento crítico, reforçamos a posição de Aguiar (2021) quando destaca:

É importante ressaltar que o trabalho na perspectiva do LC deve promover o questionamento de discursos dominantes presentes nos textos, visando a justiça e a igualdade nas relações sociais a partir da contextualização social e histórica em que esses textos foram elaborados. A partir da prática constante desse exercício de duvidar, desconfiar dos discursos/textos e sempre buscar os porquês, cremos que ocorrerá a formação de um outro indivíduo, um que tenha um novo olhar para o mundo e para si mesmo, afetando suas formas de agir, de pensar e de estar no mundo (Aguiar, 2021, p. 8274).

De modo geral, acreditamos que esta oficina de letramento permitiu aos sujeitos envolvidos avançar no processo de uma consciência crítica, alinhando pontos de vistas Assúmidos anteriormente e construindo práticas argumentativas mais consistentes. Ainda sobre a contribuição desta oficina e dos procedimentos realizados ao longo deste projeto de letramento, passemos à descrição e discussão da oficina seguinte, que retoma tudo que foi desenvolvido.

4.6 PROCEDIMENTO (6): OFICINA MEU PONTO DE VISTA – PRODUÇÃO TEXTUAL FINAL

Esta oficina teve como objetivo central reescrever a produção textual inicial do artigo de opinião sobre a temática “violência na escola”, problemática social que envolveu toda a nossa proposta de intervenção voltada à argumentação em uma perspectiva de letramento crítico.



Nesse momento, considerando todos os procedimentos anteriores, a professora/pesquisadora oportunizou aos discentes a reescrita do artigo de opinião, produzido na primeira oficina, considerando, para tanto, o processo de revisão do texto produzido.

Para essa reta final, a reescrita do artigo de opinião foi fundamental para refletir a escrita inicial. Nesse momento, foi necessário que os discentes voltassem aos seus conhecimentos prévios, articulando os novos conhecimentos construídos ao longo das vivências realizadas em sala de aula em diálogos com uma multiplicidade de textos/vozes e com os atores sociais convidados para participar do projeto de letramento.

Desse modo, a multiplicidade dos eventos que antecederam essa reescrita permitiu uma imersão no aprendizado que aconteceu a partir de uma partilha generosa entre os envolvidos.

Esta oficina teve duração de 06 aulas, e a professora realizou as seguintes etapas:

1^a Etapa: Retomada dos aspectos compostos e discursivos do gênero artigo de opinião. Neste momento, a professora dialogou com a turma sobre a função social do artigo de opinião, reiterando diálogos anteriores. Logo, mais uma vez, apresentou os elementos que constituem um artigo de opinião, chamando atenção para a construção consistente da argumentação.

Nessa ocasião, diante do seu artigo produzido na primeira oficina, os discentes iniciaram um processo de análise de seu próprio texto, refletindo sobre os pontos que merecem revisão e maior elaboração do texto. Foi um momento de rica aprendizagem colaborativa, posto que foi realizado um diálogo coletivo. Os alunos procederam na análise de seu próprio artigo, conectando os saberes construídos ao longo das oficinas realizadas. Para ampliar ainda mais o processo de revisão e de reescrita dos artigos, a professora destacou os critérios de avaliação dos artigos, a saber:

- Produção do gênero discursivo proposto no comando da questão;
- Presença de marcas características do gênero textual solicitado;
- Uso da variedade linguística adequada ao gênero discursivo solicitado e à situação de comunicação;
- Uso adequado de elementos coesivos;
- Coerência entre o ponto de vista defendido e os argumentos apresentados;
- Consistência argumentativa.

Concluída essa primeira etapa, a professora convidou a turma para um momento de apresentação dos artigos produzidos, conforme descrição que segue.

2^a Etapa: Este momento se configurou como apresentação dos artigos produzidos. Nessa ocasião, todos os discentes tiveram a oportunidade de ler/escutar o posicionamento dos próprios colegas, debatendo sobre a construção do ponto de vista defendido e a consistência da argumentação construída.



Na segunda etapa desta oficina, a prática de argumentação em sala de aula tornou-se cada vez mais significativa quando priorizamos cada vez mais uma aprendizagem dialógica (Freire, 1971, 1996, 2014, 2019), ressignificando saberes à medida em que se permitiu a interação, a análise e o diálogo colaborativo.

É relevante discutir argumentação enquanto uma prática dialógica que faz parte da realidade do alunado, observando os diversos espaços sociais, posições e sujeitos envolvidos.

Considerando as fragilidades observadas na primeira versão do artigo, produção inicial, em linhas gerais, destacamos os seguintes avanços após a reescrita dos artigos:

- Reflexão em torno da própria escrita;
- Ressignificação dos argumentos tendo em vista a interação vivenciada ao longo das oficinas;
- Ampliação do repertório linguístico;
- Maior desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva sobre a temática;
- Capacidade de leitura de mundo;
- Análise crítica e reflexiva da realidade;
- Associar seus contextos de interação aos diversos eventos relativos à temática;
- Mobilização de diversos letramentos;
- Mobilização do letramento crítico;
- Maior compreensão sobre a importância de articular discursos/vozes para o processo de mudança social relacionada à temática “violência na escola”.

Os critérios avaliativos partiram das produções textuais dos alunos, já que o projeto de intervenção também tem esse viés. Nesse sentido, aos artigos foram atribuídas notas, de acordo com o desejo da turma. É importante destacar que, durante esse processo, também para o registro da aprendizagem e processo de avaliação, conforme a natureza de cada oficina, os discentes foram orientados a produzir um diário de letramento.

Com a produção desse gênero, eles tiveram a oportunidade de ampliar sua consciência crítica, levando em consideração as redes de atividades desenvolvidas, os sujeitos e seus posicionamentos argumentativos.

Sobre diário de letramento, Street (2014) destaca “Diário de letramento (uma ferramenta metodológica que agora é aplicada por outros pesquisadores), a fim de registrar eventos familiares de letramento na sequência em que ocorriam e comentar sobre o que se considera como letramento segundo os diferentes membros da família” (Street, 2014. p. 118).



Partindo dessa consideração e relevância, o diário de letramento fez parte também de nossa proposta de intervenção, permitindo aos sujeitos/discentes e à professora o registro de posicionamentos avaliativos, ou seja, seu letramento crítico em práticas de linguagem argumentativa (orais e escritas).

Frisamos que, embora seja um material discursivo rico para análise e reflexões sobre argumentação em uma perspectiva de letramento crítico, não nos debruçamos sobre seu conteúdo no sentido de proceder numa análise de seus aspectos discursivos. O diário de letramento será objeto de estudo em pesquisas posteriores.

5 POSSIBILIDADES DE ADAPTAÇÃO

É importante salientar que a temática trabalhada nesta intervenção levou em consideração o contexto dos alunos e as diversas discussões em sala de aula. Nesse sentido, adaptações podem ser feitas para que outras problemáticas sejam levantadas e discutidas. Para isso, é essencial que se observe o que desperta a curiosidade do público-alvo, se faz parte da realidade deles e como tal problemática pode aguçar o senso crítico-reflexivo.

Desse modo, cabe aqui pontuar que no ano seguinte a proposta de intervenção foi desenvolvida com a turma de 9º. A temática abordada foi violência doméstica, considerando os acontecimentos recentes na cidade (um feminicídio). Assim, a experiência foi bem enriquecedora para os envolvidos. O que nos mostra que é possível adaptar à realidade distintas.

6 REFLEXÕES/DISCUSSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Caro(a) professor(a), levando em consideração as discussões aqui delineadas, a sala de aula como um lugar de múltiplos discursos, o processo de ensino-aprendizagem e as concepções que norteiam essa pesquisa, ou seja, língua(gem) como processo de interação, um fenômeno histórico, ideológico e cultural que organiza as práticas discursivas, reiteramos nosso encantamento com a constituição do conhecimento.

Nesse sentido, este procedimento didático apresenta um projeto de letramento construído em meio a partilha de ideias entre discentes e professora/pesquisadora. O processo de construção é valioso por levar em consideração, primordialmente, os interesses do público alvo que esperava ansiosamente o processo seletivo para o IFRN.



Desse modo, articular argumentação em uma perspectiva do letramento crítico, além de ser de interesse coletivo, é também uma necessidade cotidiana dos múltiplos sujeitos que interagem em sociedade. Permitindo, assim, que o trabalho colaborativo seja enriquecedor.

Nessa perspectiva, a relevância do projeto de letramento é evidenciada ao trazer à luz a ação docente ativa que conduziu eventos e práticas de letramentos cruciais para desenvolver passos futuros. Os diversos aspectos das oficinas constituíram ações importantes para o desenvolvimento desse projeto a fim de contribuir com a formação integral discente.

A experiência vivenciada ao longo da construção deste caderno permitiu a reflexão e ressignificação do planejamento das atividades, o que foi profundamente enriquecedor para a prática pedagógica, considerando que não foi um trabalho solitário, mas sim, coletivo. Nesse sentido, há de se pensar na Educação Básica ainda mais como um espaço democrático de múltiplas participações e contribuições de quem, de fato, está envolvido.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. S. A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção. 13.ed., São Paulo: Ateliê Editora, 2013.

AGUIAR, A. E. Letramento crítico e teorias socio-histórico e cultural: aproximações e reflexões sobre desenvolvimento e constituição. Fórum Linguístico. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. v. 19 n. 3 p. 8268 – 8281, novembro. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/80564>. Acesso em: 6 de junho de 2023.

AQUINO, J. L. Ensino de argumentação em eventos de letramento. 2018. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Natal, RN, 2018.

AZEVEDO, I. C. M. et. al. Das questões para o ensino de argumentação na Educação Básica: fundamentos teórico-práticos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023. E-book.

BAKHTIN, M./VOLOCHÍNOV. Marxismo e Filosofia da Linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. Ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental (BNCC). Brasília, 2018.

CARBONIERI, D. (org.). Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 121-142.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, P. Educação como prática de liberdade. N° ex. 1405. Ed, Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1967.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

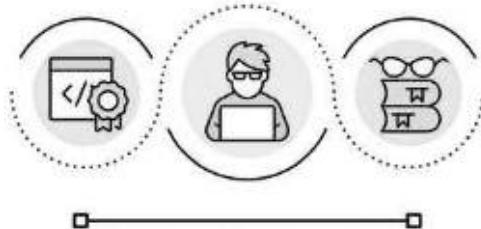
KLEIMAN, A. B. (Org.). Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B; CAVALCANTI, M. C. O DLA: uma história de muitas faces, um mosaico de muitas histórias. In: KLEIMAN, A. B; CAVALCCANTI, M. C. (Org.). Linguística aplicada suas faces e interfaces. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

KUMMER, D. A.; HENDGES, G. R. Mecanismos para o desenvolvimento do letramento crítico (visual) no livro didático de inglês. Ilha do Desterro. Florianópolis, v. 73, n° 1, p. 79-109, jan/abr 2020.

SANTOS-MARQUES, I. B. A. S.; KLEIMAN, Â. B. Projetos, oficinas e práticas de letramento: leitura e ação social. Revista Com Sertões, Juazeiro-BA, v. 7, n. 1, p. 16-34, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/comsertoes/article/view/7275>. Acesso em 29 maio 2023.

STREET, B. V. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.



CAPÍTULO 8

DOI: 10.63951/synapse978-65-88890-58-5_8

Lênora Letícia de Sousa Lima¹

Cássia De Fátima Matos dos Santos²

O SANTO E A PORCA EM FOCO: OFICINAS LITERÁRIAS E REGISTRO DA SUBJETIVIDADE LEITORA

APRESENTAÇÃO

Olá, colega professor!

Você está em posse da materialização de muito trabalho, esforço, dedicação e energia destas colegas que vos falam.

Este caderno de oficinas, que tem como base a obra *O Santo e a Porca*, de Ariano SuAssúna, representa um pouco de nossa vivência profissional em sala de aula e foi escrito para compartilhar experiências com outros profissionais no exercício da docência, principalmente na área de literatura. Espero que este caderno facilite um pouco suas aulas cotidianas, auxilie no seu planejamento e seja uma alternativa para inserir os estudantes neste fantástico mundo literário, fazendo-os tomar gosto pela leitura, pela escrita e pelos livros. Aproveite!

Um forte abraço,

As autoras.

¹ Egressa ProfLetras Assú,
E-mail: lenoralima49@gmail.com

² Docente do Instituto Federal do RN, colaboradora ProfLetras Assú,
E-mail: cassiafmsantos@gmail.com

PARA INÍCIO DE CONVERSA...

No mundo moderno e globalizado, a leitura e a escrita ocupam um papel de destaque no acesso e na produção do conhecimento. Atrelada à leitura literária e à escrita, outra habilidade se faz indispensável: expressão da subjetividade leitora. Desenvolver essa habilidade se faz primordial para que o estudante construa o seu senso crítico, estabeleça percepções individuais e comprehenda o mundo que o cerca.

A leitura e a escrita, principalmente em ambiente escolar, são essenciais para o desenvolvimento do estudante não só na disciplina de Língua Portuguesa, mas também em todas as áreas do conhecimento. Entretanto, não basta apenas decodificar a língua e saber criar períodos gramaticalmente adequados. Ler e escrever transcendem a ideia concreta do texto escrito e se estabelecem como um exercício de pensamento e desenvolvimento do senso crítico. Ler e escrever requer, além do conhecimento vocabular, compreensão e interpretação do que é (ou não) dito, pressuposto e subentendido.

A falta de leitura e estímulo da subjetividade causam danos irreparáveis na formação de opinião dos estudantes, o que é refletido diretamente na escrita. Pela falta de incentivo e hábito de ler, o estudante raramente vai à biblioteca procurar um livro, reclama quando alguma atividade envolve leitura e evita ler até o enunciado dos exercícios do livro. Além disso, a falta de leitura e ausência de expressão da subjetividade leitora prejudica o vocabulário e reflete na argumentação, tendo em vista que muitos estudantes sentem dificuldades em exames que exigem redação, compreensão e interpretação de textos.

Considerando os aspectos supracitados, com o intuito de despertar o interesse na leitura literária e promover a escrita e o desenvolvimento do senso crítico dos educandos, este caderno se concentra na forma como o estudante pode desenvolver a expressão da subjetividade leitora, por meio da literatura. Para isto, escolheu-se para o protagonismo literário a peça teatral *O Santo e a Porca*, de Ariano SuAssúna, tendo como principal instrumento de análise o gênero textual diário de leitura.

Entre os motivos principais, que justificam a escolha da obra, elencam-se: a linguagem divertida e acessível em que o texto é escrito, primordial para que o estudante comprehenda a história e tenha interesse em continuar a leitura posteriormente; o gênero textual peça teatral que amplia as formas como a leitura pode ser realizada em sala de aula, possibilitando criar novas estratégias e métodos para uma leitura mais dinâmica; a relação com elementos da cultura nordestina que gera aproximação do sujeito leitor com a obra, principalmente devido às raízes sertanejas dos estudantes; a temática da história, fundamental para a expressão da subjetividade leitora, tendo em vista que o texto bem escrito do autor leva o estudante a refletir sobre valores morais, questionar as atitudes de alguns personagens e até debater alguns problemas abordados de forma sutil ou explícita na obra.

Tudo é convidativo em *O Santo e a Porca*. O título irreverente; a capa feita no estilo de xilogravura, marca registrada da cultura nordestina, que faz um elo com a literatura de cordel; a simplicidade dos diálogos; o roteiro envolvente que desperta a



curiosidade do leitor pela história; a escolha das palavras mesclando humor com doses sutis de crítica, forte característica da escrita de SuAssúna; a sagacidade em abordar temas sociais que fazem o leitor refletir; o cenário que atiça a imaginação e traz elementos comuns presentes nas casas do interior do Sertão Nordestino; personagens carismáticos que geram uma identificação e uma ligação com o leitor e, por fim, o toque dramático e cômico de Ariano SuAssúna, que entre outros inúmeros atributos, fazem deste nome um dos maiores escritores brasileiros de todos os tempos.

Após compreender a motivação para a produção deste caderno, além da escolha da obra, convém entender um pouco sobre as oficinas literárias, que são detalhadas nas páginas posteriores.

A proposta do caderno de oficinas consiste na aplicação de oficinas literárias envolvendo a leitura da obra *O Santo e a Porca*, de Ariano SuAssúna e a produção dos diários de leitura de cada estudante. A obra é dividida em três atos, lidos coletivamente, de acordo com cada oficina, com foco na compreensão do texto e nas interpretações do estudante sobre a obra e sua história. Todas as etapas são documentadas nos diários de leitura produzidos pelos próprios estudantes, conforme a orientação do professor.

Quanto à escolha do diário de leitura como ferramenta de avaliação, vale salientar que, mesmo sendo um gênero bastante simples no que compete à estrutura, o diário de leitura sempre foi um dos recursos mais utilizados na sala de aula da professora responsável pela turma, devido a sua eficácia como ferramenta para desenvolver não só leitura e escrita, mas também interpretação de texto, além de estimular o protagonismo e o senso crítico dos estudantes.

Embora o diário de leitura ainda não tenha seu devido reconhecimento, sendo, muitas vezes, subestimado pela sua simplicidade, ou por falta de compreensão da sua versatilidade, este gênero se caracteriza como uma ferramenta fundamental para que os estudantes leiam a obra literária selecionada, compreendam as ideias do autor e, mais do que isso, construam seus próprios conceitos e reflitam acerca do mundo a sua volta, além de praticar a expressão do pensamento por meio das palavras escritas, tudo em um único gênero.

Quanto à avaliação dos diários de leitura, este caderno segue os pressupostos teóricos de Rouxel (2013), que em suas discussões sobre a leitura, propõe uma reflexão sobre a subjetividade leitora, categorizando três níveis principais de subjetividade leitora durante a leitura, a saber: 1) o vínculo emocional do leitor com o livro; 2) a interpretação do texto; e 3) a relação cognitiva e crítica do leitor com a obra.

O primeiro nível se refere à relação afetiva (vínculo emocional) que o leitor estabelece com a obra. Trata-se da conexão criada entre o sujeito leitor e o texto em que este associa suas experiências pessoais com a história do livro, estabelece uma identificação com a história ou personagem, além de desenvolver novas convicções a partir da leitura, de sentimentos e significados, aproximando-o cada vez mais do livro. Rouxel (2013) destaca que esta dimensão é fundamental para iniciar uma leitura mais íntima e profunda, tendo em vista que estabelece vínculos mais concretos, pois relaciona o campo da subjetividade individual do leitor com a obra.



No segundo nível, o foco principal está na interpretação subjetiva e dialógica do leitor com o texto. Esta dimensão está relacionada à construção de sentidos e refere-se principalmente à forma como o indivíduo ressignifica o texto, atribuindo-lhe novos significados oriundos das suas vivências culturais, intelectuais, sociais e até pessoais. Esta dimensão não se refere ao conteúdo da obra, mas como o leitor processa o que foi escrito e lido. Nesta dimensão, os pressupostos e subentendidos se destacam e o leitor projeta reflexões de acordo com os elementos do texto.

O terceiro e último nível está ligado à capacidade do leitor de apoderar-se da obra e das questões levantadas no texto. Nesta dimensão, há a apropriação crítica e ativa do sujeito leitor com o texto em que ocorre uma transformação dos significados, uma conexão entre o mundo do indivíduo e o universo do texto, além de uma integração dos conhecimentos construídos durante a leitura às experiências pessoais do leitor. Para Rouxel (2013), esta dimensão é essencial para a construção de uma leitura independente e autônoma e do sujeito leitor como indivíduo transformador e livre para se expressar nos mais diversos contextos.

Após compreender a motivação para a elaboração deste caderno de oficinas, bem como a justificativa da escola da obra literária e o do gênero diário de leitura para a expressão da subjetividade leitora, é hora de embarcar de vez no universo da literatura. Nas próximas páginas se encontra todo o passo a passo para a elaboração e aplicação das oficinas literárias, assim como dicas, sugestões e algumas observações pertinentes para que suas oficinas sejam um sucesso. Aproveite!

OFICINA I

PRIMEIRA CENA: UM DIÁLOGO SOBRE A OBRA

LIVRO UTILIZADO:

O Santo e a Porca, de Ariano SuAssúna (Peça Teatral).

PÚBLICO ALVO:

Estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais.

OBJETOS DO CONHECIMENTO:

Leitura, escrita e subjetividade leitora.

OBJETIVOS:

Apresentar a obra literária, ambientar o estudante no universo do texto e despertar curiosidade do público-alvo sobre a história.

DURAÇÃO DA OFICINA:

Duas aulas de 50 minutos.

RECURSOS UTILIZADOS:

Tablet e projetor (do professor), livro físico da obra literária, cadernos pequenos e canetas para a escrita dos diários de leitura.

METODOLOGIA:

Primeiro Momento:

Inicialmente, sugere-se que o professor entregue os livros físicos e peça aos estudantes que observem apenas seus elementos externos como: capa, sinopse, título, comentários e informações sobre o autor. Esta etapa é importante para o desenvolvimento da oficina, pois é o momento em que o professor pode fazer uma breve sondagem sobre as expectativas dos estudantes sobre a história, além de mensurar o que a turma sabe sobre a obra e o autor.

DICA: Apenas para esta oficina, procure mudar o ambiente rotineiro das aulas e levar os estudantes para um lugar diferente, como a biblioteca da escola. Esta mudança de ares, mesmo que pequena, pode estimular a turma a querer participar das oficinas, pois deixa transparecer uma ideia de novidade, gera uma certa curiosidade e aproxima, literalmente, os estudantes dos livros, tendo em vista que a biblioteca, geralmente, é um lugar mais aconchegante e com a atmosfera voltada para a literatura.

Visando estimular o lado interpretativo dos estudantes e detectar suas primeiras impressões sobre o livro, foram elaboradas as questões abaixo, para nortear a oficina e auxiliar o professor na interação com a turma:

- Você já ouviu falar deste livro?
- Já o viu em algum lugar da biblioteca?
- O que você achou da capa?
- Você gostou do título do livro?
- Pela capa e pelo título, sobre o que você acha que a obra vai falar?
- Você conhece o autor desta obra?
- Quais obras desse autor você conhece?
- A partir dos elementos não-verbais presentes na capa, onde você acha que se passa a história deste livro?

OBSERVAÇÃO: De acordo com o nível escolar, o professor pode adequar as questões e/ou desenvolver novas perguntas para a turma.

SUGESTÃO: Recomenda-se que as perguntas sejam respondidas de forma oral, para um melhor aproveitamento do tempo.

Segundo Momento:

Após realizar a sondagem e responder as perguntas, o segundo passo fica a cargo de uma rápida apresentação da obra e do autor. Sugere-se uma apresentação em *slides* contendo uma breve biografia do autor da obra, Ariano SuAssúna, perpassando por sua vida, obras mais conhecidas e curiosidades sobre esta figura ilustre da literatura e cultura brasileira. Além disso, na apresentação, também deve



conter algumas informações sobre a obra *O Santo e a Porca*, como personagens, cenário, ano em que foi escrita e o gênero ao qual pertence, explicando alguns elementos característicos do gênero peça teatral (descrição de cenários, ambientação, entonação e sentimentos dos personagens), tomando bastante cuidado para que nenhum detalhe principal da história seja exposto, tendo em vista que a primeira atividade da oficina se concentra nas primeiras impressões e expectativas dos estudantes em relação à obra.

Terceiro Momento:

Após a apresentação do autor e da obra, o terceiro momento fica a cargo de uma orientação sobre a escrita dos diários de leitura. Mesmo que os estudantes já tenham familiaridade com o gênero, é necessário que o professor explique (ou relembre) os elementos, a estrutura e as características dos diários, que servem como ferramenta para análise da subjetividade leitora.

Quarto Momento:

Após a ambientação dos estudantes sobre a obra, sobre o autor e sobre a escrita dos diários de leitura, chega-se ao momento da escrita. Neste momento, o professor deve entregar os cadernos e explicar que os estudantes devem registrar nos diários de leitura suas primeiras impressões sobre a obra, ainda sem ler, tendo como base apenas a capa do livro e as informações básicas abordadas e construídas no decorrer da oficina. É importante explicar que, para esta atividade, os estudantes vão, literalmente, julgar o livro pela capa.

Para estimular a subjetividade leitora da turma, é fundamental que o professor peça aos estudantes que escrevam seus palpites sobre qual seria a história do livro, descrevam como imaginam os personagens, relacionem o título à história e exponham suas expectativas quanto ao livro e às oficinas posteriores, reiterando-se os passos importantes da pré-leitura.

DICA: Estimule a criatividade da turma! Incentive os estudantes a usar a imaginação e decorar os diários a seu modo, dando o seu toque pessoal. Desenhos, papéis coloridos, tintas, canetinhas coloridas, E.V.A, glitter e adesivos, são alguns exemplos de como os jovens podem personalizar seus diários e deixá-los mais “a sua cara”. Os resultados podem ser impressionantes!

AVALIAÇÃO:

A avaliação de cada oficina está ligada às produções dos diários de leitura. O professor deve analisar os relatos escritos dos estudantes e, a partir deles, identificar elementos da subjetividade leitora, categorizados em três níveis, conforme os pressupostos teóricos de Rouxel (2013): o primeiro nível se refere ao vínculo emocional do leitor com a obra; o segundo nível se refere à interpretação e construção de sentido do sujeito leitor em relação à obra e, o terceiro nível, refere-se à apropriação do leitor com a obra, relacionando-a às suas vivências. Os níveis são abordados mais detalhadamente na introdução deste caderno.



O professor pode analisar as páginas dos diários isoladamente, aos poucos, antes da oficina seguinte ser aplicada. Entretanto, por questões de administração do tempo, sugere-se que os diários sejam analisados apenas após a aplicação de todas as oficinas. Por mais que a turma seja numerosa e sejam muitas páginas, avaliar as escritas em sua totalidade, de uma única vez, faz o professor enxergar mais nitidamente a evolução daquele estudante, seja na escrita, seja na subjetividade, conforme a aplicação das oficinas e o envolvimento com a história e os personagens.

OFICINA II

SEGUNDA CENA: A EXPRESSÃO EM CONSTRUÇÃO

LIVRO UTILIZADO:

O Santo e a Porca, de Ariano SuAssúna (Peça Teatral).

PÚBLICO ALVO:

Estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais.

OBJETOS DO CONHECIMENTO:

Leitura, escrita e subjetividade leitora.

OBJETIVOS:

Inserir o estudante no universo do livro; ampliar seu conhecimento sobre a história; estimular a imaginação sobre os personagens; despertar a curiosidade sobre a obra; incentivar o hábito de ler.

DURAÇÃO DA OFICINA:

Duas aulas de 50 minutos.

RECURSOS UTILIZADOS:

Livro físico da obra literária, cadernos pequenos e canetas para a escrita dos diários de leitura.

METODOLOGIA:

Primeiro Momento:

Para iniciar a segunda oficina, recomenda-se que o professor retome alguns pontos abordados na oficina anterior (título da obra, autor, gênero literário) e comece a discussão sondando se os estudantes tiveram alguma dificuldade em colocar em palavras suas expectativas e escrever a primeira página do diário. Caso a resposta seja positiva, convém esclarecer as dúvidas dos estudantes de forma eficaz, antes de iniciar a leitura da obra.

SUGESTÃO: Diferente da primeira oficina, sugere-se que esta aplicação seja feita na própria sala de aula dos estudantes, por ser um ambiente neutro, mais privativo e confortável para a leitura da obra.

DICA: Organize as carteiras dos estudantes em círculos ou semicírculos, para que haja mais contato e entrosamentos dos estudantes durante a leitura.

Segundo Momento:

Após ambientar os estudantes no contexto da obra e esclarecer possíveis dúvidas, convém iniciar a leitura do Primeiro Ato da peça teatral. A leitura deve ser feita em voz alta e conduzida pelo professor, que deve pedir para que algum estudante se voluntarie para começar. Caso não surja um voluntário, o próprio professor deve começar a ler para “quebrar o gelo” e incentivar os estudantes.

DICA: Proponha que os estudantes “sejam” os personagens e leiam suas respectivas falas durante todas as oficinas. Assim, haverá alternância de turnos e as oficinas ficarão mais dinâmicas e divertidas. Brinque com as interpretações: proponha mudanças de voz, sotaques e trejeitos para “entrar” no personagem. Vale salientar que a leitura não deve se limitar a gêneros, portanto, uma menina pode ler as falas de um personagem masculino e vice-versa.

Terceiro Momento:

Após a leitura do primeiro ato da peça, chega a hora da orientação para escrita do diário. Sugere-se que, na segunda página do diário, seja escrita a primeira impressão que os estudantes tiveram da obra, priorizando a sua compreensão e interpretação da história até aquele momento. É fundamental que o professor oriente os estudantes a escrever suas opiniões, expectativas e sentimentos sobre os personagens, suas ações na história e os palpites sobre o que pode acontecer no próximo ato. Além disso, recomenda-se que o professor incentive a turma a escrever sobre a experiência da leitura coletiva e a aplicação da oficina em sala.

AVALIAÇÃO:

A avaliação de cada oficina está ligada às produções dos diários de leitura. O professor deve analisar os relatos escritos dos estudantes e, a partir deles, identificar elementos da subjetividade leitora, categorizados em três níveis, conforme os pressupostos teóricos de Rouxel (2013): o primeiro nível se refere ao vínculo emocional do leitor com a obra; o segundo nível se refere à interpretação e construção de sentido do sujeito leitor em relação à obra e o terceiro nível, refere-se à apropriação do leitor com a obra, relacionando-a às suas vivências. Os níveis são abordados mais detalhadamente na introdução deste caderno.

O professor pode analisar as páginas dos diários isoladamente, aos poucos, antes da oficina seguinte ser aplicada. Entretanto, por questões de administração do tempo, sugere-se que os diários sejam analisados apenas após a aplicação de todas as oficinas. Por mais que a turma seja numerosa e sejam muitas páginas, avaliar as escritas em sua totalidade, de uma única vez, faz o professor enxergar mais nitidamente a evolução daquele estudante, seja na escrita, seja na subjetividade, conforme a aplicação das oficinas e o envolvimento com a história e os personagens.

OFICINA III

TERCEIRA CENA: INTERPRETANDO O TEXTO

LIVRO UTILIZADO:

O Santo e a Porca, de Ariano SuAssúna (Peça Teatral).

PÚBLICO ALVO:

Estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais.

OBJETOS DO CONHECIMENTO:

Leitura, escrita e subjetividade leitora.

OBJETIVOS:

Compreender a relação do discente com a peça teatral; identificar opiniões dos estudantes sobre o texto e a história; estimular a subjetividade leitora do estudante; construir o protagonismo do estudante como sujeito leitor.

DURAÇÃO DA OFICINA:

Duas aulas de 50 minutos.

RECURSOS UTILIZADOS:

Livro físico da obra literária, cadernos pequenos e canetas para a escrita dos diários de leitura.

METODOLOGIA:

Primeiro Momento:

O início da oficina, como de costume, é a retomada da história do livro, relembrando os personagens e os principais fatos ocorridos na história no Primeiro Ato. Este exercício de relembrar os estudantes é fundamental, principalmente para estudantes faltosos, pois além de situá-los na história, constitui uma ligação entre a oficina anterior e estabelece a sensação de continuidade, mesmo as oficinas tendo um breve intervalo de tempo entre as aplicações. Ainda neste momento, fez-se necessária a sondagem dos estudantes a respeito das suas opiniões sobre a peça teatral e a execução da tarefa de escrita proposta anteriormente.

Segundo Momento:

Após relembrar pontos principais da história e fazer uma breve sondagem com os estudantes, inicia-se a leitura do Segundo Ato do livro. Seguindo o padrão da oficina anterior, a leitura deve ocorrer de forma coletiva, em voz alta e com os mesmos estudantes interpretando os personagens da história.

OBSERVAÇÃO: Como se trata de uma obra com toque cômico, dependendo da turma, pode ocorrer algumas risadas durante a leitura e algumas interrupções dos estudantes para comentar suas opiniões e externar seus sentimentos. É importante se atentar para que estas interferências não atrapalhem o andamento da oficina.

Terceiro Momento:

O terceiro momento da oficina se concentra em uma roda de conversa com os estudantes a respeito das suas percepções sobre a história até aquele momento e das suas expectativas sobre o destino de cada personagem, estimulando sempre o pensamento crítico e o protagonismo do estudante como sujeito leitor.

Quarto Momento:

Passado o momento do diálogo em conjunto, chega a vez dos direcionamentos para a escrita de mais uma página do diário de leitura. A partir da leitura do Segundo Ato e das discussões em sala, o professor deve orientar os estudantes a colocar no papel todas as emoções que sentiram durante a leitura e comentaram na oficina, incluindo sentimentos, opiniões, expectativas e momentos que gostaram e que não gostaram da história. Além disso, o professor pode incentivar cada estudante a pensar em dois finais hipotéticos: o final que gostariam que o livro tivesse e o final que acreditam que a história realmente terá, estimulando a imaginação e construindo uma faceta mais subjetiva da atividade escrita.

AVALIAÇÃO:

A avaliação de cada oficina está ligada às produções dos diários de leitura. O professor deve analisar os relatos escritos dos estudantes e, a partir deles, identificar elementos da subjetividade leitora, categorizados em três níveis, conforme os pressupostos teóricos de Rouxel (2013): o primeiro nível se refere ao vínculo emocional do leitor com a obra; o segundo nível se refere à interpretação e construção de sentido do sujeito leitor em relação à obra e, o terceiro nível, refere-se à apropriação do leitor com a obra, relacionando-a às suas vivências. Os níveis são abordados mais detalhadamente na introdução deste caderno.

O professor pode analisar as páginas dos diários isoladamente, aos poucos, antes da oficina seguinte ser aplicada. Entretanto, por questões de administração do tempo, sugere-se que os diários sejam analisados apenas após a aplicação de todas as oficinas. Por mais que a turma seja numerosa e sejam muitas páginas, avaliar as escritas em sua totalidade, de uma única vez, faz o professor enxergar mais nitidamente a evolução daquele estudante, seja na escrita, seja na subjetividade, conforme a aplicação das oficinas e o envolvimento com a história e os personagens.

OFICINA IV

ÚLTIMA CENA: ENCERRANDO AS DISCUSSÕES

LIVRO UTILIZADO:

O Santo e a Porca, de Ariano SuAssúna (Peça Teatral).

PÚBLICO ALVO:

Estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais.



OBJETOS DO CONHECIMENTO:

Leitura, escrita e subjetividade leitora.

OBJETIVOS:

Incentivar a manifestação do pensamento crítico da turma; Compreender a relação do discente com a peça teatral; identificar opiniões dos estudantes sobre o texto e a história; construir o protagonismo do estudante como sujeito leitor.

DURAÇÃO DA OFICINA:

Duas aulas de 50 minutos.

RECURSOS UTILIZADOS:

Livro físico da obra literária, cadernos pequenos e canetas para a escrita dos diários de leitura.

METODOLOGIA:

Primeiro Momento:

Antes de iniciar a leitura do último ato da peça teatral, faz-se necessário sondar os estudantes sobre as produções de texto propostas nas oficinas anteriores, cuidando sempre para que todas as oficinas sejam devidamente documentadas nos diários. Além disso, como nas outras oficinas, é importante que o professor prossiga a aplicação desta etapa com uma conversa prévia, sempre relembrando as ações ocorridas na história e atualizando os estudantes sobre os atos lidos anteriormente.

Segundo Momento:

Passado o momento inicial, nesta última oficina, propõe-se uma espécie de jogo com toda a turma, antes da leitura final do último ato da peça. Trata-se de uma alternativa opcional para acalmar os ânimos dos estudantes, mas também é bastante eficaz para manter o entusiasmo com a leitura e incentivar a manifestação do pensamento crítico da turma. O jogo funciona da seguinte forma: cada um dos estudantes deve escrever suas teorias e “previsões” sobre o fim do livro, em um pedaço de papel e, ao final da leitura da obra, todos conferem os pontos que acertaram e erraram sobre a história e os personagens.

SUGESTÃO: O professor pode sugerir que os estudantes escrevam suas “previsões” no próprio diário de leitura, em uma página à parte, para que este momento rico em subjetividade seja aproveitado e avaliado nas análises posteriormente.

Terceiro Momento:

Após a execução do jogo e as “previsões” devidamente registradas, é hora da leitura do último ato do livro. A leitura, como de costume, deve ocorrer coletivamente e em voz alta, com os mesmos estudantes fazendo os papéis dos personagens que lhe foram atribuídos. Como o Terceiro Ato da peça possui bastantes surpresas e reviravoltas, a leitura do texto pode ocorrer com mais barulho do que o esperado, portanto, é essencial que o professor conduza a oficina, interferindo quando necessário, para que tudo ocorra conforme o planejado.

Quarto Momento:

Após a leitura do livro, sugere-se uma conversa intermediada pelo professor sobre o desfecho da obra e a experiência de escrever o diário de leitura. O professor pode incentivar que os estudantes exponham seus pensamentos sobre o que gostaram, o que desagradou na história, os personagens preferidos e se o final condizia com o que foi imaginado e registrado por eles no jogo das previsões feito no início desta oficina. Ainda, é importante fazer um elo entre a última oficina e a primeira, questionando os estudantes se a história do livro estabelecia ligação com o que eles escreveram nas primeiras páginas do diário (primeira oficina), quando julgaram, literalmente, o livro pela capa.

DICA: O professor pode premiar o estudante que mais teve acertos nas previsões, para incentivar uma maior participação no jogo. Além disso, ao final das oficinas, o professor pode presentear a turma inteira com algum mimo ou organizar um lanche coletivo para culminar.

Quinto Momento:

Passados os momentos de conversa e relatos dos estudantes, chega o momento dos direcionamentos para a escrita da última página do diário de leitura, centrada principalmente na subjetividade leitora. Para esta última escrita, o professor deve orientar que todas as opiniões, críticas e perspectivas individuais comentadas em sala, sejam colocadas em palavras durante a escrita do diário. Além disso, é relevante que o professor peça aos estudantes que escrevam suas interpretações sobre toda a história; que comparem o final alternativo idealizado por eles, na oficina anterior, com o verdadeiro final da peça teatral; que façam um paralelo entre o texto e sua realidade pessoal; e, por fim, que registrem, nas páginas do diário de leitura, suas considerações finais sobre a obra lida e as oficinas aplicadas.

AVALIAÇÃO:

A avaliação de cada oficina está ligada às produções dos diários de leitura. O professor deve analisar os relatos escritos dos estudantes e, a partir deles, identificar elementos da subjetividade leitora, categorizados em três níveis, conforme os pressupostos teóricos de Rouxel (2013): o primeiro nível se refere ao vínculo emocional do leitor com a obra; o segundo nível se refere à interpretação e construção de sentido do sujeito leitor em relação à obra e, o terceiro nível, refere-se à apropriação do leitor com a obra, relacionando-a às suas vivências. Os níveis são abordados mais detalhadamente na introdução deste caderno.

O professor pode analisar as páginas dos diários isoladamente, aos poucos, antes da oficina seguinte ser aplicada. Entretanto, por questões de administração do tempo, sugere-se que os diários sejam analisados apenas após a aplicação de todas as oficinas. Por mais que a turma seja numerosa e sejam muitas páginas, avaliar as escritas em sua totalidade, de uma única vez, faz o professor enxergar mais nitidamente a evolução daquele estudante, seja na escrita, seja na subjetividade, conforme a aplicação das oficinas e o envolvimento com a história e os personagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ambiente escolar é inconstante, assim como o comportamento dos estudantes de uma turma. Todo trabalho está sujeito a adversidades. O trabalho do professor não se esquia deste fato, pelo contrário, principalmente nas escolas públicas, o profissional da educação se depara a cada momento com uma dificuldade diferente e cabe a ele resolver, ou ao menos tentar resolver, da melhor maneira possível. Com a aplicação das oficinas não seria diferente. Elas podem ser um sucesso, mas também correm o risco de ser um fiasco. Por mais pensadas e minimamente calculadas, em algum momento, algo pode sair do eixo. O êxito está na forma como se lida com as adversidades encontradas no meio do caminho. Contornar dificuldades está no cotidiano do professor.

Para que o estudante embarque no universo da literatura, é preciso, de antemão, que ele tome o protagonismo, compreenda que suas opiniões, críticas e pensamentos são relevantes para que este se transforme em um sujeito leitor. Transformar um estudante em sujeito leitor é essencial para criar indivíduos pensantes e cidadãos críticos, que tenham vez e voz. Ao desenvolver as oficinas literárias, espera-se a participação, o engajamento e, principalmente, a imersão dos estudantes na leitura literária, tendo em vista que o texto de Ariano SuAssúna é envolvente, de fácil compreensão, repleto de nuances de humor e crítica e contém personagens carismáticos que prendem a atenção do leitor. Ao final das aplicações, pressupõe-se que o senso crítico dos estudantes seja estimulado e que toda a carga subjetiva seja registrada, da maneira mais expressiva possível, nos diários de leitura.

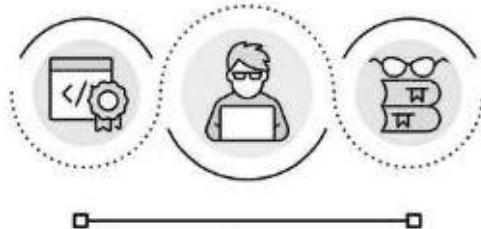
Em uma visão pessoal, as ligações que os estudantes fazem do texto com o cotidiano, seja por vínculo emocional, questão interpretativa ou apropriação pessoal, representam um dos valores inestimáveis da literatura: a capacidade de pensar diferente e relacionar a arte com o mundo. O aprendizado que a literatura proporciona por meio de histórias e comportamentos de seus personagens faz do leitor alguém mais atento, crítico e mais humano.

Por fim, a aplicação das oficinas, além de contribuir para o desenvolvimento do estudante no campo da leitura e da escrita, amplia a compreensão e expressão subjetiva, além de aproximar os estudantes cada vez mais dos livros e da literatura.



REFERÊNCIAS

- COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.
- MACHADO, Anna Rachel. O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MACHADO, Anna Rachel. Diários de leituras: A Construção de Diferentes Diálogos na Sala de Aula. Linha D'Água, São Paulo, n. 18, p. 61-80, dec. 2005. ISSN 2236-4242.
- ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard & REZENDE, Neide Luzia (org). Leitura Subjetiva e Ensino de Literatura. São Paulo: Alameda, 2013.
- ROUXEL, Annie. Práticas de Leitura: Quais Rumos para Favorecer a Expressão do Sujeito Leitor? In: Cadernos de Pesquisa, v.42, n.145, jan./abr. 2012a. p.272-283.
Disponível em : <https://www.scielo.br/j/cp/a/vbgD8LhYCcYxjFYf93P4Kwq/abstract/?lang=pt>. Acesso em 20 mai. 2024.
- SUAssúNA, Ariano. O Santo e a Porca. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 35. ed. 2017.



CAPÍTULO 9

DOI: 10.63951/synapse978-65-88890-58-5_9

Fernanda Kalliane Lopes Rocha Cesarino¹
Guianeza Mescherichia de Góis Saraiva Meira²

ANÁLISE MULTIMODAL DO DISCURSO NO GÊNERO ANÚNCIO PUBLICITÁRIO: UMA PRÁTICA DE LETRAMENTO NA SALA DE AULA DA EJA

APRESENTAÇÃO

Caro professor, este Recurso Educacional é um material que foi elaborado como proposta de trabalho com o gênero discursivo anúncio publicitário, com o intuito de contribuir para uma prática de letramento multimodal na sala de aula com estudantes da Educação Básica da rede pública de ensino. Ele é parte constituinte da dissertação do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e produto de uma pesquisa-ação realizada em uma escola da rede pública estadual de ensino, localizada no município de Assú/RN, que tem como título: *Análise multimodal do discurso no gênero anúncio publicitário: uma prática de letramento na sala de aula da EJA*.

A escolha do trabalho pedagógico com o gênero discursivo anúncio publicitário ocorreu pelo fato de percebermos a necessidade dos estudantes para realizarem uma análise/leitura crítica de gêneros da esfera de comunicação e por estarmos constantemente rodeados por uma imensidão de discursos, que revelam as práticas sociais em suas diversas modalidades de linguagem.

Nesse sentido, estimado professor, este caderno contém duas proposições pedagógicas elaboradas para o trabalho com o gênero anúncio publicitário e está organizado da seguinte forma: Proposição pedagógica 1 - O anúncio publicitário vem aí! (Coletânea de anúncios publicitários, Quadro teórico-metodológico para o estudo do gênero anúncio, Orientações para o desenvolvimento de atividades teórico-práticas e Sugestão de atividades teórico-práticas); Proposição pedagógica 2 - O humor como recurso persuasivo em anúncios publicitários (Coletânea de anúncios publicitários, Orientações para o desenvolvimento de atividades teórico-práticas e Sugestão de atividades teórico-práticas). E, por fim, Mostra de anúncios publicitários (Oficina de produção e análise de anúncios publicitários, Orientações

¹ Professora da rede municipal de Assú e estadual de ensino do RN e egressa PROFLETRAS – UERN/ Assú-RN, E-mail: fernandakalliane@yahoo.com.br

² Docente do Curso de Letras Vernáculas na UERN - Campus Assú. Doutora em Estudos da Linguagem – UFRN,



didáticas para a mostra de anúncios publicitários e Sugestão de organização da mostra de anúncios publicitários), voltadas para estudantes do 9º do Ensino Fundamental II- Anos Finais, podendo ser adaptada a outros níveis de ensino.

Em linhas gerais, o trabalho com o gênero anúncio publicitário intenciona desenvolver, nos estudantes, habilidades relacionadas aos contextos de produção, circulação e recepção desse gênero, bem como para propiciar a compreensão dos sentidos que são produzidos a partir de determinadas práticas discursivas e sociais.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Dentre a diversidade dos gêneros do discurso, estão os anúncios publicitários, os quais podem ser inseridos em um grupo de gêneros que envolve diversas formas de linguagem, como a verbal, a não-verbal e a audiovisual, interagindo entre si e produzindo efeitos de sentidos para o público que os recepciona. Esse caráter de multimodalidade da linguagem foi o que gerou o nosso interesse em estudar esses gêneros, com o objetivo de levá-los para a sala de aula da Educação Básica, para efetivar o estudo das práticas sociais de usos da linguagem em uma perspectiva discursivo-significativa, com estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Tendo em vista que estamos em contato com diversos gêneros discursivos, o anúncio publicitário, tão presente no dia a dia dos estudantes da EJA, implica em uma necessidade de compreensão e interpretação dos sentidos por esse gênero constituído. Assim, seus significados perpassam não somente a sala de aula, mas também a vida desses sujeitos enquanto seres socialmente participativos.

Desenvolvemos este trabalho com turmas de 5º período, que corresponde ao 8º e 9º anos, ou seja, os alunos que estão com distorção de série/idade, cursam as duas séries em um único ano. São turmas bastante heterogêneas, tanto com relação às idades, quanto ao gênero, sendo composta por alunos na faixa etária dos 14 aos 17 anos. Outro aspecto importante a se destacar é com relação ao social, em que a maioria é composta por estudantes que trabalham formalmente ou de maneira autônoma.

Além disso, essa escolha se deu a partir de um diagnóstico e da análise do conhecimento prévio dos estudantes, o que nos fez perceber a importância de se trabalhar o gênero anúncio publicitário, visto que eles estão a todo instante imersos nesse contexto de mensagens publicitárias, que tentam persuadi-los diariamente, para que consumam determinados produtos ou para que possam aderir a determinadas ideias.

Diante disso, o nosso objetivo com a elaboração deste recurso educacional é que ele possa contribuir para a aprendizagem dos nossos alunos, a fim de efetivar o estudo das práticas sociais de usos da linguagem em uma perspectiva discursivo-significativa, como também auxiliar professores de Língua Portuguesa da Educação



Básica durante o desenvolvimento de atividades relacionadas ao gênero discursivo anúncio publicitário, no processo de ensino e aprendizagem, e também objetiva colaborar com outras pesquisas acadêmicas no campo da Análise Crítica do Discurso (ACD).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este recurso educacional tem como base o documento Oficial de referência da educação, a Base Nacional Comum Curricular- BNCC (2018), que define um conjunto de aprendizagens essenciais, as quais os alunos precisam desenvolver, como competências e habilidades.

De acordo com a BNCC, os eixos de integração de Língua Portuguesa devem ser entendidos como aquele conjunto de princípios relacionados às práticas de linguagem, aos quais estão ancorados a oralidade, a leitura/escuta, a produção textual e a análise linguística. Logo, os conhecimentos sobre a língua e suas semioses devem ser vinculados às práticas sociais de linguagem, como criadores de reflexão nas mais diversas situações enunciativas. Enfatizando essas práticas e manifestações de linguagem, apresentamos:

O que seria comum em todas essas manifestações de linguagem é que elas sempre expressam algum conteúdo ou emoção – narram, descrevem, subvertem, (re)criam, argumentam, produzem sensações, etc. –, veiculam uma apreciação valorativa, organizando diferentes elementos e/ou graus/intensidades desses diferentes elementos, dentre outras possibilidades (Brasil, 2018, p. 82).

Dessa maneira, podemos concluir que as habilidades de análises linguísticas estão ligadas às habilidades de prática de uso da linguagem, tais como a leitura e a escrita, uma vez que é preciso ser consciente que essas práticas derivam das situações de vida social e devem estar situadas em contextos significativos para os indivíduos da sociedade.

No que se refere às questões teóricas recorremos a Rojo (2009), acerca do multiletramento, que nos apresenta que para se efetivar uma educação linguística democrática, é necessário considerar os multiletramentos e letramentos multissemióticos:

... os multiletramentos ou letramentos múltiplos, deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais [...] os letramentos multissemióticos exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramento para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita. O conhecimento e as capacidades relativas a outros meios semióticos estão ficando cada vez mais necessários no uso da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos: as cores, as imagens, os sons, o designer (Rojo, 2009, p. 107, grifo do autor).

São diversos os elementos empregados com função de estabelecer a força persuasiva, envolvendo gêneros que articulam múltiplas semioses, revelando processos relacionados aos contextos de produção, circulação e recepção dos gêneros multimodais, como anúncio publicitário.

3 PROPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS

Proposição pedagógica 1 – O anúncio publicitário vem aí!



Conteúdo

- ✓ *Leitura, compreensão e interpretação de anúncios.*
- ✓ *O gênero anúncio publicitário.*
- ✓ *Conceito de anúncio publicitário.*
- ✓ *Anúncio publicitário físico.*
- ✓ *Anúncio publicitário digital.*
- ✓ *Estrutura do anúncio publicitário.*
- ✓ *Funcionamento do anúncio publicitário.*
- ✓ *Elementos lexicais e morfossintáticos do gênero.*
- ✓ *Linguagem e outros elementos persuasivos.*

Objetivos

- ✓ *Compreender o anúncio publicitário em suas formas física e digital e os seus contextos de produção, envio, circulação e recepção.*
- ✓ *Conhecer a estrutura e o funcionamento do gênero discursivo anúncio publicitário e suas esferas de circulação.*
- ✓ *Explorar elementos lexicais, morfossintáticos, multissemióticos e persuasivos da linguagem em anúncios publicitários.*

Competências

- ✓ *Utilizar diferentes linguagens, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos e produzir sentidos.*
- ✓ *Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais*

para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

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

Habilidades

- ✓ *Compreender o que são anúncios, estrutura, funcionamento e seus contextos de produção, envio, circulação e recepção.*
- ✓ *Producir e utilizar diferentes linguagens e argumentar em defesa de um ponto de vista.*

Materiais necessários

- ✓ *Datashow, notebook, textos impressos e digitais, celular, internet, folhas de papel pautado.*

Público-alvo

- ✓ *Estudantes do 9º do Ensino Fundamental II-Anos Finais.*

Primeira coletânea de anúncios publicitários

Figura 1 – Anúncio publicitário 1



Fonte: <https://www.instagram.com/p/Cp0MjFiOCr8/?igsh=eGwxemJzdWh5cHpk>.
Acesso em: 16 jan. 2024

Figura 2 – Anúncio publicitário 2



Fonte: <https://www.instagram.com/p/CoeyOWpOD7F/>.

Acesso em: 16 jan. 2024

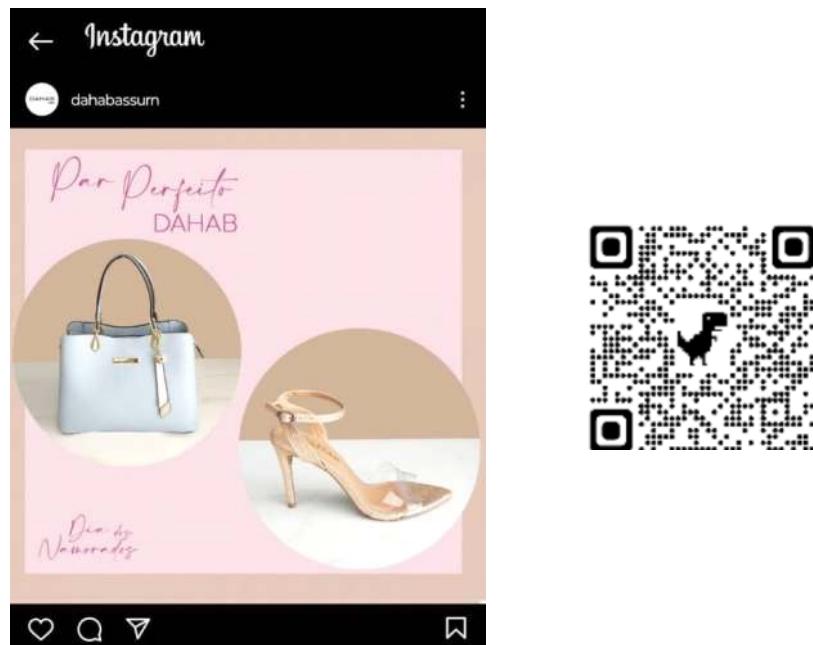
Figura 3 - Anúncio publicitário 3



Fonte: <https://www.instagram.com/p/Cvc0VHBOY0u/>.

Acesso em: 16 jan. 2024

Figura 4 - Anúncio publicitário 4



Fonte: <https://www.instagram.com/p/CAp8sQ3BGx4/>.

Acesso em: 16 jan. 2024

Quadro teórico-metodológico para o estudo do gênero anúncio publicitário

Quadro 1 – Estrutura composicional do gênero discursivo anúncio publicitário

Elementos compostonais	<u>Características</u>
Título	Apresenta a ideia principal do anúncio com objetivo de chamar a atenção do consumidor.
Logomarca	Junção do símbolo e do nome da instituição promotora do anúncio.
Slogan	Frase curta e de fácil memorização.
Texto de argumentação	Aspectos persuasivos da linguagem publicitária, geralmente acrescidos de verbos empregados no modo imperativo, além da presença comum de adjetivos, compondo uma linguagem simples, clara, breve e, por vezes, coloquial, informal e/ou regional, constituindo uma manifestação ideológica e marcada por uma identidade sociocultural de um determinado grupo, com o objetivo de mobilizar sujeitos em torno de questões coletivas, envolvendo sentimentos de pertencimento.
Layout	A estrutura física/virtual engloba elementos como textos, imagens, formas, cores e disposição desses elementos no anúncio.

Fonte: Autoria própria (2024)

Quadro 2 – Contextos que envolvem o gênero discursivo anúncio publicitário

Contextos	Características
Contexto de produção	Envolve a situação de produção (quem produz, quando, para que público e com qual objetivo).
Contexto de envio	Envolve a situação de envio (quem envia, quando, para que público, de que forma).
Contexto de circulação	Envolve a situação de circulação (em que esfera circula).
Contexto de recepção	Envolve a situação de recepção (quem recepciona).
Contexto das práticas sociais	Envolve a situação de práticas sociais (que práticas sociais são efetivadas).

Fonte: Autoria própria (2024)

Orientações para o desenvolvimento de atividades teórico-práticas

Quadro 3 – Orientações teórico-práticas para o estudo do anúncio publicitário

Atividades	Metodologia	Avaliação	Duração
1. Estudo do conceito do gênero anúncio publicitário.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Explicar o conceito, por meio de exposição visual, de forma dialogada, com exemplificação de anúncio publicitário físicos e digitais. ✓ Disponibilizar material didático (dicionários, textos impressos e/ou digitais), para consulta e anotação de acepções e conceitos sobre o gênero. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Envolvimento dialogal em relação ao conteúdo exposto. ✓ Anotação e discussão de acepções e conceitos relacionados ao gênero. 	02
2. Conhecimento da estrutura e funcionalidade do anúncio publicitário.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentar estrutura e função do gênero. ✓ Expor características multissemióticas do gênero. ✓ Explicar os elementos lexicais e morfossintáticos utilizados no gênero. ✓ Identificar a linguagem e outros elementos com função persuasiva. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Participação de leituras e discussões acerca das características e funcionalidade do gênero. 	04
3. Proposição de atividades teórico-práticas.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Disposição de questões discursivas e objetivas acerca da estrutura e função, das características multissemióticas, dos elementos lexicais e morfossintáticos utilizados e da linguagem e outros elementos com função persuasiva. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Realização de atividades teórico-práticas. 	04

Fonte: Autoria própria (2024)

Sugestão de atividades teórico-práticas I

Quadro 4 – Atividade 1

Etapas de aplicação das atividades	
1º Momento	Questões sugeridas
Ativando o conhecimento prévio dos estudantes	<ol style="list-style-type: none"> 1. O que é um anúncio publicitário? 2. Como você reconhece um anúncio publicitário? 3. Para que serve um anúncio publicitário? 4. Quais as características do gênero discursivo anúncio publicitário? 5. Os anúncios publicitários são importantes? Por quê? 6. Você já foi persuadido por um anúncio publicitário? Conte como isso ocorreu.
2º Momento	Questões sugeridas
Aprendendo conceitos e acepções	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pesquise em dicionários, livros ou páginas da <i>internet</i> os conceitos de anúncio publicitário em suas formas física e digital. Em seguida, escreva-os no caderno. 2. Nomeie os elementos estruturais do gênero anúncio publicitário. 3. Aponte as funções de um anúncio publicitário. 4. Quais são os tipos de linguagem utilizados em anúncios? 5. Explique o que é persuasão.
3º Momento	Questões sugeridas
Conhecendo a estrutura e o funcionamento do gênero	<ol style="list-style-type: none"> 1. Indique a função de cada elemento estrutural do gênero anúncio publicitário. 2. Explique quais as funções de um anúncio publicitário. 3. Qual a função de cada tipo de linguagem utilizada em anúncios. 4. Explique como a persuasão funciona em anúncios publicitários.

Fonte: Autoria própria (2024)

Quadro 5 – Atividade 2

Etapas de aplicação das atividades													
1º Momento	Questões sugeridas												
Identificando elementos estruturais	<p>1. Na primeira coletânea, há quatro anúncios publicitários. Leia-os e identifique, em cada um deles, os seus elementos estruturais. Depois, escreva o quadro a seguir em seu caderno e preencha-o com as características adequadas para cada elemento composicional desse gênero discursivo.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Elementos compostoriais</th> <th>Características</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Título</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Logomarca</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Slogan</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Texto de argumentação</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Layout</td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p><i>Siga a pista!</i> Leia o quadro “Estrutura compostorial do gênero anúncio publicitário” e pesquise mais informações na <i>internet</i>.</p> <p>2. Em sua opinião, quais dos elementos estruturais do gênero anúncio publicitário podem ser mais importantes para o cumprimento do propósito comunicativo? Explique a sua resposta.</p>	Elementos compostoriais	Características	Título		Logomarca		Slogan		Texto de argumentação		Layout	
Elementos compostoriais	Características												
Título													
Logomarca													
Slogan													
Texto de argumentação													
Layout													

Continua

Continuação

Etapas de aplicação das atividades													
2º Momento	Questões sugeridas												
Explorando os elementos contextuais	<p>1. Leia os quatro anúncios da primeira coletânea e identifique, em cada um deles, as suas características contextuais. Depois, escreva o quadro a seguir em seu caderno e preencha-o com as características adequadas para cada contexto.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Contextos</th> <th>Características</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Contexto de produção</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Contexto de envio</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Contexto de circulação</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Contexto de recepção</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Contexto das práticas sociais</td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p><i>Siga a pista!</i> Leia o quadro “Contextos que envolvem o gênero discursivo anúncio publicitário” e pesquise mais informações na internet.</p> <p>2. Em sua opinião, quais dos contextos que envolvem o gênero anúncio publicitário são mais importantes para o cumprimento do propósito comunicativo? Explique a sua resposta.</p>	Contextos	Características	Contexto de produção		Contexto de envio		Contexto de circulação		Contexto de recepção		Contexto das práticas sociais	
Contextos	Características												
Contexto de produção													
Contexto de envio													
Contexto de circulação													
Contexto de recepção													
Contexto das práticas sociais													

Fonte: Autoria própria (2024)

Quadro 6 – Atividade 3

Etapas de aplicação das atividades	
1º Momento	Questões sugeridas
Explorando os elementos lexicais, morfossintáticos, multissemióticos e persuasivos	<p>1. Observe o texto de argumentação do anúncio publicitário 1 e responda:</p> <ol style="list-style-type: none"> Os pronomes “nossa” e “sua” referem-se respectivamente a quem? Que tipo de pronome é esse e qual a sua função gramatical exercida nesse anúncio? <p>2. Leia os anúncios publicitários 2 e 3. Depois, responda às seguintes questões:</p> <ol style="list-style-type: none"> Identifique e escreva os verbos, empregados nesses anúncios, que estão indicando ordem ou pedido. No anúncio 2, explique o uso do substantivo “Lojão” em sua forma de aumentativo e a grafia com letra inicial maiúscula. Ainda no anúncio 2, explique a linguagem informal presente. Explique a função do uso de uma frase interrogativa no anúncio publicitário 3. <p>3. Leia o anúncio publicitário 4, para responder ao seguinte questionamento:</p> <ol style="list-style-type: none"> A frase “Par perfeito”, inserida no texto de argumentação desse anúncio, pode estar fazendo referência a quem e/ou a quê?
Produzindo comentários orais e escritos sobre os sentidos dos anúncios	<p>1. Leia o anúncio publicitário 1 e responda adequadamente.</p> <ol style="list-style-type: none"> Esse anúncio está divulgando um produto, uma marca, uma ideia, um serviço ou mais de uma coisa ao mesmo tempo? Explique a sua resposta. Explique os significados dos substantivos “motivação” e “satisfação” utilizados na frase “Nossa motivação é garantir a sua satisfação!” e o propósito desses usos. <p>2. Leia o anúncio publicitário 2 e responda adequadamente.</p> <ol style="list-style-type: none"> Explique o “Desafio TCM” e o seu propósito discursivo. Explique a função persuasiva do trecho “super prêmios”. <p>3. Leia o anúncio publicitário 3 e responda adequadamente.</p> <ol style="list-style-type: none"> A quem se dirige a oração “Vamos tomar aquele açaí” hoje? Explique a força persuasiva do emprego do advérbio “hoje”. <p>4. Produza, de maneira oral, um comentário crítico acerca do anúncio publicitário 4, explicando a estrutura, o funcionamento, os contextos, a linguagem multimodal e o uso de outros elementos persuasivos como o <i>layout</i>.</p>

Fonte: Autoria própria (2024)

Proposição pedagógica 2 – O humor como recurso persuasivo em anúncios publicitários



Conteúdo

- ✓ *Leitura, compreensão e interpretação de anúncios.*
- ✓ *Humor em anúncios publicitários.*
- ✓ *Linguagem e outros elementos persuasivos.*
- ✓ *Comentários oral e escrito sobre anúncios publicitários.*
- ✓ *Análise crítica de anúncios publicitários.*

Objetivos

- ✓ *Ler, compreender e interpretar anúncios publicitários.*
- ✓ *Identificar o humor como elemento persuasivo em anúncios publicitários.*
- ✓ *Explorar elementos lexicais, morfossintáticos, multissemióticos e persuasivos da linguagem em anúncios publicitários.*
- ✓ *Producir comentários sobre anúncios publicitários.*

Competências

- ✓ *Utilizar diferentes linguagens, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos e produzir sentidos.*
- ✓ *Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.*
- ✓ *Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável nos âmbitos local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.*

Habilidades

- ✓ *Ler, compreender e interpretar anúncios publicitários.*
- ✓ *Identificar o humor e outros elementos persuasivos da linguagem em anúncios publicitários.*
- ✓ *Producir e utilizar diferentes linguagens e argumentar em defesa de um ponto de vista.*

Materiais necessários

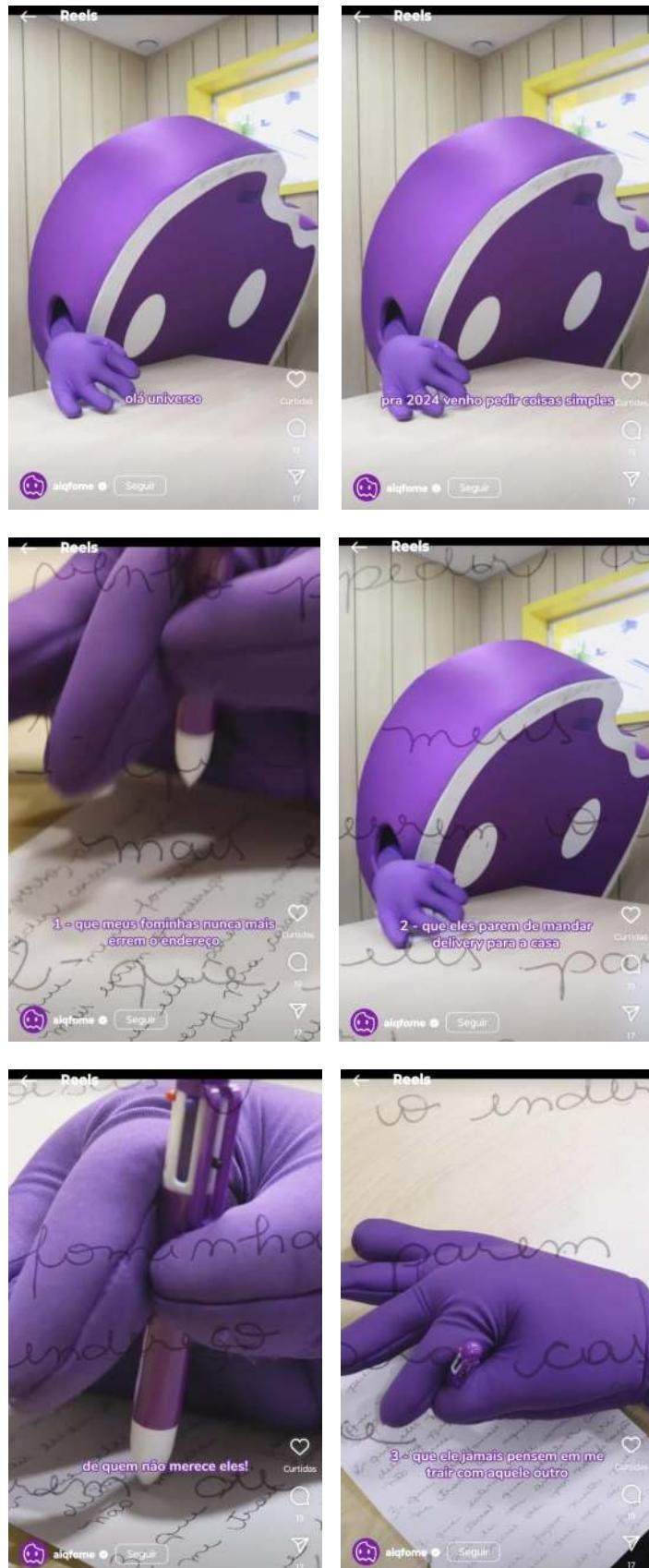
- ✓ *Datashow, notebook, textos impressos e digitais, celular, internet, folhas de papel pautado.*

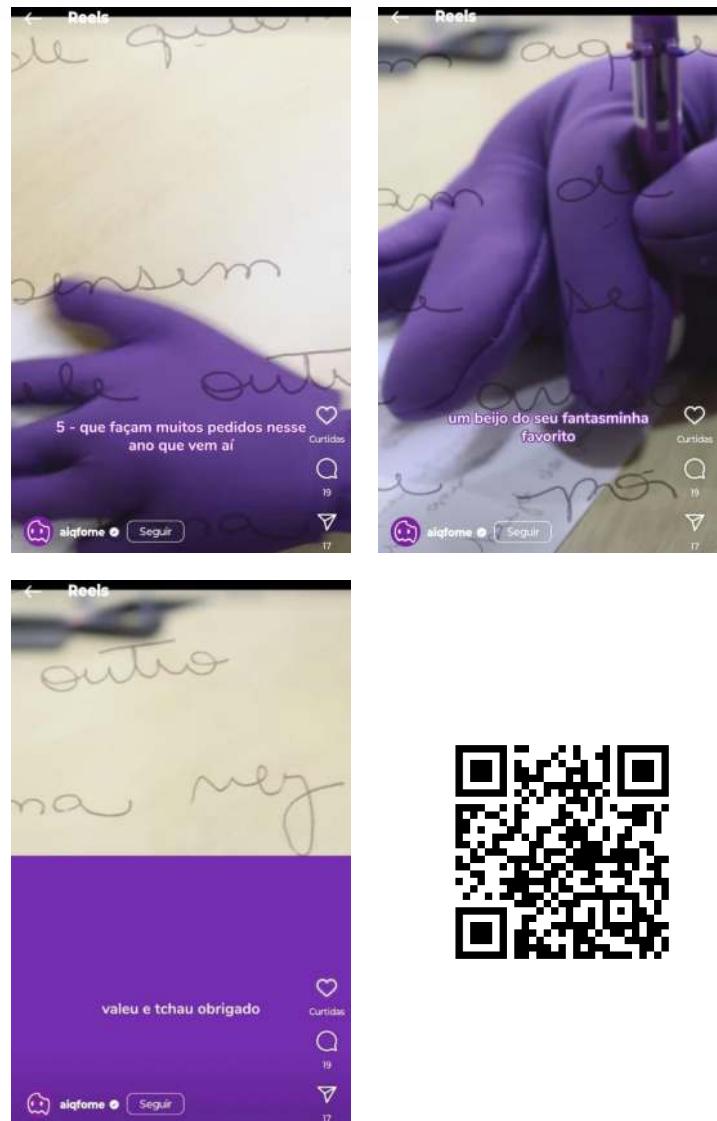
Público-alvo

- ✓ *Estudantes do 9º do Ensino Fundamental II-Anos Finais.*

Segunda coletânea de anúncios publicitários

Figura 5 – Anúncio publicitário 5





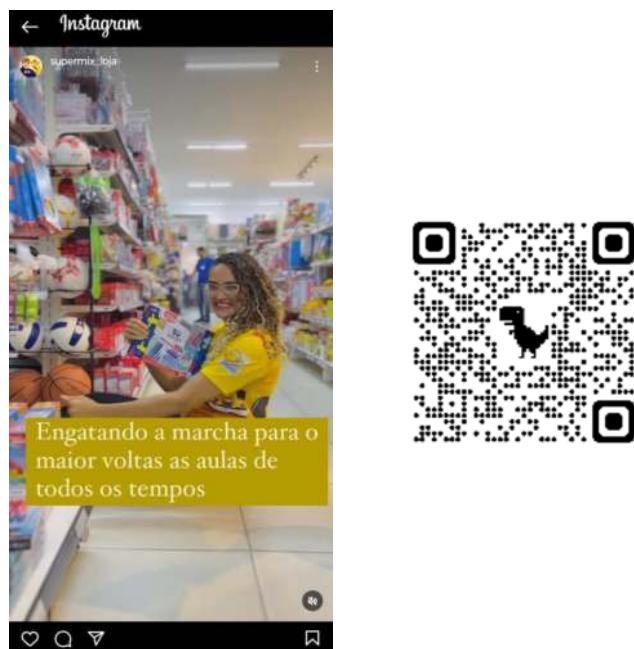
Fonte: <https://www.instagram.com/reel/C1kWyW-BAn3/>. Acesso em: 16 jan. 2024

Figura 6 – Anúncio publicitário 6



Fonte: <https://www.instagram.com/p/Cs9tRIpuxN5/>. Acesso em: 16 jan. 2024

Figura 7 – Anúncio publicitário 7



Fonte: <https://www.instagram.com/p/Cz9cUhhOZKD/>. Acesso em: 16 jan. 2024

Orientações para o desenvolvimento de atividades teórico-práticas

Quadro 7 – Orientações teórico-práticas para o estudo do anúncio publicitário

Atividades	Metodologia	Avaliação	Duração
1. Leitura e interpretação de anúncios.	✓ Ler, compreender e interpretar, de forma individual e coletiva, anúncios publicitários.	✓ Produção de comentários orais e escritos sobre anúncios.	02
2. Análise do aspecto humorístico em anúncios.	✓ Resolver questões elaboradas a partir dos anúncios. ✓ Comentar e analisar criticamente, de forma oral e escrita, os anúncios publicitários.	✓ Identificação de elementos multimodais e funcionais nos anúncios. ✓ Produção de comentários orais e escritos sobre anúncios.	04
3. Proposição de atividades teórico-práticas.	✓ Disposição de questões discursivas e objetivas acerca da estrutura e função, das características multissemióticas, dos elementos lexicais e morfossintáticos utilizados e da linguagem e outros elementos com função persuasiva.	✓ Realização de atividades teórico-práticas.	04

Fonte: Autoria própria (2024)

Sugestão de atividades teórico-práticas II

Quadro 8 – Atividade 1

Etapas de aplicação das atividades	
1º Momento	Questões sugeridas
Ativando o conhecimento prévio dos estudantes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Para você, o que é humor? 2. É comum haver humor em anúncio publicitário? Justifique. 3. Qual a função do humor em um anúncio publicitário? 4. Quais as características do humor em anúncios publicitários? 5. O humor é um recurso importante nos anúncios publicitários? Por quê? 6. Você acredita que o humor pode persuadir alguém ao propósito comunicativo do anúncio publicitário? Explique isso.
2º Momento	Questões sugeridas
Aprendendo conceitos e acepções	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pesquise em dicionários <i>online</i> ou em <i>sites</i> da <i>internet</i> e escreva no caderno a acepção da palavra “humor” adequada à forma como se apresenta em anúncios publicitários e em outros textos. 2. Pesquise e escreva o conceito de humor persuasivo. 3. Acesse páginas da <i>internet</i> ou plataformas de rede social, como o Instagram, e pesquise dois ou três anúncios publicitários que apresentem o recurso humorístico como estratégia persuasiva. Em seguida, faça o <i>download</i> dos anúncios encontrados e explique como o humor funciona, nos anúncios encontrados, como estratégia persuasiva.
3º Momento	Questões sugeridas
Analizando a estrutura e o funcionamento do gênero	<ol style="list-style-type: none"> 1. O humor é um recurso utilizado em anúncios publicitários como uma estratégia persuasiva. Observe os anúncios 5, 6 e 7, identifique esse recurso e explique se ele aparece apenas na linguagem verbal ou em sua forma multimodal também. 2. Qual a função do humor nos anúncios publicitário 5, 6 e 7? 3. No anúncio publicitário 6, o humor parece estar presente, de maneira mais forte, em qual elemento estrutural? Justifique.

Fonte: Autoria própria (2024)

Quadro 9 – Atividade 2

Etapas de aplicação das atividades																														
1º Momento	Questões sugeridas																													
Identificando elementos estruturais	<p>1. O humor pode estar presente em vários dos elementos estruturais do gênero anúncio publicitário. Leia os anúncios da segunda coletânea e identifique em quais elementos composicionais de cada anúncio o humor está presente. Para isso, escreva o quadro a seguir em seu caderno e preencha-o adequadamente.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th rowspan="2">Anúncios</th> <th colspan="5">Elementos compostonais</th> </tr> <tr> <th>Título</th> <th>Logomarca</th> <th>Slogan</th> <th>Texto de argumentação</th> <th>Layout</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>5</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>6</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>7</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>2. Depois de preencher o quadro da questão anterior, explique em quais elementos compostonais é mais comum haver o uso do humor como recurso persuasivo e a que conclusão você chegou.</p> <p>3. Observe a estrutura dos três anúncios que compõem a segunda coletânea, atentando para a inserção do slogan. Em seguida, indique em qual dos três anúncios esse elemento estrutural está presente e explique se a falta desse elemento compromete o propósito comunicativo dos demais anúncios.</p>	Anúncios	Elementos compostonais					Título	Logomarca	Slogan	Texto de argumentação	Layout	5						6						7					
Anúncios	Elementos compostonais																													
	Título	Logomarca	Slogan	Texto de argumentação	Layout																									
5																														
6																														
7																														

Continua

Continuação

Etapas de aplicação das atividades	
2º Momento	Questões sugeridas
Explorando os elementos contextuais	<p>1. No texto de argumentação do anúncio publicitário 5, há desvios das regras gramaticais da Língua Portuguesa. Identifique -os, explique -os e aponte a que contexto ou contextos eles podem estar relacionados.</p> <p>Siga a pista! Leia o quadro “Contextos que envolvem o gênero discursivo anúncio publicitário” e pesquise mais informações na <i>internet</i></p> <p>2. No texto de argumentação do anúncio publicitário 5, em algum momento, os papéis dos interlocutores envolvidos nos contextos de produção e recepção parecem se inverter. Explique como isso ocorre e qual a função dessa estratégia persuasiva em relação ao propósito comunicativo desse anúncio.</p> <p>3. No anúncio publicitário 7, há um desvio da norma gramatical da Língua Portuguesa. Explique porque esse desvio pode representar algum aspecto negativo para a empresa promotora do anúncio em relação aos contextos de circulação e recepção.</p>

Fonte: Autoria própria (2024)

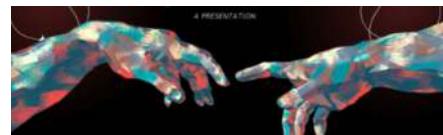
Quadro 10 – Atividade 3

Etapas de aplicação das atividades																			
1º Momento	Questões sugeridas																		
Explorando os elementos lexicais, morfossintáticos, multissemióticos e persuasivos	<p>1. Observe o texto de argumentação do anúncio 5 e responda:</p> <p>a) Na oração “venho pedir coisas simples”, há a ideia de que alguém pede algo para outro alguém. Explique quem ou o que pode representar os sujeitos envolvidos.</p> <p>b) No trecho “que meus fominhas nunca mais errem o endereço” não há especificação de quem seja o endereço. Observe o contexto e descubra a quem poderia pertencer esse endereço.</p> <p>c) No trecho “que ele jamais pensem em me trair com aquele outro”, além da ausência do “s” na palavra “ele”, há um desvio da norma no uso da palavra “outro” sem a especificação de seu referente. Explique qual o referente dessa palavra.</p> <p>2. O texto de argumentação do anúncio publicitário 5 está estruturado em cinco pedidos. Os pedidos, em certo momento, parecem ser feitos tanto por um possível cliente quanto por um possível representante da empresa anunciativa. A seguir, copie o quadro no caderno e preencha-o adequadamente: insira os pedidos, indique o possível sujeito que faz o pedido e apresente uma justificativa para a sua resposta.</p> <table border="1" data-bbox="643 1448 1143 1594"> <thead> <tr> <th>Pedidos</th> <th>Possível sujeito que faz o pedido</th> <th>Justificativa</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1 -</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>2 -</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>3 -</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>4 -</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>5 -</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Pedidos	Possível sujeito que faz o pedido	Justificativa	1 -			2 -			3 -			4 -			5 -		
Pedidos	Possível sujeito que faz o pedido	Justificativa																	
1 -																			
2 -																			
3 -																			
4 -																			
5 -																			
Produzindo comentários orais e escritos sobre os sentidos dos anúncios	<p>1. Observe o anúncio 6 e responda adequadamente.</p> <p>a) A palavra “buxin”, além de informal, está escrita sem “ho”. Ela pode significar algo pequeno, desprezo ou carinho? Por quê?</p> <p>b) Ainda em relação ao uso da palavra “buxin”, caso fosse realizada a correção ortográfica para “buxinho”, o efeito de sentido seria o mesmo? Justifique sua resposta.</p> <p>2. Leia o anúncio 6 e responda adequadamente.</p> <p>a) O verbo “peça” está empregado no modo imperativo. Explique que efeito de sentido esse uso pode provocar no público.</p> <p>b) Identifique, tanto na linguagem verbal e não verbal quanto no layout, os elementos que fazem referência à região Nordeste. Depois, explique qual a função desses elementos em relação ao propósito comunicativo do anúncio.</p> <p>c) Produza um comentário escrito, explicando os sentidos provocados no público pela sintonia entre linguagem verbal, linguagem não verbal e layout do anúncio 6.</p>																		

Fonte: Autoria própria (2024)

4 AVALIAÇÃO

Mostra de anúncios publicitários



Conteúdo

- ✓ *Leitura, compreensão e interpretação de anúncios publicitários.*
 - ✓ *Produção de anúncios publicitários.*
 - ✓ *Exposição de anúncios publicitários.*
 - ✓ *Análise crítica de anúncios publicitários.*

Objetivos

- ✓ *Ler, compreender e interpretar anúncios publicitários.*
 - ✓ *Producir anúncios publicitários.*
 - ✓ *Expor anúncios publicitários.*
 - ✓ *Analizar anúncios publicitários.*

Competências

- ✓ *Utilizar diferentes linguagens, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos e produzir sentidos.*
- ✓ *Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.*
- ✓ *Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável nos âmbitos local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.*

Habilidades

- ✓ *Ler, compreender e interpretar anúncios publicitários.*
 - ✓ *Producir anúncios publicitários.*
 - ✓ *Expor anúncios publicitários.*
 - ✓ *Analizar anúncios publicitários.*
- ✓ *Producir e utilizar diferentes linguagens.*
- ✓ *Argumentar em defesa de um ponto de vista.*

Materiais necessários

- ✓ *Datashow, notebook, banner, textos impressos e digitais, celular, internet, folhas de papel pautado.*

Público-alvo

- ✓ *Professores, estudantes do 9º do Ensino Fundamental II- Anos Finais, comunidade escolar em geral, seguidores da página do Instagram da escola e demais usuários dessa e de outras plataformas em que o conteúdo produzido pelos estudantes seja compartilhado.* Quadro 11 – Oficina de produção e análise de anúncios publicitários

Quadro 11 – Oficina de produção e análise de anúncios publicitários

Produção de anúncios publicitários	
Pensando o produto ou serviço a ser anunciado Siga a pista! Acesso o link https://www.youtube.com/watch?v=ozlBeR5dc70 e descubra como produzir um vídeo com um anúncio publicitário.	✓ Observar o contexto de produção. ✓ Pensar o produto ou serviço a ser anunciado. ✓ Analisar concorrência e valores. ✓ Escolher a linguagem do anúncio. ✓ Destacar qualidades do produto ou serviço.
Definindo o público -alvo	✓ Observar o contexto de recepção. ✓ Definir o público -alvo do produto ou serviço. ✓ Estimular o consumo do produto ou serviço. ✓ Adequar a linguagem ao público -alvo.
Produzindo o título, a logomarca e o slogan do produto e/ou da instituição anunciante	✓ Observar o contexto de produção. ✓ Adequar o anúncio ao contexto de circulação. ✓ Produzir o título do anúncio. ✓ Produzir a logomarca do produto ou serviço.
Escrevendo o texto de argumentação do anúncio	✓ Observar o contexto de produção. ✓ Observar o contexto de circulação. ✓ Adequar a linguagem do texto ao público -alvo.
Criando o layout do anúncio	✓ Adequar <i>layout</i> ao contexto de recepção. ✓ Adequar <i>layout</i> à ideia do produto ou serviço. ✓ Adequar os elementos multimodais.
Revisando o anúncio	✓ Observe o título, a logomarca e o slogan. ✓ Revise o texto de argumentação. ✓ Reveja os detalhes do <i>layout</i> . ✓ Observe a adequação ao público -alvo.
Publicando o anúncio	✓ Ajustar detalhes de edição para publicação. ✓ Revisar o anúncio antes da publicação. ✓ Publicar o anúncio no Instagram.

Fonte: Autoria própria (2024)

Quadro 12 – Orientações didáticas para a mostra de anúncios publicitários

Sugestão de organização do evento	
Etapas do evento	Sugestão de atividades
Planejamento da exposição de anúncios publicitários  <u>https://www.youtube.com/watch?v=ozIBeR5dc70</u> e descubra como produzir um vídeo com um anúncio publicitário.	✓ Distribuir os estudantes em grupos. ✓ Produzir anúncios publicitários. ✓ Selecionar anúncios para exposição. ✓ Produzir slides e banners de apresentação. ✓ Revisar slides e banners de apresentação. ✓ Imprimir slides, banners e outros materiais. ✓ Ordenar as exposições dos anúncios.
Planejamento da análise de anúncios publicitários	✓ Distribuir os estudantes em grupos. ✓ Produzir análise de anúncios publicitários. ✓ Selecionar análises de anúncios publicitários para exposição. ✓ Produzir slides e banners de apresentação. ✓ Revisar slides e banners de apresentação. ✓ Imprimir slides, banners e outros materiais. ✓ Ordenar as exposições das análises de anúncios publicitários.
Planejamento das apresentações de abertura e encerramento	✓ Selecionar o tipo de apresentação do evento. ✓ Compor o grupo da apresentação cultural. ✓ Ensaiar e treinar as apresentações culturais. ✓ Produzir o figurino das apresentações. ✓ Realizar ensaio geral.
Planejamento da produção e publicação de conteúdo do evento no Instagram	✓ Fotografar estudantes, professores, público, apresentações etc. ✓ Filmar estudantes, professores, público, apresentações etc. ✓ Selecionar o material a ser publicado. ✓ Editar o material para publicação. ✓ Revisar o material de publicação. ✓ Publicar o conteúdo do evento no Instagram.

Fonte: Autoria própria (2024)

Quadro 13 – Sugestão de organização da mostra de anúncios publicitários

Sugestão de organização do evento	
Etapas do evento	Sugestão de atividades
Planejamento do evento	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Preparar grupos de estudantes para fazerem as exposições e análises de anúncios. ✓ Distribuir os estudantes em grupos de organização do evento. ✓ Organizar banners e slides de apresentação. ✓ Organizar ambiente para a exposição. ✓ Convidar um professor para fazer uma fala inicial de abertura. ✓ Preparar apresentação artístico -cultural de abertura. ✓ Convidar professores para avaliar e premiar as apresentações dos estudantes. ✓ Preparar apresentação artístico -cultural de encerramento.
Cronograma de execução do evento	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Abertura do evento. ✓ Apresentação cultural de abertura. ✓ Exposição e análise de anúncios publicitários. ✓ Avaliação das exposições e análises dos estudantes. ✓ Apresentação cultural de encerramento. ✓ Premiação de exposições e análises em destaque. ✓ Encerramento do evento.
Mostra e análise de anúncios publicitários	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Expor anúncios publicitários. ✓ Analisar anúncios publicitários. ✓ Explicar anúncios publicitários.

Fonte: Autoria própria (2024)

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Alexandre de Melo; ROZA, Edleide Santos; DAMACENO, Taysa Mércia dos Santos Souza. (org.). *Gêneros da linguagem: intersemiose e práticas de multiletramentos na escola*. São Paulo: Pá de Palavra, 2022.

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

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

CANVA: Desenho, Fotos e Vídeos. 2024. Disponível em: <https://www.canva.com/>. Acesso em: 8 jan. 2024.

CARVALHO, Nelly. *O texto publicitário na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2014.

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

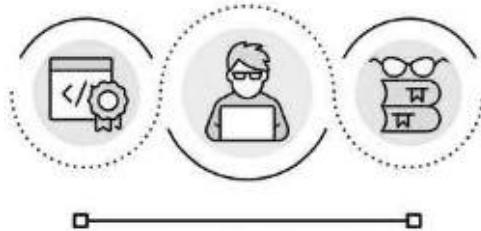
ROJO, Roxane Helena Rodrigues; BARBOSA, Jacqueline. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015.

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

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

SILVA, Caroline Costa. *Os gêneros anúncio publicitário e anúncio de propaganda: uma proposta de ensino ancorada na análise de discurso crítico*. 2015. 155 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras e Linguística, Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Uberlândia/MG, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/16753/1/GenerosAnuncioPublicitario.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2023.

SOUZA, Maria Margarete Fernandes de. *A linguagem do anúncio publicitário*. Fortaleza/CE: Imprensa Universitária, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/26623/1/2017_liv_mmfsousa.pdf. Acesso em: 16 maio. 2023.



CAPÍTULO 10

DOI: 10.63951/synapse978-65-88890-58-5_10

Cleber Luiz de Sousa Lima¹
Francisca Ramos-Lopes²

DIVERSIDADE CULTURAL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: OS GÊNEROS DISCURSIVOS E AS AÇÕES AFIRMATIVAS NA ESCOLA

APRESENTAÇÃO

Caro Professor,

Primeiro minuto de conversa!

Ano de 2025, 137 anos após a libertação do escravismo no Brasil! Sonho de lutadores, de abolicionistas, de homens negros, prisioneiros de suas vidas. Vidas transpassadas pelo derramar de muito suor e muito sangue. Sangue vivo que escorria nas costas, pelas chibatadas recebidas de homens/bichos, humanos/desumanos. Seres que se diziam donos de outras vidas.

A luta, a resistência, os enfrentamentos, a organização de abolicionistas, constituíram forças que endossavam mais e mais os movimentos contra a escravidão. Finalmente, 1888 chegou! Uma caneta, um papel assinado.

E agora? Eis o que foi considerado a libertação do povo escravo: cidadãos livres, sem acesso aos meios de produção, sem casa, sem trabalho. E o que construíram? Onde estavam seus direitos? Muito lhes foi negado, continuavam excluídos, enfrentando o preconceito da maioria da sociedade brasileira.

O tempo passou! Mais de 130 anos depois há memórias que se fingem afetadas pelo esquecimento, elipses, negações, silenciamentos, mito da democracia racial: ações embutidas de cargas excludentes, preconceituosas, discriminatórias, ou seja, racistas.

¹ Egresso ProfLetras Assú,
E-mail: cleberlima2013@gmail.com

² Docente ProfLetras Assú - UERN,
E-mail: franciscaramos@uern.br



Os movimentos reivindicam e as leis¹ aparecem como um instrumento para que o povo negro seja aceito, respeitado em suas singularidades. No contexto de respeito às singularidades, às diversidades e de envolvimento com práticas educativas libertadoras, surgiu como parte do trabalho de conclusão de Mestrado de Cleber Luiz de Sousa Lima, um Caderno Pedagógico elaborado em 2015. A produção se constitui de 10 oficinas pedagógicas, as quais focalizam a temática da diversidade étnico-racial. Todas as oficinas são atravessadas por atividades de práticas de leitura, escrita e gêneros discursivos diversos.

Da produção realizada, neste capítulo apresentamos um recorte de três oficinas que sinalizam uma possibilidade para que nas práticas discursivas escolares o docente da Educação Básica venha a desenvolver ações afirmativas que empoderem os muitos alunos negros que em âmbito educacional chegam a perder seu primeiro elemento de identidade: o “nome”, sendo identificados por aquele negrinho ou aquele negrinha. Nesse sentido, Cunha Jr (2009, p. 2) destaca:

[...] As piadinhas com os negros não são simples brincadeiras. Elas são responsáveis pela desqualificação social da população negra. Com estas piadas se aprende a desfazer da imagem do negro. [...] Nós somos insultados em dizeres como “negros da senzala”, “lugar de negro é no tronco”, “fedido como negro escravo”, “lugar negro é na senzala”, “lugar de negro é na cozinha” e outros ditos racistas repetidos no cotidiano social e reafirmando como um processo de constante linchamento social e desqualificação da população negra. Piadas diversas e formas agressivas tratadas com sutileza perversa de acusar e recusar a população negra.

Na qualidade de docentes, precisamos atentar aos discursos de inferiorização que ainda circulam em sala de aula em relação ao povo negro, como também nos assenhорarmos de informações sobre a realidade da população negra brasileira, sem a negação de fatos que são evidentes a nossos olhos, a exemplo de ataques pessoais e injúrias, maior dificuldade em ascender socialmente, mortalidade precoce, informalidade no mercado de trabalho, violência, baixa escolaridade, etc.

Há muitos ditos e não ditos que sobressaem nas entrelinhas desta materialidade e somente a prática efetiva, por meio de nossas ações educativas, poderão visualizar novos horizontes e perfilar outros caminhos que digam não ao preconceito e à discriminação étnico-racial.

Leiam! E façam uma boa aplicabilidade!

Profa. Dra. Francisca Ramos-Lopes

¹ A Lei Federal 10.639/2003 também conhecida como Lei Antirracista, torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio, tanto públicas quanto privadas. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008 altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira e indígena”.

Segundo minuto de conversa!

Este Capítulo resulta de um Caderno Pedagógico que foca na luta pela construção de ações afirmativas em uma pesquisa do Mestrado Profissional em Letras, Profletras, ofertado pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Unidade de Assú/RN.

A referida pesquisa tem como título “Diversidade Cultural e Relações Étnico-Raciais: os gêneros discursivos e as ações afirmativas na escola”, da autoria de Lima (2015), sob a orientação da professora Dra. Francisca Ramos-Lopes.

A produção visa contribuir para o ensino da temática da diversidade étnico-racial em sala de aula, em atendimento ao que dispõe a Lei Federal nº 10.639/2003. Fazemos uso de gêneros discursivos.

É com satisfação que apresentamos este material didático-pedagógico, pois acreditamos que a temática da diversidade étnico-racial precisa ser discutida, problematizada e trabalhada de forma efetiva para a superação de práticas discriminatórias que circulam no espaço escolar.

Na busca da construção de ações afirmativas, esta produção pauta-se na perspectiva do reconhecimento e do respeito às diferenças para, a partir daí, construir identidades e efetivar uma igualdade, tanto de condições, como de direitos e deveres.

Dirige-se aos educadores e demais profissionais comprometidos com uma prática antirracista voltados ao respeito à diversidade. O principal objetivo é subsidiar teórico-metodologicamente esses profissionais no tratamento pedagógico das questões relacionadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais e o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

O referido capítulo está composto de três oficinas, organizadas por meio de gêneros discursivos variados. Focalizam as relações étnico-raciais de modo a colaborar para uma compreensão crítica dos condicionantes que determinam a situação que observamos atualmente no Brasil em relação aos afrodescendentes e africanos.

Propomos o necessário enfrentamento ao pensamento eurocêntrico, enfrentamento este que, segundo entendemos, precisa ser feito cotidianamente no interior de nossas escolas.

A todos, uma excelente leitura e aprofundamento dos estudos sobre a diversidade étnico-racial, efetivando ações afirmativas que atendam às diversidades da escola brasileira.

Cleber Luiz de Souza Lima

1 REFLEXÃO INTRODUTÓRIA

Nesse estudo visualizamos questões de ensino e aprendizagem de língua, a saber: leitura e escrita. Ultrapassamos os limites de uma prática de ensino da leitura e escrita isolada das discussões sociais e aplicamos um trabalho norteado pela discussão da diversidade étnico-racial, respaldado pela Lei nº 10.639/03.

Fazemos uma tentativa de intervenção por meio de gêneros discursivos variados, a favor de uma educação antirracista, tendo em vista que em nossa prática efetiva de sala de aula sentimos a necessidade de construir e fortalecer relações étnico-raciais sadias entre discentes, docentes e servidores da escola “*lócus*” da pesquisa.

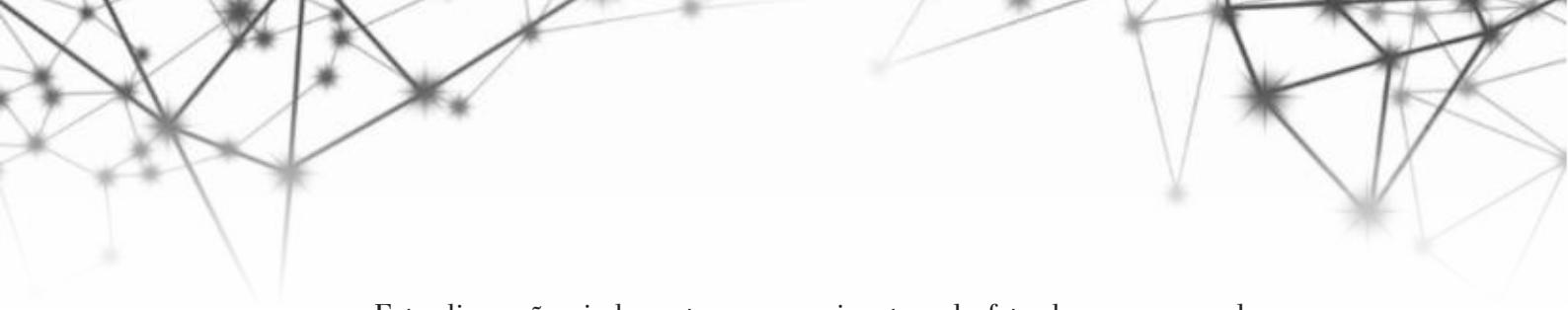
Partimos dos estudos de Ramos-Lopes (2010 a 2014) ao evidenciarem que nas práticas discursivas escolares, além da temática das relações étnico-raciais ser tratada inadequadamente, muitas das manifestações de racismo são abordadas como tabu. A omissão acerca de discussões sobre a temática racial torna-se extensiva ao fazer pedagógico de docentes que, muitas vezes, silenciam em detrimento de práticas discriminatórias que circulam na escola.

Assim, muitos alunos negros ao chegarem às escolas se deparam com uma maioria de docentes em que nas suas práticas não despertam para a discussão a respeito da temática étnico-racial e, consequentemente, não estabelecem discussões que abordem a singularidade dos negros africanos e das contribuições dadas para a história do povo brasileiro por meio da dança, da religião, das comidas típicas, do trabalho braçal etc.

A constatação anterior parece atrelada ao conflito social e político entre as classes, posto que o interesse pela questão racial negra sempre foi relegado, e quando existiu foi comprometido com a ideia de caldeamento/assimilação, que serviu de base à ideologia do branqueamento físico e cultural da nação por meio da imigração europeia, ora envolto pelo mito da democracia racial que contribuiu para a circularidade e a construção do discurso da unidade entre brancos, negros e índios. Fatos que encobriram as hierarquias e as discriminações constitutivas das relações entre brancos e não-brancos (Brasil, 2008).

O motivo da escolha pela temática étnico-racial partiu da constatação, em sala de aula, das dificuldades que os alunos têm de aceitar o “outro” com suas particularidades e diferenças, como também dos problemas evidenciados na leitura e na escrita. Resolvemos vincular o estudo da temática às práticas discursivas de leitura e escrita como uma oportunidade dos alunos se posicionarem, argumentarem e, por extensão, melhorarem suas competências comunicativas.

Na história da educação brasileira, observamos em sua essência a presença das desigualdades sociais, culturais e principalmente raciais. As diferenças demarcadas historicamente, especialmente a racial, foram e continuam sendo o foco central na definição, construção e manutenção dessa desigualdade que gera marcas profundas naqueles que vivem a mais de trezentos anos à margem do processo educacional formal do nosso país.



Esta discussão ainda se torna proeminente pelo fato de que na escola a discussão étnico-racial sempre foi silenciada ou marcada pelos discursos legitimadores de camadas dominantes da sociedade. Desse modo, ao abordá-la em sala de aula, estaremos contribuindo para que sujeitos se posicionem, argumentem e construam visões diferenciadas ou não sobre a temática em tela.

Diante do que explicitamos, refletir sobre a diversidade racial no âmago da escola, envolvendo principalmente os alunos, é oportunizar o conhecimento de suas origens como brasileiros e como partícipes de grupos culturais específicos. Ao valorizar a diversidade cultural presente no Brasil, oportunizamos aos discentes a compreensão de seu valor, elevando sua autoestima como cidadão pleno de dignidade, contribuindo na formação de autodefesa a perspectivas iméritas que lhe poderiam ser danosas. Por meio do convívio escolar resgatam-se e constroem-se memórias, identidades e projetos de diversos setores e lugares da sociedade.

Esse raciocínio pode ser confirmado nas palavras de Azevedo (2000, p. 20) que explicita:

Ao mostrar as diversas formas de organização, como parentesco, grupos de idade, formas de governo, alianças político-económicas, desenvolvidas por diferentes comunidades étnicas e diferentes grupos sociais, explicita-se que a diversidade cultural é fator de fortalecimento da democracia pelo fortalecimento das culturas e pelo entrelaçamento das diversas formas de organização social dos diferentes grupos.

Nesta dimensão, apontada por essa questão e suscitada pelas inquietações e reflexões acima mencionadas, compreendemos que a aplicação de práticas de leitura e escrita, intermediadas por gêneros discursivos variados, favorecem uma educação antirracista e promovem ações afirmativas na escola. Como desdobramento, propomos os seguintes objetivos específicos:

- 1) Desenvolver práticas de leitura e escrita sobre a temática das relações étnico-raciais, fazendo uso de diferentes gêneros discursivos organizados por meio de sequências didáticas, aplicadas em forma de oficina;
- 2) Contribuir para a prática efetiva dos docentes da educação básica por meio da produção de um Caderno Pedagógico, neste capítulo, constituído de três oficinas com gêneros discursivos variados que tenham como foco a temática da diversidade étnico-racial.

O trabalho foi realizado com 21 alunos do 9º ano em uma escola estadual de ensino fundamental, no município de Pendências, estado do Rio Grande do Norte.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A aludida pesquisa apropriou-se de forma exploratória de alguns estudos e, para isso, faz uso como fonte bibliográfica de livros, teses, artigos, periódicos, entre outros que subsidiarão a organização do trabalho. O levantamento demonstrou o número ainda ínfimo de dissertações e teses acerca da temática das relações étnico-raciais, apesar de alguns demonstrarem semelhanças com o nosso fazer. O recorte temporal considerou a Lei nº 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Optamos por trabalhar com alguns autores que consideramos fundamentais para as discussões acerca das relações étnico-raciais e dos gêneros discursivos. As principais bases teóricas advêm dos estudos de Bakhtin (1992, 1995 e 2000), Kleiman (2000), Antunes (2003), Geraldi (1997), Solé (1998), Munanga (2005 e 2006), Gomes (2006) e Guimarães (2004, 2008). Em relação aos estudos críticos, destacamos as contribuições de Cavalleiro (2000), Garcia (2010), Gonçalves e Silva (1996), Ramos-Lopes (2010 a 2014), dentre outros.

2.1 OS GÊNEROS DISCURSIVOS: CONTRIBUIÇÕES À PRÁTICA DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL

No início dos anos de 1990, estudos relacionados ao ensino de língua e documentos curriculares fundamentados em uma concepção enunciativo-discursiva de linguagem [como os PCN's de Língua Portuguesa] começaram a sugerir que os gêneros do discurso fossem tomados como um dos objetos de ensino-aprendizagem, articulando práticas de leitura/escuta, produção de texto [oral ou escrito] e análise linguística.

No Brasil, nos últimos trinta anos, documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) trazem proposta que fundamenta o ensino da língua materna intermediados pelos gêneros orais ou escritos, por inserir em sua proposta pedagógica a extensão dos diversos gêneros para o contexto escolar.

Na maioria das vezes, ignoramos os gêneros em termos teóricos, entretanto, em termos práticos, quando os dominamos, nós os empregamos de maneira competente e segura, pois falamos e escrevemos apenas por meio de determinados gêneros. Para Bakhtin (2003, p. 282):

[...] não há enunciado construído fora de um gênero. Todo enunciado faz parte de algum gênero e, ao mesmo tempo, é a partir dos enunciados que, historicamente, os gêneros se formam, constituem-se e acabam moldando o nosso discurso, através de diferentes situações de interação social.

De acordo com o autor, os textos que produzimos, quer sejam eles orais ou escritos, apresentam um conjunto de características relativamente estáveis. Essas características configuram diferentes gêneros discursivos, que são utilizados de acordo com a necessidade dos interlocutores no processo de interação entre eles.



Bakhtin (2003) apresenta os gêneros como enunciados relativamente estáveis, possibilitando o seu reconhecimento e uso pelos membros das esferas, pois a linguagem só se realiza em gêneros e, portanto, o número e a diversidade dos gêneros são infinitos. Novos gêneros sempre vão surgindo, enquanto outros caem em desuso em função das variadas atividades humanas ao longo da história.

Seguindo essa linha de pensamento, compreendemos que o autor considera o trabalho com a linguagem por meio dos gêneros de suma importância, haja vista a infinidade deles na sociedade. Ele conclui que essas “ferramentas” da linguagem emergem ou desaparecem conforme as necessidades humanas.

A esse respeito, Bakhtin (2004, p. 123) ainda afirma:

A realidade fundamental da língua é a interação, portanto, um trabalho profícuo com a linguagem deve relevar, além da dimensão verbal, os aspectos não-verbais dos textos, configurando-os como enunciados “relativamente estáveis” concretizados em determinados espaços sócio históricos e culturais.

Nessa perspectiva, trabalhar a língua requer atividades com os gêneros discursivos, que abarcam uma diversidade de tipologias textuais, em situações comunicativas a serem vivenciadas, experimentadas com o objetivo de fomentar o saber por intermédio do emprego real da linguagem.

Ainda nos estudos sobre os gêneros, Bakhtin (2003, p. 307) destaca:

Sem o texto, não há objeto de pesquisa e nem de pensamento. Assim, no âmago da sala de aula, discentes e docentes interagem, ou pelo menos deveriam interagir, por meio de textos, ou seja, de gêneros, sejam eles orais ou escritos.

O autor defende que o texto deve ser o centro do ensino da língua e no espaço escolar a interação se dá por meio dos gêneros. Eles podem ser orais e escritos, oportunizando um estudo sistemático acerca da leitura e escrita.

Em relação ao trabalho que estamos desenvolvendo sobre a temática da diversidade étnico-racial, o estudo sistemático acerca das práticas de leitura e escrita contribuirá para a compreensão dos envolvidos sobre a temática em foco e ampliará seus conhecimentos relacionados ao ato de ler e escrever.

Ainda sobre essa perspectiva, percebemos que cada texto, como diz Bakhtin (2003), é como um elo na grande corrente de produções verbais que circulam em uma sociedade. Nesse olhar, as atividades de ensino-aprendizagem podem e devem priorizar as atividades pedagógicas com a heterogeneidade de textos orais e escritos, sem esquecer-se de que essas atividades são realizadas no contexto escolar, todavia não necessariamente para a escola.

Uma das atividades que têm adentrado o desenvolvimento das práticas pedagógicas e requer uma revisão das práticas pedagógicas no contexto escolar é o uso das tecnologias da informação e comunicação. Essa tendência avança para o ensino de Língua Portuguesa, de modo que as bases tradicionalistas gradativamente



cedem espaço à inovação, criatividade e reformulação de metodologias, sobretudo pautadas na perspectiva sociointeracionista da linguagem.

Ainda sobre essa ótica, faz-se necessário um repensar dos educadores que estão no cotidiano da sala de aula, e nesta situação, nos inserimos como agentes de mediação do conhecimento no que se refere ao ensino da língua. Por este motivo “é relevante que o professor, sobretudo aquele da área de linguagem, adquira conhecimentos relativos aos gêneros, para ser um mediador competente que contribui para a formação de cidadãos críticos e participativos na sociedade da qual faz parte” (Cabral, 2011, p. 339).

Chegamos ao ponto crucial da discussão, que é a opção em estudar e trabalhar gêneros do discurso no ensino de Língua Portuguesa (LP) para alunos do EF: possibilitar novas ações e novas reflexões por meio de elementos que promovam uma mudança de postura dos indivíduos na sociedade. Afinal, não faz mais sentido, nos dias atuais, pensar o ensino de LP apenas por meio da análise de frases isoladas e desvinculadas das práticas sociais reais que envolvem a leitura e a escrita.

Presumimos que o trabalho com os gêneros discursivos possibilita um ensino mais sistematizado e tem mostrado que o professor teoricamente bem fundamentado pode desenvolver práticas pedagógicas que contribuem significativamente para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita dos alunos de forma motivadora, interativa e dialógica. Seguramente, essas práticas contribuem para o êxito dos alunos não apenas nas atividades escolares, mas também em suas ações e interações sociais.

2.2 PRÁTICAS RACISTAS NA ESCOLA: ALGUMAS REFLEXÕES

Falar de racismo, preconceito e discriminação, inicialmente, parece fácil, mas se formos analisar e discutir o significado desses três vocábulos veremos que há diferenças entre eles.

Segundo Santos (1980, p. 11) “o racismo é um sistema que afirma a superioridade de um grupo racial sobre outros”. Ainda nas palavras do autor:

O racismo está depositado no mais fundo da cabeça dos homens – assim como certas sementes que resistem às mais violentas mudanças de temperatura e, subitamente, voltam a brotar. Há nele uma dose de irracionalismo que nenhum sistema social, até hoje, foi capaz de liquidar (1980, p. 35).

Em outras palavras, entendemos que o racismo está impregnado no cérebro dos indivíduos, e por mais que lutemos contra ele, há uma resistência muito forte que o faz permanecer e que faz com que nenhuma sociedade tenha conseguido eliminá-lo.

Lopes (2005) explica que as pessoas não herdam geneticamente ideias de racismo, sentimentos de preconceito e modos de exercitar a discriminação,



antes os desenvolvem com seus pares, na família, no trabalho, no grupo religioso, na escola. Da mesma forma, podem aprender a ser ou tornar-se preconceituosos e discriminadores em relação a povos e nações.

Analisando essa afirmação da autora, chegamos à conclusão de que o preconceito e a discriminação não são transmitidos naturalmente, eles emergem da relação do indivíduo com outro e das suas interações sociais.

Santos (1980, p. 12) assim o descreve:

Racismo é a suposição de que há raças e, em seguida, a caracterização biogenética de fenômenos puramente sociais e culturais. E também uma modalidade de dominação ou, antes, uma maneira de justificar a dominação de um grupo sobre outro, inspirada nas diferenças fenotípicas da nossa espécie. Ignorância e interesses combinados, como se vê.

Para o estudioso, o racismo se apresenta como se existisse uma raça superior a outra e ele advém de aspectos biogenéticos e de fenômenos socioculturais. É uma forma que o grupo utiliza para justificar a dominação sobre outro, motivados pela distinção dos fenótipos humanos.

Também pode ser definido como:

A teoria ou ideia de que existe uma relação de causa e efeito entre as características físicas herdadas por uma pessoa e certos traços de sua personalidade, inteligência ou cultura. E, somados a isso, a noção de que certas raças são naturalmente inferiores ou superiores a outras (Beato, 1998, p. 1).

Evidenciamos que o racismo surge de uma analogia entre os aspectos físicos herdados por uma pessoa e as marcas da sua personalidade, inteligência e cultura, estabelecendo o pensamento de que algumas raças são simplesmente inferiores ou superiores a outras.

Na tentativa de compreender a distinção entre preconceito e discriminação, vejamos o que explicitam alguns teóricos:

O preconceito é um julgamento negativo e prévio que os membros de uma raça, de uma etnia, de um grupo, de uma religião ou mesmo de indivíduos constroem em relação ao outro. Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade, pois tende a ser mantido a qualquer custo, sem levar em conta os fatos que o contestem. Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. O preconceito inclui a relação entre pessoas e grupos humanos e a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro. A palavra “discriminar” significa distinguir, diferenciar, discernir. A discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. (Munanga e Gomes, 2006, p.181,182, 184). Na maioria das vezes, a discriminação racial apresenta semelhanças com preconceito. Ou seja, ambos partem de ideias, sentimentos e atitudes negativas de um grupo contra outro. (Bento, 1998, p. 53, 54).



Neste sentido, compreendemos que a primeira definição corresponde a um conceito prévio, caracterizando-se como algo subjetivo; e a segunda refere-se à ação propriamente dita, ou seja, a capacidade de diferenciar, separar as raças a partir de ideias preconcebidas.

Com foco nessas acepções, consideramos que é importante levar essa discussão para o interior das salas de aula, com o intuito de provocar discussões acaloradas e significativas e, dessa maneira, contribuir para a diminuição de práticas excludentes tão repugnantes e indesejáveis na vida de todos nós.

Para compreender melhor o conceito de racismo e como ele se apresenta em nosso país, vejamos o que Carneiro (2005, p. 7) afirma:

No Brasil, há um racismo camuflado, disfarçado de democracia racial. Tal mentalidade, se pensarmos bem, é tão perigosa quanto aquela que é Assúmida, declarada. O racismo camuflado é traiçoeiro: não se sabe exatamente de onde vem. Tanto pode se manifestar nos regimes autoritários quanto nas democracias.

Para a autora, há no nosso país uma visão implícita em relação ao racismo que o torna ainda mais danoso do que a visão explícita. Ela expõe que o racismo é ardiloso e não sabemos de fato de onde ele surgiu. Pode emergir tanto das sociedades ditatoriais ou democráticas.

Em relação ao preconceito e à discriminação, Guimarães (2004, p. 18) esclarece:

O preconceito seria apenas a crença prévia (preconcebida) nas qualidades morais, intelectuais, físicas, psíquicas ou estéticas de alguém, baseada na ideia de raça. [...] o preconceito pode manifestar-se, seja de modo verbal, reservado ou público, seja de modo comportamental, sendo que só neste último caso é referido como discriminação.

O autor esclarece o conceito dos termos preconceito e discriminação. O primeiro remete a uma ideia antecipada baseada em atributos físicos e psicológicos do indivíduo, abalizada no conceito de raça. O segundo é revelado verbalmente, da forma particular ou pública e expressado através do comportamento humano.

É importante destacar que o preconceito e a discriminação “partem de ideias, sentimentos e atitudes negativas de um grupo contra outro” (Bento, 1998, p. 53, 54). Todavia há uma pequena e significativa distinção entre eles: o que os diferencia é que a discriminação só acontece realmente porque esta impõe sempre uma ação suscitada pelo preconceito.

O preconceito na sociedade brasileira é um fato. É comportamento impregnado e reproduzido, contudo não pode continuar sendo acolhido ou camuflado, por isso essa questão deve ser abordada explicitamente, sem constrangimento, especialmente em âmbito escolar.



Parece-nos que alguns educadores que até então adotavam o silêncio como forma de não enfrentar os conflitos, por omissão ou por despreparo, poderão fazer diferente e fazer a diferença na escola. Uma das estratégias para desconstruir e combater ideias preconceituosas no ambiente escolar é não fechar os olhos, a boca e os ouvidos para as situações e ocorrências em que elas se realizam, e sim se posicionando com conhecimento e compromisso para a mudança de mentalidade.

3 OFICINAS

3.1 Da musicalidade à identidade negra

Situando

Desde 1998, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o tema transversal Pluralidade Cultural veio reforçar a necessidade de se investir em mudanças educacionais que valorizassem todos os povos que fazem parte deste país, disseminando informações que contribuíssem para a formação de mentalidades voltadas para a superação das práticas de discriminação e exclusão.

Nesta perspectiva, surge a Lei 10.639/2003, que instituiu o ensino obrigatório de história e cultura afro-brasileiras nas escolas, valorizando a luta da população negra e garantindo sua contribuição nas áreas social, econômica e política da história do Brasil, que tem como principal objetivo acabar com o racismo presente nas práticas educacionais no nosso país.

No desdobramento mencionado e considerando que a escola na sua missão de ensinar os alunos a escrever, ler e a falar, forçosamente sempre trabalhou com os gêneros, pois “toda forma de comunicação – portanto, também aquela centrada na aprendizagem – cristaliza-se em formas de linguagens específicas” (Schnweuly & Dolz, 2004, p. 65).

Para esta oficina, privilegiamos o trabalho com o gênero música, que corresponde à combinação de sons que produzem melodia, através de instrumento musical, porque acreditamos que é um recurso lúdico, motivacional e de excelente aceitação pela maioria dos indivíduos da sociedade.

Objetivos:

- Identificar a riqueza musical existente no Brasil;
- Reconhecer o gênero música como um instrumento de reflexão acerca de temas sociais, especialmente o da diversidade étnico-racial.
- Apreciar vários tipos de músicas e estilos que tratem da temática em foco.

Recursos necessários:

- Textos xerocopiados das letras das músicas; Datashow; Notebook; Aparelho de som; Pesquisa online.

Duração:

- 04 aulas.

1º Momento

Distribuir com os participantes as letras das seguintes músicas:

- a) Inclassificáveis, de Arnaldo Antunes; Racismo é Burrice, de Gabriel O Pensador.

2º Momento

Solicitar aos participantes que ouçam atentamente as músicas e em seguida pedir que destaqueem trechos que mais lhe chamaram a atenção.

3º Momento

Após a audição das músicas e da reflexão, promover o debate acerca das letras, utilizando as seguintes perguntas:

- a) Você já viveu ou conhece alguém que viveu uma situação de discriminação? Comente.
- b) Você concorda que somos o que somos/inclassificáveis? Por quê?
- c) Um dos sentidos do termo racismo pode ser atitude de hostilidade em relação a determinada categoria de pessoas. Levando em conta esse sentido, quem são as pessoas vítimas de atitudes hostis, citadas no rapper de Gabriel O Pensador?
- d) Considere o verso da letra: “Precisamos da lavagem cerebral pra acabar com esse lixo que é uma herança cultural”. A que o MC está se referindo quando diz esse lixo?
- e) Considere a letra da música “Pretein”, de Flora Matos, e expresse sua opinião acerca da imagem que o poeta tem do negro retratada na canção.

4º Momento

Agora é momento de *preparar a AÇÃO*, sugere-se que o grupo elabore coletivamente uma carta-compromisso que proponha ações de combate ao racismo a partir das seguintes questões: O que a escola poderia fazer para ajudar a reverter a situação de preconceito e discriminação no nosso país? Como nós podemos colaborar na linha de combate ao preconceito/discriminação?

MATERIAIS DE APOIO

INCLASSIFICÁVEIS	
<u>Arnaldo Antunes</u>	
<p>que preto, que branco, que índio o quê? que branco, que índio, que preto o quê? que índio, que preto, que branco o quê? que preto branco índio o quê? branco índio preto o quê? índio preto branco o quê? aqui somos mestiços mulatos cafuzos pardos mamelecos sararás crlouros guaranisseis e judárabes orientupis orientupis ameriquitálos luso nipo caboclos orientupis orientupis iberibárbaros indo ciganagôs somos o que somos inclassificáveis não tem um, tem dois, não tem dois, tem três, não tem lei, tem leis, não tem vez, tem vezes, não tem deus, tem deuses, não há sol a sós</p>	<p>aqui somos mestiços mulatos cafuzos pardos tapuias tupinamboclos americanarataís yorubárbilos. somos o que somos inclassificáveis que preto, que branco, que índio o quê? que branco, que índio, que preto o quê? que índio, que preto, que branco o quê? não tem um, tem dois, não tem dois, tem três, não tem lei, tem leis, não tem vez, tem vezes, não tem deus, tem deuses, não tem cor, tem cores, não há sol a sós egipciganos tupinamboclos yorubárbilos carataís caribocarijós orientapuias mameleculos tropicaburés chibarrosados mesticigenados oxigenados debaixo do sol</p>

Fonte: Arnaldo Antunes.
Disponível em: <http://letras.mus.br/arnaldo-antunes/91636/>.
Acesso em: 23/05/2015

RACISMO É BURRICE	
<u>Gabriel O Pensador</u>	
<p>Salve, meus irmãos africanos e lusitanos Do outro lado do oceano "O Atlântico é pequeno pra nos separar Porque o sangue é mais forte que a água do mar" Racismo, preconceito e discriminação em geral É uma burrice coletiva sem explicação Afinal, que justificativa você me dá Para um povo que precisa de união Mas demonstra claramente, infelizmente Preconceitos mil De naturezas diferentes Mostrando que essa gente</p> <p>Essa gente do Brasil é muito burra E não enxerga um palmo à sua frente Porque se fosse inteligente Esse povo já teria agido de forma mais consciente Eliminando da mente todo o preconceito E não agindo com a burrice estampada no peito A "elite" que devia dar um bom exemplo É a primeira a demonstrar esse tipo de sentimento Num complexo de superioridade infantil Ou justificando um sistema de relação servil E o povão vai como um bundão Na onda do racismo e da discriminação</p>	<p>No Brasil, o mesmo negro que constrói o seu apartamento Ou o que lava o chão de uma delegacia É revistado e humilhado por um guarda nojento Que ainda recebe o salário e o pão de cada dia Graças ao negro, ao nordestino e a todos nós Pagamos homens que pensam que ser humilhado não dói O preconceito é uma coisa sem sentido Tire burrice do peito e me dê ouvidos Me responda se você discriminaria O Juiz Lalau ou o PC Farias Não, você não faria isso não Você aprendeu que o preto é ladrão Muitos negros roubam, mas muitos são roubados E cuidado com esse branco aí parado do seu lado Porque se ele passa fome Sabe como é: Ele rouba e mata um homem Seja você ou seja o Pelé Você e o Pelé morreriam igual Então que morra o preconceito e viva a união racial Quero ver essa música você aprender e fazer A lavagem cerebral Racismo é burrice</p>

Continua

Continuação

<p>Não tem a união e não vê a solução da questão Que por incrivel que pareça está em nossas mãos Só precisamos de uma reformulação geral Uma espécie de lavagem cerebral Racismo é burrice Não seja um imbecil Não seja um ignorante Não se importe com a origem ou a cor do seu semelhante O que que importa se ele é nordestino e você não? O que que importa se ele é preto e você é branco Aliás, branco no Brasil é difícil Porque no Brasil somos todos mestiços</p>	<p>O racismo é burrice, mas o mais burro não é o racista É o que pensa que o racismo não existe O pior cego é o que não quer ver E o racismo está dentro de você Porque o racista na verdade é um tremendo babaca Que assimila os preconceitos porque tem cabeça fraca E desde sempre não para pra pensar Nos conceitos que a sociedade insiste em lhe ensinar E de pai pra filho o racismo passa Em forma de piadas que teriam bem mais graça Se não fossem o retrato da nossa ignorância Transmitindo a discriminação desde a</p>
--	---

Fonte: Gabriel, O Pensador.

Disponível em:

http://www.gabrielopensador.com.br/discografia/disco6/indexlet_flash.htm.

Acesso em: 23/03/2015

3.2 A VIDA COTIDIANA E POSSÍVEIS MUDANÇAS DE ATITUDES PRECONCEITUOSAS: ANÁLISE DO GÊNERO TIRA

Situando

Nos últimos anos, a educação brasileira tem sido apontada pelas pesquisas oficiais e acadêmicas, assim como pelos movimentos sociais e, em especial, pelo Movimento Negro, como um espaço/tempo no qual persistem históricas desigualdades sociais e raciais.

Esta situação exige do Estado a adoção de políticas e práticas de superação do racismo e da desigualdade racial na educação, as quais começam a ser implementadas de forma mais sistemática a partir dos anos 2000. Neste contexto, o debate sobre inclusão, diversidade e equidade na educação começa a ocupar um lugar de destaque, possibilitando indagações, problematizações, desafios e redirecionamentos das políticas e das práticas realizadas pelo Ministério da Educação, pelos sistemas de ensino e pelas escolas.

Neste cenário, surge a Lei 10.639/2003, que instituiu o ensino obrigatório de história e cultura afro-brasileiras nas escolas, valorizando a luta da população negra e garantindo sua contribuição nas áreas social, econômica e política da história do Brasil. O principal objetivo é acabar com o racismo presente nas práticas educacionais.

Considerando a relevância da temática em foco, para esta 2^a oficina, elegemos como instrumento de trabalho o gênero discursivo tira, que é um texto de



cunho humorístico e às vezes político, muito comum em jornais, cuja constituição se estabelece pela combinação de frases curtas – geralmente de efeito ambíguo – com desenhos que ilustram e complementam o sentido da obra. Ela é um tipo de história em quadrinhos (HQ) mais curta (até quatro quadrinhos) e, portanto, de caráter sintético. Pode ser sequencial (“capítulos” de narrativas maiores) ou fechada (um episódio por dia) (Mendonça, 2002).

Objetivos:

- Discutir o tema da diversidade através do gênero discursivo tira, contribuindo para que os participantes se apropriem de valores como o respeito a si e ao outro, elevando, assim, a autoestima do indivíduo negro;
- Tratar o tema das diferenças, valorizando a diversidade étnico-racial;
- Favorecer, na vida cotidiana, a mudança de atitudes preconceituosas e discriminatórias.
- Observar o posicionamento discursivo dos participantes acerca da temática em foco;
- Utilizar o gênero discursivo tira como ferramenta de discussão e interação social.

Materiais necessários:

- Textos xerocopiados; Datashow; Notebook.

Tempo:

- 04 aulas.

1º Momento

Apresentar aos participantes as tirinhas e, em seguida, solicitar que eles selecionem uma que mais lhe chamou a atenção.

Em seguida, pedir que eles escrevam um título para a tira selecionada.

Solicitar que cada participante apresente a tirinha escolhida e explique o motivo da escolha.

2º Momento

Convidar os participantes a um diálogo acerca da temática das tiras.

Estimular um debate acerca da temática em tela, destacando sua importância para a produção do gênero tira.

3º Momento

Explicar o que é o gênero discursivo tira e suas características.

4º Momento

Solicitar aos participantes que produzam uma tirinha a partir da temática em estudo e compartilhem com os outros envolvidos.



beckilustras@gmail.com



beckilustras@gmail.com



Cyanide and Happiness © Explosm.net



3.3 PESSOAS NEGRAS QUE FIZERAM HISTÓRIA NO BRASIL E NO MUNDO: ENTRELAÇANDO SABERES A PARTIR DO GÊNERO BIOGRAFIA

Situando

Com a intenção de contribuir com a Lei Federal 10.639/03, esta proposta busca disseminar conhecimentos a respeito da cultura afro-brasileira e africana nas escolas de Educação Básica por meio de oficinas temáticas. Um sistema educacional que ainda é pautado em valores eurocêntricos de uma sociedade branca, é imperativo que a referida proposta procure contribuir com a inserção dos temas da cultura e história dos afrodescendentes e africanos no cotidiano escolar, buscando a diversidade em sala de aula. Pretende-se superar a imagem negativa que foi propagada através das escolas e nos livros didáticos, e mostrar as contribuições dos africanos e afro-brasileiros na construção da nação.

Para este trabalho, considera-se o gênero discursivo biografia, que é um texto em que o autor narra a história da vida de uma pessoa ou de várias pessoas. De um modo geral, as biografias contam a vida de alguém depois de sua morte, mas na atualidade isso vem mudando. A biografia, na maioria das vezes, é sobre pessoas públicas como políticos, cientistas, esportistas, escritores e até famosos da atualidade, que por meio de suas atividades deixaram uma importante contribuição para a sociedade.

Rosado (2005) assinala que o termo biografia, etimologicamente, tem origem no grego *bio-* (indicativo da ideia de “vida”) e *-grafia* (de *grafo* [+ sufixo *-ia*], “escrever”).

De um modo geral, como ramo da literatura, o gênero biografia se dedica à descrição ou narração da vida de alguém que se notabilizou de alguma forma. Em um sentido restrito, uma biografia reporta-se a toda a extensão da vida do biografado, não somente recontando os eventos que a compõem, mas também recriando a imagem dele como é, era ou foi. Esse gênero possibilita uma riqueza de elementos e inúmeras informações geográficas, culturais, históricas, etc.

Murcho (2003, *apud* Cristóvão, 2007) considera o gênero biografia atrativo, porque através de vidas humanas reais aprendemos filosofia, história e ciência e acompanhamos os dramas e alegrias, sucessos e insucessos consoantes ao biografado.

Carino (2004) revela que a biografia chama atenção pela descrição de uma trajetória, bem como tem um papel histórico e social, pois do mesmo modo que ela exalta uma personalidade, ela pode detoná-la. Essa reflexão que a leitura das biografias proporciona leva o indivíduo a se espelhar ou não em exemplos a serem seguidos.

Objetivos:

- Entender o que é o gênero discursivo biografia;
- Conhecer algumas pessoas negras que fizeram história no Brasil e fora dele;
- Perceber a importância em lutar para conquistar um espaço na sociedade;
- Reconhecer o negro como alguém de valor.

Materiais necessários:

- Cópias das biografias de algumas personalidades negras; Datashow; Notebook; Cartuchos de toner para impressão; impressora a laser; Capa e contracapa para encadernação; Espirais; Folha de papel ofício A4.

Tempo:

- 04 aulas

1º Momento

Apresentação através de slides aos participantes das biografias de algumas personalidades negras que se destacaram no nosso país e no mundo;

Os participantes deverão destacar um trecho de uma das biografias apresentadas e justificar o porquê de sua escolha.

DICA: Antes de apresentar personagens famosos, solicitar que os alunos citem pessoas negras bem sucedidas que eles conhecem em seu convívio social.

2º Momento

Solicitação aos participantes que façam uma entrevista com uma pessoa negra, baseando-se no roteiro a seguir:

1. Nome completo, data e cidade de nascimento.
2. Nome dos pais.
3. É solteiro? É casado? Com quem?
4. Em que bairro, rua e cidade reside/mora?
5. Estudou ou estuda/ Qual série estuda ou até qual série estudou? Local onde estudou?
6. Trabalha? Em quê?
7. Já sofreu algum tipo de preconceito ou discriminação?
8. Um fato relevante na sua infância.
9. Principais mudanças da sua infância para hoje.
10. Como você percebe o tratamento dado às pessoas negras no nosso país?

3º Momento

A partir da entrevista realizada, organize a biografia do entrevistado.

4º Momento

Culminância:

Construção de um livro de biografias das pessoas entrevistadas;

Sessão de autógrafos com os autores do livro.

MATERIAIS DE APOIO

Sugestões de Biografias

DANDARA



Dandara foi uma das lideranças femininas negras que lutou, junto com Zumbi dos Palmares, contra o sistema escravocrata do século XVII. Não há registro do local de seu nascimento, tampouco de sua ascendência africana. Relatos nos levam a crer que nasceu no Brasil e estabeleceu-se no Quilombo dos Palmares ainda menina.

Quando os primeiros negros se rebelaram contra a escravidão no Brasil e formaram o Quilombo dos Palmares, na Serra da Barriga, em Alagoas, Dandara estava junto com Ganga-Zumba. Participou de todos os ataques e defesas da resistência palmarina. Na condição de líder, Dandara chegou a questionar os termos do tratado de paz assinado por Ganga-Zumba e pelo governo português. Posicionando-se contra o tratado, opôs-se a Ganga-Zumba, ao lado de Zumbi.

Sempre perseguiu o ideal de liberdade, Dandara não tinha limites quando estavam em jogo a segurança de Palmares e a eliminação do inimigo. Chegando perto da cidade do Recife, depois de vencer várias batalhas, Dandara pediu a Zumbi que tomasse a cidade. Sua posição era compartilhada por outras lideranças palmarinas. Para Dandara, a paz em troca de terras no Vale do Cacau era a destruição da República de Palmares e a volta à escravidão. Dandara foi morta, com outros palmarinos, em 6 de fevereiro de 1694, após a destruição da Cerca Real dos Macacos, que fazia parte do Quilombo dos Palmares.

NELSON MANDELA



Depois de ter passado 28 anos na prisão e de se tornar um dos presos políticos mais famosos do mundo, Nelson Mandela elegeu-se, em 1994, o primeiro presidente negro da África do Sul, o que representou o fim definitivo do regime do *apartheid* no país.

Nelson Rolihlahla Mandela nasceu em Umtata, Transkei, em 18 de julho de 1918. Filho do chefe da casa real do Transkei (tribo Tembu), estudou nas universidades de Fort Hare e Witwatersrand. Formou-se em Letras e Direito em 1942. Dois anos depois, ingressou no Congresso Nacional Africano e passou a combater a política racista do apartheid. Julgado por traição de 1956 a 1961, foi absolvido. No ano seguinte, contudo, voltou a ser preso e foi condenado a cinco anos de prisão.

Ainda no cárcere, Mandela foi acusado de subversão, com vários outros acusados, depois que a polícia encontrou, no bairro de Rivonia, em Johannesburg, grande quantidade de armas e equipamentos na sede da ala militar do Congresso Nacional africano. Em junho de 1964, foi condenado à prisão perpétua. Em 1979, Mandela recebeu o Prêmio Jawaharlal Nehru e publicou *IAm Prepared to Die (Estou Disposto a Morrer)*. Onze anos depois, teve sua pena revogada, como consequência do plano de abertura política do governo sul-africano, que, pressionado pela opinião pública internacional, aboliu oficialmente o *apartheid*. O movimento de democratização culminou com a eleição de Mandela para a Presidência da África do Sul, em abril de 1994.

MARTIN LUTHER KING



Martin Luther King Jr. foi um pastor batista e ativista social americano amplamente conhecido por liderar o movimento pelos direitos civis nos Estados Unidos. Ele se destacou por sua defesa da igualdade racial e direitos humanos, utilizando métodos não violentos de protesto e desobediência civil para combater a segregação e a discriminação. King foi laureado com o Prêmio Nobel da Paz em 1964 e seu legado continua a inspirar movimentos por justiça social em todo o mundo.

Quando Martin Luther King foi atingido pela bala de um atirador solitário, em abril de 1968, muitas pessoas, em todo o mundo, choraram. O líder assassinado era um grande homem. Figura central da campanha pelos direitos civis do povo negro dos Estados Unidos, King sempre temeu, um dia, morrer pelas mãos dos brancos que se opunham a ele.

No sul dos Estados Unidos, os negros libertados da escravidão durante a Guerra Civil ainda não podiam frequentar a mesma escola que os brancos, comer nos mesmos restaurantes e usar os mesmos banheiros. Os brancos queriam manter a situação como estava, mas Luther King decidira lutar para acabar com essa desigualdade. Tinha, porém, consciência de que o ódio não era a melhor resposta.

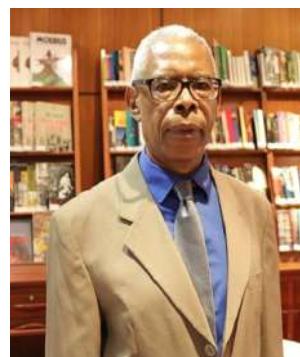
Influenciado pelos escritos de Gandhi, King liderou seus seguidores na dramática campanha contra a violência. Aqueles que o apoiavam poderiam ser atacados e banidos das ruas. Poderiam ser presos e até mortos. Mesmo assim, King ensinava que não deveriam jamais enveredar pelos caminhos do ódio. Luther King morreu pelas suas ideias, mas, hoje, os negros norte-americanos podem caminhar com orgulho pelas ruas.

MILTON SANTOS



Milton Santos nasceu em Brotas de Macaúbas, no interior da Bahia, em 1926. Os pais, professores primários, o alfabetizaram em casa. Aos 8 anos, já havia concluído o equivalente ao curso primário. Neto de escravos por parte de pai, foi incentivado a estudar sempre e muito. Dos 8 aos 10 anos, por exemplo, quando vivia em Alcobaça, aprendeu boas maneiras, sempre em casa, enquanto aguardava o tempo para ingressar no ginasial. Depois, incentivado por um tio advogado, cursou Direito. Diplomado, não chegou a exercer a profissão; prestou concurso público para professor secundário e foi lecionar Geografia em Ilhéus. Iniciou, então, carreira repleta de desafios, não raro impostos pela sua condição de negro. Fez trabalhar em seu favor o doloroso exílio que a ditadura militar lhe impôs por treze anos. Milton Santos (1926-2001) foi um geógrafo brasileiro, reconhecido internacionalmente como um dos maiores pensadores da geografia. Dedicou-se à geografia, onde se destacou por suas reflexões sobre a urbanização, a globalização e o espaço geográfico, especialmente nos países em desenvolvimento.

HENRIQUE CUNHA JÚNIOR



Henrique Antunes Cunha nasceu em São Paulo, no dia 22 de março de 1908. Filho de José Benedito da Cunha e de Joana Batista, foi casado com Eunice de Paula Cunha e dessa união foi gerado o filho único do casal Henrique Cunha Júnior. Cunha começou a fazer o curso ginasial tarde, com 23 anos de idade. Entrou no curso de

Policial Perito Técnico, cargo que não pôde exercer pelo fato de ser negro. Após essa tentativa malograda especializou-se na profissão de Desenhista de Arquitetura, em cujo ramo acabou sendo um autodidata de prestígio, muito embora recebesse somente o salário de escriturário, como funcionário público que era.

Henrique Cunha sempre militou nas atividades ligadas à comunidade negra, e “foi um dos fundadores da Associação Cultural do Negro, talvez a entidade mais representativa da fase culturalista do negro brasileiro em São Paulo” (Oliveira, 1998, p.130).

Cunha apresentou inúmeras palestras sobre os negros, muito em virtude do preconceito e violência que sofreu. O público alvo era o das universidades, as instituições educacionais e as associações coirmãs, como os de Americana, Campinas, Jundiaí e Santos, onde falava das condições dos homens e mulheres negras.

Em 1980, Paulo Rui de Oliveira, então presidente da Câmara Municipal de São Paulo, homenageia Henrique Cunha, Ana Florêncio de Jesus Romão e José Correia Leite com a *Medalha Gratidão da Cidade de São Paulo*. Em 1998, os organizadores da Agenda Afro-Brasileira-98 deram-lhe o prêmio *Machado de Xangô*.

NILMA LINO GOMES



Natural de Belo Horizonte (MG), Nilma Lino Gomes é a Ministra de Estado Chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República - SEPPIR/PR.

Pedagoga, mestra em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), doutora em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo (USP) e pós-doutorado em Sociologia pela Universidade de Coimbra, Nilma Lino é docente do quadro da UFMG e pesquisadora das áreas de Educação e Diversidade Étnico-racial, com ênfase especial na atuação do movimento negro brasileiro.

A nova titular da SEPPIR foi a primeira mulher negra a chefiar uma Universidade Federal ao Assumir o cargo de reitora pro tempore da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), cargo que ocupou desde abril de 2013.

Além disso, Nilma Lino Gomes integra o corpo docente da pós-graduação em educação Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG e do Mestrado Interdisciplinar em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (UNILAB). Foi

Coordenadora Geral do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas na UFMG (2002 a 2013). É membro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Brasileira de Antropologia (ABA) e da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), da qual foi presidente entre os anos 2004 e 2006. A ministra da SEPPIR também integrou a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (gestão 2010 - 2014), onde participou da comissão técnica nacional de diversidade para Assuntos relacionados à educação dos afro-brasileiros.

DJAMILA RIBEIRO



Djamila Taís Ribeiro dos Santos nasceu em Santos, São Paulo, no dia 1 de agosto de 1980. Seu pai, José Ribeiro dos Santos era estivador, ativista do movimento negro e um dos fundadores do Movimento Comunista em Santos. Sua mãe, Erani Benedita dos Santos Ribeiro era empregada doméstica.

O debate sobre a questão racial sempre esteve presente na criação de Djamilia. O próprio nome da escritora foi retirado de um jornal da militância negra dos anos 70 chamado Nornegro.

Seus pais se separaram durante a adolescência de Djamilia. Com 19 anos, Djamilia começou a frequentar a Casa da Cultura da Mulher Negra, uma organização fundada por Alzira Rufino, que passou a ser referência para a ativista.

Djamila Ribeiro ingressou no curso de Filosofia na Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo em 2007, aos 27 anos. Concluiu a graduação em 2012 e o mestrado em Filosofia Política, com foco em teoria feminista, em 2015, na mesma instituição.

Em 2017, Djanira publicou seu primeiro livro “O Que é Lugar de Fala?”, o livro foi um dos finalistas do Prêmio Jabuti de 2018. Nesse mesmo ano, Djamilia publicou seu segundo livro, Quem Tem Medo de Feminismo Negro?

Em 2020 recebeu o Prêmio Jabuti na categoria Ciências Humanas pelo livro Pequeno Manual Antirracista. Em 2021, Djamilia publicou Cartas Para Minha Avó, um livro com histórias de sua vida. Em maio de 2022 foi eleita para a Academia Paulista de Letras, para a cadeira 28, antes ocupada pela escritora Lygia Fagundes Telles. As suas obras também foram traduzidas para fora do país.

Além dos livros publicados, Djamilia criou o Selo Sueli Carneiro, que publicou livros de autores negros com preços mais acessíveis. Em termos editoriais, ela coordena a coleção Feminismos Plurais, da editora Pôlen.

ANIELLE FRANCO



Cria da favela da Maré no Rio de Janeiro, mãe de duas meninas, filha de uma família de mulheres negras nordestinas, Anielle é jornalista, educadora, jogadora de vôlei desde criança, mestre em relações étnico-raciais (CEFET/RJ), doutoranda em linguística aplicada (UFRJ) e diretora do Instituto Marielle Franco.

Aos 16 anos, graças a bolsas esportivas, teve a oportunidade de estudar nos Estados Unidos, onde viveu por doze anos, passando por diversas escolas como a Navarro College, em Corsicana, no Texas, na Louisiana Tech University, na North Carolina Central University e a Florida A&M University.

Sendo essas duas últimas instituições historicamente negras, Anielle foi influenciada desde o início a pensar de maneira antirracista e a se entender mais enquanto mulher negra. Lá ela conheceu o trabalho de pensadores como Angela Davis, Martin Luther King e Malcolm X. Durante o período trabalhou num centro de migração norteamericano, vendo com os próprios olhos como funciona o violento sistema penal.

Anielle Franco é bacharel em Jornalismo e Inglês pela Universidade Central de Carolina do Norte e bacharel-licenciada em Inglês/Literaturas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, também é mestre em relações étnico-raciais pelo CEFET/RJ.

Atualmente é diretora executiva do Instituto Marielle Franco, fellow da Ford Foundation e porta-voz da memória e legado de Marielle Franco, sua irmã e inspiração diária. Nas trocas com Marielle, fosse por cartas, e-mails ou nos almoços de família, Anielle aprendeu sobre o desafio que é lutar pelos direitos humanos no país em busca de dignidade, principalmente para a população negra que é maioria numérica, mas ainda sofre com seus direitos desrespeitados.

Em 2019 publicou seu primeiro livro chamado "Cartas para Marielle" e tem participação importante em muitos outros livros, incluindo a autobiografia de Angela Davis. Recentemente publicou seu último livro "Minha Irmã e Eu".

Hoje trabalha como palestrante, escritora e é a atual Diretora Executiva do Instituto Marielle Franco e é Colunista convidada da revista Marie Claire e UOL.

OUTRAS SUGESTÕES DE PESSOAS NEGRAS FAMOSAS		
Alcione	André Rebouças	Antônio Carlos (Mussum)
Barack Obama	Cartola	Castro Alves
Carlinhos Brown	Chica da Silva	Clementina de Jesus
Cruz e Sousa	Edson Arantes do Nascimento – (Pelé)	Ernesto Carneiro Ribeiro
Ernesto Carneiro Ribeiro	Gilberto Gil	Joaquim Barbosa
Juliano Moreira	Lima Barreto	Lázaro Ramos
Lélia Gonzalez	Leci Brandão	Marielle Franco
Machado de Assis	Manuel Querino	Milton Nascimento
Margarete Menezes	Mestre Bimba	Thais Araújo
Pixinguinha	Thais Araújo	Zumbi dos Palmares
Paulo Paim	Silvio Almeida	

4 REFLEXÕES (IN) CONCLUSIVAS

De acordo com nossa experiência docente e as pesquisas realizadas, compreendemos que a escola é o órgão responsável pelo fomento de práticas antirracistas. Por meio da instituição educacional, os professores podem ajudar na construção de ações afirmativas que contribuam para o empoderamento dos sujeitos negros. Desse modo, os alunos poderão refletir sobre a realidade vivida e o processo de discriminação pelo qual passou e ainda passa a população negra do nosso país.

Nas práticas docentes é possível, em seu espaço laboral, a problematização da questão racial, possibilitando aulas com qualidade, valorização e respeito à diversidade étnico-racial, como preceitua a Lei 10.639/03.

Para aplicabilidade, compreendemos que há diversas proposituras positivas para atuar no cenário educacional, especialmente na Educação Básica. Por exemplo: pesquisa em livros didáticos e teóricos, em livros de literatura infantil e juvenil, sites na internet, uso de imagens, músicas, contos, charges, propagandas, tirinhas e gêneros textuais/discursivos diversos. Some-se a essas atividades a postura e a nossa disposição docente para enfrentarmos o racismo estrutural que continua permeando nossa sociedade.

Afirmo que algumas das atividades pautadas foram aplicadas na sala de aula, campo desta pesquisa, a exemplo das três que constituem este capítulo. Importante destacar que como resultado obtivemos aulas mais ricas e reflexivas, por meio das quais os alunos também expuseram suas ideias e dúvidas frente ao tema.



A lei 10.639/03 é somente o começo de um processo democrático para devolver à população negra um direito que lhe foi negado durante toda a história do nosso país. Entendemos que os processos democráticos serão construídos paulatinamente nas escolas e levarão para a sociedade uma nova postura no que diz respeito aos grupos minoritários discriminados.

É importante ressaltar que o trabalho que implementamos durante o processo de formação enquanto mestrando, em uma instituição de educação básica, possibilitou-nos uma mudança na postura pedagógica, como também oportunizou aos envolvidos na pesquisa um novo olhar acerca da diversidade étnico-racial presente em nossa sociedade, revelando mudanças de posturas e, consequentemente, um desenvolvimento de posicionamentos discursivos antirracistas.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. Aula de português: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.
- AZEVEDO, F. A. Cultura brasileira. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M./VOLOSHINOV, V. N. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Grupo de Trabalho Interministerial. Contribuições para a Implementação da Lei nº 10.639/2003: proposta de plano nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei nº 10.639/2003. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 20/10/2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro Brasileira. Brasília: MEC, SECADI 2013.104 p.
- BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa". Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual. M E C / S E F , 1 9 9 7 . D i s p o n í v e l e m : <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livro101.pdf>. Acesso em: 20/10/2008.
- BEATO, Joaquim. Um novo milênio sem racismo na Igreja e na sociedade. CENACORA, 1998.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Cidadania em preto e branco – discutindo as relações raciais, São Paulo, Ática, 1998.
- CABRAL, Marlucia Barros Lopes. Os gêneros do discurso/textuais e o ensino-aprendizagem da linguagem. In: GOMES, J.B.F.; OLIVEIRA, R.R.F.; ARAÚJO, S.P. (Orgs.). Práticas languageiras, literatura e ensino. Mossoró, RN: Edições UERN, 2011.
- CARNEIRO, Maria luiza Tucci. O racismo na história do Brasil. 8 ed. São Paulo, Ática, 2005.
- CAVALLEIRO, E. Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: selo Negro, 2001.
- CARINO, J. A biografia e sua instrumentalidade educativa. Disponível em: 22 h t p : / / w w w . s c i e l o . b r / s c i e l o . p h p ? p i d = S 0 1 0 1 - 73301999000200006&script=sci_arttext. Acesso em: 20/10/2008.
- GERALDI, João Wanderley. O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 1997.
- GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: CANDAU, V.M. & MOREIRA, A. F. (Orgs.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Preconceito racial: modos, temas e tempos. São Paulo: Cortez, 2008.

KLEIMAN, Ângela. Leitura: ensino e pesquisa. Campinas, SP: Pontes, 1989.

LOPES, Vera Neusa. Racismo, preconceito e discriminação. In: MUNANGA, K. Superando o racismo na escola. (Org.) Brasília, DF: MEC/SECADI, 2005.

MENDONÇA, M. R. S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, A. P; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. (Org.). Gêneros textuais & ensino. p.195. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MUNANGA, Kabengele & GOMES, Nilma Lino. O negro no Brasil de hoje. Coleção para entender, São Paulo: Global, 2006.

MUNANGA, Kabengele. Superando o Racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, 2005.

RAMOS-LOPES, F. M. de S. A constituição discursiva de identidades étnico-raciais de docentes negros/as: silenciamentos, batalhas travadas e histórias (re) significadas. Tese de doutorado: PPgEL-UFRN, Natal, RN, 2010.

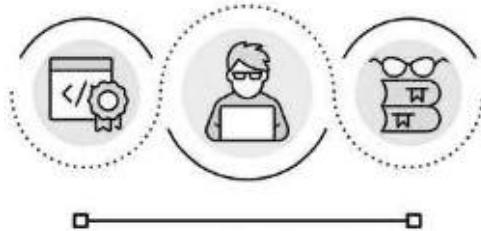
RAMOS-LOPES, F. M de S. Educação e diversidade étnico-racial: experiências e desafios de docentes de educação básica com a aplicação da lei 10.639/03. Projeto PIBIC/UERN, 2014.

ROSADO, S. Biografia. Disponível em <http://www2.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/B/biografia>. Acesso em: 05/08/2008.

SANTOS, Joel Rufino. O que é racismo. São Paulo, Brasiliense, 1980.

SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: Revista Brasileira de Educação N°11, p. 5-16, maio/jun/jul/ag.,1999.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. 6 ed. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: ArtMed, 2007.



CAPÍTULO 11

DOI: 10.63951/synapse978-65-88890-58-5_11

Thuanne Maeve de Souza Nascimento Andrade¹

Francisco Afrânio Câmara Pereira²

ENTRE SOMBRAIS E PALAVRAS: OFICINAS LITERÁRIAS COM CONTOS DE SUSPENSE E MISTÉRIO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

APRESENTAÇÃO

O caderno pedagógico Entre Sombras e Palavras é resultado de uma caminhada que une teoria, prática e paixão pela literatura. Este material foi elaborado como produto educacional do Mestrado Profissional em LETRAS (PROFLETRAS - ASSÚ/RN), com base em uma proposta de letramento literário desenvolvida com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, por meio da leitura de contos de suspense e mistério da consagrada escritora Lygia Fagundes Telles.

A escolha desse gênero literário não foi aleatória. O suspense e o mistério despertam o interesse dos jovens leitores, provocam questionamentos, exigem atenção aos detalhes e desafiam a interpretação. Trabalhar esse tipo de narrativa em sala de aula amplia as possibilidades de leitura crítica, promove o envolvimento dos estudantes e abre caminhos para a produção criativa.

As oficinas reunidas neste caderno foram organizadas com base na proposta das sequências básicas de Cosson (2006), articulando momentos de motivação, introdução, leitura e interpretação. Cada proposta foi vivenciada em sala de aula, em diálogo com as necessidades e interesses dos alunos, respeitando o ritmo e a realidade de uma escola pública.

Mais do que um conjunto de atividades, este material é um convite à experimentação. Espera-se que ele inspire outros professores a explorarem o texto literário como espaço privilegiado de desenvolvimento da leitura literária, promovendo a reflexão, a criatividade e o engajamento subjetivo. Que cada oficina aqui apresentada possa se transformar em momentos de descoberta, reflexão e encantamento.

Boa leitura! E que as sombras e palavras presentes nestas páginas iluminem novas práticas em sua sala de aula.

THUANNE MAEVE DE SOUZA NASCIMENTO ANDRADE

¹ Egressa ProfLetras UERN/Assú,
E-mail: thuannemaeve@hotmail.com

² Docente ProfLetras UERN/Assú,
E-mail: afraniocamara@uernebr

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este caderno pedagógico reúne a proposta de realização de oficinas literárias com foco na leitura e interpretação de contos de suspense e mistério no Ensino Fundamental. As atividades foram elaboradas e aplicadas em uma turma de 8º ano de uma escola pública estadual do município de Macau/RN, considerando as especificidades e interesses desse nível de ensino, e estruturadas em três Sequências Básicas, cada uma dedicada a um conto específico da escritora Lygia Fagundes Telles: Antes do Baile Verde, Venha Ver o Pôr do Sol e Natal na Barca.

Importante destacar que este Caderno Pedagógico é parte integrante e, ao mesmo tempo, complementar da Dissertação intitulada **LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL**: uma proposta de ensino baseada em contos lygianos de suspense e mistério, desenvolvida no âmbito do PROFLETRAS – Assú, sob a orientação do Professor Dr. Francisco Afrânio Câmara Pereira.

Além disso, este Caderno constitui uma rápida síntese das oficinas aplicadas com os alunos, funcionando como uma abreviação prática da intervenção realizada em sala de aula, o que corresponde a uma exigência natural de um Mestrado Profissional, cujo foco está na articulação entre a pesquisa acadêmica e a prática pedagógica efetiva.

O trabalho tem início com uma sequência introdutória, de caráter mais geral, que visa apresentar aos alunos a proposta das oficinas, bem como o gênero conto e algumas de suas principais características. Também será realizada uma coleta de dados iniciais para compreender a relação dos estudantes com a leitura literária, permitindo um planejamento mais sensível e ajustado à realidade da turma.

Além disso, foi oferecido um panorama do contexto histórico-social em que a obra de Lygia Fagundes Telles foi produzida, possibilitando aos alunos uma compreensão mais ampla e crítica dos textos trabalhados.

A relevância deste trabalho está em proporcionar aos estudantes do 8º ano experiências significativas de letramento literário, estimulando não apenas a interpretação e análise dos contos, mas também a reflexão sobre aspectos sociais, históricos e culturais presentes nas narrativas, bem como o desenvolvimento da autonomia e da criatividade na produção textual.

As oficinas aqui apresentadas foram elaboradas com vistas à aplicação prática em sala de aula, motivo pelo qual mantêm expressões verbais no futuro, sinalizando procedimentos, atividades e encaminhamentos pedagógicos planejados. No entanto, para além do relato de uma experiência específica, estas propostas também se constituem como sugestões de aplicação para outros professores que desejem trabalhar o gênero conto, especialmente textos de suspense e mistério, com turmas do Ensino Fundamental. Assim, cada oficina pode ser entendida tanto como um registro da intervenção realizada, quanto como um modelo replicável e adaptável a diferentes contextos educacionais, funcionando como um guia metodológico que articula objetivos, procedimentos e possibilidades de adaptação conforme as necessidades e características de cada turma.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A presente pesquisa fundamenta-se na perspectiva do letramento literário, conforme proposto por Cosson (2006), que compreende o ensino de literatura como prática voltada à formação do leitor competente, capaz de interagir criticamente com o texto literário. A sequência básica apresentada pelo autor foi adotada como estrutura metodológica para as oficinas desenvolvidas, articulando atividades de motivação, leitura, interpretação e produção textual, com o objetivo de desenvolver a fruição e a reflexão a partir do texto literário. Além das outras obras de sua trilogia (2014, 2021).

Complementarmente, esta proposta se ancora nos pressupostos do letramento como prática social, defendidos por Soares (2014) e Kleiman (1995). Para Soares, o letramento envolve não apenas o domínio da leitura e da escrita, mas também os múltiplos usos sociais da linguagem em contextos reais e significativos. Kleiman reforça essa visão ao tratar a leitura como prática discursiva e interativa, em que o leitor desempenha papel ativo na construção de sentidos, o que fundamenta a escolha por práticas pedagógicas que favoreçam o engajamento crítico dos alunos com os textos literários.

No campo do ensino da literatura, recorre-se ainda às contribuições de Colomer (2007), que defende o contato sistemático e mediado com obras literárias desde os primeiros anos escolares. Para a autora, a leitura literária deve ser planejada e compartilhada, promovendo o desenvolvimento do gosto estético e da competência interpretativa, além de favorecer a formação de um leitor mais sensível e crítico.

A escolha pelos contos de suspense e mistério, especialmente os de Lygia Fagundes Telles, foi motivada pelo potencial desse gênero em despertar o interesse dos alunos, provocar reflexões e fomentar interpretações múltiplas. O trabalho com sua obra foi enriquecido por análises como as de Gotlib (1990) e conteúdos de divulgação e crítica literária, como o documentário da Antofágica (2022), que evidenciam a profundidade estética e psicológica da escrita de Lygia, marcada por ambiguidade, introspecção e crítica social. Também contribuem os estudos de Bakhtin (2003), ao abordar a construção da linguagem e da dialogia, e de Roland Barthes (1996), que trata do prazer do texto e da experiência sensível da leitura.

Outros autores também dialogam com a proposta formativa do trabalho com literatura, como Antônio Cândido (2006), que defende o direito universal à literatura como condição de humanização, e Paulo Freire (1989; 1996; 2003), cuja pedagogia crítica fundamenta práticas de leitura e escrita como atos de libertação e consciência. Ainda, os estudos de Moisés (2006) e Coelho (2000) contribuíram para a compreensão da criação literária e das especificidades do conto como gênero formador.

Por fim, esta pesquisa se alinha às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), que reconhecem a literatura como componente essencial da formação integral dos estudantes. A BNCC propõe que o trabalho com textos literários contribua para o desenvolvimento da empatia, do repertório cultural e da capacidade de argumentação e análise, competências indispensáveis à formação do leitor literário no ensino fundamental.

3 SEQUÊNCIAS BÁSICAS/OFICINAS

OFICINA 1: INTRODUÇÃO AO CONTO

Público-alvo:

Alunos do 8º ano do Ensino Fundamental.

Conteúdos:

Gênero Conto (suspense e mistério).

Objetivos:

- Apresentar para a turma o projeto interventivo, discutindo todas as etapas e procedimentos;
- Aplicar questionário semiestruturado para recolher da turma impressões sobre leitura, de um modo geral;
- Analisar a estrutura narrativa dos contos, considerando cada etapa (com foco na construção de cenários e progressão da trama, além de observar os personagens, suas motivações e conflitos, e como suas ações contribuem para o desenvolvimento do mistério e suspense);
- Desenvolver habilidades de leitura crítica e interpretação literária, promovendo a análise dos elementos de suspense e mistério presentes nos contos, incentivando discussões reflexivas sobre possíveis efeitos no leitor.

Duração da atividade:

2 aulas de 50 minutos cada.

Recursos utilizados (em sala de aula):

Livro de contos *Antes do baile verde*, questionário impresso, jogo “cidade dorme” impresso, livro didático, notebook, projetor.

Observação:

As oficinas se farão com três Sequências Básicas, uma para cada conto, e iniciando-se com esta mais geral, de apresentação da proposta do trabalho, além do gênero conto e algumas de suas características, além de uma coleta de dados iniciais a respeito da relação dos alunos com a leitura. Além destes, um pouco do contexto histórico-social de produção da obra.

MOTIVAÇÃO

Jogo educativo:

“Cidade Dorme”, que é um jogo de estratégia e dedução no qual os jogadores Assúmem papéis secretos e tentam cumprir seus objetivos sem serem descobertos. A partida ocorre em turnos alternados entre noite e dia, e a ideia é o estímulo da compreensão narrativa e resolução de enigmas, próprio dos contos.

Personagens e Funções:

- **Lobisomem:** O vilão do jogo. Durante a noite, escolhe um jogador para eliminar. Seu objetivo é eliminar todos os cidadãos sem ser descoberto.
- **Detetive:** Pode investigar um jogador por noite, recebendo do narrador a confirmação se essa pessoa é ou não o lobisomem. Seu objetivo é ajudar os cidadãos a descobrirem o lobisomem.
- **Anjo:** Escolha uma pessoa para proteger a cada noite. Se o lobisomem atacar o jogador protegido, o ataque falha e ninguém é eliminado. Não se pode proteger duas noites seguidas.
- **Cidadãos:** Não têm poderes especiais, mas devem observar, discutir e votar estratégicamente para eliminar o lobisomem.

Dinâmica do Jogo:

1. **Distribuição de Papéis:** O narrador distribui as cartas/personagens (anexo 1) de forma secreta. Cada jogador conhece apenas o seu próprio papel.
2. **Fase da Noite:**
 - O narrador pede para todos fecharem os olhos.
 - Chama, em ordem, os personagens especiais:
 - Lobisomem escolhe uma vítima para eliminar.
 - Anjo escolhe um jogador para proteger.
 - Detetive aponta um jogador para investigar e o narrador informa se ele é o lobisomem.
 - Todos voltam a "dormir" e o narrador anuncia o amanhecer.
3. **Fase do Dia:**
 - O narrador revela se alguém foi eliminado.
 - Os jogadores discutem e tentam deduzir quem é o lobisomem.
 - No final da rodada, todos votam para eliminar um suspeito. O jogador mais votado sai do jogo.
4. **Ciclo Repetido:**
 - O jogo continua alternando entre noite e dia até que:
 - O lobisomem seja eliminado (vitória dos cidadãos).
 - O número de cidadãos se iguala ao do lobisomem (vitória do lobisomem).

INTRODUÇÃO:

Conversa com a turma a fim de apresentar para os discentes o projeto interventivo e discutir todas as etapas e procedimentos da aplicação da pesquisa, mostrando que esta aula é uma prévia representativa das etapas da sequência básica, posto que está dividida em 4 momentos (motivação, introdução, leitura e interpretação). Na oportunidade, também falaremos sobre o gênero a ser trabalhado e também sobre a autora.

LEITURA:



Este momento, que numa sequência básica de leitura literária seria destinado à leitura de texto, como aqui é uma prévia, a leitura será feita com base no estudo do Assunto proposto no livro didático e/ou em slides com a exposição da temática “conto”, considerando sua estrutura e características, além da apresentação de enredo, desenvolvimento das ações, dos acontecimentos, clímax – momentos de tensão - e desfechos, isso relacionando as etapas do jogo Cidade Dorme com um conto de mistério/suspense, visto que, por exemplo, na apresentação do conto o leitor conhece os personagens e o cenário de mistério, no jogo, cada jogador recebe seu papel secretamente, criando um clima de incerteza. Quanto à ameaça e clima de tensão, no conto, algo sombrio acontece, deixando todos inseguros, no jogo, durante a noite, um jogador desaparece, e os outros precisam descobrir o culpado.

No tocante à investigação e conflitos no conto: O protagonista busca pistas e enfrenta dilemas, no jogo, o detetive investiga, os cidadãos tentam deduzir quem é o lobisomem, e há debates intensos. Em se tratando de reviravoltas e suspense, no conto, suspeitas caem sobre a pessoa errada, e há momentos de tensão. No jogo, jogadores podem se defender, mentir e manipular para sobreviver. Como desfecho, no conto, a verdade é revelada, trazendo um final inesperado, já no jogo, o último confronto decide o vencedor, com revelações surpreendentes sobre os papéis. Deste modo, considerando os conceitos estudados na leitura e momento de motivação, espera-se que os alunos consigam compreender melhor ao dar significado, enquanto compararam as partes do gênero com o recurso motivador, como o jogo.

INTERPRETAÇÃO:

Após o momento de troca e construção de saberes, o momento de interpretação será destinado à aplicação de um questionário (apêndice 1) para a coleta de dados iniciais quanto ao aluno e sua relação com a leitura, considerando o significado, as dificuldades e os interesses de cada um, a fim de compreender melhor como a abordagem das leituras dos contos de Lygia poderão ser aproveitados de modo mais eficaz.

AVALIAÇÃO:

Dar-se-á na forma diagnóstica e formativa. Assim, será considerada a participação dos estudantes nas etapas da oficina e avaliada com vistas à compreensão e entendimento do gênero textual conto.

OFICINA 2 – ANTES DO BAILE VERDE

Público-alvo:

Alunos do 8º ano do Ensino Fundamental.

Conteúdos:

Leitura, apreciação do conto “Antes do baile verde”.

Objetivos:

- Analisar a construção da tensão narrativa e o suspense psicológico presente no conto, identificando como a autora desenvolve a expectativa através do diálogo e da ambientação;
- Refletir sobre as relações familiares e sociais expressas na trama, especialmente a dinâmica entre as personagens, e como esses aspectos contribuem para o clima de mistério e ambiguidade;
- Fomentar discussões sobre a subjetividade e as emoções que permeiam o conto, estimulando a percepção dos alunos sobre como o suspense pode se manifestar não apenas por ações externas, mas também através de aspectos psicológicos e emocionais;
- Incentivar a produção criativa, caso haja abertura por parte da turma, propondo que os participantes criem textos narrativos que explorem atmosferas de expectativa, hesitação ou suspense, inspirados na leitura realizada.

Duração da atividade:

4 aulas de 50 minutos cada.

Recursos utilizados (em sala de aula):

Livro de contos Antes do baile verde (físico e digital), caixa de som, notebook, projetor, vídeo, atividade impressa.

AVALIAÇÃO:

Dar-se-á na forma diagnóstica e formativa. Assim, será considerada a participação dos estudantes nas etapas da oficina e avaliada com vistas à compreensão e entendimento do gênero textual conto.

MOTIVAÇÃO:

Para este momento, primeira oficina a partir de um dos contos definidos, será realizada uma roda de conversa com os alunos, cujo objetivo é refletir sobre as escolhas que todos enfrentamos em nossas vidas e como essas decisões afetam nossos sentimentos e experiências. O professor começará explicando que a roda de conversa tem como propósito discutir o impacto emocional e moral das escolhas que, muitas vezes, precisamos fazer envolvendo nossos desejos pessoais e nossas responsabilidades. Em seguida, serão apresentadas algumas situações hipotéticas para que os alunos reflitam sobre como tomam decisões, o que influenciam as suas escolhas e o que consideram mais importante ao enfrentar dilemas.

Durante a roda, o professor guiará o debate com perguntas que incentivam a reflexão e a participação ativa dos alunos, como por exemplo: "Você já teve que abrir mão de algo importante por causa de outra pessoa?", ou "O que pesa mais em suas decisões: suas responsabilidades ou seus desejos pessoais?". A ideia é que os alunos compartilhem suas experiências e reflexões, sempre dentro de um clima de respeito e escuta.

O professor também poderá perguntar: "Como vocês se sentiriam se, após tomar uma decisão, percebessem que ela foi a errada?", ou "É possível fazer escolhas

diffíceis sem causar sofrimento a alguém?", incentivando os alunos a pensarem sobre o impacto de suas escolhas para as pessoas ao seu redor.

A conversa seguirá de forma fluida, com os alunos contribuindo com suas próprias vivências ou explorando exemplos fictícios. Eles serão incentivados a refletir sobre situações em que tiveram que escolher entre ajudar alguém ou participar de algo importante para si, conectando essas reflexões com os temas que serão abordados quando da leitura do conto.

Ao final da roda de conversa, o professor fará um breve encerramento, destacando que as reflexões sobre escolhas difíceis são importantes para entender os dilemas que as personagens enfrentarão no conto que será lido em seguida, refletindo sobre o contexto emocional e as decisões difíceis enfrentadas pela protagonista.

INTRODUÇÃO:

Neste momento será feita a apresentação da autora Lygia Fagundes Telles, através do vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=bHJm5x65uXQ>, e do livro físico da coletânea Antes do baile verde.

Após assistirmos ao vídeo, o livro será mostrado, explicando que se trata de uma coletânea com os contos selecionados pela autora com os seus preferidos, que foram escritos entre 1949 e 1969, e lançados em 1970, e que o nome da obra se deu por causa de o conto "Antes do Baile Verde", que foi premiado.

Ao mostrar o livro, o sumário será apreciado a fim de apresentar os nomes dos 18 contos, mas antes de revelar os 3 que serão trabalhados, iremos na parte que fala "Sobre Lygia Fagundes Telles e este livro", no tópico "a autora", e o professor fará a leitura sobre o que se diz sobre ela, suas obras e o contexto histórico. Por fim, o primeiro conto será anunciado, "Antes do baile verde", e os alunos serão questionados sobre o que eles acham que a narrativa vai abordar.

LEITURA:

A leitura do conto será realizada em sala de aula de modo compartilhado entre todos os alunos, podendo, nos diálogos, selecionarmos alunos para representarem os personagens. As páginas serão expostas em slides para que todos tenham acesso ao material, de modo que todos poderão ler simultaneamente e acompanhar o desenrolar da história. Após a leitura discutiremos o texto coletivamente.

INTERPRETAÇÃO:

Após a leitura e discussão do conto Antes do Baile Verde, de Lygia Fagundes Telles, a atividade de interpretação se dará de modo que os alunos serão convidados a participar de uma atividade criativa que visa explorar a continuação da narrativa intitulada "Depois do Baile Verde" (apêndice 2). Esta atividade tem como objetivo estimular a imaginação e a capacidade de escrita dos alunos ao criar uma extensão da história, considerando como os eventos e personagens poderiam evoluir após o final do conto original.

A atividade se inicia com uma reflexão coletiva sobre o desfecho do conto. Os alunos discutirão o que aconteceu com os personagens após o evento final, considerando os principais conflitos e questões não resolvidas. Durante essa



discussão, serão exploradas possibilidades sobre como a vida dos personagens poderia se desenrolar, quais novos desafios ou situações poderiam surgir e como os temas abordados no conto podem ser aprofundados ou modificados. Em seguida, os alunos serão instruídos a escrever a continuação da história, imaginando o que ocorreria após o término do conto. Eles deverão criar novos eventos e situações que envolvam os personagens principais, desenvolver diálogos e interações que refletem as mudanças ocorridas, e explorar possivelmente os temas de forma mais profunda, ou ainda introduzir novos temas relacionados ao contexto da continuação da história desenvolvida por eles.

Após a escrita das continuações, os alunos terão a oportunidade de compartilhar seus textos com a turma, apresentando a sua continuação e explicando como imaginaram o desenvolvimento dos personagens e a evolução da trama.

Tudo se fará visando uma maior compreensão deles da narrativa lida, sem julgamentos morais. Eles deverão saber disto, para que a literatura, ou a leitura/recepção deles, sigam livres, como é a vida.

OFICINA 3 – VENHA VER O PÔR DO SOL

Público-alvo:

Alunos do 8º ano do Ensino Fundamental.

Conteúdos:

Leitura e apreciação do conto “Venha ver o pôr do sol”.

Objetivos:

- Analisar criticamente os elementos narrativos e simbólicos presentes no conto, especialmente a ambientação e o desfecho, promovendo reflexões sobre a tensão psicológica e as implicações éticas da trama;
- Explorar as nuances de suspense e mistério construídas por meio dos recursos linguísticos e descritivos utilizados pela autora, estimulando a percepção estética e interpretativa dos alunos;
- Debater aspectos temáticos relevantes, como relações de poder, manipulação e vingança, incentivando a formação de opiniões críticas e fundamentadas acerca das atitudes e intenções das personagens;
- Incentivar a produção criativa, convidando os alunos, caso se sintam motivados, a elaborar pequenas narrativas inspiradas no estilo e na atmosfera do conto, exercitando a autoria e a imaginação literária;
- Promover discussões reflexivas sobre o impacto emocional causado pelo enredo, estimulando a empatia e a compreensão dos efeitos que determinados recursos narrativos podem provocar no leitor.

Duração da atividade:

4 aulas de 50 minutos cada.

Recursos utilizados (em sala de aula):

Livro de contos *Antes do baile verde* (físico e digital), notebook, projetor, imagem da autora e biografia impressa, fita adesiva.

AVALIAÇÃO:

Dar-se-á na forma diagnóstica e formativa. Assim, será considerada a participação dos estudantes nas etapas da oficina e avaliada com vistas à compreensão e entendimento do gênero textual conto.

MOTIVAÇÃO:

Iniciaremos com a dinâmica de debate: “Confiança cega ou cautela?” a fim de explorar os conceitos de “confiança” e “cautela” nas relações interpessoais, os quais são dois temas centrais encontrados ao longo da narrativa, incentivando, assim, a reflexão crítica sobre as diferentes formas de abordar as relações humanas. A atividade começará com a turma sendo dividida em dois grupos; em seguida, cada grupo defenderá uma perspectiva sobre as relações de confiança. Teremos o “grupo confiança cega”, que deverá argumentar pautado na ideia de que para que qualquer relação funcione bem é necessário confiar plenamente nas pessoas, sem colocar suas intenções em dúvida. A confiança total é vista como um pilar essencial para construir laços fortes e duradouros. O segundo é o “grupo cautela”, que defenderá que mesmo em relações próximas, é importante ser cauteloso. Eles argumentarão que confiar cegamente pode ser perigoso, pois as intenções das pessoas nem sempre são claras ou genuínas, e a cautela ajuda a prevenir decepções ou manipulações.

Para o desenvolvimento do Debate, cada grupo terá tempo para preparar seus argumentos, usando exemplos de situações do dia a dia ou de histórias conhecidas (filmes, livros, ou experiências pessoais). Algumas perguntas que podem guiar a preparação dos argumentos incluem:

Confiança Cega:

- Por que confiar completamente em alguém é essencial para o sucesso de uma relação?
- Como a falta de confiança pode prejudicar uma amizade, um relacionamento amoroso ou uma parceria de trabalho?
- Quais são os benefícios de confiar nas pessoas, sem reservas?

Cautela:

- Em que situações é importante ser cauteloso, mesmo com alguém de quem gostamos?
- Como podemos identificar sinais de que não devemos confiar completamente em alguém?
- O que pode acontecer quando confiamos cegamente em alguém sem nos proteger?

Depois da preparação, os grupos se enfrentarão em um debate. Um grupo apresentará seus pontos, e o outro terá a oportunidade de contra-argumentar. Algumas questões gerais que podem ser discutidas durante o debate, sem entrar,

ainda, diretamente no enredo do conto, podem ser:

- Em que tipos de situações é mais seguro confiar plenamente em alguém?
- Até que ponto podemos confiar em alguém que conhecemos há muito tempo? O tempo da relação garante confiança?
- Quais sinais ou atitudes indicam que devemos ser cautelosos, mesmo com pessoas próximas?
- Existe um equilíbrio saudável entre confiança e cautela nas relações interpessoais?

Após o debate, os alunos serão incentivados a refletir sobre o que aprenderam e compartilhar se sua visão sobre confiança ou cautela mudou. A ideia é que eles saiam do debate com uma perspectiva crítica sobre como lidam com as relações de confiança na vida real.

A ideia é que essa abordagem crie uma expectativa sobre os temas da história, ajudando os alunos a mergulharem de maneira mais engajada e crítica na leitura do conto. Com essa dinâmica, os alunos deverão estar prontos para reconhecer os sinais de confiança e desconfiança no conto, no enredo que conhecerão em seguida.

INTRODUÇÃO:

Como a autora e a obra já foram apresentados nas aulas anteriores, afixaremos na sala um cartaz com a foto da autora (anexo 2) com um resumo de sua biografia (anexo 3). Em seguida, voltaremos ao livro e destacaremos o segundo conto selecionado: “Venha ver o pôr do sol”, buscando saber também sobre o que eles acham que o conto irá tratar e se já relacionam o momento de motivação aos acontecimentos da história.

LEITURA:

A leitura se dará de modo compartilhado entre os alunos, sendo o texto projetado em sala de aula. O conto será dividido em seções menores para facilitar a leitura e análise de cada parte significativa da narrativa. Os alunos deverão ser incentivados a fazer anotações durante a leitura, fazendo observações sobre os personagens ou qualquer elemento que considere significativo na narrativa. Após a leitura, conversaremos sobre as sensações proporcionadas pelo texto.

INTERPRETAÇÃO:

Feita a leitura e discussão do texto, retomaremos o debate inicial, refletindo, por exemplo: conhecendo agora o enredo do conto, os grupos mantêm os mesmos pareceres, as mesmas impressões? Como fazem uma conexão de suas impressões com a realidade ficcional que o conto apresenta?

Na ocasião também refletiremos sobre os seguintes pontos a respeito dos personagens:

- A manipulação de Ricardo: O que levou Ricardo a armazena uma emboscada para Raquel? Quais aspectos da personalidade dele sugerem que ele tinha um plano premeditado?

- O comportamento de Raquel: Raquel foi ingênuo ou estava consciente do perigo ao aceitar o convite de Ricardo? Em que momentos da narrativa podemos perceber sinais de alerta para ela?
- A relação de poder entre os personagens: Qual é a dinâmica de poder entre Ricardo e Raquel? Como Ricardo exerce controle sobre Raquel ao longo do conto? Há um ponto em que essa relação de poder poderia ter mudado?
- Moralidade da história: Como você interpreta o final do conto? O comportamento de Ricardo é justificado de alguma forma? E Raquel, como você avalia as escolhas que ela fez?

OFICINA 4 – NATAL NA BARCA

Público-alvo:

Alunos do 8º ano do Ensino Fundamental.

Conteúdos:

Leitura e apreciação do conto: “Natal na barca”.

Objetivos:

- Analisar a construção do suspense emocional e psicológico presente na narrativa, identificando como a autora cria tensão e expectativa a partir de elementos cotidianos e subjetivos;
- Refletir sobre os temas centrais do conto, como maternidade, solidão e esperança, promovendo discussões sobre como esses aspectos influenciam a recepção e interpretação da história pelo leitor;
- Incentivar a empatia e a sensibilidade literária, convidando os alunos a perceberem como as emoções humanas são representadas e como o suspense pode ser gerado não apenas por ações externas, mas também por estados internos e subjetivos das personagens.

Duração da atividade:

4 aulas de 50 minutos cada.

AVALIAÇÃO:

Dar-se-á na forma diagnóstica e formativa. Assim, será considerada a participação dos estudantes nas etapas da oficina e avaliada com vistas à compreensão e entendimento do gênero textual conto. Recursos utilizados (em sala de aula):

Livro de contos *Antes do baile verde* (físico e digital), notebook, projetor, vídeo, atividade impressa, vela, boneca, crucifixo, pedaço de madeira, enfeite de natal, caixa misteriosa.

MOTIVAÇÃO:

Iniciaremos com o jogo a Caixa do Mistério, com o objetivo de despertar a curiosidade e introduzir o clima de suspense e surpresa que permeia a narrativa. Neste momento, com a caixa fechada, será explicado para os alunos que dentro dela pode haver alguns objetos misteriosos que estão ligados a uma história que eles irão conhecer em breve.

Assim, esses objetos que remetem a elementos do conto podem ser uma vela (simbolizando a iluminação precária e o mistério da noite), uma boneca (para remeter ao bebê ou algo inesperado), um enfeite de natal (tendo em vista a data comemorativa), um crucifixo ou imagem religiosa (remetendo ao tema da fé no Natal), um pedaço de madeira ou objeto que remeta à barca (simbolizando o meio de transporte) etc., a fim de estimular a imaginação e preparar os alunos para a história.

Assim, eles terão que adivinhar ou imaginar o que está lá dentro apenas tocando, sem olhar; neste processo, o aluno deve ser incentivado mediante algumas características, especificações, tipo: é algo duro ou macio? Tem pontas, ou é liso? É pequeno ou grande?

Depois de descreverem como imaginam os objetos da caixa, tentarão adivinhar o que poderá ser. Após a descoberta dos objetos da caixa, serão questionados sobre com o que esses objetos podem se relacionar com a história que será lida em seguida.

INTRODUÇÃO:

Utilizando o cartaz da aula anterior, com a foto e breve bibliografia sobre a autora, criaremos uma espécie de mapa mental com o nome dos 18 contos da coletânea Antes do baile verde, dando ênfase aos três trabalhados na oficina. Assim, o terceiro conto será mais destacado: “Natal na barca” e, de igual modo, buscando dos alunos o que eles podem conceber a partir do título do conto.

LEITURA:

Leitura compartilhada do conto, com paradas sugestivas para refletir sobre alguns termos, trechos e situações.

INTERPRETAÇÃO:

Após a leitura e conversa sobre o conto, a interpretação se dará por meio da análise dos temas centrais, com o objetivo de fazer os alunos refletirem sobre os temas principais do conto e como eles se conectam à mensagem que Lygia Fagundes Telles quis transmitir. A ideia é incentivar a percepção crítica dos alunos, explorando como cada tema é desenvolvido na narrativa e como esses temas ecoam na vida real. Assim, os alunos serão divididos em grupos e cada um deles será responsável por explorar um tema específico presente no conto. Os principais temas a serem trabalhados, no nosso entender, são: solidão, compaixão, desigualdade social, o milagre do Natal, indiferença humana, religiosidade e fé, simbolismo do ambiente, empatia e transformação. Outros temas pertinentes podem ser explorados em sala para, após a análise em coletivo, cada grupo possa apresentar as suas conclusões. Tais temas poderão ser conduzidos da seguinte forma:

Tema 1: Solidão, Compaixão

Perguntas para o Grupo:

- Como a autora usa a solidão para caracterizar a narradora na barca? Quais elementos indicam a sua condição de abandono ou exclusão social?
- Em que momento a narradora sente empatia pela outra mulher e seu bebê?
- O que faz com que a narradora, também personagem e protagonista, se sensibilize com a situação que vê?
- Como a compaixão transforma a percepção da narradora em relação à outra mulher protagonista? As duas passam a se enxergar de forma diferente? Por quê?

Feitas essas reflexões na discussão com a turma, os alunos podem refletir sobre como a solidão é um tema comum no período natalino, quando muitas pessoas, apesar do clima de festividade, podem se sentir mais isoladas; outro possível ponto é como a compaixão é um dos valores centrais do Natal, e como ela é retratada de forma útil no conto.

Tema 2: Desigualdade Social

Perguntas para o Grupo:

- Quais são os sinais de desigualdade social no conto?
- Como a autora mostra isso através da descrição dos personagens e do ambiente?
- De que forma o encontro entre a mulher e a mulher narradora reflete a divisão entre diferentes classes sociais?
- Como o comportamento dos passageiros da barca pode simbolizar a indiferença das pessoas diante da pobreza ou da miséria alheia?

Deste modo, na discussão com a turma, os alunos podem debater como o conto coloca em evidência diferentes realidades de vida dos personagens: a narradora, que parece estar em uma situação confortável, e a outra mulher, que registra enfrentar grandes dificuldades. Além disso, poderão refletir em como essa desigualdade ainda é presente no Brasil e no mundo, e como ela afeta a forma como as pessoas interagem.

Tema 3: O Milagre do Natal

Perguntas para o Grupo:

- O que podemos entender como "milagre" no conto? O fato de a criança ter sobrevivido pode ser visto como um milagre de Natal?
- A narradora parece ter sua visão de mundo transformada após o encontro com a outra mulher e sua criança. Podemos interpretar isso como um milagre pessoal, uma mudança e transformação interna?
- Como o Natal, que representa esperança e renovação, se reflete no desfecho do conto?

Assim, os discentes poderão explorar como o milagre em "Natal na Barca" não é um evento sobrenatural, mas sim uma transformação emocional e empática que



ocorre na personagem narradora, bem como refletir o que é o verdadeiro espírito do Natal. O milagre pode ser a solidariedade, a empatia e a capacidade de nos conectar com a dor do outro?

Tema 4: Indiferença Humana

Perguntas para o Grupo:

- Como a indiferença aparece no comportamento dos outros passageiros da barca?
- Eles percebem as distintas mulheres e sua situação?
- A narradora inicialmente demonstra indiferença? O que a faz mudar de atitude ao longo da história?
- Qual é o impacto da indiferença em situações de vulnerabilidade social, como a exposta pela mulher que carrega o seu filho?

Após analisarem tais questionamentos, na discussão com a turma, poderão observar como a indiferença é uma crítica social forte no conto. Discutir com os alunos como, muitas vezes, as pessoas escolhem ignorar o sofrimento dos outros, seja por falta de empatia, menosprezo, ou por indiferença mesmo, ausência de envolvimento.

Tema 5: Religiosidade e Fé

Possíveis perguntas para a turma:

- Como a religiosidade e a fé aparecem no conto?
- Qual o papel da mulher mais humilde e de sua crença no milagre com o seu bebê?
- O que podemos interpretar sobre o momento em que esta mulher fala de Deus e de sua fé, em meio à pobreza e ao sofrimento?
- Como o conto dialoga com a ideia de que a fé pode ser uma fonte de força em momentos difíceis?

Analisadas as questões, deveremos discutir como a turma vê a conexão entre o Natal como celebração religiosa e a fé da mulher, que acredita que a sua criança será curada.

Tema 6: Simbolismo do Ambiente

Possíveis perguntas para a turma:

- Qual o papel do cenário com a barca no desenvolvimento do conto? Por que a autora escolheu esse ambiente específico?
- Como a escuridão e o ambiente fechado em torno da barca reforçam a sensação de isolamento e reflexão?
- A travessia na barca pode ser interpretada como uma metáfora? Se sim, o que ela simboliza?

Após a turma fazer tais inferências e, consequentemente, em cada grupo, os alunos deverão analisar como o ambiente da barca, com sua escuridão e silêncio, cria um clima introspectivo, propício para a transformação interna de personagens ali presentes.

Tema 7: Empatia e Transformação

Perguntas para a turma:

- Como o encontro com a outra mulher e sua criança, naquela noite, transforma a narradora?
- O que a faz mudar de perspectiva ao longo da narrativa?
- Como o conto nos mostra a importância da empatia?
- A narradora, inicialmente indiferente e impassível, se transforma ao longo da narrativa através de experiência partilhada com a outra personagem feminina no conto?
- O que o conto sugere sobre a capacidade do ser humano mudar a sua postura, diante do sofrimento alheio?

Para a discussão em sala, os alunos deverão ser incentivados a refletirem sobre o poder transformador da empatia, discutindo como o narrador da narrativa sai daquela barca diferente de como entrou. Esse processo de transformação é central para o desenvolvimento da trama.

Ao final, promoveremos uma discussão com toda a turma sobre como esses temas se interligam e formam o cerne da mensagem central do conto. Poderemos questionar: como o conto "Natal na Barca" nos faz refletir sobre a nossa própria atitude em relação à desigualdade e à compaixão? De que forma o espírito de Natal pode ser visto além das festividades e ser aplicado nas pequenas ações de empatia e solidariedade no cotidiano?

FINALIZAÇÃO DAS OFICINAS

Planejamos fazer o encerramento com uma breve discussão a respeito das aprendizagens adquiridas durante a oficina, de modo que os alunos comentem suas experiências tanto sobre o trabalho com o gênero conto, quanto sobre a temática em estudo.

Assim, o trabalho de encerramento das oficinas consiste na criação de um painel literário que reúna as reflexões dos alunos sobre os três contos, evidenciando as questões centrais, as psicológicas, e os aspectos narrativos que os conectam.

A turma será dividida em grupos, e cada um deles terá a responsabilidade de criar uma parte do painel que relate os três contos, focando em um dos aspectos: Temas centrais (morte, solidão, relações humanas, manipulação); ambientes (lugares opressivos e sombrios, como o cemitério, o rio, o salão de baile); personagens femininas (como as protagonistas femininas são retratadas: suas vulnerabilidades, decisões e destinos); clima de suspense e mistério (como Lygia Fagundes Telles construiu a tensão e mantém o leitor intrigado em cada conto); desfecho trágico ou ambíguo (como as histórias terminam de forma inesperada ou deixam espaço para interpretações).

Assim, cada grupo deverá analisar como esses elementos se manifestam nos três contos e quais são as semelhanças e diferenças entre eles.

Após a finalização, os grupos deverão apresentar seus painéis para a turma, explicando as conexões que encontraram entre os contos e discutir a respeito.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente Caderno Pedagógico intitulado *Entre Sombras e Palavras*, constituiu-se como uma proposta de intervenção pedagógica voltada para o desenvolvimento do letramento literário no Ensino Fundamental, por meio da leitura de contos de suspense e mistério da consagrada autora Lygia Fagundes Telles. As quatro oficinas aqui apresentadas foram planejadas e executadas à luz da organização da Sequência Básica, conforme proposta por Cosson (2006), a qual orientou cada etapa do trabalho, da motivação à socialização.

A escolha pelos contos de Lygia Fagundes Telles revelou-se potente não apenas pela riqueza estética e temática de suas narrativas, mas também pela capacidade de provocar reflexões profundas e estimular a criatividade dos estudantes. Ao vivenciarem atividades que articularam leitura crítica e interpretação, os alunos puderam experimentar a literatura como um espaço de construção de sentidos, exercitando habilidades que ultrapassam o domínio da linguagem, alcançando também aspectos subjetivos, sociais e culturais.

Cada oficina, estruturada conforme as etapas da Sequência Básica — motivação, leitura, interpretação, produção e socialização —, possibilitou que os estudantes se envolvessem de maneira gradual e significativa com os textos, respeitando seus ritmos e ampliando sua competência leitora. A metodologia adotada favoreceu o protagonismo discente, ao propor atividades desafiadoras e criativas, que transformaram a sala de aula em um ambiente colaborativo e investigativo.

A realização deste trabalho confirmou a relevância da abordagem sequencial para o ensino de literatura na escola, uma vez que potencializa a mediação pedagógica, sistematiza o processo de leitura e escrita e proporciona uma experiência literária mais plena e significativa. Além disso, evidenciou-se a importância de inserir, no cotidiano escolar, obras que explorem gêneros e temáticas diversificadas, capazes de dialogar com o imaginário juvenil e, ao mesmo tempo, ampliar os horizontes estéticos e culturais dos estudantes.

Cabe destacar que este Caderno Pedagógico, nesta coletânea em forma de capítulo, se configura como uma síntese de um percurso formativo mais amplo, cujo detalhamento completo encontra-se apresentado na Dissertação que deu origem a esta proposta. No trabalho acadêmico original, são discutidos outros elementos e estratégias que contribuíram significativamente para a execução das oficinas, como rodas de conversa com os alunos, aplicação de questionários diagnósticos para mapear o nível de leitura da turma, atividades de leitura coletiva, dinâmicas interativas, entre outros recursos pedagógicos que fortaleceram o engajamento discente e o êxito da proposta. Assim, *Entre Sombras e Palavras* apresenta-se como um material de apoio que visa inspirar educadores a promoverem práticas de letramento literário mais dialógicas, criativas e sensíveis, reafirmando a literatura como um instrumento fundamental na formação de leitores críticos e autônomos.

REFERÊNCIAS

ANTOFÁGICA. O legado da dama LYGIA FAGUNDES TELLES. YouTube, 14/04/2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bHJm5x65uXQ>. Acesso em: 12/09/2024.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTHES, Roland. O prazer do texto. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CÂNDIDO, Antônio. Literatura e sociedade. Ouro sobre azul. Rio de Janeiro, 2006.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Tereza. Andar entre livros. A leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. Círculos de leitura e letramento literário. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. Paradigmas do ensino da literatura. São Paulo: Contexto, 2021.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo: Moderna, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989

GOTLIB, Nádia Battella. A teoria do conto. São Paulo: Ática, 1990.

KLEIMAN, Ângela B. (org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita, Campinas, SI': Mercado de Letras, 1995.

MOISÉS, Massaud. A criação literária. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SOUZA, Warley. "Lygia Fagundes Telles"; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/literatura/lygia-fagundes-telles.htm>. Acesso em 23 de outubro de 2024.

TELLES, Lygia Fagundes. Antes do baile verde. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

APÊNDICE 1: QUESTIONÁRIO



Governo do Estado do Rio Grande do Norte
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
Departamento de Letras Vernáculas – DLV
Campus Avançado de Assu - CAA
Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras

QUESTIONÁRIO

- Caro estudante(a), convidamos você para responder a este questionário sobre sua vivência e aprendizagem sobre a leitura e os contos. Desde já agradecemos sua colaboração.

1. Para você o que é Leitura?

2. Você se considera um leitor(a)?

3. Tem alguma dificuldade em compreender o que lê? Quais são essas dificuldades?

4. O que você mais gosta de ler?

5. Você já leu algum conto de suspense ou mistério? Você gostou? Caso não tenha lido, tem curiosidade sobre gênero?

APÊNDICE 2: DEPOIS DO BAILE VERDE



Governo do Estado do Rio Grande do Norte

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN

Departamento de Letras Vernáculas – DLV

Campus Avançado de Assu - CAA

Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras

PRODUÇÃO TEXTUAL

Após a leitura e discussão do conto *Antes do Baile Verde*, de Lygia Fagundes Telles, escreva um conto como continuação dessa história, intitulado “**Depois do Baile Verde**”. Você poderá inserir novos eventos e situações que envolvam os personagens principais, ou mesmo trazer novos personagens e temas para a sua extensão da história, considerando como os eventos e personagens poderiam evoluir após o final do conto original.

ANEXO 1 – JOGO CIDADE DORME



ANEXO 2 – IMAGEM DA AUTORA



ANEXO 3 – BIOGRAFIA DA AUTORA

"Lygia Fagundes Telles nasceu em 19 de abril de 1923, em São Paulo. Parte da infância viveu no interior do estado de São Paulo, devido ao trabalho do pai, que era promotor público. Com oito anos, ela e a mãe foram morar na capital e, depois, no Rio de Janeiro, onde viveu cinco anos. Ainda na adolescência, em 1938, com a ajuda financeira do pai, publicou seu primeiro livro de contos — *Porões e sobrados*.

A partir de 1939, estudou na Escola Superior de Educação Física, da Universidade de São Paulo (USP), e também na Faculdade de Direito do Largo de São Francisco, além de trabalhar na Secretaria de Agricultura. Após formar-se em Direito, em 1945, ela se casou com seu professor de direito internacional privado, em 1947, Goffredo da Silva Telles Júnior (1915-2009), do qual se divorciaria em 1960 e de quem adotou o sobrenome Telles.

Seu primeiro romance — *Ciranda de pedra* — foi publicado em 1954 e celebrado pela crítica. Além de sua carreira como escritora, Lygia Fagundes Telles também trabalhou como procuradora do Instituto de Previdência do Estado de São Paulo, cargo no qual se aposentou. Ainda, em 1977, foi presidente da Cinemateca Brasileira, mesmo ano em que liderou uma comissão de escritores que entregou ao ministro da Justiça o Manifesto dos intelectuais, abaixo-assinado que repudiava a censura."

A romancista e contista, que faleceu em 3 de abril de 2022, foi eleita para a Academia Brasileira de Letras em 1985, além de receber os seguintes prêmios:

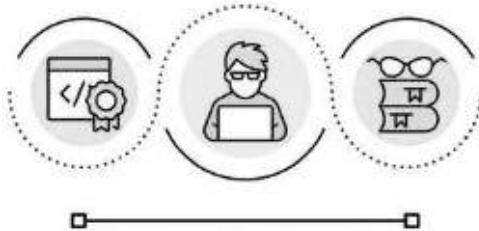
Instituto Nacional do Livro (1958), Jabuti (1966, 1974, 1996 e 2001), Grande Prêmio Internacional Feminino para Contos Estrangeiros (1969) — França, Candango (1969), Guimarães Rosa (1972), Coelho Neto (1974), APCA (1974, 1980, 2001 e 2007), PEN Clube do Brasil (1977), Pedro Nava (1989), Arthur Azevedo (1995), APLUB (1995), Camões (2005), Mulheres mais influentes (2007), Dra. Maria Imaculada Xavier da Silveira (2008), Juca Pato (2009), Conrado Wessel (2015).

Lygia Fagundes Telles faz parte da terceira geração modernista (ou pós-modernismo). Desse modo, suas obras apresentam as seguintes características:

Prosa intimista; Conflito existencial; Fluxo de consciência ou monólogo interior; Personagens imersos em dúvidas e incertezas; Fragmentação da narrativa; Dimensão psicológica dos personagens; Foco nas relações humanas; Contextualização sociopolítica; Realismo mágico ou fantástico.

Obras de Lygia Fagundes Telles"

- Porão e sobrado (1938) — contos
- Praia viva (1944) — contos
- O cacto vermelho (1949) — contos
- Ciranda de pedra (1954) — romance
- Histórias do desencontro (1958) — contos
- Verão no aquário (1963) — romance
- Antes do baile verde (1970) — contos
- As meninas (1973) — romance
- Seminário dos ratos (1977) — contos
- A disciplina do amor (1980) — memórias
- Venha ver o pôr do sol e outros contos (1987) — contos
- As horas nuas (1989) — romance
- A estrutura da bolha de sabão (1991) — contos
- A noite escura e mais eu (1995) — contos
- Oito contos de amor (1996) — contos
- Invenção e memória (2000) — contos
- Durante aquele estranho chá (2002) — memórias
- Conspiração de nuvens (2007) — contos
- Passaporte para a China (2011) — crônicas
- Um coração ardente (2012) — contos
- O segredo e outras histórias de descoberta (2012) — contos



CAPÍTULO 12

DOI: 10.63951/synapse978-65-88890-58-5_12

Lúcia de Fátima Araújo dos Santos¹
Meridiana de Oliveira Queiroz²
Francisca Maria de Souza Ramos Lopes³

AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA & EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

APRESENTAÇÃO

“Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados.”

Kabengele Munanga

Alguns dentre nós, brasileiros, não fomos preparados nem no seio familiar, tampouco nas salas de aulas, para lidar com questões relacionadas ao racismo. Tal despreparo compromete a nossa formação cidadã e corrobora ainda mais para a construção de uma sociedade preconceituosa. É evidente que o silenciamento diante das questões relacionadas à pessoa negra é reflexo de uma educação eurocêntrica, ou seja, vê o continente europeu (assim como sua cultura, seu povo, suas línguas etc.) como elemento fundamental na constituição da sociedade moderna, marginalizando fortemente o povo negro.

Trazer à tona essa temática dentro da sala de aula precisa ser de interesse de todos, negros e brancos. Aos negros interessa o fato de conhecerem aspectos positivos de sua ascendência, a história de resistência e das lutas travadas pelo seu povo em

¹ Professora Ma. egressa ProfLetras Assú - UERN ,
E-mail: luciasantossasso@gmail.com

² Professora Ma. egressa ProfLetras Assú - UERN,
E-mail: mdioliveira15@gmail.com

³ Dra. Docente ProfLetras Assú – UERN,
E-mail: franciscaramos@uern.br



busca de liberdade. Esses novos conhecimentos despertarão o desejo de pertença e valorização da identidade negra. Aos brancos, por terem recebido essa educação carregada de preconceito, suas estruturas psíquicas também foram contaminadas. Essas memórias colaborarão no enfrentamento ao racismo, pois mesmo que brancos e negros se desenvolvam desigualmente no mesmo país, será percebido o quanto a cultura negra faz parte do nosso cotidiano e é fundamental na construção da identidade do Brasil.

Este caderno didático é fruto de duas pesquisas de Mestrado Profissional – PROFLETRAS, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, *Campus Assú*, que foram aplicadas em escolas da rede pública, sendo uma da rede municipal, localizada em Beberibe – CE, e a outra da rede estadual, situada na cidade de Fortaleza – CE. As pesquisas têm como títulos “(Des)construir para (Re)significar: a imagem da pessoa negra a partir de práticas de leitura de textos multimodais; e “Leitura e práticas discursivas étnico-raciais em aulas de língua portuguesa”.

O caderno é composto de sete oficinas de leitura dos mais variados gêneros discursivos, a maior parte delas contemplando estratégias de leitura que visam ao enfrentamento ao racismo dentro da escola. Os objetivos das oficinas e sugestões presentes neste material não são suficientes para eliminarmos o preconceito arraigado na cabeça das pessoas, tampouco desmistificar a falsa ideia da democracia racial que permeia a sociedade brasileira. Todavia, será um instrumento na luta em favor de um Brasil mais justo e menos desigual.

Um cordial abraço,

As autoras.

1 REFLEXÕES INTRODUTÓRIAS

Pensar estratégias com o objetivo de formar leitores é de imensa responsabilidade docente, ao mesmo tempo, um desafio prazeroso. Porém, pensar não somente no desenvolvimento de competências e/ou habilidades, mas em uma prática focada na temática étnico-racial requer conhecimento prévio acerca do tema e muita sensibilidade, porque temos consciência do imenso desafio e complexidade que envolve esse fazer pedagógico enquanto ferramenta voltada para uma educação consciente, crítica, libertadora e responsável, pautada nessas relações.

Partindo dessas premissas, planejamos uma sequência de oito oficinas para turmas de Ensino Fundamental, anos finais, focando a temática das relações étnico-raciais com o objetivo de preparar espaço para debatermos acerca do racismo, desconstruir preconceitos, estereótipos raciais e valorizar a história e a contribuição do povo negro na construção de nossa história e cultura. Consequentemente, formar jovens críticos e conscientes de suas responsabilidades na construção de uma sociedade mais justa, fraterna e democrática.

O espaço escolar é, indiscutivelmente, ambiente acolhedor de diferentes ideias, valores, crenças, sonhos, discursos, identidades e culturas. Logo, buscar conhecer nosso público, seus interesses e suas expectativas, dando-lhes vez e voz, é de fundamental importância para que as oficinas propostas considerem as especificidades dos mesmos e, desse modo, possam alcançar os objetivos propostos.

As turmas participantes das intervenções foram compostas por meninos e meninas com idade entre 11 e 15 anos, matriculados em escolas da rede pública no Ensino Fundamental II. São extremamente receptivos a novidades, disciplinados e alegres. Durante as aplicações das oficinas imperava uma vontade generalizada de participar e de dar suas contribuições, principalmente quando, a partir da oficina inaugural, a temática a ser trabalhada se cristalizou e contagiou a todos, por ser um Assunto de interesse geral.

Esses jovens adolescentes, pertencentes a diferentes universos, revelaram histórias de sofrimento, de dor, de incertezas, de vergonha, mas também demonstram coragem, sabedoria, vontade e disposição para ouvir e serem ouvidos. Foi uma troca enriquecedora que fará uma enorme diferença na vida de todos os envolvidos no processo.

2 REFLEXÕES TEÓRICAS

É notória a angústia dos profissionais da área de educação no que se refere às questões relacionadas às práticas de leitura nas aulas de língua portuguesa. Recorrem aos grandes estudiosos da área, debruçam-se sobre teorias, buscam soluções “mágicas” em sites pedagógicos e aplicam estratégias consideradas exitosas e relatadas por outros docentes, muitas vezes adaptando-as sem levar em consideração as particularidades de cada turma. O resultado é desastroso, levando alguns profissionais a culpar os alunos afirmando que não gostam de ler.

Tal afirmativa não procede, visto que os alunos, nos primeiros contatos com a leitura, demonstram interesse e sentem prazer com tal atividade. O que ocorre é que, com o passar dos anos de educação infantil, ao chegarem aos níveis de ensino fundamental e de ensino médio, não leem o que gostariam de ler. Os professores utilizam os textos, muitas vezes, apenas recortes ou adaptações como suporte de atividades gramaticais. Além desses entraves, a forma como o processo é conduzido, sem objetivos claros e com uma metodologia enfadonha, cansativa e sem dinamismo, não atrai os discentes.

Kleiman (2013), ao tecer considerações acerca da concepção escolar de leitura, destaca uma afirmação preocupante que está enraizada no discurso dos professores, que é a máxima de que nossos alunos não gostam de ler. A autora elenca alguns fatores, dentre eles a necessidade de o professor ter paixão pela leitura e conhecimento na área específica porque, no momento de leitura, no espaço de letramento literário, é justamente o docente que será a ponte entre aluno, texto e autor. Entretanto, as velhas práticas de leitura na escola distanciam o estudante dos textos pela complexidade das atividades maçantes e sem objetivos claros, como destaca Kleiman (2013, p. 18): “Ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler em sala de aula: para uma grande maioria dos alunos ela é difícil demais, justamente porque ela não faz sentido”.

A autora sustenta que as práticas de leitura no espaço escolar ainda ocorrem sem atrativo para crianças e adolescentes em função de vários aspectos relacionados às abordagens, às funções dessa atividade, à má formação docente no que concerne ao desenvolvimento de habilidades leitoras e, o mais agravante, à falta do hábito de leitura por parte da maioria desses profissionais. Sobre tais práticas que “enterram” um futuro leitor, Kleiman (2013, p. 16) afirma:

As práticas desmotivadoras, perversas até, pelas consequências nefastas que trazem, provêm, basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura e, portanto, da linguagem.



Elas são práticas sustentadas por um entendimento limitado e incoerente do que seja ensinar português, entendimento tradicionalmente legitimado tanto dentro, como fora da escola.

Entendemos que a palavra “nefasto”, utilizada pela autora para qualificar as consequências das práticas de leitura ainda existentes nas salas de aula, adquire um sentido forte e real porque irá contribuir não para a formação de um leitor, mas para mais um ser excluído socialmente. A escola insiste, ainda, em reproduzir modelos ultrapassados de práticas de leitura em que se concebe um texto para fins avaliativos, inúmeros preenchimentos de fichas sem sentido algum para o aluno, decodificação isolada de palavras, extração de elementos gramaticais, enfim, “atividades” de leitura desmotivadoras.

É relevante o planejamento das atividades para serem aplicadas antes, durante e depois da leitura. É necessário que os objetivos da leitura sejam claros, que haja predisposição para a leitura e que os docentes estejam capacitados para nortear o caminho facilitador da compreensão leitora. Precisamos desenvolver estratégias motivadoras para preparar o caminho que o aluno irá trilhar no livro, tornando o momento especial e esclarecendo os objetivos daquele momento.

Pedagogicamente é importante que os professores desenvolvam estratégias que harmonizem recursos cognitivos com estímulos e motivações, bem como recursos metacognitivos, sugerindo situações que utilizem o conhecimento que o aluno já possui e situações que auxiliem no desenvolvimento de toda a capacidade leitora, levando-o a uma prática autônoma e eficaz de leitura, abolindo definitivamente as práticas de leitura que resultam no fracasso de formação leitora. Assim, o professor que é um mediador nesse processo de formação leitora precisa ser também um exemplo de leitor.

Além dessas questões, no chão da escola cruzam diferentes grupos, com os mais variados saberes, costumes, crenças e tradições, como afirmamos no início de nossas considerações, e muitas vezes as instituições os acolhem sem nenhum preparo e sem profissionais habilitados para lidar com as diferenças. Como resultado, formamos gerações multiplicadoras de ideias preconceituosas e a escola deixa de cumprir sua função social de formar agentes transformadores da desigual realidade que os cerca.

Pensando nas questões acima, propomo-nos a desenvolver ações interventivas com o objetivo de atrelar leitura e escrita com a história e a cultura africana e afro-brasileira, disseminando e efetivando em nossas escolas a Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas instituições de ensino nos níveis fundamental e médio. Dessa forma,



oportunizamos aos alunos o contato com a verdadeira história desse povo que foi retirado contra a própria vontade de sua terra e submetido à condição de escravizado. Além da supracitada lei, outros documentos oficiais orientam para que sejam trabalhadas ações voltadas para uma educação das relações étnico-raciais, a saber: os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997) e as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs (2013).

Os PCNs abordam a temática da Pluralidade Cultural e as DCNs da Educação básica, no relatório dedicado à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que hoje norteiam os profissionais da educação no sentido de iniciarem a desconstrução de uma educação etnocêntrica, racista, preconceituosa e discriminatória e uma educação de reconhecimento e valorização do povo negro, sem espaço para culpados ou vítimas dentro desse novo fazer pedagógico.

Os PCNs tratam essas questões no eixo dos temas transversais, com o documento de Pluralidade Cultural, justificando que sempre foi difícil lidar com a temática da discriminação racial e do preconceito, pois historicamente o país esteve de olhos vendados e, ao mesmo tempo, propagando uma imagem mítica de nação sem diferenças étnicas e culturais, uma verdadeira democracia racial. Nesse sentido, a temática da Pluralidade Cultural, de acordo com os PCNs (Brasil, 1999, p. 19):

Diz respeito ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excluidentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal.

As preocupações abordadas anteriormente também estão presentes nas DCNs, o que demonstra a redundância quanto ao significado dessa conquista: há uma urgência em se fazer ações afirmativas e oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação com política de reparações, valorização e reconhecimento da história, cultura e identidade do povo africano. De acordo com o parecer, trata-se “de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros” (Brasil, 2013, p. 498).

O professor-educador precisa positivar na formação da nova geração afrodescendente o verdadeiro sentimento de orgulho ao seu pertencimento étnico-racial. Gomes (2011, p. 45) chama a atenção de que “É preciso desnaturalizar o lugar ocupado pela diversidade étnico- racial na escola.” Assim, suscitar o professor

reflexivo para que reconheça a presença das práticas racistas no ambiente escolar e adote posturas educativas para as relações étnico-raciais.

Portanto, caro educador, partindo da premissa de que a sala de aula deve ser espaço para difusão de múltiplos conhecimentos históricos, culturais, sociais, linguísticos, dentre outros, e cientes de que a leitura é ferramenta propagadora de valores e saberes, apresentamos neste caderno oito oficinas de leitura com a temática da educação das relações étnico-raciais como material intermediador dessas relações nas aulas de língua portuguesa. As propostas de atividades podem e devem ser adaptadas respeitando as singularidades de cada turma, bem como serem utilizadas por professores de outras áreas, e não apenas pelos que atuam na área de linguagens e códigos.

3 OFICINAS

3.1 RETRATANDO



Fonte: <https://www.google.com.br/imagens/pessoas/negras>
PÚBLICO-ALVO: alunos do Fundamental II (6º ano/7º ano/8º ano).

CONTEÚDOS ABORDADOS:

Oralidade e escrita.

OBJETIVOS:

Preparar os alunos para debater sobre racismo;

Perceber resíduos de rejeição à figura do negro em relação ao padrão de beleza.

DURAÇÃO DA ATIVIDADE:

duas aulas de 50 minutos.

RECURSOS UTILIZADOS:

folhas de papel rascunho, lápis grafite, borrachas, caixas de lápis de cor e canetas coloridas.

METODOLOGIA

Primeiro momento:

O professor poderá preparar o ambiente, que poderá ser no pátio, na biblioteca ou na própria sala de aula, disponibilizando as carteiras em círculo. Após acalmar a turma, lançar a seguinte pergunta: se você casasse com um príncipe/princesa como desejaria que ele(a) fosse? Orientar para que os alunos não se pronunciem, apenas pensem em sua personagem e, em seguida, distribuir o material.

Segundo momento:

Solicitar aos alunos a produção de um cartaz ilustrativo com o desenho de um príncipe e/ou uma princesa sem entrar em maiores detalhes. Informar que terão 15 minutos para a execução da tarefa.

Terceiro momento:

Após a produção dos desenhos, solicitar uma narração escrita justificando o motivo pelo qual cada um desenhou seu príncipe e/ou princesa de determinada maneira. Tempo disponível de 25 minutos para a produção escrita que deverá ser anexada ao desenho.

Quarto momento:

Solicitar que cada aluno apresente para a turma seu desenho justificando-o e, se preferir, lendo a sua narrativa.

AVALIAÇÃO:

Os desenhos e relatos serão ferramentas que irão sinalizar se na turma prevalece uma tendência secular de cultuar a beleza branca, que dita o segmento da moda e das regras sobre beleza, poder e identidade.

DICA:

Caro Professor, a partir desses dados você poderá promover um debate com a turma sobre os esteriótipos atribuídos ao povo negro e sobre padrão de beleza. Também poderá solicitar que o aluno faça um autorretrato em forma de texto ou desenho.

3.2 O NEGRO NA FOTOGRAFIA



Fonte: https://www.cartacapital.com.br/wp-content/uploads/2020/06/pesquisa_comparacao_mulheres-1024x535.png

PÚBLICO-ALVO:

Alunos do Fundamental II (7º ano/8º ano).

CONTEÚDOS:

Leitura e oralidade.

OBJETIVO:

Analizar o discurso dos discentes, mapeando seu imaginário social, qual a localização social dada ao negro e ao branco, bem como quais os estereótipos associados à pessoa negra.

DURAÇÃO DA ATIVIDADE:

Duas aulas de 50 minutos

RECURSOS UTILIZADOS:

Data show; Notebook; Quatro cópias de fotografias, sendo uma de uma mulher negra bem vestida e simpática, uma de um homem negro com aparência mais simples, uma de uma mulher branca bem vestida e outra de um homem branco com boa aparência.

OBSERVAÇÃO:

As quatro fotografias devem ser entregues a todos os grupos que forem formados. Dessa forma, serão necessárias mais cópias. Pesquisar sobre a história e a evolução da fotografia e imagens de máquinas fotográficas desde o princípio.

METODOLOGIA:

Primeiro momento:

O professor deverá iniciar a oficina solicitando que os alunos posicionem as cadeiras em círculos. Em seguida, realizar uma dinâmica por meio da qual os alunos percebam e apontem as diferenças físicas entre ele e o seu colega do lado. Caso seja necessário, o professor poderá participar da dinâmica. Ao final, perguntar aos alunos como foi participar da brincadeira e o que perceberam.

Na sequência, fazer os seguintes questionamentos:

- 1 Quem são as pessoas que vocês buscam para conviver no dia a dia?
São aquelas que mais se parecem com vocês?
- 2 Aquelas que pensam, agem e gostam das mesmas coisas que vocês?
É mais fácil conviver com os “iguais”? Por quê?
- 3 Você acha que há algum problema em conviver com quem pensa e age diferente de você?
- 4 Na sua opinião, diferenças afastam as pessoas?

Segundo momento:

Após o debate, informe aos alunos que eles conhecerão um pouco sobre a evolução da fotografia e seus equipamentos, já que a oficina tratará da leitura de fotografias e das imagens que são capazes de capturar. Nesse momento, distribua textos sobre a história da fotografia e realize uma leitura compartilhada. Informe aos alunos que a leitura poderá ser interrompida a qualquer momento que sentirem necessidade de fazerem um comentário. Depois de discutirem sobre o texto lido, apresente as imagens de máquinas fotográficas desde suas primeiras produções até os dias atuais.

Terceiro momento:

A partir desse ponto, divida a turma em grupos e distribua fotografias. Com as fotos em mãos, solicite que os alunos façam uma leitura quanto à possível personalidade de cada pessoa, para depois responderem a uma série de perguntas relacionadas às fotos.

A ideia é a de que os alunos ouçam as perguntas e discutam em seus grupos. Após isso, apresentem suas respostas aos demais para que cada grupo possa conhecer o posicionamento dos outros grupos.

A seguir, sugerem-se alguns questionamentos que podem ser ampliados ou adaptados de acordo com a turma e o objetivo do professor. Algumas sugestões de perguntas:

- 1 Qual deles é mais amigo?
- 2 Qual é mais simpático?
- 3 Qual é mais inteligente?

- 4 Qual é mais bonito?
- 5 Qual é menos inteligente?
- 6 Qual é mais feio?
- 7 Qual é mais sujo?
- 8 Qual é mais honesto?
- 9 Qual é menos honesto?
- 10 Quem você escolheria para ser cozinheiro?
- 11 Quem você escolheria para ser engenheiro?
- 12 Quem você escolheria para ser médico?
- 13 Quem você escolheria para ser faxineiro?

O grupo ainda poderá elencar ou atribuir características negativas e/ou positivas para cada um. Depois desse momento, o tema racismo deverá ser apresentado pelo professor. O professor deverá instigar os alunos a pensarem de forma crítica e refletirem sobre seus discursos e os discursos dos colegas, analisando possíveis posicionamentos racistas ou não.

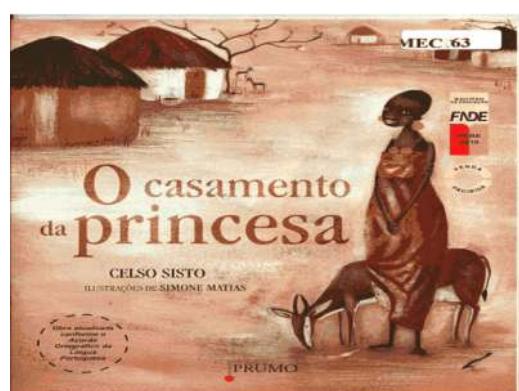
AVALIAÇÃO:

Verificar a participação e o entusiasmo dos alunos na realização da atividade.

DICA:

Professor, caso queira trabalhar com o texto escrito, você poderá solicitar que os alunos produzam um gênero discursivo que esteja trabalhando no período de realização dessa oficina. Pode ser um conto, uma crônica, um quadrinho ou uma entrevista, a partir dos posicionamentos discursivos dos alunos.

3.3 O CASAMENTO DA PRINCESA



Fonte: <https://serravallenaafricadosul.blogspot.com.br/2013/11/conto-africano-o-casamento-da-princesa.html>



PÚBLICO-ALVO:

Alunos do Fundamental I e II (5º ano/6º ano/7º ano/8º ano).

CONTEÚDOS ABORDADOS:

O gênero conto; inferências; oralidade e escrita.

OBJETIVOS:

- Apresentar elementos da cultura africana;
- Exercitar a dramatização;
- Caracterizar o gênero conto.

DURAÇÃO DA ATIVIDADE:

Quatro aulas de 50 minutos.

RECURSOS UTILIZADOS:

Exemplares do livro *O Casamento da Princesa*, de autoria do escritor brasileiro Celso Sisto, ou utilizar recursos de multimídia para fazer a leitura online.

METODOLOGIA:

Primeiro momento:

Dedicar este primeiro momento à motivação para que os alunos sintam desejo de ler a história, não sendo recomendável ultrapassar 10 minutos para não se tornar cansativo e ter o efeito contrário ao esperado. A partir do título do conto, o professor poderá fazer algumas perguntas. Eis algumas sugestões: como imaginam que seja a princesa? Como será o noivo? Será que ela enfrentará algum problema para casar? Qual a sua heroína/herói favorito(a)? Em seguida, mostrar a capa do livro ou pedir que acessem o site. O docente deve observar a reação da turma ao ver a figura da princesa.

Segundo momento:

Após a motivação, seria interessante pedir que os alunos façam um círculo. Em seguida, passar informações sobre o autor do conto, o escritor Celso Sisto e sobre a ilustradora da obra, Simone Matias. Aproveitar para explorar a ilustração da capa.

Terceiro momento:

Chegou o momento da leitura, então sugerimos que seja uma leitura dinâmica, interativa e com a participação de todos. O professor pode sugerir que a leitura seja feita seguindo o sentido horário com cada participante lendo um parágrafo.

Quarto momento:

Após a leitura, o professor inicia a interpretação do conto, explorando as imagens e permitindo que os alunos se manifestem. Em seguida, forma trios e solicita que os

alunos façam uma atividade de retrospectiva dos fatos, na ordem cronológica, e opinem acerca do final da história. Ao final, solicita três voluntários para encenar uma dramatização do conto, interpretando a princesa e os dois elementos da natureza, que são os pretendentes da princesa.

AVALIAÇÃO:

Os alunos serão avaliados quanto à participação nas atividades propostas.

DICA:

Poderá ser solicitada atividade de pesquisa sobre o nome da personagem.

3.4 VISTA A MINHA PELE

Imagen de uma cena do curta-metragem Vista a minha pele



Fonte: www.google.com.br/search/filmevistaminhapele

PÚBLICO-ALVO:

Alunos do Fundamental II (8º ano/9º ano) e Ensino Médio (1º ano).

CONTEÚDOS ABORDADOS:

Argumentação; modalidade oral.

OBJETIVOS:

- Estimular a argumentação;
- Identificar os elementos que constituem o gênero debate;
- Exercitar a oralidade;
- Suscitar reflexões sobre as práticas racistas.

DURAÇÃO DA ATIVIDADE:

Três aulas de 50 minutos.

RECURSOS UTILIZADOS:

Data show, notebook, caixa de som e cópias de artigo sobre cotas raciais previamente selecionado pelo professor.

METODOLOGIA:

Primeiro momento:

Professor, inicie a aula informando que será exibido um curta-metragem de 24 minutos, cujo título é Vista a minha pele. Porém, antes de iniciar a exibição do filme, promova um breve momento de inferências (5 minutos), a partir do título do curta, sobre que ideia eles têm da temática abordada.

Segundo momento:

Solicite que os alunos respeitem esse momento, façam silêncio, prestem atenção ao que será exibido e inicie a projeção do curta.

Sugestão: Caso a escola tenha sala de vídeo, reserve-a para esse momento.

Terceiro momento:

A turma deverá socializar suas impressões acerca da temática do filme (racismo), portanto disponibilize o restante do tempo da oficina para que a turma se pronuncie.

Quarto momento:

Trabalhar o gênero debate e fazer a leitura do artigo.

Quinto momento:

Dividir a sala em dois grupos e orientar para a preparação do debate (15 minutos) sobre o tema de cotas para os alunos negros nas universidades públicas. Um grupo se posiciona a favor e o outro contra. Após esse momento, iniciar o debate avisando que cada participante terá 3 minutos para argumentar sobre seu ponto de vista e que cada grupo terá direito à réplica.

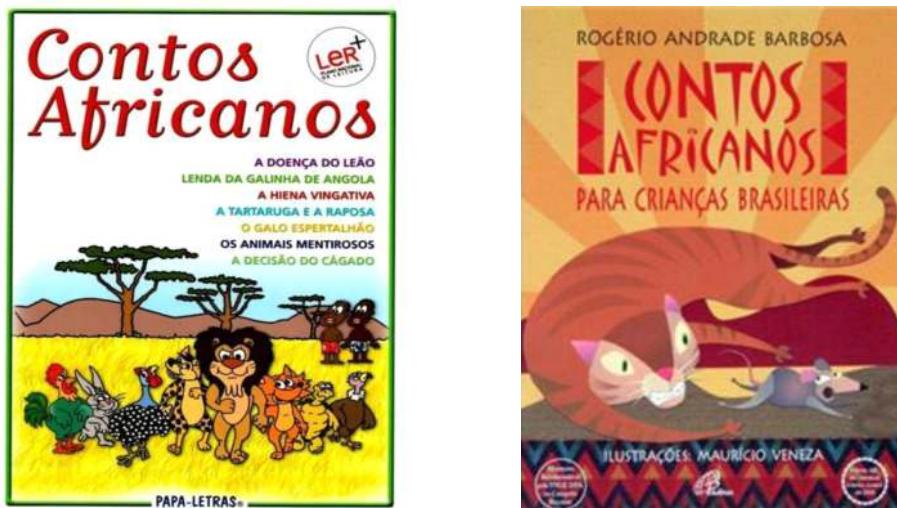
AVALIAÇÃO:

A turma será avaliada de acordo com a postura, poder de convencimento, coerência das ideias e obediência ao tempo estipulado e às regras do debate.

DICAS:

Professor, você poderá filmar o debate para que em outro momento possa trabalhar os aspectos positivos e o que precisa ser melhorado para futuros debates, ressaltando mais uma vez os elementos constitutivos desse gênero. Poderá também solicitar uma enquete acerca do tema do curta ou que reproduzam uma cena.

3.5 O NEGRO NOS CONTOS



Fonte: Googleimagens

PÚBLICO-ALVO:

Alunos do fundamental II (7º e 8º anos).

CONTEÚDOS:

Gênero do discurso conto: leitura e oralidade.

OBJETIVO:

Promover uma reflexão sobre como as crianças e os jovens negros constroem a sua identidade dentro e fora do ambiente escolar, focando a percepção do corpo e do cabelo negro para além dos padrões estéticos, isto é, como uma característica da identidade negra vinculada a um processo de desconstrução de estereótipos.

DURAÇÃO DA ATIVIDADE:

Duas aulas de 50 minutos.

RECURSOS UTILIZADOS:

Cópias do livro Kaki, imagens que representam a cultura negra, e data show.

DICAS:

As imagens dos livros podem ser escaneadas para serem expostas por intermédio do data show. Sugerimos levar os alunos à sala de leitura para a realização da atividade.

METODOLOGIA:

Primeiro momento:

Levar os alunos para a sala de leitura. Depois, projetar na parede a capa do livro, bem como todas as outras imagens inseridas dentro dele, com a exclusão do texto. A ideia é



que os alunos façam inferências sobre a narrativa inserida a partir da leitura do texto imagético apresentado. Em seguida, exibir imagens referentes à cultura negra: comidas, acessórios, danças e o som da capoeira. Os alunos devem fazer a relação das imagens do livro e das imagens exibidas com as questões relacionadas à pessoa negra.

Segundo momento:

Entregue uma cópia do livro para cada aluno ou duplas. Em círculo e sentados no chão, a leitura deve ser iniciada. Tanto o professor quanto os alunos podem interromper a leitura quando um fato chamar a atenção ou a reflexão for relevante para aprofundamento. Relacione as inferências realizadas a partir das leituras das imagens com a narrativa original.

Terceiro momento:

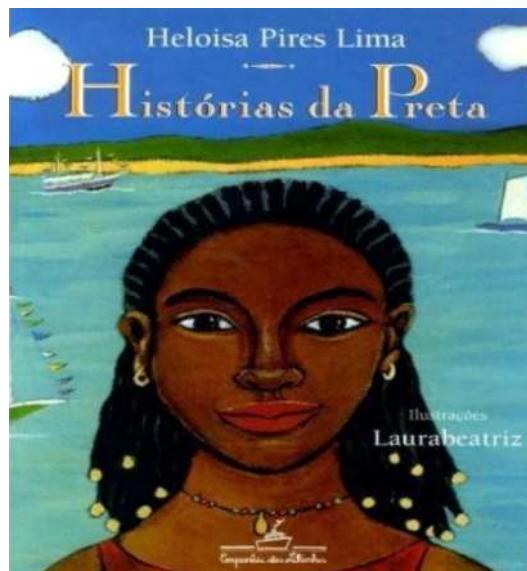
Sugerimos alguns questionamentos para serem discutidos em grupo:

- 1 O corpo é capaz de mostrar como estamos nos sentindo?
- 2 O corpo representa a nossa identidade? Justifique.
- 3 Por que é difícil para o negro construir sua identidade?
- 4 Por que o cabelo encaracolado é chamado de “ruim”?
- 5 Por que devemos pensar o corpo negro?
- 6 A escola pode contribuir para a construção positiva da identidade negra?
Como?

DICAS:

Professor, todas as discussões devem provocar reflexões sobre o racismo velado no país, bem como sobre as atitudes racistas praticadas individualmente de forma inconsciente e até consciente, fazendo o aluno compreender o mal que essa prática faz às pessoas. Caso queira realizar uma atividade escrita, solicite que os alunos pesquisem sobre pessoas negras da sua comunidade que já sofreram ou sofrem racismo e, a partir das informações colhidas, eles podem produzir um conto para ser lido em sala. Você poderá ainda utilizar outro conto que trate do tema racismo.

3.6 PARA EMPODERAR



Fonte: Google imagens

PÚBLICO-ALVO:

Alunos do Fundamental II (8º ano/ 9º ano e Ensino Médio).

CONTEÚDOS ABORDADOS:

Gênero carta pessoal; leitura; modalidade escrita; história e cultura africana.

OBJETIVOS:

- Valorizar a história e a cultura do povo africano;
- Identificar as informações mais relevantes da história;
- Exercitar a escrita;
- Caracterizar o gênero carta pessoal produzindo cartas para a “Preta”.

DURAÇÃO DA ATIVIDADE:

Três aulas de 50 minutos.

RECURSOS UTILIZADOS:

Exemplares do livro Histórias da Preta de autoria da escritora Heloísa Pires Lima, folhas de papel com pauta, EVA, tesoura, fita adesiva e cola.

METODOLOGIA:

Primeiro momento:

Avisar que a atividade da aula será a leitura do livro Histórias da Preta, falar sobre a autora, explorar o título do livro e a capa para estimular a leitura.

Segundo momento:

Leitura compartilhada, considerações sobre as informações mais importantes e as impressões que a narrativa causa no leitor.

Terceiro momento:

Após a leitura o professor inicia a interpretação do conto, explorando as imagens e permitindo que os alunos se manifestem. Em seguida solicita que individualmente escrevam uma carta para a menina Preta.

Quarto momento:

Preparar um mural em formato de envelope com o título Cartas para Preta, em EVA, e expor as produções da turma.

AVALIAÇÃO:

Os alunos serão avaliados quanto à participação na leitura e pela produção textual.

DICA:

Poderá ser solicitado que os alunos das outras turmas leiam as cartas expostas e escrevam uma resposta depositando-a em um envelope previamente colado próximo ao mural.

3.7 ELEMENTOS AFROS NAS TELAS



Fonte: <https://www.istockphoto.com/br/vetor/padr%C3%A3o-de-elementos-africanos-e-safari-estilizados-gm496679642-78686099>

PÚBLICO-ALVO:

Alunos do Fundamental II (8º ano/ 9º ano e Ensino Médio).

CONTEÚDOS ABORDADOS:

Linguagem verbal e não verbal; história da formação do povo brasileiro.

OBJETIVOS:

- Desenvolver a criatividade;
- Distinguir linguagem verbal e não verbal;
- Conhecer grandes nomes da pintura universal;
- Produzir pinturas com elementos da matriz africana.

DURAÇÃO DA ATIVIDADE:

Três aulas de 50 minutos.

RECURSOS UTILIZADOS:

Data show, notebook, caixa de som, caixas de pizza, tintas, pincéis, fita adesiva, cola e barbante.

METODOLOGIA:

Primeiro momento:

Para fins metodológicos, selecionar dois curtas: Os africanos – Raízes do Brasil e O povo brasileiro, da obra de Darcy Ribeiro. Exibir os vídeos em uma aula de 50 minutos.

Segundo momento:

Trabalhar, se possível, com um professor de história, a temática dos curtas apresentados anteriormente. Ressaltar a importância de conhecermos a história da formação de nosso povo, em especial a história dos primeiros habitantes de nossa terra, dos indígenas e dos negros trazidos da África na condição de escravos.

Terceiro momento:

Solicitar uma pesquisa sobre os grandes nomes da pintura universal e as suas respectivas produções para que selecionem um quadro a ser reproduzido por eles na próxima aula. A atividade será feita em duplas.

DICA: Solicite ao professor de arte que participe desse momento.

Quarto momento:

Produção das pinturas.

DICA: Enquanto os alunos executam a tarefa, seria interessante reproduzir alguns raps que falem sobre racismo para que eles escutem música enquanto trabalham a atividade.

Quinto momento:

Preparar uma exposição no pátio da escola ou nas paredes externas das salas.



AVALIAÇÃO:

Os alunos serão avaliados quanto à participação na leitura e pela produção textual.

DICA:

Poderá ser impressa a imagem da pintura original com o nome do autor e ser afixada ao lado da réplica com elementos afros.

4 REFLEXÕES (IN)CONCLUSIVAS

O trabalho com leitura, escrita, práticas discursivas e diversidade étnico-racial precisa ser priorizado nos planejamentos dos professores e nos projetos das escolas. É necessário levar para os discentes a oportunidade de se apropriarem de textos que apresentem a história da África, suas lendas e encantos, como também fazê-los compreender o quão sofredor é a história dos descendentes desse povo que foi brutalmente escravizado.

Precisam figurar no Projeto Político Pedagógico de todas as instituições escolares estratégias de abordagens da história e cultura africana. Inserir na escola esse desafio da abordagem com a temática da diversidade étnico-racial é efetivar a Lei 10.639/03, e aproximar os discentes da história e cultura de um povo que, contra sua vontade, aportou em terras brasileiras e deixou um vasto legado cultural e histórico.

As crianças e os adolescentes precisam conhecer a verdadeira história da construção de nossa nação, precisam ter consciência do quão sofredor foi, e ainda é para os descendentes do povo africano, negro e escravizado serem aceitos, respeitados e tratados com dignidade. Os movimentos negros já alcançaram várias conquistas, mas ainda há muito a fazer para repararmos uma injustiça secular, então que a escola seja um espaço para que se inicie uma reeducação para relações fraternas e respeitosas.

As instituições de ensino lidam cotidianamente com uma diversidade rica de saberes e sonhos que não devem ser castrados, mas respeitados e valorizados, levando em consideração que a formação precisa ser integral e que seus atores necessitam se lançar a uma visão humanística. As práticas pedagógicas necessitam criar uma relação concreta entre a vida desses alunos e o cotidiano que os cercam.



Neste caderno de oficinas, propusemo-nos a apresentar estratégias de leitura e de escrita interativa como mediadoras da proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais. A partir dessa junção, será possível observar posições discursivas dos alunos a respeito de suas vivências com a temática da diversidade étnico-racial, tanto na comunidade na qual estão inseridos, como na própria escola.

Além de trabalhar a temática da diversidade étnico-racial, o professor estará dinamizando sua prática, diversificando e enriquecendo as aulas de língua portuguesa, tornando a leitura uma prática prazerosa e valorizando os escritos dos seus alunos. Quando o trabalho com a leitura e a escrita é guiado e tem objetivos claros, os alunos sabem que a proposta tem uma finalidade social e que sua produção será valorizada por toda a comunidade escolar, certamente ali estará um futuro amante da leitura e agente transformador da sociedade.

Enfim, caro professor, que as oficinas aqui sugeridas possam contribuir para uma educação transformadora, para aulas lúdicas, dinâmicas e que desmistifiquem a máxima de que nossos alunos não gostam de ler nem de escrever. As sugestões não são receitas mágicas, mas ferramentas norteadoras para inserir a supracitada temática em aulas não apenas de língua portuguesa, como também de outras disciplinas que possam ser fonte inspiradora para projetos interdisciplinares que agreguem todos que fazem a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Diretrizes curriculares nacionais da educação básica. Brasília, MEC, 2013.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual. MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf> Acesso em: 17 jan. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais, terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 17 jan. 2018.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008.

KLEIMAN, Angela. Oficina de leitura: teoria e prática. 15. ed. Campinas: Pontes, 2013.

LIMA, Heloisa Pires. Histórias da Preta. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.

RAMOS-LOPES, Francisca Maria de Souza. A constituição discursiva de identidades étnico-raciais de docentes negros/as: silenciamentos, batalhas travadas e histórias (re) significadas. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – UFRN, Natal, RN, 2010.

SISTO, Celso. O Casamento da Princesa. São Paulo: Editora Prumo, 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wn4GHXit2No>. Acesso em: 17 jan. 2018.

SUGESTÕES COMPLEMENTAR DE LIVROS

Todas as cores do negro. Texto e ilustrações de Arlene Holanda. Brasília/DF: Conhecimento, 2008.

A Cor da vida. Texto de Semíramis Paterno. Belo Horizonte/MG: Editora Lê, 2008.

Obax. Texto e ilustrações de André Neves. Rio de Janeiro/RJ: Brinque-Book, 2010.

O livro das origens. Texto de José Arrabal e ilustrações de Andréa Vilela. São Paulo: Paulinas, Coleção Mito & magia.

A História do Rei Galanga. Texto de Geranilde Costa e ilustrações de Claudia Sales. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2011.

África: um breve passeio pelas riquezas e grandezas africanas. Texto de Fernando Paixão e ilustrações de Kazane. Fortaleza: IMEPH, 2012.

OUTROS LINKS COM AS TEMÁTICAS TRABALHADAS

História e evolução da fotografia: <https://blog.emania.com.br/evolucao-da-fotografia-entenda-como-surgiram-os-estilos-que-voce-conhece-hoje/>

Imagens de máquinas fotográficas antigas e atuais: https://www.google.com.br/search?biw=1080&bih=494&tbo=isch&sa=1&ei=k1fNWpWBI4zu_Qbjg4UI&q=maquinas+fotograficas+antigas+e+suas+historias&oq=maquinas+foto&gs_1

Fotografias de pessoas negras e brancas: <https://www.google.com.br/search?biw=1080&bih=494&tbo=isch&sa=1&ei=lVjNWokGZL>

Imagens referentes à cultura negra: <https://www.istockphoto.com/br/fotos/cultura-negra>

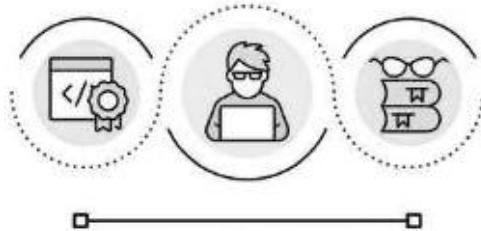
Filmes:

Vista a minha pele: <https://youtu.be/LWBodKwuHCM>

Xadrez das cores <https://youtu.be/IbrY4p-nrdk>

A História de uma Lenda: <https://youtu.be/KWc7VUV0gFA> 42

Outro olhar: <https://youtu.be/jCscwjIAkrg>.



CAPÍTULO 13

DOI: 10.63951/synapse978-65-88890-58-5_13

Thailana Oliveira Pereira¹
Gilson Chicon Alves²

PRODUÇÃO DE MINICONTOS MULTIMODAIS: UMA PRÁTICA DE LETRAMENTO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

APRESENTAÇÃO

Sabemos que ensinar a escrever não é tarefa simples, principalmente em um contexto em que os estudantes estão cada vez mais imersos em linguagens digitais e em práticas de leitura e escrita que muitas vezes não dialogam com o que é proposto em sala de aula. Diante disso, este material surge como uma proposta concreta e possível de ser aplicada com turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, especialmente com alunos do 8º ano.

O produto apresentado aqui é o resultado de uma sequência didática centrada no gênero discursivo miniconto, explorado em sua dimensão multimodal e com circulação nas redes sociais, em especial no *Instagram*. Essa escolha não foi aleatória: o miniconto, com sua brevidade e força narrativa, desperta o interesse dos estudantes e favorece a articulação entre leitura, autoria e criticidade. Já o *Instagram*, como espaço de interação, amplia o alcance e o sentido das produções textuais, ao permitir que os alunos escrevam para um público real.

A proposta surgiu como resposta a um problema recorrente em muitas escolas públicas: a dificuldade dos alunos em produzir textos significativos, com estrutura narrativa e autoria. Em muitas situações, a escrita se resume a exercícios mecânicos e descontextualizados, que pouco dialogam com a vida dos alunos. A sequência didática aqui apresentada procura enfrentar esse desafio por meio de atividades que valorizam os saberes dos estudantes, exploram os multiletramentos e criam condições reais para que eles se tornem produtores de sentido.

¹ Professora vinculada à Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Ceará. Egressa ProfLetras Mossoró,
E-mail: thailanalettrass@gmail.com

² Professor vinculado à Unidade Mossoró,
E-mail: gilsonalves@uem.br



Nos próximos tópicos, você encontrará orientações práticas, fundamentação teórica e relatos de uma experiência pedagógica que buscou tornar a escrita mais envolvente e significativa. Esperamos que este material possa inspirar, adaptar e enriquecer suas práticas em sala de aula.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao longo de nossa prática docente, percebemos que muitos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental demonstram pouca motivação para produzir textos escritos. Em uma turma de 8º ano de uma escola pública estadual em Fortaleza–CE, essa realidade ficou evidente: os estudantes apresentavam dificuldades em organizar ideias com coesão e coerência, tinham pouco repertório textual e, muitas vezes, viam a escrita como uma tarefa meramente escolar, descolada de seus interesses e experiências cotidianas.

Entretanto, ao observar mais atentamente o comportamento da turma, identificamos também um importante ponto de partida: quase todos os alunos estavam conectados às redes sociais, especialmente ao Instagram, e produziam conteúdos nesse ambiente com frequência — memes, legendas, comentários, vídeos curtos, entre outros. Percebemos, então, que o desafio não era apenas ensinar a escrever, mas criar pontes entre os gêneros escolares e os usos sociais da linguagem já presentes na vida dos estudantes.

A partir dessa constatação, elaboramos um recurso educacional baseado em uma sequência didática voltada para a produção de minicontos multimodais, com foco em práticas de letramento que dialogassem diretamente com o universo digital dos alunos. O miniconto, por sua natureza breve, criativa e narrativa, mostrou-se um gênero ideal para promover o desenvolvimento da escrita e, ao mesmo tempo, manter o interesse dos estudantes. O Instagram, por sua vez, foi escolhido como espaço de circulação dos textos, permitindo que os alunos escrevessem para um público real, expandindo o propósito da escrita para além dos muros da escola.

Este recurso educacional tem como principal objetivo despertar o interesse dos estudantes pela produção textual narrativa, aproximando a escola das práticas digitais cotidianas dos alunos. A proposta busca:

Acreditamos que, ao unir o trabalho com gêneros textuais à realidade digital dos estudantes, é possível ressignificar a produção textual em sala de aula e formar sujeitos mais críticos, criativos e engajados.

2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O ensino por meio da sequência didática (SD) tem sido extensivamente estudado e utilizado em diversos contextos educacionais. Vários estudos têm ressaltado os benefícios dessa metodologia para o desenvolvimento dos alunos.

Dolz e Schneuwly (1996) enfatizam que a sequência didática pode ser útil para o aprimoramento da competência discursiva dos estudantes, ou seja, a capacidade de escrever textos coesos e coerentes, de acordo com as normas da língua escrita.

Conforme Marcuschi (2008), o propósito ao empregar sequências didáticas é oferecer ao aluno um método para executar todas as tarefas e fases necessárias para a produção de um gênero textual. Dessa forma, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e engajados.

Além disso, Zabala (1998, p. 20) infere que “As sequências de atividades de ensino/aprendizagem, ou Sequências Didáticas, são uma maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática”.

O autor também descreve o papel dos professores e dos alunos, destacando a organização social da aula, a utilização dos espaços e do tempo, a maneira de estruturar os conteúdos, o uso de materiais curriculares, o sentido e a função da avaliação, entre outros elementos essenciais para analisar a prática docente. Essa abordagem visa facilitar o planejamento, a implementação e a avaliação de sequências didáticas, levando em consideração as sugestões do autor sobre a função social do ensino e o entendimento de como ocorre a aprendizagem. Conforme o autor, essa metodologia promove a interação entre os alunos e valoriza as diferenças individuais.

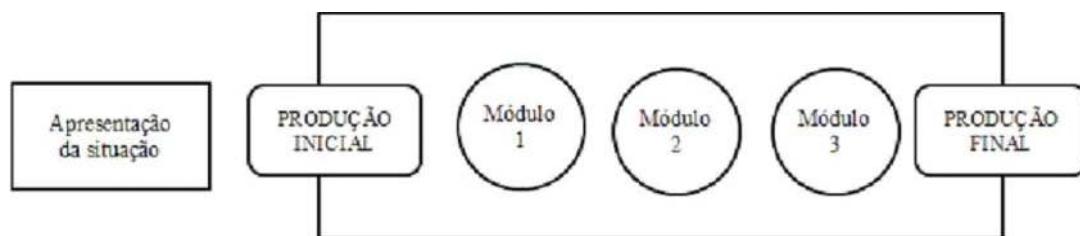
Assim, a atividade representa a unidade mais básica que forma o processo de ensino-aprendizagem, abrangendo diversas formas como exposição dialogada, trabalho prático, observação, estudo, debate, leitura, pesquisa bibliográfica, tomada de notas, ação motivadora, entre outros.

Para alcançar o objetivo, utilizamos a abordagem pedagógica conhecida como Sequência Didática de Dolz, que se baseia na compreensão de que a escrita é uma atividade complexa que envolve diversos processos cognitivos. O objetivo dessa metodologia é fornecer uma estrutura organizada para o ensino da escrita, visando ajudar os alunos a se tornarem escritores mais competentes.

Essa sequência é composta por quatro fases principais: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. Cada uma dessas fases contém atividades específicas que auxiliam os alunos a desenvolverem habilidades de

leitura e escrita, aprimorando sua capacidade de produzir textos bem escritos. Assim, como mostra o esquema a seguir:

Figura 1 - Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

A primeira etapa da SD segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly(2004) consiste em apresentar a situação em duas dimensões: a primeira é sobre o projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito, na qual são definidos o tipo de texto, o público-alvo, o formato e os participantes. Já a segunda dimensão se concentra na discussão do tema e na exposição de textos do mesmo gênero a ser produzido.

A segunda etapa envolve a produção inicial do texto pelos alunos, que serve como um diagnóstico do conhecimento prévio deles. Essa etapa é relevante tanto para os alunos, que têm consciência dos problemas que possuem, quanto para o professor, que percebe as habilidades e deficiências dos alunos.

A terceira etapa é composta pelos módulos ou oficinas, que são desenvolvidos com base na superação dos problemas diagnosticados na produção inicial. Essa etapa não tem uma forma fixa e pode ser adaptada de acordo com as necessidades dos alunos. O professor deve avaliar os problemas encontrados na produção inicial e produzir atividades e estratégias para solucionar as falhas dos alunos, de forma que eles possam elaborar uma linguagem adequada ao gênero proposto.

A quarta etapa é a produção final, que encerra a sequência didática, permitindo que os alunos coloquem em prática as noções e instrumentos elaborados nos módulos após a análise da produção inicial. A produção final também é um instrumento de avaliação da evolução dos alunos em relação à primeira produção. Dessa forma, os alunos vão adquirindo as peculiaridades do gênero e da língua materna, superando gradativamente suas dificuldades e, finalmente, conseguindo utilizar a linguagem oral e escrita de forma apropriada em suas práticas sociais.

Portanto, com base no que foi dito, podemos concluir que os estudos dos pesquisadores da escola de Genebra são muito importantes para o trabalho com os gêneros em sala de aula. Eles propõem sequências didáticas que incluem etapas sequenciais e progressivas que ajudam os alunos a dominar não apenas um determinado gênero, mas também a prática da linguagem em suas várias facetas.



Ao pensar nas práticas de ensino-aprendizagem dos alunos, podemos dizer que as sequências didáticas são de extrema importância, pois ajudam no direcionamento do trabalho, em sala de aula, do professor, a fim de desenvolver as habilidades linguísticas dos alunos.

A utilização da sequência didática é benéfica para o progresso do estudante em várias competências, incluindo a compreensão de conteúdo específico e aprimoramento de habilidades cognitivas e sociais. No caso da sequência didática proposta por Dolz, algumas características podem ser ressaltadas como fatores que favorecem o desenvolvimento do aluno:

- a) Melhoramento da capacidade de escrita: a SD tem como objetivo principal o aprimoramento da escrita por parte dos estudantes, por meio de uma série de atividades estruturadas que visam desenvolver habilidades específicas, como a capacidade de organizar ideias, expressar-se de forma clara e produzir textos coerentes.
- b) Estímulo à reflexão crítica: a SD desenvolvida tem como propósito estimular a reflexão crítica acerca dos conteúdos e temas abordados durante as aulas. A partir da leitura e análise de textos, os estudantes são motivados a refletir sobre diferentes perspectivas e pontos de vista, o que favorece a formação de indivíduos críticos e comprometidos com a sociedade.
- c) Trabalho em equipe: a SD incentiva a prática do trabalho em equipe e da colaboração mútua entre os alunos. Durante as atividades de produção e revisão de textos em grupo, os estudantes aprendem a compartilhar ideias, a valorizar diferentes pontos de vista e a trabalhar juntos em busca de um objetivo comum.
- d) Desenvolvimento de habilidades sócio emocionais: a SD é capaz de promover o desenvolvimento sócio emocional, tais como empatia, respeito, responsabilidade e autoestima. Durante a realização das atividades em grupo, os estudantes aprendem a reconhecer a importância do trabalho em equipe, a respeitar as diferenças individuais e a valorizar suas próprias habilidades e contribuições.
- e) Preparação para a vida acadêmica e profissional: por último, a SD é capaz de preparar os alunos para a vida acadêmica e profissional. As habilidades de escrita desenvolvidas durante a sequência são fundamentais para a realização de atividades acadêmicas e profissionais, como a produção de relatórios, artigos e outros tipos de



textos. Além disso, as habilidades sócio emocionais envolvidas também são valorizadas no mercado de trabalho e podem contribuir para o sucesso profissional dos alunos.

2.1 Procedimentos: Descrição da Sequência de Atividades/ Roteiro do Professor

Após a conclusão das discussões teóricas, nos concentramos na apresentação dos módulos da sequência didática que desenvolvemos e implementamos na sala de aula, utilizando a metodologia proposta pelos estudiosos da escola de Genebra para ensinar o gênero miniconto multimodal. É crucial enfatizar a importância de oferecer atividades específicas para esse gênero durante as aulas, uma vez que ele demanda habilidades de leitura particulares que precisam ser ensinadas.

Compreendemos que o propósito principal da sequência didática é auxiliar o estudante a dominar um gênero específico, aprimorando sua linguagem para uma situação de comunicação específica. Além disso, temos conhecimento de que a aplicação da sequência abrange momentos distintos e entrelaçados, visando não somente ao aprendizado progressivo do gênero miniconto multimodal, mas também ao desenvolvimento das habilidades de escrita dos alunos. Para atingir esses objetivos, empregamos recursos como vídeos, textos variados e atividades sistemáticas. Agora, procederemos à apresentação detalhada de cada um desses momentos.

Portanto, uma intervenção pedagógica construída a partir dos gêneros textuais contemporâneos utilizados nas práticas sociais, como o gênero miniconto, tem o potencial de estimular uma reflexão sobre a pedagogia do letramento no tocante à abordagem dos textos, promovendo, assim, a sensibilização dos alunos em relação à leitura e à escrita. Dessa maneira, almejamos que essa abordagem contribua para cativar os alunos ao longo do desenvolvimento do projeto de intervenção voltado ao gênero miniconto.

Com base nas contribuições dos autores mencionados na seção anterior, a adaptação da sequência didática, por meio de módulos, será implementada em cinco etapas (Quadro 1) como podemos observar a seguir.

Quadro 1 - SD adaptada para Miniconto Multimodal

ROTEIRO DO PROFESSOR
Sequência didática adaptada: Miniconto multimodal.
Passo 1: Apresentação da situação.
a) Apresentação do gênero miniconto multimodal: definição, características e exemplos; b) Discussão sobre a importância dos elementos multimodais do gênero; c) Análise de um miniconto multimodal para identificar seus elementos constituintes.
Passo 2: Planejamento e criação do miniconto.
a) Definição de um tema para o miniconto; b) Planejamento da narrativa, com foco em criar uma história breve e impactante; c) Escrita do primeiro rascunho do miniconto.
Passo 3: Revisão do miniconto.
a) Revisão do rascunho do miniconto, com ênfase na estrutura narrativa, coesão e coerência; b) Revisão final do miniconto, com atenção para a correção gramatical e aprimoramento da linguagem.
Passo 4: Pesquisa e adição dos elementos multimodais
a) Pesquisa e seleção de imagens, áudios, vídeos e outros elementos multimodais que serão incluídos na narrativa; b) Produção dos elementos multimodais, como ilustrações, gráficos, áudios e vídeos, de acordo com o planejado na etapa anterior; c) Integração dos elementos multimodais ao miniconto já escrito pelos alunos, buscando uma narrativa fluida e coerente, por meio do aplicativo Canva .
Passo 5: Socialização, reflexão e divulgação dos minicontos multimodais
a) Apresentação e publicação dos minicontos multimodais criados pelos alunos na plataforma digital instagram. b) Reflexão sobre o processo de criação e produção do miniconto multimodal.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

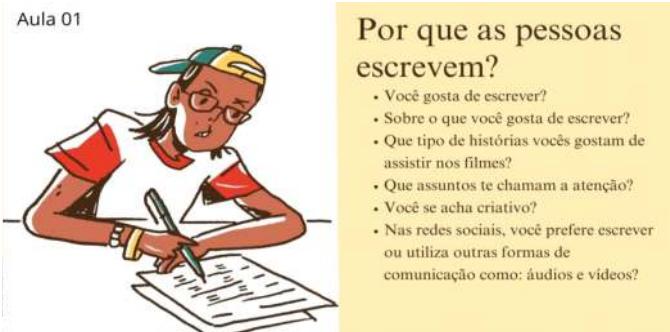
2.2 Primeiro momento – Apresentação da situação

No primeiro encontro, com duração de 2 horas-aula, promovemos uma conversa com os alunos com o intuito de estimular os estudantes a escrever de maneira mais envolvente. Antes de dar início às atividades, introduzimos o projeto à turma e elucidamos nossas expectativas quanto às metas a serem alcançadas em conjunto. Aproveitamos igualmente essa ocasião para incentivá-los a participar ativamente das atividades propostas. Conforme afirmam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004):

As atividades de observação e de análise de textos – sejam orais ou escritos, autênticos ou fabricados para pôr em evidência certos aspectos do funcionamento textual – constituem o ponto de referência indispensável a toda aprendizagem eficaz da expressão (Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 105).

Após a apresentação do projeto aos alunos, iniciamos uma discussão com a pergunta "Por que as pessoas escrevem?". Poucos alunos manifestaram suas opiniões; alguns estavam tímidos, apáticos ou não sabiam o que responder. As perguntas subsequentes foram exibidas em slides, conforme ilustrado na (Figura 2).

Figura 2 - Por que as pessoas escrevem?



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A turma, que inicialmente estava tímida, começou a interagir de forma gradual, compartilhando suas opiniões, algumas das quais eram bastante interessantes. Contudo, o mais significativo foi o desenvolvimento progressivo dessa interação. Algumas das respostas apresentadas em relação aos temas que chamavam a atenção dos alunos foram: violência, amizade, *bullying*, gravidez, esporte, Assuntos engraçados e família.

Tais preferências foram confirmadas pelos alunos em seus minicontos produzidos ao final da intervenção, já que muitos desses tópicos foram abordados em suas produções.

A aula prosseguiu com a exibição de um vídeo (Figura 3) intitulado "Por que você deve escrever?", de autoria de Rodrigo Gurgel (2023), com uma duração de dez minutos. Vejamos a descrição da atividade elaborada a partir do vídeo descrito na figura seguinte:

Figura 3 - Por que você deve escrever?



Fonte: www.youtube.com/watch?v=FQ-BFQM-DTc.

Ao final do vídeo, fizemos algumas perguntas para a turma sobre o conteúdo exibido. Seguem os questionamentos que realizamos para explorar alguns pontos importantes:

Quadro 2 - Questionamentos sobre o vídeo

Questionamento 1	O que você acha que o Rodrigo Gurgel quis dizer com a afirmação a seguir? "Escrever é uma das atividades mais poderosas e transformadoras"
Questionamento 2	O autor diz que "escrever pode ser uma forma de terapia". Você concorda? Por quê?
Questionamento 3	No vídeo, o autor afirma que "Por meio da escrita você cria conexões profundas com outras pessoas". O que você acha que ele quis dizer com essa afirmação?
Questionamento 4	Você concorda com o autor quando ele afirma que "a escrita é uma forma de preservar a tradição e a cultura"?
Questionamento 5	A escrita, segundo Rodrigo Gurgel, "pode produzir uma transformação social". O que você acha que ele quis dizer com essa afirmação?

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

De maneira planejada, após as discussões acerca do vídeo, apresentamos em slides algumas curiosidades sobre a temática da escrita no cinema. Citamos filmes que foram construídos em torno da escrita ou que possuem relevância no enredo, tais como "O Diário de Anne Frank" (2009), "O Escritor Fantasma" (2010), "Sem Limites" (2011), "Escritores da Liberdade" (2007) e "Comer, Rezar, Amar" (2010). Durante a aula, foram exibidos trechos dos filmes ou trailers. Esse momento foi bastante empolgante para os alunos, já que muitos manifestaram curiosidade em relação a alguns dos filmes mencionados.

Para encerrar as atividades deste encontro, foi disponibilizado um questionário aos alunos. Nesse questionário de sondagem, foram incluídas algumas reflexões que havíamos apresentado em slides no início da aula. A pesquisa completa (Figura 4) pode ser acessada por meio do *QR code* descrito na figura abaixo:

Figura 4 – Sondagem



Sondagem

Prezado aluno, parabéns por participar conosco desta pesquisa, você está colaborando para compreendermos melhor sobre o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação e suas contribuições na produção textual de alunos dos anos finais do ensino fundamental.

Hoje iremos preencher um questionário de sondagem e pedimos que você preste bastante atenção nas perguntas e responda corretamente.

Muito obrigada!



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

No segundo encontro, foram apresentados aos alunos os detalhes sobre o gênero que seria abordado, incluindo contexto, características e critérios para sua definição.



Além disso, os alunos foram informados acerca do projeto coletivo de criação de minicontos multimodais, bem como sobre os destinatários dessa produção (comunidade escolar e usuários do Instagram). Isso teve como objetivo auxiliar os alunos a compreender a relevância dos conteúdos a serem abordados, bem como a familiarizá-los com os participantes e os agentes envolvidos no processo de produção.

Com o intuito de incentivar a leitura, foi realizada uma etapa que consistiu na exibição de um vídeo no YouTube que ilustrava o miniconto "A Vida de Inseto", escrito por Luisa Cardoso e Amanda Vieira (Figura 5). Ademais, foi entregue aos alunos um questionário (Quadro 4) com onze perguntas sobre o miniconto assistido. Para a execução dessa atividade, uma mesa com um projetor foi preparada na sala de aula a fim de exibir o vídeo.

Ao entrarem na sala, os alunos demonstraram interesse e curiosidade pelo material. Posteriormente, a folha com o miniconto e o questionário foi distribuída, e os alunos assistiram ao vídeo em silêncio. O vídeo foi exibido duas vezes, e os alunos foram orientados a concentrar- se unicamente no conteúdo do vídeo durante a primeira exibição e, na segunda, acompanharem a leitura na folha. Após a exibição, foi dado tempo aos alunos para responderem às perguntas e entregarem-nas à professora.

Na aula subsequente, prosseguimos com a etapa de apresentação de minicontos, porém, desta vez, um miniconto impresso de Dalton Trevisan foi utilizado. A leitura em voz alta do miniconto pela professora pesquisadora proporcionou aos alunos um ambiente propício para refletir sobre o conteúdo do texto, o que gerou um clima descontraído na sala de aula e criou uma atmosfera agradável e favorável tanto à reflexão quanto à construção de textos. Ao término da leitura e da discussão com os alunos, o segundo questionário referente ao miniconto lido foi distribuído (Quadro 5).

Desse modo, os estudantes foram preparados para elaborar uma primeira versão do gênero que seria abordado nas etapas seguintes. Portanto, a apresentação da situação permitiu que a turma desenvolvesse uma compreensão da tarefa linguística a ser realizada. Isso implicou que os alunos tiveram a oportunidade de realizar uma tentativa preliminar de produção do gênero miniconto multimodal antes de iniciar o estudo aprofundado do mesmo nas etapas subsequentes.

2.2.1 Atividades realizadas na etapa de apresentação dos minicontos 1 e 2

Quadro 3- Apresentação do miniconto 1

A vida de inseto

Era um rapaz trabalhador, esforçava-se dia e noite para sustentar sua família que, mesmo sendo grande, acomodava-se sobre seus ombros cansados. Sua vida difícil de classe média baixa não lhe permitia descanso algum durante os seis dias longos e exaustivos da semana. Havia muito tempo que sua expressão triste e cinzenta não sofria alteração. Um dia comum àquele, uma quarta-feira à noite, chuvosa. Acabara de chegar em casa, exausto como de costume, e se encaminhou sem hesitar para seu pequeno e vazio quarto, onde passaria suas seis merecidas horas diárias de sono. No dia seguinte, o despertador o acordou como de costume. Mas a situação decorrente fugiu do que podia ser chamado de habitual. Estava velho. Quarenta anos mais velho. Não pode ir trabalhar naquele dia, e sua família o julgou com desprezo, indiferença e frieza. A partir daquele momento, não poderia mais trabalhar. Os anos se passavam. No canto daquele quarto vazio, ele se esvaziava.

Fonte: Luísa Cardoso e Amanda Vieira.

Figura 5 - Miniconto “Vida de inseto”.



Fonte: Disponível em:www.youtube.com/watch?v=BkRCHB1hzE.

Quadro 4 - Questionário realizado sobre o miniconto 1

Questão 01	Quais são os personagens do miniconto?
Questão 02	O título de um texto nos ajuda a interpretá-lo. Mas nem sempre o título expressa diretamente o tema a ser tratado. Isso acontece em “Vida de inseto”? Explique.
Questão 03	<u>No começo da história, como o rapaz se sentia em relação ao trabalho?</u>
Questão 04	<u>Com o passar do tempo, o que mudou? Comente.</u>
Questão 05	O personagem principal se demonstra satisfeito com o que ele se depara? Justifique.
Questão 06	A história apresenta um final feliz? Justifique a sua resposta.
Questão 07	Ao ler a história, conseguimos perceber o que é mais importante para os integrantes da família do personagem no que diz respeito a relações familiares. Para a família dele, o que é mais importante?
Questão 08	Você consegue se lembrar de uma outra história que se relaciona tematicamente com essa? Qual? No que elas se assemelham e se diferenciam?
Questão 09	<u>Sobre o título, o que você comprehende sobre o termo “vida de inseto”?</u>
Questão 10	<u>Se você fosse convidado a dar um título a esse texto, que título criaria?</u>
Questão 11	O que a expressão “Era um rapaz trabalhador, esforçava-se dia e noite para sustentar sua família” revela sobre a idade da personagem?

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quadro 5 - Apresentação do miniconto 2

A mãe para a nora:
<p>- Com a morte do João, naquele dia, você morreu para mim. Acompanhei o enterro dele de você. Lá no cemitério foi enterrada no mesmo caixão. Pra mim é morta duas vezes.</p>
(Dalton Trevisan)

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quadro 6 - Questionário realizado sobre o miniconto 2

Questão 01	Qual é o tema central do miniconto?
Questão 02	Quais são os personagens envolvidos na história?
Questão 03	Qual é a ambientação do miniconto? Onde e quando a história se passa?
Questão 04	Qual é o conflito principal da história e como ele é resolvido?
Questão 05	Crie um título para o miniconto.
Questão 06	O que significa a passagem "Acompanhei o enterro dele de você"?
Questão 07	Por que a nora foi morta duas vezes?

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Ao apresentarmos aos alunos textos do gênero miniconto multimodal, nossa intenção é estimular os alunos a refletirem sobre os elementos que constituem um texto narrativo breve. Além disso, ao desafiá-los a responder às perguntas, também almejamos estabelecer uma ligação com a sua produção final, que consiste na criação de um miniconto multimodal a ser compartilhado na plataforma digital Instagram. Dessa maneira, buscamos instigá-los a contemplar a experiência de se envolverem com um texto narrativo em um ambiente digital, demonstrando que é viável aproveitar as novas plataformas digitais para fins educativos e inovar na abordagem do ensino para esses jovens, os quais são nativos digitais, conforme sustentado por Rojo (2016).

2.2.2 Trabalhando a estrutura narrativa e seus elementos

Com o conceito de miniconto desenvolvido, procedemos à apresentação dos elementos do texto narrativo. Observemos a imagem (Figura 6) a seguir:

Figura 6 - Elementos da narrativa.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Durante a aula, foram explanados os conceitos de cada um dos elementos, seguidos pela apresentação de um breve texto narrativo nos slides. Em conjunto com a turma, foi realizado um exercício oral para identificação dos elementos presentes naquela narrativa. Após a conclusão dessa parte da exposição, a turma foi subdividida em equipes e, em seguida, foi distribuída aos grupos uma atividade contendo um miniconto e seis questões voltadas aos aspectos narrativos do texto e à inserção de elementos multimodais. No quadro a seguir (Quadro 7), é possível conferir as perguntas da atividade desenvolvida com os alunos.

Quadro 7 - Atividade sobre o miniconto 3.

<p>Leia o texto a seguir e responda às questões.</p> <p>“Por menor que seja um miniconto, é preciso que ele conte uma história, focalizando um acontecimento único e particular. Ainda que os elementos narrativos estejam apenas sugeridos, o leitor deve ter informações suficientes para vislumbrar um narrador, as personagens, o tempo e o espaço.”</p>
<p>Uma vida inteira pela frente. O tiro veio por trás.</p> <p>Cíntia Moscovich. Em: Marcelino Freire Os cem menores contos brasileiros do século. Cotia: Ateliê, 2004. p. 16</p>
<ol style="list-style-type: none">01. Qual é o acontecimento único e particular focalizado no miniconto?02. O que o miniconto sugere em relação à personagem que vivencia esse acontecimento?03. Há termos que revelam como é o ambiente da história?04. Como a estruturação temporal da história ajuda a enfatizar a mensagem central sobre a brevidade da vida e a importância de aproveitá-la ao máximo?05. Crie um título para o miniconto.06. Faça uma ilustração que represente o miniconto lido.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Com o intuito de familiarizar os alunos com o gênero que será produzido, a atividade buscou explorar a escrita por meio de diversos exemplos práticos. Os alunos tiveram a oportunidade de se familiarizarem com as estratégias discursivas abordadas no embasamento teórico, as quais englobam a criação de um título criativo, a apresentação da ação e a contextualização da história, além de um desfecho conclusivo, que pode ser tanto surpreendente quanto não.

Conforme discutido na fundamentação teórica, a sugestão de ilustrar o miniconto ao final da atividade teve o propósito de desenvolver a percepção de que a escrita do miniconto multimodal envolve a geração de ideias visuais capazes de suscitar múltiplas e diversas interpretações, utilizando uma linguagem concisa.

3 MÓDULO 01- PLANEJAMENTO E CRIAÇÃO DO MINICONTO

3.1 Escolha do tema

Nessa esfera por aprimoramento nas produções textuais, a adoção de uma SD estruturada revela-se como um catalisador determinante para atingir resultados mais expressivos. Entre as etapas fundamentais desse processo, encontra-se a seleção do tema, um ponto de partida que, por vezes, pode desencadear bloqueios criativos. Surge, portanto, a indispensável necessidade de incorporar ferramentas eficazes que orientem esse processo inicial.

Nesse cenário, adotamos a técnica do brainstorming para esta primeira etapa. O brainstorming, também conhecido como "tempestade de ideias", é uma técnica muito utilizada para desenvolver a criatividade e a inovação em processos de geração de ideias. No nosso caso, aplicamos essa abordagem para a seleção do tema dos minicontos multimodais. Embora a definição dessa técnica não esteja vinculada a uma única fonte ou indivíduo, ela é reconhecida na literatura acadêmica e adotada em contextos educacionais.

Ademais, a técnica envolveu um grupo de alunos reunidos, no qual são encorajados a gerar livremente ideias e sugestões sem críticas ou julgamentos. Neste momento do processo o objetivo é estimular a criatividade, explorar diferentes perspectivas e ampliar o escopo das possibilidades. O método de “explosão de ideias” pode ser conduzido de várias maneiras, mas, neste caso, a professora pesquisadora foi a mediadora, direcionando os alunos no registro das ideias apresentadas em um ambiente seguro que promoveu a liberdade de expressão.

Portanto, em síntese, a “explosão de ideias” é a geração colaborativa e coletiva de ideias, muitas vezes sem restrições, com o propósito de encontrar soluções criativas para desafios ou desenvolver conceitos inovadores. Esse método representa uma ferramenta poderosa em diversas áreas, especialmente na educação, na qual a criatividade e a diversidade de ideias são altamente valorizadas.

Para esta atividade, foi programado o tempo de 1 hora-aula. Ao chegar à sala, para facilitar uma atmosfera colaborativa e inclusiva, optamos por organizar as mesas e cadeiras em um formato de círculo. Dessa maneira, a comunicação ficou mais direta e aberta entre os alunos, promovendo a sensação de igualdade e compartilhamento de ideias. Além disso, as paredes da sala de aula foram decoradas com materiais visuais que estimulavam a criatividade, criando um ambiente propício para o método.



Logo após a organização da sala, foi iniciado o processo de brainstorming com a turma, orientando-os que listassem emoções, sentimentos, eventos e situações que poderiam ser explorados em um miniconto. É importante destacar que o estado emocional dos alunos desempenha um papel significativo no sucesso dessa técnica.

Ademais, durante a implementação do método, enfrentamos desafios na explicação da metodologia para alguns alunos. Alguns deles demonstraram dificuldade em compreender o conceito de gerar ideias sem críticas ou julgamentos, uma vez que estavam mais acostumados a um ambiente de aprendizado tradicional. Também observamos que, inicialmente, alguns alunos estavam tímidos e reservados. Então, para superar essa dificuldade, e conseguir a aproximação com os estudantes, dedicamos um tempo no início da aula para criar um ambiente descontraído e acolhedor. Assim, iniciamos com uma atividade para deixá-los relaxados, que incluiu jogos e discussões informais para relaxar os alunos e criar uma atmosfera amigável.

Além disso, utilizamos exemplos práticos e demonstrações, mostrando como as ideias podem se ramificar e evoluir quando são permitidas a fluir livremente. Outrossim, enfatizamos a importância de um ambiente sem julgamentos e encorajamos os alunos a se sentirem à vontade para expressar qualquer ideia, independentemente de sua originalidade ou de sua viabilidade. Gradualmente, à medida que a aula evoluía, os alunos começaram a abraçar a abordagem do brainstorming com mais confiança e entusiasmo.

Conforme a aula avançava, notamos uma melhoria no ânimo e na interação dos alunos, à medida que eles se sentiam mais à vontade para compartilhar suas ideias a turma expressava suas preferências.

Essa etapa do processo foi essencial, pois a escolha colaborativa de um tema para a realização da produção do miniconto transcendeu a mera seleção arbitrária que ocorre na maioria das atividades de produção textual, representando um marco de coesão e participação autêntica no processo criativo.

Dessarte, ao envolver a turma na decisão do tema, abrimos um espaço para a expressão das preferências individuais e interesses compartilhados, resultando em uma temática mais enriquecedora e relevantemente conectada ao universo dos alunos.

Inicialmente, a sala de aula foi organizada em círculo na tentativa de promover um ambiente propício à criatividade e à participação ativa dos alunos. Em seguida, foi explicado o objetivo da atividade: gerar o maior número possível de ideias relacionadas a potenciais temas para a produção textual. Assim, durante a sessão de brainstorming, os alunos foram encorajados a expressar livremente suas ideias, sem críticas ou julgamentos, enquanto as sugestões eram registradas em um quadro por uma aluna voluntária.



Essa abordagem promove um sentimento coletivo de responsabilidade em relação ao projeto, estimulando os alunos a se conectarem emocional e intelectualmente na construção do texto. A escolha conjunta do tópico não apenas estabelece uma relação mais profunda entre o conteúdo acadêmico e a realidade dos estudantes, mas também capacita a classe a explorar o Assunto de maneira mais abrangente, resultando em um produto final que verdadeiramente reflete em suas perspectivas individuais e compartilhadas.

Em seguida, com a lista de ideias pronta, demos início a uma discussão com a turma, indagando o que eles gostariam de explorar mais profundamente em uma narrativa curta. Foram colocadas questões para estimular a criatividade e auxiliar na escolha do tema, tais como: "O que o faz sentir raiva?", "Qual foi o momento mais feliz de sua vida?", "Qual foi a situação mais Assústadora que você já experimentou?". Assim, após a discussão, orientamos os estudantes a selecionar um tema para seu próprio miniconto, incentivando-os a serem criativos e a escolherem um tópico com o qual se sentissem à vontade para explorar.

Logo após, o tema escolhido para as produções dos minicontos foi "adolescência", devido à diversidade de temas que esse tópico abrange, como amor, desilusão, bullying, amizade, popularidade, família, beleza, entre outros. A maioria dos minicontos selecionados para leitura e interpretação são provenientes da obra "Adeus Conto de Fadas" (2007), de Leonardo Brasiliense, e de "Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século" (2004), de Marcelino Freire. Essas escolhas foram feitas pelo fato de os minicontos abordarem variados temas relevantes para jovens escritores e estão em sintonia com nossos objetivos, bem como com a situação social e cultural dos alunos participantes da pesquisa.

3.1.1 Planejamento da narrativa

Por meio do planejamento, conferimos direção, coesão e eficácia ao processo de construção de uma narrativa. Assim, para esta etapa do processo de produção, foram planejadas um total de 2 aulas, a fim de trabalhar com os alunos a importância do planejamento no processo de produção de um texto.

Na primeira aula deste bloco, foi proposto aos alunos que planejassem seus textos em grupos, para o qual foi entregue a atividade (quadro 8), uma ficha para o planejamento. Antes da ficha propriamente dita, foi desenvolvido um diálogo sobre o Assunto, com o intuito de apresentar os benefícios do planejamento.

Após essa breve conversa, a atividade de planejamento do texto foi apresentada. A ideia era que os alunos compreendessem a importância do planejamento na criação de um texto coerente e bem estruturado.

Dentro do âmbito do processo de escrita, a inclusão de estímulos visuais, como a exibição de imagens, emerge como um elemento essencial para desencadear a criatividade nos estudantes e promover a criação independente de narrativas. A apresentação de imagens não apenas atua como um gatilho definido para a imaginação, mas também estabelece um ponto de partida concreto para a elaboração de histórias únicas.

Dessa forma, ao oferecer aos alunos um contexto visualmente sugestivo, a mente é estimulada a explorar cenários, personagens e eventos que transcendem os limites da tela em branco. Esse enfoque sensorial não somente impulsiona a originalidade individual, mas também alimenta um ambiente de colaboração, onde a interpretação diversa das imagens pode estimular diálogos criativos e incentivar a partilha de ideias.

Consequentemente, a introdução de imagens surge como um recurso fundamental no processo de escrita, amplificando a criatividade dos estudantes e guiando-a em direção à produção genuína de narrativas enriquecedoras.

Assim, com o intuito de auxiliar os alunos a ativarem suas criatividades, junto com a ficha de planejamento, cada grupo recebeu um dos desenhos ilustrados (Figura 7), que serviria como ponto de partida para a produção do miniconto.

Figura 7 - Imagens para Produção de Miniconto Multimodal.



Fonte: Disponível em <https://br.pinterest.com/search/pins/?q=miniconto&rs=typed>.

Acesso em: 06mai. 2023.

Quadro 8 - Atividade - Planejamento do texto.

Caro aluno,

Agora que você já conhece os elementos e a estrutura do texto narrativo, chegou a hora de começar a construir o seu miniconto. E para que a história seja bem contada, antes de começar a escrever é preciso planejar os acontecimentos. Logo após uma leitura atenta da imagem referência, você vai começar a preparar sua história, que deverá ser lida por todos da turma. Para isso, vamos seguir os passos do planejamento.

Passo 1- Escolha o tipo de história.

Ao analisar a figura entregue ao grupo, você tem a liberdade de selecionar o tipo que desperte maior interesse em você, como: aventura, comédia, romance e terror. O importante é estabelecer o tipo que o capacite a explorar sua criatividade ao máximo.

Passo 2- Defina os elementos da sua história.

- ✓ Quem vai contar essa história: um narrador -personagem ou um narrador -observador? Quem são os personagens da história? Como eles são? Como se comportam?
- ✓ Onde se passará a história? Como é o lugar?
- ✓ Quando acontece?
- ✓ Que fatos irão acontecer durante a narração da história? Como, de que modo transcorrerão os fatos?

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Após a entrega da atividade, os alunos ficaram entusiasmados com o exercício e a interação entre os integrantes do grupo foi intensa. Assim, foram explicados os primeiros procedimentos que os alunos deveriam realizar no decorrer do planejamento da escrita. Também foi aproveitado o momento para orientá-los sobre a importância de construir uma história que, de alguma forma, atraísse a atenção do leitor, pois segundo Leal e Brandão (2007), a obtenção de resultados satisfatórios na produção de um texto parece estar intimamente ligada à habilidade de planejar a organização dos elementos linguísticos, de forma a garantir a compreensão do leitor. Além disso, também debatemos sobre a relevância de produzir algo que encantasse o interlocutor, sendo de grande importância que o aluno escritor acrescente em seu texto detalhes no enredo. Enfim, tentamos incentivá-los a serem criativos e esforçados na narrativa.

De acordo com Passarelli (2012), é necessário que o estudante realize um planejamento antes de iniciar o seu texto, no qual é fundamental que ele tenha uma visão clara do conteúdo que será abordado, selecione informações relevantes, organize suas ideias e identifique o público-alvo ao qual seu texto se destina. Nesse sentido, é papel do professor fornecer recursos, tais como leituras e discussões sobre o tema a ser trabalhado, a fim de explorar a função social do gênero textual a ser produzido e os possíveis leitores. Dessa forma, o aluno estará munido de subsídios para elaborar um planejamento adequado para o seu texto.

Após finalizarmos essa etapa, foi realizado um detalhado compartilhamento de todas as informações presentes no plano inicial do texto. Em seguida, elucidamos

os passos que seriam seguidos durante todo o processo de produção escrita. Conforme declarado, tais etapas compreendiam:

- 1) O planejamento, o qual seria realizado em sala de aula sob supervisão da professora pesquisadora. Entretanto, devido à limitação de tempo para acompanhar cada grupo, optamos por dar continuidade a essa etapa em outra aula;
- 2) Com o planejamento concluído, os alunos elaborariam um rascunho, revisariam e escreveriam a primeira versão do texto em sala de aula dentro de um prazo de uma semana (4 h aulas); ao término desse período, os textos seriam entregues, para serem corrigidos e receberem *feedback*. Todo o processo de reescrita foi realizado em sala de aula, de forma a garantir que a versão final fosse entregue pela turma.

3.1.2 Criando o rascunho

Na sequência, chegou, enfim, a hora de selecionar as estratégias discursivas apresentadas e utilizá-las na produção da narrativa breve, com o objetivo de torná-la uma composição coesa e bem estruturada. O rascunho proporciona a oportunidade de exercitar a criatividade ao contar uma história em um espaço limitado, exigindo a seleção cuidadosa de cada palavra (FERRAZ, 2007). Para essa etapa foi entregue aos grupos uma atividade (Quadro 9) para a criação dos minicontos.

Quadro 9 – Atividade-Primeiro Rascunho.

<p>Agora é hora de produzir seu texto! Não se esqueça de dar “asas à imaginação”. Escreva de forma que você possa prender a atenção do leitor — você sabe que ninguém escreve para não ser lido. Há sempre um leitor para o texto que você produzir.</p>
<p>✓ Leia novamente o planejamento que você fez na aula anterior. Oriente-se por ele para escrever o miniconto.</p>
<p>✓ Faça primeiro um rascunho, deixe as ideias fluírem naturalmente.</p>
<p>✓ Depois de pronto, leia o texto observando se as frases que você escreveu estão claras, se apresentam uma sequência, se não deixou de dar nenhuma informação que seja importante para a compreensão da história.</p>
<p>✓ Leia o texto para seu colega; preste atenção à leitura que ele fará para você. Escreva o texto livremente, prazerosamente, criativamente. Depois de escrevê-lo, Pare! Releia! Mude, se julgar necessário, palavras, expressões, frases, períodos. Você está começando um processo de criação, por isso é importante ir e vir; usar o rascunho — que é um instrumento valioso no processo de criação. Não apague e não rasgue a folha se não ficar satisfeito com o que escreveu. Deixe “aqui” que você não gostar registrado; só assim você poderá observar as mudanças que forem acontecendo durante o processo de criação de um texto narrativo ficcional.</p>

Fonte: elaborada pela autora (2023).

4. MÓDULO 2 - REVISÃO DO MINICONTO

4.1 Reescrita

Nessa fase, revisamos as principais características do miniconto, dando ênfase na estrutura narrativa, coesão e coerência, pois muitos alunos estavam com dificuldades em aplicar características específicas do gênero às suas produções. É importante lembrar que, na etapa anterior (planejando e criando o rascunho), a reescrita já foi uma prática presente. No entanto, foi nesta oficina que consideramos a segunda versão oficial do texto, embora alguns alunos estivessem com o número maior de versões. Após essa revisão, foi solicitado aos alunos que lessem novamente todos os minicontos produzidos até o momento e fizessem uma análise com base na tabela de características do gênero apresentada em slide. Eles deveriam observar se realmente cumpriram a finalidade desse gênero e se consideraram todas as características abordadas durante o estudo.

Nesse momento, os alunos compartilharam os minicontos produzidos nas aulas anteriores, juntamente com relatos sobre a experiência de escrita. No final, foram produzidos 8 minicontos. Assim, foram discutidas as dificuldades encontradas durante a criação dos minicontos, bem como foram oferecidas sugestões para aprimorar o trabalho de todos os participantes. Todo esse processo foi demorado, visto que houve bastante interação com cada grupo para fazer as devidas mudanças no texto original. Essa reescrita foi pautada no aperfeiçoamento dos elementos essenciais do gênero miniconto.

Durante a revisão, alguns grupos tiveram dúvidas sobre a produção do desfecho da história, pois no miniconto é importante deixar informações subentendidas para que o leitor possa preenchê-las. Logo após a escrita da primeira versão dos minicontos, os grupos apresentaram uma versão final escrita do miniconto, que funcionava como um esboço do que seria o produto final – o miniconto multimodal.

Após a realização da atividade de reescrita elaborada pela professora pesquisadora, foi observada uma significativa evolução na escrita dos alunos. A intervenção foi cuidadosamente planejada e estruturada, proporcionando aos estudantes uma abordagem diferenciada e estimulante para o desenvolvimento de suas habilidades de escrita. Através de práticas de escrita criativa, exercícios de revisão e reescrita, e a exploração de diferentes textos do gênero textual escolhido miniconto, os alunos foram desafiados a expressar suas ideias de forma mais clara e coerente. Além disso, a professora pesquisadora forneceu um feedback aos grupos participantes, destacando pontos fortes e sugerindo melhorias específicas



para cada aluno. Como resultado, foi possível observar um maior domínio da ortografia e gramática, uma organização mais estruturada dos textos e um aumento na criatividade e originalidade na escrita dos alunos. Essa atividade de reescrita se mostrou eficaz na promoção do crescimento e aprimoramento das habilidades de escrita dos alunos, permitindo que eles se tornem comunicadores mais proficientes e confiantes.

5 MÓDULO 3 – PESQUISA E ADIÇÃO DE ELEMENTOS

5.1 Pesquisa e produção dos elementos multimodais

Após a finalização da escrita dos minicontos, a turma foi encaminhada para a sala de informática da escola para que os grupos fizessem uma pesquisa sobre algumas imagens e áudios que pudessem manter uma conexão com os minicontos escritos.

Desde o início, os grupos apresentaram bastante entusiasmo na pesquisa, mas tiveram dificuldades na escolha de imagens para ilustrar os minicontos. Isso porque a linguagem não verbal precisa ser compatível com a linguagem verbal, dando indícios do espaço e algumas pistas sobre o texto. Essa união de linguagens foi discutida entre os integrantes dos grupos, pois muitos tinham opiniões diferentes sobre o que o texto deveria passar para o leitor. Essa atividade teve a duração de 2 aulas, pois além das imagens, os alunos também escolheram músicas para compartilhar junto com as imagens e o texto escrito. Essa escolha foi bastante discutida entre os integrantes dos grupos e selecionada ao final da aula.

Durante a pesquisa dos elementos, notamos que a inserção de elementos multimodais nos minicontos dos alunos representou uma abordagem pedagógica enriquecedora no ensino da Língua Portuguesa. Assim, ao incorporar diferentes semioses, como texto, imagem, som e vídeo, os alunos são incentivados a explorar novas formas de expressão e a ampliar suas habilidades comunicativas, pois segundo Rojo (2009), utilizando várias semioses no aprendizado, os alunos são preparados para o letramento multissemiótico, o que é exigido nos tempos atuais.



Portanto, a utilização de elementos multimodais possibilita aos estudantes a construção de narrativas mais ricas e significativas, ao permitir a combinação de recursos visuais e sonoros com o texto escrito. Além disso, a inclusão desses elementos favorece a interação entre diferentes modos de representação, estimulando o desenvolvimento da criatividade e da percepção estética dos alunos. Dessa forma, a produção multimodal não apenas diversifica as possibilidades de expressão, mas também promove uma compreensão mais abrangente e profunda das mensagens transmitidas, envolvendo múltiplos sentidos.

O encontro de linguagens na produção dos minicontos dos alunos também está alinhado com a realidade contemporânea, na qual as tecnologias digitais desempenham um papel cada vez mais relevante. Ao incorporar recursos multimodais em suas produções, os alunos têm a oportunidade de desenvolver competências essenciais para a era digital, como a capacidade de produzir e interpretar textos em diferentes formatos e mídias.

Além disso, a produção multimodal estimula o pensamento crítico e a habilidade de selecionar, combinar e organizar informações provenientes de diversas fontes. Essa abordagem também contribui para uma participação ativa e consciente na sociedade contemporânea. Assim, a inserção de elementos multimodais na produção dos alunos não apenas enriquece o processo de aprendizagem, mas também proporciona uma formação mais abrangente e atualizada, alinhada às demandas deste século.

5.2 Integração dos elementos multimodais ao miniconto por meio do aplicativo Canva

Após a escolha e a produção de elementos visuais e sonoros, os alunos tiveram uma aula sobre como realizar a editoração, mas antes de iniciar o processo de editoração das produções dos alunos, nesta etapa, foi realizada uma introdução sobre o site/aplicativo Canva, fornecendo uma visão geral de suas principais funcionalidades e recursos relacionados à editoração. Também foi explicado aos estudantes como o Canva pode ser usado para criar designs gráficos e como ele se tornou uma ferramenta relevante para a editoração da produção de vários textos, incluindo os minicontos multimodais.

Logo após, foi fornecido um passo a passo detalhado para a editoração dos minicontos, explicando cada etapa do processo, desde a criação de uma conta no site até a finalização e a exportação do design. Também foram debatidas informações sobre como adicionar texto, imagens, elementos gráficos e outros recursos multimodais relevantes para enriquecer os minicontos.

Nesta etapa, foram apresentados exemplos práticos de editoração de minicontos, mostrando diferentes layouts, estilos de fonte, combinações de cores e maneiras criativas de integrar as linguagens verbal e não verbal para transmitir a mensagem dos minicontos. Também foram exploradas sugestões e dicas úteis para os alunos ao realizarem a editoração, destacando práticas eficazes e elementos visuais impactantes.

Ademais, foi aproveitado o momento para refletir sobre a importância e os benefícios da editoração multimodal no contexto da produção de minicontos, discutindo como a utilização de sites ou aplicativos como ferramenta de editoração podem ajudar os alunos a desenvolver habilidades de comunicação multimodal, expressão criativa e estética visual. Dessa maneira, exploramos como a editoração multimodal pode enriquecer a experiência de leitura e envolver o público de forma mais impactante.

Para finalizar esse momento, abordamos considerações e desafios relevantes à editoração no site/aplicativo escolhido, discutindo questões como acessibilidade, garantindo que o *design* seja inclusivo e compreensível para diferentes públicos. Também abordamos possíveis desafios enfrentados pelos alunos durante o processo de editoração e sugerimos estratégias para superá-los.

No quadro a seguir, podemos observar o passo a passo resumido da explicação para editoração.

Quadro 10 - Editoração de fotos para o Instagram.

Passo 1: Baixe o aplicativo Canva em seu dispositivo móvel (disponível para iOS e Android) ou acesse o site Canva e faça login em sua conta ou crie uma nova conta, caso ainda não tenha.
Passo 2: Ao abrir o Canva, clique no ícone "+" para iniciar um novo projeto.
Passo 3: Selecione o tipo de design "Post do Instagram" ou digite "Instagram" na barra de pesquisa para encontrar modelos específicos para a rede social.
Passo 4: Escolha um modelo de layout que mais se adeque às suas necessidades e estilo visual. O Canva oferece uma ampla variedade de modelos pré -definidos gratuitos, que podem ser personalizados de acordo com suas preferências.
Passo 5: Importe sua foto para o projeto. Você pode fazer isso clicando no ícone "+" na parte inferior da tela e selecionando "Fotos" para escolher uma imagem da sua galeria. O Canva também oferece uma biblioteca de imagens gratuitas para uso.
Passo 6: Personalize seu design. Utilize as ferramentas do Canva para adicionar texto, sobreposições, filtros, ícones, formas e outros elementos gráficos. Explore as opções disponíveis para tornar sua imagem mais atrativa e condizente com o estilo desejado.
Passo 7: Ajuste os elementos do design, como tamanho, posição, cor e fonte do texto, de acordo com suas preferências e objetivos.
Passo 8: Adicione filtros à sua foto para realçar suas cores e criar uma atmosfera visual específica. O Canva oferece uma variedade de filtros que você pode aplicar facilmente à imagem.
Passo 9: Quando estiver satisfeito com o resultado, clique no ícone de download (geralmente representado por uma seta para baixo) para salvar o design em seu dispositivo móvel.
Passo 10: Agora você pode compartilhar sua foto editada diretamente no Instagram. Abra o aplicativo do Instagram, clique no ícone "+" para criar uma nova publicação e selecione a foto editada no Canva na galeria do seu dispositivo. Adicione uma legenda, hashtags e outras informações relevantes, e publique a foto em seu perfil.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).



A utilização de sites ou aplicativos como o Canva, nas aulas de língua portuguesa, traz uma série de benefícios para o ensino e aprendizagem, pois com os recursos visuais que o site/aplicativo oferece os alunos têm a oportunidade de criar materiais visuais atrativos, como pôsteres, infográficos, cartazes, apresentações e o gênero miniconto multimodal. Essas ferramentas permitem que os estudantes explorem a comunicação visual e desenvolvam habilidades multissemióticas, ampliando sua capacidade de expressão e criando uma conexão mais significativa com os conteúdos abordados nas aulas.

Além disso, a plataforma escolhida para a editoração dos alunos promove a prática da escrita criativa e persuasiva. Dessa forma, os alunos também podem utilizar o aplicativo/site para desenvolver habilidades verbais, como a criação de títulos impactantes, elaboração de legendas envolventes e redação de mensagens persuasivas.

Assim, ao trabalhar com esses recursos, eles aprendem a adaptar sua linguagem e a utilizar estratégias convincentes para transmitir suas ideias de forma eficaz. Essa abordagem multimodal da língua portuguesa permite que os estudantes explorem diferentes formas de comunicação, combinando texto, imagem e layout para criar mensagens coerentes e convincentes.

Ademais, ao desenvolver habilidades de comunicação, o uso das múltiplas semioses nas aulas de língua portuguesa também estimula a criatividade e o pensamento crítico dos alunos.

Ao explorar as diversas opções de design e layout oferecidas pela plataforma escolhida, os estudantes foram desafiados a tomar decisões estéticas, considerar a usabilidade e refletir sobre as escolhas de cores, fontes e elementos visuais. Essa prática estimula o pensamento crítico e a capacidade de avaliar o impacto das escolhas visuais em diferentes contextos de comunicação.

Essa etapa foi concluída em 4 aulas e teve a participação ativa de todos os componentes dos grupos. Portanto, foram desenvolvidas durante as aulas a expressão criativa, a comunicação efetiva e o desenvolvimento de habilidades visuais e textuais de forma satisfatória. Devido à brevidade intrínseca do gênero miniconto, foi viável orientar a edição dos textos, na plataforma digital Canva, de forma próxima aos grupos, buscando estimular cada grupo de estudantes na tarefa de unir linguagens verbais e não verbais. Consequentemente, como todos já estavam cientes, os minicontos foram finalizados com o propósito de serem divulgados no Instagram.

Portanto, a finalização da produção de minicontos multimodais com a reflexão e a divulgação pelo Instagram ofereceu uma experiência abrangente de letramento e expressão para os alunos. Essa etapa final do projeto proporcionou uma

oportunidade para que os estudantes integrassem as habilidades de escrita, de leitura, de análise crítica e de produção multimodal.

Ao refletir sobre suas escolhas e compartilhar suas narrativas curtas com um público mais amplo, os alunos desenvolveram confiança em suas habilidades de leitura e de escrita e aprenderam a apreciar a importância do retorno e da interação social na comunicação escrita. A culminância do projeto no Instagram ampliou o alcance dos minicontos, permitindo que eles sejam apreciados e compartilhados além das paredes da sala de aula, reforçando o valor da produção de textos autênticos e significativos. Depois de todo esse processo, aplicamos a avaliação do projeto de forma virtual, cujo modelo e *Qr Code* será apresentado pela figura a seguir:

Figura 8 - Avaliação final.



Avaliação Final

Queridos Alunos,

É com grande entusiasmo que convidamos vocês a compartilharem suas experiências e visões sobre o incrível mundo da escrita criativa! Estamos empolgados em saber mais sobre o que vocês descobriram durante a produção de minicontos multimodais, uma jornada que mistura palavras, imagens e toda a riqueza da expressão artística. Suas respostas nos ajudarão a compreender melhor o impacto deste projeto em suas vidas e a descobrir as incríveis histórias que cada um de vocês tem para contar.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Essa avaliação dos alunos sobre o projeto foi feita pelos integrantes dos grupos que estavam no dia da finalização do projeto, na sala de informática e pelo aparelho celular, mas também foi disponibilizado o link no próprio Instagram, contabilizando 10 grupos de alunos.

Ao perguntar aos participantes sobre as primeiras aulas do nosso projeto, nas quais tiveram contato com depoimentos de escritores falando sobre a importância da escrita e por que as pessoas escrevem, todos os participantes afirmaram que as aulas abriram as portas para refletirem sobre o motivo pelo qual iriam escrever os seus textos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como refletido durante o percurso deste estudo, a disciplina de produção textual é um grande desafio para muitos alunos, pois muitos deles encontram obstáculos em adquirir as competências e as habilidades necessárias para praticar atividades de escrita o que, em alguns casos, pode não ser superado durante toda a educação básica. Assim, tendo um grande impacto na vida social e cultural dos estudantes.

Dessa forma, a intervenção delineada neste estudo procurou apresentar uma abordagem prática, por meio de uma sequência didática (SD), para o ensino da escrita nas escolas, adaptada às exigências da produção de texto na era contemporânea, marcada pela presença da tecnologia.

Nesse sentido, debater a leitura dos minicontos de forma planejada e disponibilizar atividades que motivem os estudantes a interagir com os textos, também de reconhecer e explorar as características do gênero miniconto por meio da leitura direta de textos desse gênero, teve um efeito expressivo na motivação dos estudantes para a produção de textos.

De acordo com o que foi demonstrado, entendemos que é essencial refletir sobre a aplicação de uma SD adaptada para o ensino de produção textual que tenha a habilidade de motivar os estudantes a se tornarem produtores de textos. Caso contrário, muitos alunos perdurarão apáticos em relação à atividade de escrever.

Confiamos que este estudo forneça apoio e estimule docentes de Língua Portuguesa, em especial aqueles que ministram aulas de produção textual, a refletirem a relevância da aplicação de uma SD que seja capaz de despertar nos discentes o encantamento para a escrita.

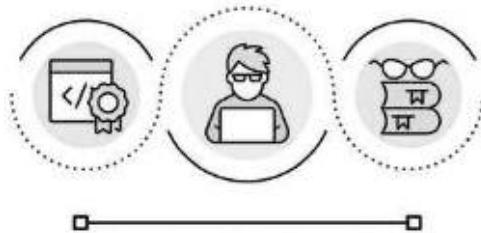
Além disso, nossa esperança é que a proposta resultante de nossa pesquisa não fique restrita apenas ao gênero miniconto ou mesmo a textos com a tipologia narrativa, mas sim que se torne um método passível de adaptação em diversos tipos e gêneros textuais. Julgamos, portanto, que os obstáculos relacionados à entrega de um ensino eficiente podem ser superados por meio da atuação consciente e fundamentada do docente, que, no processo de ensino, também adquire significativos conhecimentos.

Portanto, nossa intenção é instigar futuras pesquisas que auxiliem no equilíbrio do ensino de produção textual com as práticas presentes na sociedade atual, atendendo às necessidades de uma educação linguística alinhada aos multiletramentos.



REFERÊNCIAS

- DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. 278 p. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro).
- FERRAZ, G. G. As histórias de um parágrafo. Língua Portuguesa. São Paulo. Ano 2, n. 21, 2007.
- LEAL, T. F; BRANDÃO, A. C. P. É possível ensinar a produzir textos! Os objetivos didáticos e a questão da progressão escolar no ensino da escrita. In: LEAL, T. F; BRANDÃO, A. C. P. (Org.). Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MARCUSCHI, L. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- PASSARELLI, L. G. Ensino e correção na produção de textos escolares. São Paulo: Cortez, 2012.
- ROJO, R; ALMEIDA, E. M. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editora, 2012.
- ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.



CAPÍTULO 14

DOI: 10.63951/synapse978-65-88890-58-5_14

Cláudia Maria Benício Barros¹

Francisca Maria de Souza Ramos Lopes²

PRODUÇÃO DE MINICONTOS MULTIMODAIS: UMA PRÁTICA DE LETRAMENTO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

APRESENTAÇÃO

[...] Escrevemos para contar o que sabemos e não para esvaziar a oralidade. Escrevemos aquilo que acreditamos, nunca com a intenção de desprezar o que os outros creem. Escrevemos nossa memória para que os outros saibam de onde viemos. Escrevemos nosso jeito simples de viver para que todos saibam a felicidade é possível, que a simplicidade é a nossa riqueza.

Daniel Munduruku

Prezado(a) Professor(a),

Bem vindos ao Caderno do Professor: Quando a pena do índio escreve! Este recurso foi desenvolvido para auxiliar professores no enriquecimento de suas práticas pedagógicas, proporcionando uma abordagem inclusiva e significativa por meio da literatura indígena. Ao incorporar essas narrativas, buscamos promover o respeito, o reconhecimento e a valorização das culturas e saberes dos povos originários do Brasil.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que propõe a temática relativa às manifestações culturais regionais, à história e às culturas afrodescendentes (Lei nº 10639/030) e indígenas brasileiras (Lei nº 11645/08), com

¹ Egressa ProfLetras Assú - (UERN),
E-mail: claudiabenicio02@gmail.com

² Docente ProfLetras Assú - (UERN),
E-mail: franciscaramos@uern.br



o objetivo de promover uma educação que valorize e respeite a diversidade étnico-cultural do Brasil, incluindo o ensino da história e cultura dos povos indígenas, afro-brasileiros e outros grupos étnicos que contribuíram para a formação da sociedade brasileira, a produção“ Quando a pena do índio escreve” contempla temáticas referentes à cultura indígena brasileira.

Trazendo para o enfoque metodológico, desenvolve-se as oficinas de leitura deste trabalho aplicando o método da estética recepcional (Jauss, 1994), partindo do pressuposto de que a leitura é um processo ativo e interpretativo no qual os leitores trazem consigo suas experiências, seus valores, suas crenças e seus conhecimentos prévios, que influenciam na sua compreensão e apreciação da obra.

Sob a perspectiva do multiculturalismo crítico, conforme proposto por Candau (2008), a valorização das diferentes culturas deve estar associada à construção de práticas educativas comprometidas com a justiça social e o reconhecimento das identidades diversas. Nesse sentido, ao se estabelecer uma ponte com a literatura indígena e sua visão heterogênea de mundo, promove-se um exercício de sensibilidade, autocrítica e criatividade diante da diversidade. Essa abordagem visa contribuir para a formação de sujeitos éticos, conscientes da complexidade cultural que os cerca e comprometidos com o respeito à pluralidade e à convivência democrática.

Além do exposto, este material propõe ferramentas práticas e reflexivas para que os professores possam incorporar a riqueza da literatura indígena em seu trabalho educativo. Ao valorizar as vozes e narrativas dos povos originários, contribui-se para a construção de uma educação mais inclusiva, respeitosa e enriquecedora para todos.

1 REFLEXÕES INTRODUTÓRIAS

Este recurso educacional surgiu da necessidade de apresentar a literatura indígena brasileira contemporânea, suas tessituras e seu forte poder na representatividade histórico-social existente no país, afinal ela surgiu como instrumento de resistência, somada à defesa dos direitos e interesses desses povos.

A literatura é porta para variados mundos que nascem das inúmeras leituras que dela se fazem (Lajolo, 2018). Contudo, na prática é importante pensar em como incentivar os estudantes a reconhecerem a importância dessas vozes na construção do conhecimento literário brasileiro. E ainda mais, reconhecerem-se nesse mundo literário como futuros leitores.



A literatura de autoria indígena apresentou-se como um terreno fértil para a construção de pontes entre o conteúdo escolar e as realidades vividas pelos alunos da Escola Municipal José Ramos Torres de Melo, localizada no bairro do Mucuripe, em Fortaleza. Ao inserir produções literárias indígenas no ambiente educacional, abrimos espaço para o reconhecimento de outras epistemologias e formas de ver o mundo, muitas vezes silenciadas pelo currículo tradicional. A história do Mucuripe, marcada por uma forte presença de comunidades pesqueiras, saberes populares e resistências culturais, ressoa com muitas das narrativas presentes na literatura indígena, o que favorece um diálogo mais efetivo com a identidade cultural dos alunos.

A introdução da literatura indígena no contexto escolar evidenciou um desafio significativo: o desconhecimento, por parte dos alunos, da existência de povos indígenas no estado do Ceará. Essa constatação revela não apenas uma lacuna nos currículos escolares, historicamente centrados em uma visão hegemônica da cultura brasileira, mas também a urgência de práticas pedagógicas que promovam o reconhecimento e a valorização da diversidade étnico-cultural presente no território.

A investigação sobre autoria indígena começou e revelou-se desafiadora, mas era preciso também acessar a história indígena narrada por eles mesmos. Nesse contexto, foi de experiência enriquecedora a leitura dos livros de Daniel Munduruku, em especial o livro *Coisas de índio* (2010). A obra oferece uma linguagem motivadora e ilustrativa que contribuiu significativamente para o estudo, pois os textos foram escritos com o propósito de criar um material para jovens leitores, visando encantá-los e, ao mesmo tempo, apresentar um pouco da riqueza e da sabedoria de algumas culturas indígenas no Brasil. O autor sabiamente faz um convite que, por fim, modela tanto o pensamento da pesquisadora, quanto os fundamentos desta pesquisa, quando diz “[...] compreender as coisas que os índios fazem buscando a harmonia com a natureza e com as pessoas. Para isso acontecer, é necessário fazer uma viagem pelo mundo do índio” (2010, p. 8).

Provocada por questões como essas, percebeu-se a necessidade de aprofundar os estudos sobre os povos indígenas e trazer à luz a Lei nº 11.645/08 (Brasil, 2008), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), além de versar sobre a inclusão no currículo oficial da rede de ensino e a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e Indígena”. A lei representa um marco importante na história da educação brasileira, pois a legislação reconhece e valoriza a diversidade cultural do Brasil, buscando promover a desconstrução de estereótipos e preconceitos históricos enraizados na sociedade.

A esse respeito, Munduruku (2021) em uma entrevista ao programa Bem Viver, veiculado na Rádio Brasil de Fato, valida as expectativas futuras, quando diz: “Eu acredito muito na possibilidade de o nosso processo pedagógico, processo



educacional brasileiro, criar um olhar diferenciado. E que seja uma pedagogia nascida da nossa própria terra, da nossa própria origem”.

Diante dessa realidade, foram desenvolvidas ações metodológicas para inserir a literatura indígena contemporânea nas aulas de Língua Portuguesa com alunos de 6º ano do Ensino Fundamental, e potencializar as características dessa literatura, não como uma visão fragmentada e colonial, mas no sentido mais amplo, como descreve Macuxi (2010) “A literatura indígena apresenta uma cultura indígena viva, perene, criadora, transformadora e impulsionadora para os novos desafios que o mundo hoje impõe aos povos indígenas”. Portanto, a inclusão da literatura indígena está no intuito de reconhecer a riqueza das vozes indígenas na paisagem literária e tentar fazê-la conhecida pela comunidade escolar que compõe a Escola Municipal José Ramos Torres de Melo.

A proposta favoreceu o contato com a cultura indígena, o espaço e a memória da cidade. Assim, procurou-se promover a significação entre o nome do bairro, Mucuripe, palavra de origem Tupi, que significa “rio dos gambás”, à icônica e a lendária escultura da índia Iracema, retirada da obra ficcional homônima do autor cearense José de Alencar, símbolo da colonização do nosso país e que é retratada em esculturas em várias locais do bairro. A presença da personagem na história do bairro proveu uma ligação pertinente entre a literatura e a identidade ancestral que se formaria na tentativa de expandir horizontes, conhecer novas formas de pensar e sentir o mundo, partindo do lugar onde os alunos experienciam em seu cotidiano. Em caráter geral, este capítulo intitulado de Caderno do Professor: “Quando a pena do índio escreve”, propõe:

- a) Fomentar o reconhecimento e a valorização das múltiplas identidades étnico-culturais por meio da inserção da literatura de autoria indígena no contexto escolar, contribuindo para a desconstrução de estereótipos e para a formação de uma postura ética e respeitosa diante da diversidade.
- b) Oferecer subsídios teóricos e práticos aos(as) professores(as) da Educação Básica para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inter/transculturais, ancoradas nos pressupostos do multiculturalismo crítico, que dialoguem com os contextos socioculturais dos estudantes e ampliem suas referências de mundo.

Além da apresentação e introdução, a materialidade desse capítulo se constitui de uma breve abordagem teórica sobre por que e o que ler na escola da literatura indígena, propostas de três oficinas intituladas de **A voz que chega como flecha**, **Contos encantados indígenas** e **“A voz do conhecimento ancestral” - contação de história**,



acompanhadas de práticas descritivas e material de apoio (os quais podem ser variados, dependendo das características da turma e criatividade do professor). Segue-se algumas reflexões (in)conclusivas e as referências bibliográficas.

2 REFLEXÃO TEÓRICA

A proposta deste *Caderno do Professor* parte da concepção de uma prática pedagógica comprometida com o reconhecimento da diversidade cultural, conforme afirma Candau (2008) ao defender um multiculturalismo crítico que vá além da valorização superficial das diferenças, promovendo a justiça social e a escuta ativa de saberes historicamente marginalizados. Nesse sentido, a literatura de autoria indígena torna-se uma ferramenta potente para o enfrentamento de invisibilizações no currículo, ao mesmo tempo em que oferece, como aponta Lajolo (1993), uma ponte simbólica para que os estudantes ampliem seus repertórios e compreendam outras formas de estar no mundo.

Ao ser inserido em sala de aula, o texto literário indígena convoca o leitor a um encontro com o outro, com suas cosmologias, territórios e formas de resistência, e é nessa interlocução que se insere a estética da recepção, conforme formulada por Jauss (1994), ao reconhecer o papel ativo do leitor na construção de sentido. Assim, o ensino da literatura indígena na escola não se restringe à transmissão de conteúdos, mas propõe uma vivência estética, ética e cultural que desafia os horizontes de expectativa dos alunos e os convida a reconstruir suas leituras de mundo.

2.1 A literatura indígena: Por que ler literatura indígena na escola?

A literatura indígena é considerada literatura multicultural porque traz consigo a diversidade de culturas e povos que habitam o mundo. Ela é escrita por autores que pertencem a essas culturas e que têm uma relação íntima com as suas tradições e línguas ancestrais. Esses autores compartilham histórias e experiências que são únicas e que, muitas vezes, não são compreendidas por quem não faz parte dessas culturas. Com a utilização da literatura indígena, podemos ampliar nossa compreensão sobre a diversidade humana e sobre as diversas formas de se expressar e compreender o mundo.



A literatura indígena apresenta uma ruptura com a autoridade do autor, inscrevendo-se como uma literatura de alteridade e autonomia que fortalece o coletivo, qual seja, a comunidade-nação indígena que partilha entre gerações o saber ancestral. O sujeito principal da narrativa indígena é o “nós”, expresso a partir da ótica do eu, sujeito histórico, que se inclui nessa coletividade. Partindo dessa compreensão, Dorrico (*apud* Behr, 2017, p.62) elabora o conceito de eu-nós lírico-político: “Compreendemos o 'eu-nós' como uma intrínseca relação de alteridade que une à voz e à autoria individual, o 'eu' enquanto sujeito histórico, o 'nós', a memória coletiva/mítica da tradição ancestral comunitária”.

Hall (2006) descreve a concepção do sujeito pós-moderno como um indivíduo sem identidade fixa ou permanente, muito menos uma identidade que parte de uma essência. Nesse caso, a identidade é formada e transformada continuamente em relação aos diálogos de diversidade cultural que nos rodeiam. Essa identidade é definida historicamente e não biologicamente.

Diante desses aspectos, ao incluir a literatura indígenas na sala de aula, é possível proporcionar aos alunos uma educação mais inclusiva e diversa, estimulando o desenvolvimento de uma compreensão crítica e sensível em relação às diferenças culturais. Além disso, as narrativas indígenas são ricas em conhecimentos e sabedoria, transmitindo valores e ensinamentos importantes para a vida em sociedade, como respeito à natureza, a solidariedade, a cooperação e o cuidado com o outro.

Trazendo a literatura como movimento literário, as autoras Cagneti e Pauli (2015, p.19) apontam e fazem muitos direcionamentos sobre o momento que vive a literatura indígena: “A literatura indígena como movimento literário é recente. Ao trazer a arte de como o indígena entende a vida, ele reconstrói na escrita sua relação com o mundo, a qual sempre esteve registrada na oralidade em seus mitos e seus ritos”. Cagneti e Pauli (2015, p. 17-32) destacam que estudar literatura indígena na escola é importante por várias razões, dentre elas:

A desconstrução de estereótipos: “desconstruir conceitos erroneamente construídos e estabelecidos, convidando-os a reconstruir os fios da teia para provocar conversas culturais”;

A valorização da diversidade cultural: “Os mitos, as construções, as comidas, as bebidas, a vida acontecem dentro das histórias.”;

O fortalecimento da identidade indígena: “a memória sempre foi soberana ao nos dar o sentido de pertencimento a um grupo ou espaço, ao garantir nossa identidade.

Um novo horizonte surge com o ensino da literatura indígena, que desempenha um papel fundamental no processo de descolonização do ensino. Não subestimar a importância das vozes indígenas e incluir obras literárias de autores



indígenas nas escolas proporciona uma oportunidade de desconstruir preconceitos já tão arraigados no ambiente escolar. Alertando sobre a necessidade de uma educação inclusiva, Kambeba (2021, p.26) afirma:

A imagem de uma identidade diluída na história reforça a construção paradigmática de um projeto colonizador. O rescaldo desse contato promove distúrbios que desembocam em um conjunto de todas as etnias reforçando um caldo espesso de cultura nativa que dialoga com a colonialidade em condições desiguais. Mas a residência vai engrossando esse caldo e, mesmo em fogo brando, cozinhando as expectativas de um progressivo relacionamento de respeito, em que pese todas as adversidades.

É importante destacar que a temática indígena contempla os costumes e as tradições que são passadas de geração a geração pelos povos indígenas através da oralidade. Podemos ler e entrar no mundo cativante e fantástico dos povos indígenas e aprender os seus costumes, tais como sentar-se ao redor do terreiro e contar os feitos dos guerreiros, respeitar e amar a natureza e os animais, encantar com seus mitos e lendas. A literatura indígena continua valorizando esses temas e universalizando a sua cultura para quem a quer ler. Munduruku (2000, p. 34-35) propaga esse princípio e retrata:

A tradição ancestral nos apresenta a terra como o ventre de que nós saímos, o solo do qual nos alimentamos e o coração a que retornamos e qual encontraremos os entes queridos que conosco conviveram durante sua passagem pela terra. Por isso ela é sagrada. Por isso os índios amam a terra, a defendem. Nela estão contidas as raízes da cultura, do retorno do mesmo.

A literatura indígena é rica de múltiplas modalidades discursivas que expandem horizontes, promove a reflexão do leitor e faz também um diálogo interdisciplinar de conhecimentos. Desse modo, é necessário que a literatura indígena seja vista através do seu sentido plural, pois reflete a diversidade do Brasil.

2.2 A literatura indígena: o que ler na escola?

O espaço escolar deve ser mais do que um ambiente no qual o aluno foque somente em conteúdos sistematizados e fique alheio às práticas sociais que emergem na sociedade. Assim, por meio da linguagem, das práticas leitoras, defende-se nesta produção a escola como um espaço de aprendizagem no qual discussões sobre a importância de lutar e resistir é preciso. Eis a importância do que se lê na escola.



Em se tratando de literatura indígena, não podemos deixar de lado a importância da literatura como instrumento de resistência. Dorrico *et al.* (2020) fazem um passeio histórico e cultural em uma coletânea de artigos que destacam a trajetória da importância da literatura indígena para a contemporaneidade. Fala-se muito sobre o momento social e político indígena brasileiro e a literatura indígena.

Dorrico (2020) aponta para o imbricamento entre esses dois momentos envolvendo a voz-práxis do indígena e a voz do sujeito político e cultural que surgiu no mundo contemporâneo. Questões como identidade, ancestralidade e pertencimento se uniram para que haja essa retomada da autonomia que permitiu o enfrentamento sobre questões sociais indígenas, e a literatura autoral garantiu o protagonismo indígena, trazendo à tona a cultura, os valores, as crenças e as temáticas que fazem parte do universo desse povo.

*Na literatura indígena e no protagonismo público, político e cultural dos sujeitos indígenas por si mesmos e desde si mesmos, temos as próprias perspectivas desses povos e desses sujeitos indígenas sobre si e sobre o Brasil, novas histórias, valores, práticas e epistemes alternativos às visões tradicionalmente hegemônicas, todas elas dependentes do/a branco/a, seja ele colonizador/a, religioso/a, literato/a, acadêmico/a etc (Dorrico *et al.*, 2020, p.373, grifo nosso).*

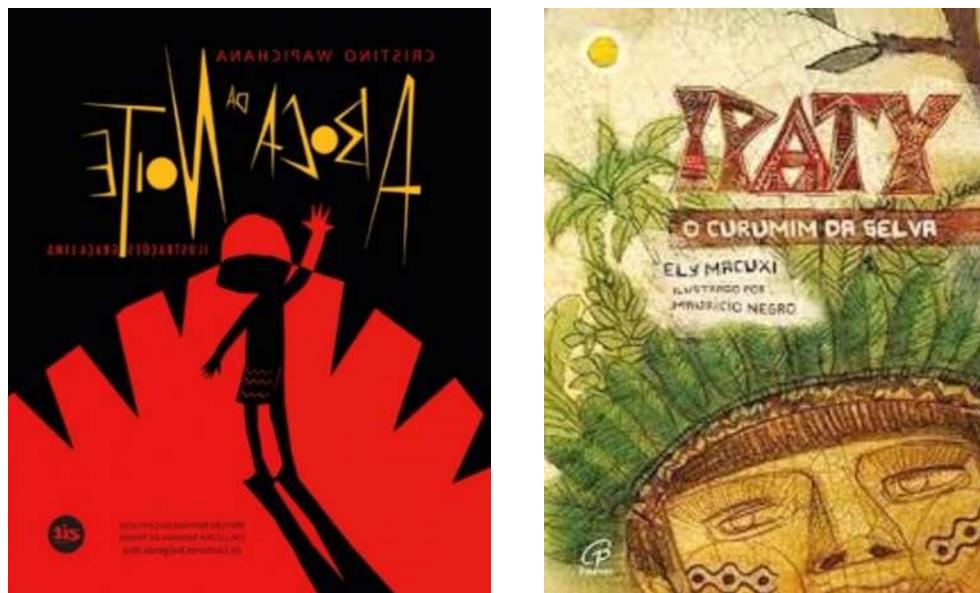
A autora já apontava para a função crítica da literatura indígena em seu livro *Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção* (2018), comentando sobre o fenômeno da literatura indígena e reafirmando as estratégias dessas narrativas no intuito de aproximar a temática da literatura de autoria indígena a partir das perspectivas dos povos originários, sempre enfatizando suas experiências e lutas. Ela afirma:

A literatura indígena não é um fim em si mesmo, senão um meio para uma práxis político-pedagógica de resistência, de luta e de formação em que as diferenças Assúmem protagonismo central e escrevem outras histórias do Brasil, seu passado e presente, nos convidando a pensar o país a partir de sua condição como minorias, como diferenças. Por outras palavras, além de um fenômeno estético-literário singular, merecedor de avaliação e de publicização, além de uma estrutura paradigmática alternativa às formas paradigmáticas calcadas na racionalização, a literatura indígena é também práxis político-pedagógica de resistência e da luta, marcada pelo ativismo, pela militância e pelo engajamento das próprias vítimas de nossa modernização conservadora. (Dorrico, 2018, p.12).

Assim, comprehende-se que a literatura indígena é uma possibilidade para fortalecer, em sala de aula, a importância de dar voz e visibilidade às narrativas e perspectivas dos povos indígenas e, mais ainda, contribui para uma compreensão sobre a diversidade cultural, não esquecendo as lutas políticas e sociais enfrentadas pelos povos ameríndios. Todos esses aspectos podem ser trabalhados através de livros selecionados pelos temas, pelas abordagens de conteúdos, pela linguagem, ilustração e pela faixa etária.

Destaca-se aqui os livros escolhidos para as oficinas deste projeto: *Contos indígenas brasileiros* (2005) de Daniel Munduruku, no qual o autor destaca em suas histórias mitos, heróis, aventuras que nos remetem a nossa própria memória ancestral e dá sentido ao nosso estar no mundo. Sugere-se também o autor Cristino Wapichana, cuja literatura nasce da tradição oral e mostra a cultura do seu povo, usando em especial a obra *A Boca da Noite* (2016), história que conta um pouco da infância, família e a determinação dos povos indígenas. Com a mesma temática teremos Ely Macuxi, trazendo informações interessantes sobre o modo de vida e a convivência das pessoas de sua aldeia, no livro *Ipaty, o curumim da selva* (2010).

Figura 1 – Livros utilizados I



Fonte: *Google imagem*.

Elege-se, ainda, a literatura de Yaguarê Yamã, nos livros *Um curumim, uma canoa* (2012); e *Puratig: o remo sagrado* (2001), histórias que mostram o enredo fantástico dos animais, que tem um tom de ensinamento usado para conscientizar as crianças e ensinar sobre a vida.

Figura 2 – Livros utilizados II



Fonte: *Google* imagem.

Essas obras foram escolhas significativas feitas para o projeto, dentre outras não menos importantes e de valor descriptivo sobre a cultura e a luta indígena. À título de sugestão, ainda se indica a editora Maracá, como parceira e incentivadora da literatura indígena. Acrescenta-se o Caderno do Professor, disponível no site do Profletras, dissertação de Mestrado da professora Cláudia Maria Benício Barros (2024). Nele há sugestões e estratégias para o professor utilizar em sala de aula, além de apresentar a literatura indígena como um poderoso instrumento de libertação das consciências colonizadas, ecoando em oralidades que buscam desenvolver no aluno uma leitura crítica e fantástica.

3 OFICINAS

3.1 “A VOZ QUE CHEGA COMO FLECHA”

Conteúdos aplicados:

- Leitura compartilhada e oralidade.

Objetivos propostos:

- Proporcionar situações nas quais os alunos tenham contato com a história dos povos indígenas;

- Observar e aferir o conhecimento prévio dos alunos sobre os povos indígenas de ontem e hoje através da aplicação do questionário semiestruturado sobre o Assunto;
- Estimular uma leitura crítica sobre o contexto social-histórico dos povos indígenas atuais.

Recursos:

- Manchetes atuais de jornais e revistas diversas, coletadas pela professora-pesquisadora;
- Projetor de multimídia.

Duração:

- 03 encontros de duas horas-aula (50 minutos cada);
- Importante: O tempo pode ser ajustado para mais ou menos, dependendo da desenvoltura e envolvimento da turma.

Atividades propostas:

1º Encontro

Elaborar uma Tempestade de ideias com algumas perguntas prévias, tais como:

- O que vocês conhecem sobre os povos indígenas?
- Qual a importância dos povos indígenas para a formação do povo brasileiro?
- Como vivem os povos indígenas hoje em dia?

Importante:

Se achar pertinente pode criar novas perguntas;

Solicitar, antes da aula, ou disponibilizar papéis coloridos de variadas formas e tamanhos para que os alunos respondam às questões e, com esse material, possam compor um painel de respostas.

Exibir um painel estruturado pela professora com manchetes e notícias atuais relacionadas aos povos indígenas e, na sequência, convidá-los a assistir um documentário no projetor de imagem: Povos - Territórios, identidade e tradição (<https://youtu.be/wp4rMHJzlqc>) e pesquisar notícias *online*.

2º Encontro

Retomar a atividade anterior e propor uma conversa verificando o que os alunos perceberam sobre as leituras apresentadas até o momento.

Exibir os slides³ “Descobrindo nossa identidade”, de autoria da professora-pesquisadora, sobre a construção histórica e social dos povos indígenas e suas matrizes culturais. Atenção! Não esqueça: O docente poderá produzir os slides que mais se adequem à realidade escolar de sua turma.

Explicar aos alunos cada tópico dos slides, incentivando os questionamentos e favorecendo o diálogo. Propor uma pesquisa sobre os direitos indígenas na constituição brasileira.

3º Encontro

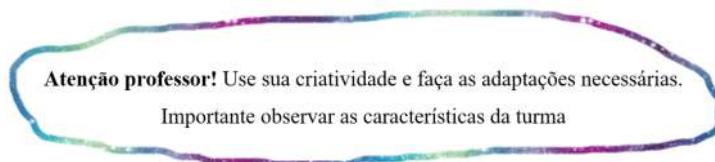
Compartilhar a pesquisa sobre os direitos indígenas na constituição brasileira.

Sugerir uma apresentação em sala.

Apresentar trechos da “*Carta da Terra*⁴” e gerar discussões sobre o desenvolvimento sustentável e a construção de uma sociedade justa e pacífica.

Escolher um princípio da “*Carta da Terra*” e fazer um desenho representativo.

DESCRÍÇÃO DA OFICINA



A aplicação foi dividida em três encontros de duas horas-aula cada (cinquenta minutos) cada. Iniciamos abrindo os horizontes dos alunos sobre a literatura, o multiculturalismo e apresentando alguns elementos da cultura indígena (Figura 3).

Figura 3 - elementos da cultura indígena



Fonte: Foto do material didático da pesquisadora

³ Ver algumas sugestões no material de apoio apresentado no final desta oficina.

⁴ Documento resultante da Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (CNUMAD), também denominada de Cúpula da Terra (Earth Summit) – Eco 92, no Rio de Janeiro, em 1992, e é uma carta de princípios para a preservação da vida na Terra, consagrando o conceito de desenvolvimento sustentável. Disponível em: <https://antigo.mma.gov.br/educacao-ambiental/pol%C3%ADtica-nacional-de-educa%C3%A7%C3%A7%C3%A3o-ambiental/documentos-referenciais/item/8071.html>.

Notadamente foi o primeiro contato dos alunos com a situação atual dos povos indígenas, de forma realista e clara. Foram apresentados a um contexto social bem agravante, que colaborou com os primeiros debates sobre o tema.

A seguir, o papel do professor foi explorar as expectativas e mediar os comentários. Realizou-se uma roda de conversa e fez-se uma tempestade de ideias para registrar o que eles já sabiam sobre os povos indígenas. Os alunos receberam papéis coloridos recortados em diversos formatos, para registrarem suas respostas. Com esse material, montou-se um mural de respostas, de forma a partilhar as respostas individuais com os colegas.

Nesse primeiro encontro foram entregues 38 cadernos encapados e etiquetados de diferentes cores para que alunos criassem os seus “diários de bordo” (Figura 4) e nele pudessem registrar tudo que ouviam ou liam sobre os povos indígenas. Posteriormente, conseguiu-se a devolução de 24 desses cadernos, com todos os registros mensais feitos pelos alunos, com uma diversidade de anotações e apontamentos pessoais, e retirados de jornais impressos, televisionados ou fontes digitais.

Figura 4 - Cadernos para a construção dos diários de bordo dos alunos



Fonte: Foto do material didático da pesquisadora.

Seguindo a oficina, aplicou-se o questionário semiestruturado, investigativo sobre o Assunto. Ei-lo:

APRENDA A LER O MUNDO A PARTIR DA DIVERSIDADE:

- 1) Você tem conhecimento de como é a história do índio brasileiro?
- 2) Você conhece a expressão povos originários?
- 3) Se você conhece alguma herança cultural dos povos indígenas, cite-as:
 - a) Palavras:
 - b) Culinária:
 - c) Brincadeiras:

- 
- d) Instrumentos;
 - e) Objetos.
 - 4) Como se organizam as comunidades indígenas?
 - 5) Qual a relação entre a natureza e os povos indígenas?
 - 6) Você já ouviu falar em alguma personalidade indígena famosa?
 - 7) Na sua opinião, quais os desafios enfrentados pelos povos indígenas atuais?
 - 8) Você conhece algum livro de autoria indígena? Se positivo, qual?
 - 9) Qual será a principal(is) temática(s) de livros escritos pelos indígenas?
 - 10) Na biblioteca de sua escola há livros da literatura indígena?

Ficou notório, nesse primeiro contato, que os alunos pouco conheciam sobre os povos indígenas ou até mesmo nem sabiam que existiam. Pôde-se constatar nesse primeiro momento que pouco foi feito para incluir a Lei nº 11.645/08 (Brasil, 2008) no Ensino Fundamental, que foi criada para contribuir e promover a diversidade, combatendo o preconceito ao apresentar aos alunos uma visão mais ampla da história e da cultura do Brasil.

Percebe-se que ainda permanece um olhar desigual e estereotipado do indígena no mundo contemporâneo. A diversidade cultural dos povos indígenas vai além do que imaginamos. O indígena está avançando em todas as áreas políticas, sociais e culturais, e mesmo assim não deixa de ser “índio”, como sugere Daniel Munduruku (2020).

Segundo Kayapó (2019), após a Lei nº 11.645/08 (Brasil, 2008), os povos indígenas passaram a ser abordados a partir de uma ideia de dinamicidade cultural, na qual às avessas de estarem presos ao passado ou extintos, são entendidos a partir do tempo presente como sujeitos ativos das suas histórias, protagonizando no presente e no passado as relações de conflito, diálogo, resistência e ressignificação que partiram ou não do contato com o não indígena.

A perspectiva exposta sinaliza para uma nova visão da realidade que deve ser compreendida nas escolas, a diversidade como um diálogo que garanta as trocas enriquecedoras entre diversas culturas e visões do mundo.

Colheu-se as informações e aguardou-se o próximo encontro, no qual seria iniciado a aproximação entre o texto e o leitor, enfatizando as leituras comprehensivas e críticas (Aguiar e Bordini, 1988) por meio da literatura indígena.

PILARES E PRINCÍPIOS BÁSICOS DA CARTA DA TERRA⁵

1. Respeito e Cuidado com a Comunidade da Vida:

- Reconhecer a interconexão de todos os seres e a importância de preservar a diversidade da vida.
- Valorizar a dignidade inerente a todos os seres humanos e reconhecer seu potencial.
- Cuidar da comunidade da vida com compreensão, compaixão e amor.
- Promover a inclusão e a igualdade em todas as esferas da vida.

2. Integridade Ecológica:

- Proteger e restaurar a integridade dos ecossistemas da Terra, com especial atenção à biodiversidade.
- Adotar padrões sustentáveis de produção e consumo.
- Promover a educação ambiental e a conscientização sobre a importância da sustentabilidade.
- Controlar e reduzir a poluição, prevenindo a contaminação do solo, da água e do ar.
- Conservar os recursos naturais, como água, solo e florestas.

3. Justiça Social e Econômica:

- Erradicar a pobreza e promover a igualdade de oportunidades.
- Garantir o acesso universal à educação, saúde e outros serviços essenciais.
- Promover o desenvolvimento econômico equitativo e sustentável.
- Respeitar os direitos humanos e as culturas de todos os povos.
- Eliminar a discriminação em todas as suas formas.

4. Democracia, Não-Violência e Paz:

- Construir sociedades democráticas, justas, participativas e pacíficas.
- Promover o diálogo, a cooperação e a resolução pacífica de conflitos.
- Desmilitarizar a segurança nacional e promover a paz através da não-violência.
- Incentivar a participação cidadã e o respeito pelos direitos humanos.

A Carta da Terra é um guia ético para a construção de um futuro sustentável, destacando a interdependência entre todos os seres e a necessidade de ações conjuntas para proteger o planeta e garantir um futuro melhor para as próximas gerações.

⁵ A Carta da Terra é uma declaração de princípios fundamentais para a construção de uma sociedade global no Século XXI, que seja justa, sustentável e pacífica. A mesma procura inspirar em todos os povos um novo sentido de interdependência e de responsabilidade compartilhada para o bem-estar da família humana e do mundo em geral. É uma expressão de esperança e um chamado a contribuir para a criação de uma sociedade global no âmbito de uma conjuntura histórico-critica. <https://www.gov.br/mma/pt-br/composicao/secec/dea/3a-jornada-de-educacao-ambiental/material-de-apoio/cartadaterra.pdf>.

PROPOSTA DE SLIDES⁶: DESCOBRINDO NOSSA IDENTIDADE

“COISAS DE ÍNDIO”

Tentativa para garantir que a história e a cultura indígena sejam incorporadas ao currículo escolar brasileiro, conforme prevê a lei 11.645/08.

O VERDADEIRO “PROGRAMA DE ÍNDIO”



- Os povos indígenas se reuniam em rodas de conversas para contação de histórias sobre os mitos da natureza e do universo.
- Sua tradição é oral e performática, ou seja, envolve não só a palavra dos contadores de história, sua voz, entonação, mas elementos como dança, música, ilustrações.
- Contavam como surgiu o sol, as estrelas, a chuva e outros elementos da natureza para valorizar suas riquezas.

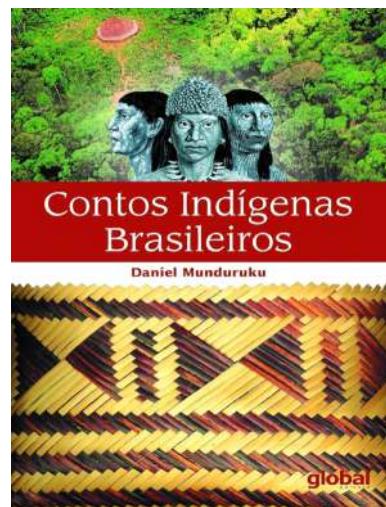
DICA! Antes de expor os slides acima, questionar:

- Já ouviu os enunciados: Coisas de índio e Programa de índio? Se positivo, em que circunstâncias?
- O que você acha da forma como se emprega os enunciados *Coisas de índio* e *Programas de índio*?
- Em seu imaginário, o que seria Coisas de índio e Programas de índio?
- Depois do diálogo, apresentar os slides e comparar as respostas dos alunos com os conteúdos dos slides.

⁶ Google imagens e elaboração da pesquisadora

3.2 OS CONTOS ENCANTADOS INDÍGENAS

Figura 5 – Livro contos indígenas



Fonte: Google imagem.

Conteúdos aplicados:

- Oralidade, leitura e diversidade cultural.

Objetivos:

- Apresentar conhecimentos prévios sobre o gênero conto;
- Instigar a imaginação dos alunos;
- Desenvolver a leitura;
- Exercitar a escuta.

Recursos:

- Cópias do Livro Contos Indígenas Brasileiros e/ou Projetor de Multimídia.

Duração:

- 03 Encontros de duas horas-aula (50 minutos cada aula)

Atividades propostas:

1º Encontro

Promover a leitura interativa do conto: Do mundo do centro da Terra ao mundo de cima, do autor Daniel Munduruku.

Realizar uma socialização sobre a história/enredo do conto.

Discutir sobre a linguagem, as marcas culturais e o imaginário do conto sobre as diversidades culturais.

Propor novas pesquisas sobre outros mitos que tratam sobre a origem da Terra.

2º Encontro

Exibir o conto: Do mundo do centro da Terra ao mundo de cima, do autor Daniel Munduruku, com auxílio do projetor, para que todos compartilhem as suas impressões e seus interesses.

Identificar as características dos personagens mitológicos da tradição indígena presentes nesse conto.

Realizar perguntas como: “Quais outros personagens mitológicos da tradição indígena você conhece?”, “Como são esses personagens?”, “Onde eles vivem?”, e “Onde você ouviu essas histórias?”, para criar, a partir das respostas, referências e ligações com o texto.

3º Encontro

Levantar questionamentos sobre os seres mitológicos. Após a discussão, sugerir outros textos que falem sobre o mito de origem da terra, a partir dos mitos dos povos Tupi, como o texto 'Tucumã - O surgimento da noite'.

Propor aos alunos um reconto de forma livre e criativa sobre o tema da origem da terra.

DESCRIÇÃO DA OFICINA

Atenção professor! Use sua criatividade e faça as adaptações necessárias.

Importante observar as características da turma

Iniciou-se a oficina com a leitura dramatizada pelo professor do conto: *Do mundo do centro da Terra ao mundo de cima*, do autor Daniel Munduruku (2005, p.8-12), realçando os pontos da narrativa pela entonação de voz para gerar suspense, humor ou austeridade durante a leitura e prender a atenção dos alunos.

O conto narra a história do povo Munduruku sobre a origem do mundo, com personagens míticos e um forte registro das marcas culturais, o que despertou muitas curiosidades nos alunos. Ele descreve o poder do personagem Rairu, e como ele fez para trazer as pessoas para o mundo de cima.

Foi proposta uma segunda leitura, projetando o conto para que todos tivessem acesso à narrativa, às palavras e ao sentido do conto. Ressalta-se aqui o contentamento dos alunos pela percepção de humor no texto, como no trecho: “Os

primeiros a subir foram os feios e os preguiçosos" (idem, p.11). Eles viveram um momento de descontração, pois consideraram aquelas características pejorativas, ao dizer que eles não queriam ser esse povo (a partir de falas como "Tia, eu não quero ser esse povo feio e preguiçoso"), mostrando a construção de uma referência preconceituosa da figura do indígena pelos alunos.

A partir desses diálogos surgiram propostas de novos textos e leituras para que os alunos compreendessem que a diversidade é o valor maior que nos constitui, é a face criativa da humanidade. Neste ponto, o trabalho converge com as competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas em conteúdos do Ensino Fundamental, no que diz respeito ao que pode ser associado ao desenvolvimento da política de educação para as relações étnico-raciais.

Compete à escola garantir o trato, cada vez mais necessário, com a diversidade, com a diferença (BNCC, 2018, p.66). Nesse contexto, articulou-se sobre a formação do povo brasileiro e as relações advindas desse processo, para que o aluno percebesse que inexistem padrões preestabelecidos. Combatendo, assim, o preconceito e o racismo preexistentes e que dificultam a socialização respeitosa entre os diferentes.

A partir do interesse pelo conto lido na oficina, foram apresentados outros textos que narram a origem do mundo diante da ótica indígena, e leu-se o texto '*Tucumã - O surgimento da noite*', lenda dos povos Tupi, como um outro exemplo. Ainda sobre o interesse dos alunos em relação ao tema, foi proposta uma pesquisa a ser realizada por eles para aprofundamento do Assunto da criação do mundo pela ótica indígena e, assim, proporcionar a comparação entre os textos e a ampliação do horizonte das expectativas dos alunos.

Combinou-se um dia para a entrega da pesquisa, e no dia combinado os participantes apresentaram a pesquisa em forma de cartazes, que ficaram expostos em sala de aula para apreciação coletiva.



Texto: "Tucumã - o surgimento da noite"

No princípio, não havia noite. Só existia o dia. A noite estava guardada no fundo das Águas. Aconteceu, porém, que a filha da Cobra-Grande se casou e disse ao marido:

– Meu querido, estou com muita vontade de ver a noite.



– Minha mulher, há somente o dia – respondeu ele.
– A noite existe, sim! Meu pai guarda-a no fundo do rio. Mande seus criados buscá-la.

Os criados embarcaram numa canoa e partiram em busca da noite. Chegando à casa da Cobra-Grande, transmitiram-lhe o pedido da filha. Receberam então um coco de tucumã com o seguinte aviso:

– Muito cuidado com esse coco. Se ele abrir, tudo ficará escuro e todas as coisas se perderão.

No meio do caminho, os criados ouviram, dentro do coco, um barulho assim xé-xé-xé... tém-tém-tém... Era o ruído dos sapos e grilos, que cantam de noite. Mas os criados não sabiam disso e, cheios de curiosidade, abriram o coco de tucumã. Nesse momento, tudo escureceu. A moça, em sua casa, disse ao marido:

– Seus criados soltaram a noite. Agora, não teremos mais dia, e todas as coisas se perderão.

Então, todas as coisas que estavam na floresta se transformaram em animais e pássaros. E as coisas que estavam espalhadas pelo rio transformaram-se em peixes e patos. O marido da filha da Cobra-Grande ficou espantado. E perguntou à esposa:

– Que faremos? Precisamos salvar o dia!

A moça arrancou, então, dois fios dos seus cabelos, enrolou o primeiro, pintou-o de

branco e disse:

– Tu serás cujubin, e cantarás sempre que a manhã vier raiando. Dizendo isso, soltou o fio, que se transformou em pássaro e saiu voando. Depois, pegou o outro foi, enrolou-o, jogou as cinzas da fogueira nele e disse:

– Tu serás coruja, e cantarás sempre que a noite chegar. Dizendo isso, soltou-o e o

pássaro saiu voando. Então, todos os pássaros cantaram a seu tempo e o dia passou a ter dois períodos: manhã e noite.

Mas quando os criados voltaram, a filha da Cobra-Grande ficou furiosa. E os transformou em macacos, como castigo pela sua infidelidade.

Assim nasceu a noite.

SANTOS, Theobaldo Miranda.
Lendas e mitos do Brasil. São Paulo: Nacional, 2004. p. 14-15

3.3 “A VOZ DO CONHECIMENTO ANCESTRAL” - CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

Conteúdos aplicados:

- Leitura, oralidade e abertura para o novo.

Objetivos propostos:

- Desenvolver a apreciação de diferentes culturas;
- Promover o despertar pela pluralidade cultural;
- Aproximar da tradição oral dos povos indígenas, como uma forma de valorizar seu legado de saberes e crenças;
- Intermediar o contato do aluno com o texto oral;
- Apresentar uma das mais ricas formas de 'leitura do mundo' (Freire, 1989).

Atividades propostas:

1º Encontro

- Apresentar previamente o convidado Mateus Tremembé para os alunos. Discorrer sobre sua vida profissional e acadêmica.
- Pedir que os alunos preparem perguntas para o convidado.
- Propor uma pesquisa sobre a etnia Tremembé e outros povos indígenas que vivem no Ceará.

2º Encontro

- Proporcionar um ambiente agradável e propício para receber o convidado.
- Organizar os alunos em uma roda de conversa no chão, valorizando a forma ancestral de reunir as pessoas para ouvir suas histórias.
- Favorecer a espontaneidade entre os alunos e a contação das histórias do convidado.

3º Encontro

- Atividades propostas:
- Discutir com os alunos sobre as histórias, as lendas e os costumes contados pelo indígena Mateus Tremembé.
- Compartilhar as pesquisas sobre os povos indígenas do Ceará.
- Ressaltar o respeito e a diversidade das histórias de cada povo indígena.

DESCRIÇÃO DA OFICINA

Recebeu-se a visita do indígena Mateus Tremembé nas dependências da escola. O encontro foi na Biblioteca, e os alunos foram organizados em um círculo, no chão, e o convidado ficou no centro. Os alunos fizeram perguntas sobre o cotidiano e as vivências do indígena e manifestaram surpresa com algumas das respostas do convidado. Mateus Tremembé narrou várias histórias sobre as lendas e costumes do seu povo, que se localiza no litoral do Ceará.

Os alunos tiveram novas impressões sobre os indígenas atuais e puderam mudar o modo de pensar a pessoa do indígena. A maior admiração foi quando souberam que Mateus é estudante do curso de Gastronomia e que foi aceito em uma universidade do Canadá, pela pesquisa sobre cultura alimentar indígena. Foi a partir desse encontro, no qual os participantes foram levados a pensar com clareza sobre o tema do nosso projeto “Quando a pena do índio escreve”, que conseguiu-se refletir sobre indicadores da importância em se trabalhar esse tema para superar preconceitos e exclusões vigentes na sociedade na qual estamos inseridos.

Na sequência, fez-se uma roda de conversa com ponderações e questionamentos acerca do termo multiculturalismo e cultura plural. Foi um rico momento de troca de conhecimentos e experiências e ampliação de outras leituras apoiadas nas rupturas dos horizontes de expectativas dos participantes. Fundamentados pelos estudos de Candau (2008), trabalhou-se com a perspectiva de que se vive em uma sociedade multicultural e há a necessidade de reconhecer as diferenças.

Material de apoio

Figura 6 - Alunos no chão e em pé, a professora pesquisadora Cláudia Benício e o indígena Mateus Tremembé.



Fonte: Autoria própria (2023).

4 REFLEXÕES (IN)CONCLUSIVAS

A partir da Dissertação de Mestrado Literatura indígena: possibilidades para a formação do leitor multicultural em aulas de língua portuguesa (Barros, 2024), de onde surgiu este capítulo teórico-metodológico, planejou-se um roteiro, por meio das etapas do método recepcional (Jaus, 1979), criando-se oficinas que valorizassem a literatura como um fenômeno cultural dinâmico. Enfatizou-se a importância da historicidade da recepção literária, argumentando com os alunos que as interpretações dos textos podem mudar ao longo do tempo, à medida que as perspectivas culturais e sociais evoluem.

A produção didática apresentada contribui com estratégias de leitura, utilizando-se da literatura indígena na tentativa de desconstruir a visão colonizadora e homogênea do passado e acrescentar um novo agir discente a partir do respeito mútuo, que necessita estar contextualizado dentro do multiculturalismo e sua essência.

Ao mergulhar em diferentes narrativas, experiências e perspectivas culturais por meio da leitura, os indivíduos têm a oportunidade de expandir seus horizontes e compreender melhor a complexidade do mundo ao seu redor. Em uma sociedade unilateral, a solução é usar a leitura como uma ferramenta poderosa que aponta para o pluralismo cultural, isto é, utilizar textos que se aproximem da realidade do leitor.

Observou-se que os estudantes conseguiram, a partir das oficinas realizadas, posicionar-se diante de textos literários, identificando-os, questionando suas propostas, reconhecendo seus valores culturais, e principalmente o legado dos povos indígenas na construção da nossa identidade. A proposta foi entendida pelos alunos como uma ampliação dos tipos de leitura que se têm na escola, e como elas podem dialogar com nossas vidas de formas diretas ou não, a partir de senso crítico e autônomo dos estudantes.

Defende-se que o trabalho com a literatura indígena, com a leitura e o diálogo intercultural desempenha um papel fundamental na sociedade multicultural, oferecendo perspectivas únicas e profundas sobre a história, a cultura e a cosmovisão dos povos originários. No entanto, comprehende-se que algumas questões continuam latentes, como as dificuldades em desenvolver currículos escolares inclusivos que reconheçam a importância da diversidade cultural e promovam a valorização das matrizes indígenas.

REFERÊNCIAS

- BARROS, C.M.B. Literatura indígena: possibilidades para a formação do leitor multicultural em aulas de língua portuguesa. Dissertação de Mestrado, Profletras, UERN, Unidade de Assú, 2024.
- BEHR, H. A emergência de novas vozes brasileiras: uma introdução à literatura indígena no Brasil. In: MELLO, A. M. L. de; PENJON, J.; BOAVENTURA, M. E. Momentos da ficção brasileira. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017.
- BRASIL. Base nacional comum curricular, BNCC. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional, LDB. 2. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN-96). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. D.O.U. de 23 dez.1996.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de 10 de jan. de 2003.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de 11 de mar. de 2008.
- BRASIL-MEC/SECADI. Plano nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC/SECADI, 2013.
- BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1997.
- CANDAU, V. M. Pluralidade cultural, cotidiano escolar e formação de professores. In CANDAU, V. M. (Org.). Magistério: construção cotidiana. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- DORRICO, J.; DANNER, F.; DANNER, L. F. (Orgs.) Literatura indígena brasileira contemporânea: autoria, autonomia, ativismo. Porto Alegre: Editora Fi, 2020.
- DORRICO, J. (Org.). Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção. Porto Alegre: Editora Fi, 2018.
- HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaraciara Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

JAUSS, Hans Robert. A história da literatura como provocação à teoria literária. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

KAYAPÓ, E. A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a

ver com isso? In: Culturas indígenas, diversidade e educação. Sesc Departamento Nacional. Rio de Janeiro: Sesc Departamento Nacional, 2019. p. 56-80.

KAMBEBA, M. W. O lugar do saber ancestral. São Paulo: UK'A, 2021.

LAJOLO, Marisa. Literatura: ontem, hoje e amanhã. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

MACUXI, E.; NEGRO, M. Ipaty, o curumim da selva. São Paulo: Paulinas, 2010.

MUNDURUKU, D. Coisas de índio. São Paulo: Callis, 2010.

MUNDUKURU, D. Do mundo do centro da terra ao mundo de cima, In: Contos indígenas brasileiros, MUNDUKURU, Daniel. São Paulo: Editora Global, 2005, p.8-12.

MUNDURUKU, D. Mundurukando I: sobre saberes e utopia. Lorena: UK' A Editorial, 2020.

SANTOS, T. M. Lendas e mitos do Brasil. São Paulo: Nacional, 2004. p. 14-15.

SOBRE OS ORGANIZADORES E AUTORES



Compartilhando conhecimento

SOBRE AS ORGANIZADORES



ANDRÉA JANE DA SILVA

Professora das disciplinas "Leitura e Produção de Textos", "Projeto de TCC" e "Metodologia Científica" na UERN - Campus Natal. Graduada em Letras - Português e Inglês (UFRN), mestre em Estudos da Linguagem (UFRN) e Doutora em Educação (UFRN), concentra suas pesquisas, atualmente, nos estudos sobre a formação de professores de Língua Portuguesa e de formação do professor universitário.

E-mail: ajanesilvauern@gmail.com

FRANCISCA MARIA DE SOUZA RAMOS LOPES

Possui Graduação em Licenciatura em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (1988), Mestrado em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2001) e Doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2010). Atualmente, é docente do quadro efetivo da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Tem experiência na área de Lingüística, com ênfase em Lingüística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: discurso, identidade étnico-racial, práticas discursivas e ensino da leitura. Líder I do grupo de Pesquisa PRADILE. Vice-coordenadora do Profletras, UERN, Unidade de Assú.



E-mail: franciscaramos@uern.br

SOBRE AS ORGANIZADORES



CARLA DANIELE SARAIVA BERTULEZA

Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2019). Mestra pelo mesmo programa e instituição (2013). Atualmente é Professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Pesquisadora Bolsista FAPERN), onde atua na graduação e no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). É membro do grupo de pesquisa Práticas Discursivas, Linguagens e Ensino (PRADILE). Tem experiência na área de Linguística e Língua Portuguesa, com ênfase nos seguintes temas: Linguagem em Uso. Gramaticalização. Textos Acadêmicos. Ensino de Leitura e Produção de Textos.

E-mail: carladaniele@uern.br

ELIS LARISSE SANTOS GONÇALVES

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Mestre em História e Letras (UECE) e graduada em Letras/Língua Portuguesa (UECE). É especialista em Linguística Textual e Ensino pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Atualmente é professora pesquisadora da Fundação de Amparo e Promoção da Ciência, Tecnologia e Inovação do RN (FAPERN), com atuação no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da UERN no campus Central de Mossoró. Como pesquisadora FAPERN, desenvolve pesquisa no campo da Linguística Aplicada, abordando temas relativos ao ensino de Língua Portuguesa, especialmente ensino de Análise Linguística (AL).



E-mail: elislarisse@uern.br

SOBRE AS ORGANIZADORES



MARCOS NONATO DE OLIVEIRA

Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), professor do Departamento de LETRAS Estrangeiras (DLE) da Universidade do Rio Grande do Norte (UERN) desde 1994, membro do Grupo de Pesquisa em Estudos Aplicados em Línguas Estrangeiras (EALE). Atualmente, é coordenador do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) na Unidade de Pau dos Ferros/UERN. Desenvolve pesquisas na área de Linguística Aplicada, com os seguintes temas: Crenças e Experiências sobre o ensino-aprendizagem de línguas.

E-mail: marcosnonato@uern.br



JOSÉ JUVÊNCIO NETO DE SOUZA

Doutor em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Mestre em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Possui graduação em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Pau dos Ferros. Atualmente, Bolsista de Iniciação à pesquisa - FAPERN, professor com atuação no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), sediado na UERN.

E-mail: josejuvencio@uern.br.

SOBRE AS ORGANIZADORES



JOSÉ ROBERTO ALVES BARBOSA

Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC), tendo realizado Pós-Doutorado nessa mesma IES na área de Análise de Discurso Crítica e Práticas de Letramento, sob a supervisão da Profa. Dra. Izabel Magalhães. Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Graduado em Letras, com habilitação em língua e literaturas de Língua Inglesa pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). É Professor e pesquisador da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), da Faculdade de Letras e Artes (FALA) no Departamento de Letras Estrangeiras (DLE), atuando também no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPCL/UERN) e no Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS/UERN/Mossoró.

E-mail: josealves@uern.br



SOBRE OS AUTORES

EGRESSOS

MÔNICA GUEDES FERREIRA

Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará (2009) e especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade Stella Maris (2015). Atualmente é mestrandra do Programa de Mestrado Profissional em Letras-ProfLetras, com bolsa CAPES. Atua como professora efetiva de Língua Portuguesa e de Língua Espanhola pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará desde 2010.

IRANEIDE RAMOS DE MOURA

Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2004). Atualmente é professora da Escola Estadual Desembargador Felipe Guerra e professora da Escola Estadual Silvestre Veras Barbosa. Em 2025, conclui o mestrado pelo ProfLetras (UERN) – Campus Assú, Brasil.

LÚCIA DE FÁTIMA ARAÚJO DOS SANTOS

Possui graduação em Letras - Português e Inglês pela Universidade Federal do Ceará (2004). Especialista em Ensino de Língua Inglesa pela Faculdade Ateneu (2008), cursando Especialização em Gestão Escolar, promovido pelo Conselho Estadual de Educação do Ceará, com a Coordenadoria Estadual de Formação de Executivos Escolares para a Educação Básica - CEFEB, em parceria com a Universidade Vale do Acaraú - UVA e mestre pelo PROFLETROS, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, unidade Assú.

ANDRÉA BENTO DE FARIAS

Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande (2011). Atualmente é Professor da EEEF Simeão Leal. Concluiu o ProfLetras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, unidade Pau dos Ferros.

ELINEIDE CUNHA MENEZES MELO

Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2000). Atualmente é Professora da Escola Estadual Professora Claudeci Pinheiro Torres. Tem experiência na área de Letras. Concluiu o mestrado pelo ProfLetras campus Assú em 2024.

EUDIMAR HORTINS DO NASCIMENTO

Tem experiência na área de Letras, com atuação em Língua Portuguesa, Produção de textos e literatura. Na universidade, participou de projetos de iniciação à docência (PIBID) e projeto de iniciação científica, este na área de literatura. Ainda colaborou em eventos de extensão como monitora. Cursou especialização em Mídias para a Educação pela UERN. Concluiu o mestrado profissional, PROFLETROS, pela UERN, campus de Assú em 2024.

MERIDIANA DE OLIVEIRA QUEIROZ

Professora efetiva da educação básica no Estado do Ceará. Concluiu o mestrado profissional em Letras, PROFLETROS Assú em 2018.

MARILENE DOS SANTOS DA SILVA

Mestra pelo PROFLETRAS - UERN / Pau dos Ferros da turma 9. Graduada em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande (2009); graduada em Pedagogia pela UNOPAR. Especialista em LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA pelo Instituto de Educação Superior de Cajazeiras e em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica. Atualmente é professora - EEM DOM FRANCISCO DE ASSIS PIRES (SEDUCE-CE) e EMEIEF MARIA DO CARMO GONÇALVES(PB).

LÊNORA LETÍCIA DE SOUSA LIMA

Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2016). Atualmente, atua como professora de Educação Básica - Secretaria Municipal de Educação de Santana do Matos/RN - Vínculo efetivo desde 2019 Concluiu Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras - pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN - Campus de Assú - RN em 2025.

THUANNE MAEVE DE SOUZA NASCIMENTO ANDRADE

Possui graduação em Letras, habilitação em língua portuguesa/literatura pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2015) e graduação em Pedagogia pela Faculdade do Maciço de Baturité (2023). Possui pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Instituto Superior de Educação e Pesquisa (2017), em Literatura e Ensino pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (2021), em Redação e Oratória em Língua Portuguesa para profissionais, ambas pela Faculdade de Ensino de Minas Gerais (2023). Concluiu o Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) pela UERN em 2025.

CLAÚDIA MARIA BENÍCIO BARROS

Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará (1998). Atualmente é professor da PREFEITURA DE FORTALEZA /EDUCAÇÃO. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa. Cursou a 8º turma do PROFLETRAS/ UERN/ POLO Assú, concluído em julho de 2024

MARIA FRANCILENE DA CUNHA BARBOSA

Especialização em Ensino de Gramática pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Brasil (2014). Professora da Escola Estadual Professora Claudeci Pinheiro Torres, RN. Mestrado pelo ProfLetras unidade Assú (2025).

CLEBER LUIZ DE SOUSA LIMA

Doutorando em Educação Profissional pelo Programa de Pós Graduação em Educação Profissional - PPGEP do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFRN. Mestre em Letras - pelo Mestrado Profissional em Letras PROFLETRAS, do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Especialista em Língua Portuguesa com ênfase em Leitura e Produção Textual e Supervisão Educacional, ambas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte UFRN. Graduado em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Licenciado em Pedagogia UFRN.

FERNANDA KALLIANE LOPES ROCHA CESARINO

Graduada em Letras (Língua Inglesa e Portuguesa) pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN; Especialista em Ensino da Língua Inglesa- UERN e Mestra pelo PROFLETRAS- Mestrado Profissional em Letras. Professora da rede pública municipal e estadual de ensino -Assú/RN, com experiências nas áreas de Língua Inglesa e Portuguesa.

DOCENTES

GUIANEZZA MESCHERICHIA DE GÓIS SARAIVA MEIRA

Graduada em Letras Língua Portuguesa, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2008). Mestra (2012) e Doutora (2016) pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. É professora Classe III, Nível IV, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Avançado de Assú, onde também é docente permanente do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). É membro do Grupo de Pesquisa Práticas Discursivas, Linguagens e Ensino (PRADILE).

MARIA DA CONCEIÇÃO SILVA DANTAS MONTEIRO

Graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Mestre e Doutora em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, também pela UFRN. É professora do Departamento de Letras Vernáculas, da Universidade do Estado. É membro do Núcleo Câmara Cascudo de Estudos Norte-Rio-Grandenses (NCSEN/UFRN) e dos Grupos de Pesquisa Estudos da Modernidade: processos de formação cultural (UFRN)

JACIARA LIMEIRA DE AQUINO

Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN (2019), mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN/PPGL (2011), mestre em letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras - Profletras/UERN (2015), graduada em Letras com habilitação em língua portuguesa e respectivas literaturas pela mesma instituição (2009). É Professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, no Departamento de Letras Estrangeiras - DLE, do Campus Avançado de Pau dos Ferros - CAPF.

EMANUELA CARLA DE MEDEIROS QUEIROS

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - DE/CAP/UERN (2010). Mestrado em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação - POSEDUC/UERN (2014). Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - PPGED/UFRN (2019). Pós doutorado na área da Educação pela UNESP de Presidente Prudente/SP (2023). Atualmente é professora de Literatura e Infância na Faculdade de Educação na UERN - Campus Central em Mossoró/RN. Professora colaboradora no Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS - CAPF/UERN.

JOÃO BATISTA DA COSTA JÚNIOR

Doutorado (2016) e mestrado (2012) - Estudos da Linguagem - pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Graduação em Letras (2006) - Língua Portuguesa - pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus Avançado Prefeito Walter de Sá Leitão Assú/RN. Atualmente, é professor adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - Departamento de Letras -, Assúmindo o componente Leitura e Produção de Texto. Professor do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS. Membro do grupo de pesquisa (UERN) PRADILE - Práticas discursivas, linguagens e ensino.



NÁDIA MARIA SILVEIRA COSTA DE MELO

Pós-doutorado (UFRN/ 2024); Doutorado em Estudos da Linguagem (UFRN/2015); Mestrado Acadêmico em Estudos da Linguagem (UFRN/2002); Especialização em Leitura, gramática e produção textual (UFRN/2007); e Graduação em Letras licenciatura plena (UFRN/1989). Professora adjunta IV da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (04/2009). Docente no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/Unidade de Assú)

GILSON CHICON ALVES

Possui mestrado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (2001) e doutorado em Lingüística pela Universidade Federal da Paraíba (2012). Atualmente, é professor adjunto 4 da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte vinculado ao ProfLetras Mossoró. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: linguística, fonologia, português, descrição e linguística textual coerência e coesão.

CÁSSIA DE FÁTIMA MATOS DOS SANTOS

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1990), Mestrado (2002) e Doutorado (2010) em Estudos da Linguagem, área de concentração Literatura comparada, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atualmente é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, IFRN, atuando no ensino médio e na pós-graduação e professora colaboradora do Mestrado Profissional em Letras - Profletras, unidade de Assú/UERN.

FRANCISCO AFRÂNIO CÂMARA PEREIRA

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1986), Mestrado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (1997) e Doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2011). Coordenou o Programa formativo PRP/Residência pedagógica/Capes/UERN - Campus de Assú. Foi diretor do Campus de Açu/UERN (anos 2006/2009 e 2010/2013). Coordenou o curso de Letras/Português em Açu por alguns anos. É professor aposentado da UERN. Atualmente, é professor do Profletras - Mestrado Profissional em Letras, Unidade Assú-RN.

ANDRÉA JANE DA SILVA

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1998) e mestrado em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2001). Atualmente é professor Adjunto IV da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Tem doutorado em Educação, área de formação e profissionalização docente, pesquisa sobre a formação inicial do professor de Língua Portuguesa. Atualmente, em nível de graduação, atua no Bacharelado em Ciência e Tecnologia da UERN e, em nível de pós-graduação stricto sensu, no Mestrado Profissional em Letras do Campus Avançado de Assú da UERN.



<https://www.facebook.com/Synapse-Editora-111777697257115>



<https://www.instagram.com/synapseeditora>



<https://www.linkedin.com/in/synapse-editora-compartilhando-conhecimento/>



31 98264-1586



editorasynapse@gmail.com



Compartilhando conhecimento