

ORGANIZADORAS

Roza Palomanes

Marli Hermenegilda Pereira

PROPOSTAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

ORGANIZADORAS

Roza Palomanes

Marli Hermenegilda Pereira

PROPOSTAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

I São Paulo I 2024 I



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

P965

Propostas didáticas para o ensino de Língua Portuguesa na educação básica / Organização Roza Palomanes, Marli Hermenegilda Pereira. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-972-7

DOI 10.31560/pimentacultural/2024.99727

1. Projetos de ensino. 2. Ensino de língua Portuguesa.
3. Letramento. 4. Ensino de leitura. 5. Produção escrita.
I. Palomanes, Roza (Org.). II. Pereira, Marli Hermenegilda (Org.).
III. Título.

CDD 469.8

Índice para catálogo sistemático:

I. Língua Portuguesa - Letramento

Simone Sales - Bibliotecária - CRB: ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2024 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2024 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

<<https://creativecommons.org/licenses/>>.

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Júlia Marra Torres
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Edição eletrônica	Andressa Karina Voltolini Milena Pereira Mota
Imagens da capa	Freepik - pressfoto, SkiffchaX
Tipografias	Acumin, Bebas Neue, Rockwell, Alt Gothic
Revisão	As organizadoras, os autores e as autoras
Organizadoras	Roza Palomanes Marli Hermenegilda Pereira

PIMENTA CULTURAL
São Paulo • SP
+55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com



CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Agumario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa de Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva.
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrcia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
*Instituto Nacional de Estudos
e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del México, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Mauricio José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

SUMÁRIO

Apresentação 11

CAPÍTULO 1

Marli Hermenegilda Pereira

Roza Palomanes

**Breve apresentação
das estratégias de ensino
de língua portuguesa:**

leitura e produção textual em foco..... 16

CAPÍTULO 2

Roza Palomanes

Thamires Carrara Ferraz

**O gênero tirinha como motivador
para a ampliação do letramento:**

uma proposta de retextualização da tirinha ao conto 27

CAPÍTULO 3

Fabiane de Mello Vianna da Rocha Teixeira Rodrigues do Nascimento

Tatiane Kristine Trindade de Castro Soares

**Atividades de retextualização
de receitas culinárias:**

caderno pedagógico destinado à educação de jovens
e adultos e aos anos iniciais do ensino fundamental..... 58

CAPÍTULO 4

Marli Hermenegilda Pereira

Michele da Costa Sant'Ana

Projeto de letramentos e ensino:

"A vida em versos de D. Umbelina" 82

CAPÍTULO 5

Gerson Rodrigues

Leonardo da Silva Oliveira

Uma luz no fim do túnel:

viabilizando o debate através

de uma proposta de sequência didática 117

CAPÍTULO 6

Leandro Falcon

Wagner Alexandre dos Santos Costa

O verbo não está mais só:

a multimodalidade como despertar de sentidos

autênticos de um leitor em construção 149

CAPÍTULO 7

Danielle de Oliveira da Silva Canhaço

Gilson Costa Freire

**Atividades de interface morfologia-
fonologia em preparação à aplicação**

de jogo digital para aprendizagem

do emprego dos grafemas <l> e <u>

em contexto pós-vocálico..... 187

CAPÍTULO 8

Rívia Silveira Fonseca

Jaqueline da Costa Vieira

(Re)construindo os sentidos

sobre o protagonismo feminino:

uma proposta didático-pedagógica de leitura

com base na Análise do Discurso Materialista 204

CAPÍTULO 9

Angela Marina Bravin dos Santos

Claudía Pimentel Florenço de Oliveira

Circuito didático para

o 7º ano do fundamental II:

ensino de orações coordenadas e efeitos

de sentido em diferentes gêneros discursivos..... 249

CAPÍTULO 10

Lilian Nunes da Silva Linhares

Mário Cesar Newman de Queiroz

Quando a escola é porto, o processo

é travessia - o conceito rizoma como

abordagem plural de letramento:

do texto clássico ao contemporâneo..... 266

Sobre as organizadoras..... 299

Sobre os autores e as autoras..... 300

Índice remissivo..... 304

APRESENTAÇÃO

A presente obra pretende ser um veículo de divulgação de propostas de mediação pedagógica elaboradas para alunos do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. A motivação principal para sua publicação é oferecer oportunidade de discutir o novo papel dos professores do século XXI aos docentes de língua portuguesa do país, que, ansiosos face a inúmeras dificuldades enfrentadas no desempenho de sua função de educador, buscam na atualização e capacitação apoio para o trabalho com vistas à competência linguística.

Iniciamos com um capítulo, de natureza teórica, intitulado *Breve apresentação das estratégias de ensino de língua portuguesa: leitura e produção textual em foco* que tem como objetivo sintetizar as principais metodologias de ensino de língua e texto que ancoram as propostas didáticas apresentadas neste livro.

O segundo capítulo, denominado *O gênero tirinha como motivador para a ampliação do letramento: uma proposta de retextualização da tirinha ao conto*, tem o objetivo de apresentar uma proposta de mediação pedagógica elaborada para turmas do 7º ano do ensino fundamental, visando a ampliação do letramento por meio da retextualização. É apresentado no capítulo um conjunto de atividades, divididas em quatro temas distintos – memórias da infância; expressão de sentimentos; família e tecnologia; cotidiano e contexto social – que, a partir de contos de autores brasileiros, propõe a retextualização de tirinhas previamente selecionadas do Armandinho, personagem de Alexandre Beck. Cada tema se desenvolve em quatro etapas: pré-leitura, leitura, pós-leitura e retextualização.

O capítulo três intitulado *Atividades de retextualização de receitas culinárias: caderno pedagógico destinado à educação de jovens e adultos e aos anos iniciais do ensino fundamental* contém atividades de retextualização da fala para a escrita do gênero textual receita culinária. Trata-se de uma proposta destinada, originalmente, à primeira etapa da educação de jovens e adultos (EJA). No entanto, também pode ser aplicada em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. Objetiva-se, principalmente, com a proposta apresentada neste capítulo: i) apresentar as semelhanças e diferenças entre as modalidades escrita e oral da língua portuguesa; ii) expor as características prototípicas do gênero receita culinária; e iii) estimular não só a produção desse gênero nas duas modalidades, mas também a sua retextualização (Marcuschi, 2010). Assim, acredita-se que possam ser ampliadas as possibilidades comunicativas e sociais dos discentes, promovendo uma educação de qualidade, sobretudo em escolas públicas brasileiras.

No capítulo quatro, intitulado *Projeto de letramentos e ensino: “A vida em versos de D. Umbelina”*, as autoras apresentam uma proposta pedagógica que visa oferecer aos discentes do 9º ano do ensino fundamental estratégias de leitura e de escrita que possibilitem a construção de sentidos em textos com base na perspectiva interacionista. A preocupação central da mediação proposta é a ampliação do letramento do aluno por meio de atividades diversificadas de leitura e produção textual a partir da obra literária de Umbelina do Nascimento Nunes Reis, tendo como produto final uma biografia da artista. Ainda que seja um trabalho baseado em um autor específico, a proposta pedagógica pode ser adaptada a outros autores, de acordo com o interesse dos professores e da comunidade escolar.

O capítulo cinco intitulado *Uma luz no fim do túnel: viabilizando o debate através de uma proposta de sequência didática* traz uma proposta de mediação pedagógica que tem por objetivo apontar caminhos que sublinhem a necessidade de valorizar a oralidade como prática de leitura e produção textual e o caráter profundamente dialógico dessa dinâmica.

Dando continuidade à apresentação dos capítulos que compõem a presente obra, o capítulo seis intitulado *O verbo não está só: a multimodalidade como despertar de sentidos autênticos de um leitor em construção* cujo objetivo é oportunizar a constituição de pensamentos críticos que exponham o entendimento do leitor com base no seu próprio contexto de vida. Entende-se que esse propósito será alcançado por meio de atividades que não estejam submetidas apenas à ação mecânica de (re)conhecimento alfabético e/ou gramatical envolvido(s) na leitura, mas que permitam analisar tanto a simbiose entre código verbal e múltiplas formas de materialização da linguagem quanto as manifestações de técnicas de arranjos visuais gerenciadas em *layouts*, características de textos multimodais, como memes e histórias em quadrinhos, assunto propulsor das ações de constituição dos cadernos de atividades que seguem, cada um com um eixo temático específico. Desse modo, então, a proposta deste material pedagógico é, em linhas gerais, desenvolver atividades de leitura com foco na inferenciação de conteúdos textuais por meio de um caderno de atividades organizado em duas partes, denominados caderno de atividades 1 e caderno de atividades 2.

Em seguida, o capítulo sete intitulado *Atividades de interface morfologia-fonologia em preparação à aplicação de jogo digital para aprendizagem do emprego dos grafemas <l> e <u> em contexto pós-vocálico* tem por propósito trazer um conjunto de atividades destinadas a alunos do ensino fundamental I, envolvendo aspectos morfológicos que podem auxiliar no ensino-aprendizagem do emprego dos grafemas <l> e <u> em final de sílaba. As atividades exploram os seguintes aspectos morfológicos: (i) uso categórico de <u> nas flexões verbais de terceira pessoa do pretérito perfeito do indicativo (*amou, vendeu, partiu*); (ii) plural dos nomes para definir o uso de <l> ou <u> em coda silábica nas formas do singular (*jornais/ jornal; degraus/ degrau*); (iii) relação entre palavras cognatas (*ouro/ dourado; bolsa/ bolsinha*). Tais atividades são preparatórias ao uso do jogo digital “É com l ou u?”, desenvolvido por Canhaço (2023),

como forma de trazer a *gamificação* para o contexto escolar, seja para fins de competição recreativa envolvendo um conteúdo da ortografia, seja para fins de avaliação, haja vista a pontuação atribuída pelo aplicativo ao usuário no fim do jogo.

O capítulo oito intitulado *(Re)construindo os sentidos sobre o protagonismo feminino: uma proposta didático-pedagógica de leitura com base na Análise do Discurso Materialista*, direcionado ao 9º ano do Ensino Fundamental, propõe práticas reflexivas de leitura, que promovam a produção de sentidos e não apenas a reprodução mecânica de informações textuais e respostas prontas, contribuindo, assim, para a formação de sujeitos-leitores críticos. O trabalho está fundamentado no quadro teórico-metodológico da Análise do Discurso materialista, fundada pelo filósofo francês Michel Pêcheux (1997, 1990) e desenvolvida, no Brasil, pela professora Eni Orlandi (1998, 2001, 2007, 2012, 2020) e outros pesquisadores. O trabalho tem como recorte temático a construção de sentidos sobre o protagonismo feminino, tendo em vista a relevância de sua discussão na sala de aula, pois, apesar de as mulheres terem ganhado voz em alguns espaços, ainda se observam na contemporaneidade muitos desafios a serem enfrentados na busca pela igualdade de direitos entre os gêneros e pelo antissexismo. Espera-se que o professor de língua portuguesa, com o auxílio desse instrumento didático-pedagógico e linguístico, possa trabalhar discursos sobre o feminino na sala de aula, propiciando condições de produção para que os alunos tenham suas vozes ouvidas e assumam um posicionamento crítico diante da realidade do seu contexto sócio-histórico.

O nono capítulo *Circuito didático para o 7º ano do fundamental II: ensino de orações coordenadas e efeitos de sentido em diferentes gêneros discursivos* tem como objetivo, por meio de uma proposta de mediação pedagógica envolvendo os gêneros diário, documentário, poesia e editorial, mostrar que esse tipo de oração, a depender do gênero, contribui para os sentidos que estão para além das palavras. No diário escolhido, *Quarto de despejo*, o diário de

uma favelada, de Carolina Maria de Jesus, por exemplo, as orações assindéticas imprimem um ritmo mais rápido à narrativa, sugerindo o movimento das ações cotidianas. Trata-se de um circuito por etapas relacionadas que articulam leitura, ensino de gramática, efeitos de sentido e produção textual. Para cada etapa, são descritos objetivos e metodologia de forma a facilitar o entendimento e a implementação do circuito por parte dos professores de língua portuguesa.

Por fim, o capítulo dez intitulado *Quando a escola é porto, o processo é travessia – o conceito rizoma como abordagem plural de letramento: do texto clássico ao contemporâneo* tem por objetivo apresentar um rol de atividades concernente à leitura e ao desenvolvimento de letramento nos âmbitos literários e sociais, para ser desenvolvido nos anos finais do Ensino Fundamental. O ponto de partida é o conto clássico *"Como tudo começou: a história de Xerazad"*, que servirá de reflexão, juntamente com outros textos contemporâneos, para o trabalho com as temáticas "O poder da palavra como arma preciosa" e "A violência contra mulher". A expectativa é que o aluno possa aperfeiçoar sua competência leitora por intermédio de vários gêneros textuais. As rotas sugeridas, pautadas na compreensão de multiplicidade – alicerce do conceito rizoma – usufruem de textos multimodais que incutem o lúdico e o real. Acredita-se que uma escola-portuária deve se empenhar em contribuir para apontar percursos, a fim de que o estudante-leitor possa pensar, repensar e ressignificar o lido de forma cíclica.

As Organizadoras

1

*Marli Hermenegilda Pereira
Roza Palomanes*

**BREVE APRESENTAÇÃO
DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO
DE LÍNGUA PORTUGUESA:
LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL EM FOCO**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.997271

Graças a programas de capacitação voltados para docentes do ensino básico, a reavaliação do papel do professor na formação discente tem sido promovida, sobretudo no que se refere às práticas pedagógicas voltadas a alcançar os objetivos a que se propõe a educação formal. Tais programas surgem face à realidade que se impõe nas escolas públicas brasileiras, em que é possível, ainda nos dias de hoje, encontrar unidades com pouca ou nenhuma utilização de novas tecnologias pelos discentes, que têm, fora da escola, acesso mais facilitado a elas. Como bem afirma Meirieu (1998, p. 57),

[...] continuamos a ensinar com a certeza tranquila de que, segundo a bela fórmula de G. Bachelard, “o espírito começa como uma lição”. Fazemos como se trabalhássemos em terreno virgem, como se nada fosse adquirido fora da escola, como se a inteligência não estivesse repleta de múltiplas “representações”: pois, “antes de qualquer aprendizagem, observa A. Giordan, a criança já dispõe de um modo de explicação [...] que orienta a maneira como organiza dados da percepção, compreende as informações e orienta sua ação” (Meirieu, 1998, p. 57).

No século das inovações tecnológicas que facilitam, dentre outras coisas, o acesso à informação, numa sociedade que emerge nesse novo contexto, com exigências cada vez maiores, a atuação do professor deve ser a de mediar a aprendizagem dos saberes, com a escola passando a ser um espaço de produção de conhecimento. A reavaliação do papel do professor de ensino básico formal, portanto, leva a um questionamento importante: É possível que o docente continue agindo como detentor absoluto do conhecimento que transmite a seus alunos?

Assim, para atender às demandas deste século, o letramento, o pensamento crítico e criativo, a capacidade pessoal e social, a compreensão ética e intercultural e a capacidade de lidar com a tecnologia da informação e comunicação (ICT capability) são, a cada dia, mais exigidos. Para tanto, é preciso um docente que aponte a seus alunos caminhos que os auxiliem a alcançar as habilidades exigidas pela

sociedade do século XXI. Orientar as atividades de aprendizagem, sendo motivador do desenvolvimento dos seus alunos é o que se propõe dentro de uma abordagem pedagógica centrada na relação professor-aluno, em que o aluno é o protagonista desse processo e o professor um auxiliar na construção de conhecimento.

A mediação pedagógica, segundo Moran, Masetto e Behrens (2000), diz respeito à atitude, ao comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem que, de forma ativa, colabora para que o aluno alcance seus objetivos. A mediação pedagógica é uma abordagem em que o professor “se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte “rolante”, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue a seus objetivos” (Moran; Masetto; Behrens, 2000, p. 144).

O papel do professor como mediador surge a partir da década de 70 e se caracteriza por uma nova relação professor-aluno e pela formação de cidadãos participativos e preocupados com a transformação e o aperfeiçoamento da sociedade. Ao assumir o papel de mediador pedagógico,

[...] o professor torna-se provocador, contraditor, facilitador, orientador. [...] primeiro o professor faz a leitura do conteúdo, apropriando-se dele. Em seguida, coloca-o à disposição dos alunos que, por sua vez, o refazem, o reconstróem para si, tornando-o seu, dando-lhe um novo sentido (Gasparin, 2007, p. 113-114).

Nessa perspectiva, o professor pode fornecer andaimes que funcionam como pistas, roteiros para o processo de aprendizagem. De acordo com Bortoni-Ricardo e Machado (2013), o conceito metafórico de andaime (aquilo que sustenta, que possibilita o alcance) é uma estratégia de mediação pedagógica.

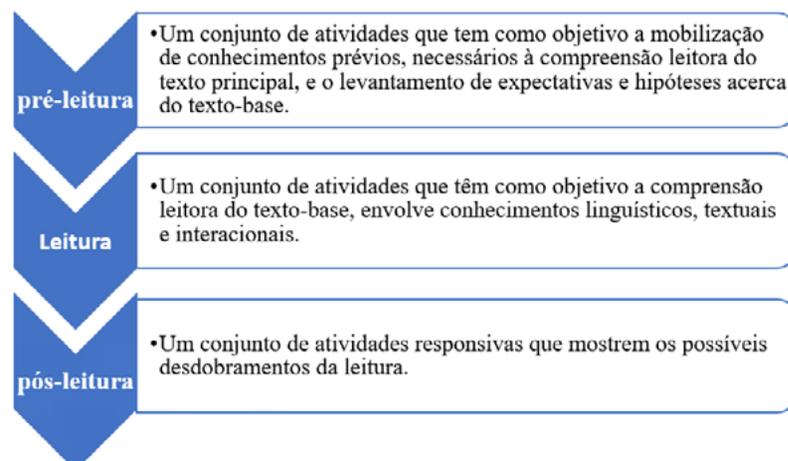
Como atestam Bortoni-Ricardo e Machado (2013), as atividades de ensino de leitura, produção de textos, de gramática e de ortografia não podem ser feitas de maneira assistemática e espontaneísta, requerem planejamento e sistematização que levem em conta o conteúdo, os objetivos, materiais e duração de acordo com cada contexto de ensino, tendo em vista o desenvolvimento da competência comunicativa.

Tendo em vista essa necessidade, nas últimas duas décadas, diversas estratégias têm sido desenvolvidas e tem tomado conta do espaço escolar. Muitas dessas contribuições são advindas dos estudos linguísticos, das abordagens de letramentos, da psicologia, da pedagogia e de outros campos do saber. O conjunto de propostas apresentadas neste livro apoiam-se em alguns procedimentos de ensino que são deslindados a seguir.

Um conceito bastante recorrente é o de Sequência Didática (SD) que apresenta algumas variações, dependendo da abordagem teórico-metodológica em que está ancorada. De forma genérica, a SD pode ser definida como um conjunto de atividades didáticas com vistas a atingir um determinado objetivo de ensino-aprendizagem.

No tocante ao ensino de leitura, a proposta de SD, difundida por autores como Solé (1998) e Santos, Riche e Teixeira (2013), propõe um conjunto de atividades de leitura distribuídas em três etapas, denominadas: atividades de pré-leitura, atividades de leitura e atividades de pós-leitura. Embora recebam essa denominação, todas as fases envolvem a habilidade de leitura, diferenciando-se em seus propósitos, como pode ser observado no diagrama abaixo:

Figura 1 - Etapas de ensino de leitura



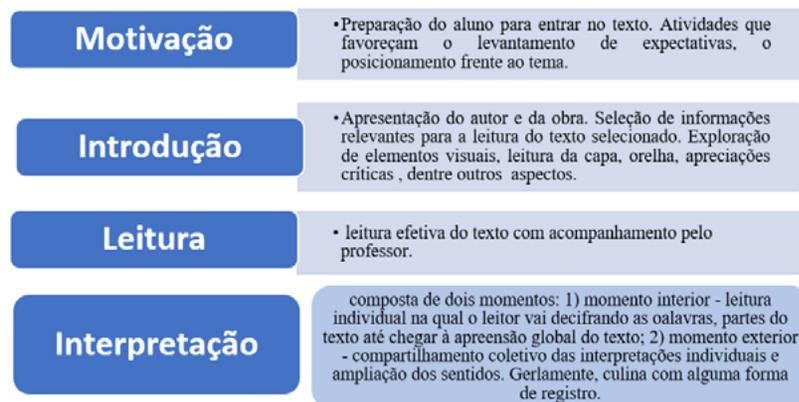
Fonte: Adaptado de Santos, Riche e Teixeira (2013).

No âmbito da leitura literária, tem-se como uma proposta expressiva a apresentada por Cosson. O autor rejeita o ensino de texto literário voltado apenas para a verificação de leitura e defende uma prática significativa para a leitura literária. Uma prática voltada para o letramento literário, definido pelo teórico como:

Pela própria condição da escrita literária, [...], o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade (Cosson, 2011, p. 12).

Cosson propõe uma sequência básica do letramento literário na escola composta por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. O diagrama abaixo sintetiza essas etapas:

Figura 2 - Sequência básica do letramento literário



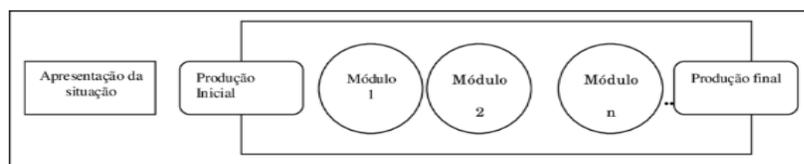
Fonte: As autoras com base em Cosson (2011).

No tocante ao ensino de gêneros textuais, o modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) é bastante difundido no Brasil. Os autores apresentam um esquema, também distribuído em etapas, que tem como objetivo o ensino de produção textual de um determinado gênero textual. A proposta de sequência didática oferece um conjunto organizado e intencional de atividades que visam o texto como unidade de ensino e os gêneros textuais como objetos de ensino. Nas palavras dos autores:

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. [...] servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagens novas ou dificilmente domináveis (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2010, p. 83).

Segundo os autores, esse processo é regido por um elemento intencional e bem demarcado, ou seja, um agir pedagógico organizado a partir do ensino contextualizado dos gêneros textuais com um fim determinado.

Figura 3 - Esquema da seqüência didática para ensino dos gêneros textuais



Fonte: Dolz, Schneuwly e Noverraz (2010, p. 83).

O momento da apresentação da situação é crucial para o entendimento da proposta didática. Nele, o professor deve deixar claro qual é o gênero textual a ser trabalhado, quais os papéis e as ações que cada um (professor, aluno e outros atores) vai desempenhar/desenvolver.

Na produção inicial, será feita uma versão inicial do texto que servirá como ponto de partida para a realização dos módulos. Tanto professor quanto aluno devem identificar os problemas, as dificuldades encontradas e os aspectos que devem ser melhorados para a chegar à versão final do texto. Dessa forma, a construção textual é vista como um processo e não, como uma atividade estanque, sem discussão prévia de informações e dados, sem planejamento, sem rascunho e reescrita (Cf. Antunes, 2003).

Os módulos não possuem um número limitado e nem uma ordenação. Dependem dos aspectos (linguísticos, textuais e interacionais) que precisam ser trabalhados e do tempo disponível para a realização da seqüência.

Após os módulos, volta-se à versão inicial para revisão e reescrita do texto até chegar à produção final. É importante criar condições de circulação dos textos que os aproximem do seu habitat natural de produção e recepção.

Outra prática bastante adotada é a de projetos que envolve tanto atividades de leitura quanto de produção de textos. De acordo

com Oliveira, Tinoco e Santos (2011), a pedagogia de projetos não é nova no Brasil, já é praticada há algumas décadas, e apresenta diversos modelos e variações de nomenclaturas, dependendo das posições epistemológicas assumidas pelos estudiosos. Kleiman e Moraes (2007) evidenciam os diversos sentidos inerentes à palavra projeto. Para eles,

A palavra projeto tem duas dimensões, futuro, ou antecipação, e abertura, ou não-determinação. O projeto sempre implica realização dos atores; ou seja, um projeto está ligado à vontade de fazer algo, à ação. Projetar é lançar para a frente, é antever sua realização no futuro (Kleiman; Moraes, 2007, p. 39-40).

Autores como Lerner (2002), Kleiman e Moraes (2007), Oliveira, Tinoco e Santos (2011) defendem que a prática de projetos pode redimensionar o ensino de língua materna. Lerner (2002) cita algumas vantagens/benefícios no trabalho com projetos: mudança qualitativa na gestão do tempo didático, conciliação da necessidade de avaliar com as prioridades de ensino e aprendizagem, redistribuição das responsabilidades entre professores e alunos, promoção do espaço escolar como uma “microssociedade” de leitores e escritores e aproximação das atividades de leitura e da escrita das práticas sociais.

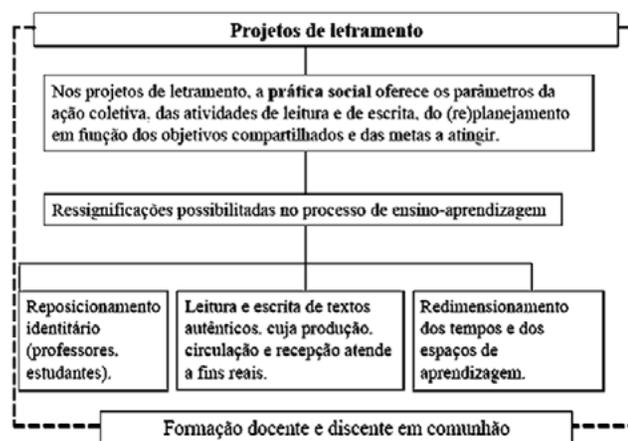
Kleiman e Moraes (2007) defendem uma proposta de projeto de leitura interdisciplinar, envolvendo diversos campos do saber e a inserção de vários atores: professores, alunos, comunidade escolar, profissionais de diversas áreas. Para eles, a leitura é “a atividade na qual se baseia grande parte do processo de aprendizagem no contexto escolar.” (Kleiman; Moraes, 2007, p. 44). Daí, a importância de um trabalho coletivo.

Oliveira, Tinoco e Santos (2011) desenvolvem uma proposta, denominada Projeto de Letramento, que contempla atividades de leitura e produção de textos. Segundo as autoras, todo projeto deve ser oriundo de uma necessidade/problema vinculado a uma prática social:

Tal como qualquer ação humana no mundo, ao elaborarem projetos, professores e alunos precisam se posicionar frente à resolução de um problema, cuja compreensão exige um esforço colaborativo, permeado de incertezas, dificuldades, conflitos e negociações (Oliveira; Tinoco; Santos, 2011, p. 51).

Nessa proposta, a leitura e a produção de textos não é um fim em si mesmo, é uma forma de atuar no mundo na e pela linguagem. Os textos lidos e escritos em um projeto de letramento têm produção, circulação e recepção reais. São trazidos para a sala de aula e dela são levados para subsidiar ações que serão realizadas, em geral, fora do ambiente escolar.

Figura 4 - Projetos de letramento



Fonte: Tinoco (2008).

Por fim, as diversas propostas de ensino de língua portuguesa apresentadas, brevemente neste capítulo apontam para a necessidade de uma prática escolar consciente, planejada, sistemática que tenha espaço para o protagonismo do aluno. Cabe enfatizar, no entanto, que essas propostas, assim como qualquer outra, são flexíveis, podendo conter adaptações mediante às especificidades apresentadas pelos alunos e pelo contexto escolar.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aulas de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola editorial, 2003.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**, 2017. Disponível em: BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf (mec.gov.br). Acesso em: 07 dez 2020.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro. (orgs.) **Os doze trabalhos de Hércules**: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013.
- CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. Tradução Marcos Marcionilo. – São Paulo: Parábola, 2002.
- CAVALCANTI, Marilda. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. **DELTA** [online]. 1999, vol. 15, n.spe, p. 385-417.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2011.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e para a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. 2. ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2010, p. 81-108.
- GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- KEIMAN, Ângela; MORAES, Sílvia E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. São Paulo: Mercado das Letras, 2007.
- LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MEIRIEU, P. **Aprender sim, ...mas como?** Porto Alegre: Artmed, 1998.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide B. de Araújo. **Projetos de letramento e formação de professores de língua portuguesa**. Natal: EDUFRN, 2011.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Cláudia Souza. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2013.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. 2. ed. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

TINOCO, Glícia M. A. de M. **Projetos de letramento**: ação e formação de professores de língua portuguesa. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Instituto da Linguagem, Campinas, SP: 2008.

2

*Roza Palomanes
Thamires Carrara Ferraz*

O GÊNERO TIRINHA COMO MOTIVADOR PARA A AMPLIAÇÃO DO LETRAMENTO:

**UMA PROPOSTA DE RETEXTUALIZAÇÃO
DA TIRINHA AO CONTO**

INTRODUÇÃO

Este capítulo se propõe a elaborar orientações para uma intervenção de leitura, compreensão e interpretação dos gêneros tirinha e conto, com vistas a ampliar o letramento, a partir da tirinha, introduzindo o gênero textual conto e utilizando a retextualização como processo de produção textual. Inicialmente, o capítulo apresenta quatro temas para as atividades de leitura, cada um deles composto por um conto de autor(a) brasileiro(a) e duas tirinhas do personagem Armandinho, de Alexandre Beck. Na sequência, tomando por base a leitura e o entendimento de todo o material, o aluno escolherá um único tema para produzir sua atividade final.

Para obter um material elaborado de forma consistente, foram cuidadosamente selecionados quatro temas, os quais dialogam com a realidade do aluno do ensino fundamental e, por isso, podem contribuir para que ele se identifique com o conteúdo abordado em cada texto. A escolha dos contos, todos de autores brasileiros ou naturalizados, se deu para que a produção nacional seja valorizada e conhecida dos estudantes; e as tirinhas são todas de um personagem também criado por um brasileiro: Armandinho, uma criança que vive situações diversas e perpassa por todos os temas escolhidos.

Cada tema constitui um módulo; portanto, o capítulo estrutura-se em 4 módulos: Módulo I – Memórias da infância, módulo II – Expressão de sentimentos, módulo III – Família e tecnologia e módulo IV – Cotidiano e contexto social.

Entende-se que os alunos devam trabalhar coletivamente, em duplas ou trios, e individualmente, com a mediação do professor. A ordem das atividades planejadas e oferecidas neste capítulo são sugestões que podem ser mudadas para melhor atender às demandas de cada turma.

PROPOSTA PEDAGÓGICA

MÓDULO I: MEMÓRIAS DA INFÂNCIA

APRESENTAÇÃO

Este módulo visa abordar o Tema I da proposta aqui apresentada: memórias da infância. Considerando que o material foi pensado para alunos do 7º ano, cuja faixa etária é de 12 anos, o objetivo geral é, por meio deste tema, relembrar as travessuras do passado recente e ativar memórias que poderão ser aproveitadas na própria retextualização, visto que tal ação possibilita a ampliação da criatividade.

ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO

Inicialmente, haverá dois memes, apresentados mais adiante, que servirão de motivadores para um debate em sala sobre como é a relação dos alunos e dos seus familiares como o livro. Esta apresentação será feita com recursos visuais, por exemplo a projeção, para que o debate coletivo possa ser facilitado.

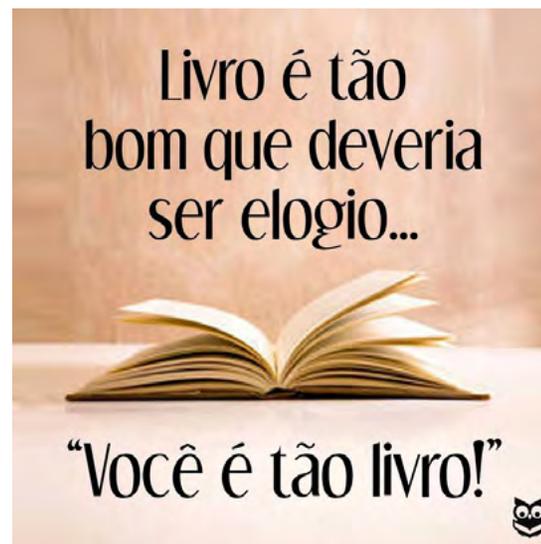
Então, o gênero tirinha é apresentado, também por meio de recursos visuais como apresentação em projetor, para que os estudantes compreendam sua estrutura e realizem as atividades propostas. Em seguida, o gênero conto também é apresentado do mesmo modo. Dessa forma, esse momento visa: realizar atividades de leitura, compreensão e interpretação de tirinhas do Armandinho; ativar o conhecimento prévio dos alunos a respeito das situações veiculadas nas tirinhas do Armandinho, promovendo a interpretação

oral de cada uma delas; ativar o conhecimento prévio dos estudantes sobre o que o conto e a tirinha trazem como conteúdo. Nesta etapa, serão mencionados contos infantis como exemplos de textos desse gênero¹ que, ainda que inconscientemente, já foram trabalhados ao longo da vida escolar e realizar atividades de leitura, compreensão e interpretação do conto “Felicidade Clandestina” de Clarice Lispector.

COMPREENDENDO AS TIRINHAS DO ARMANDINHO

Sugere-se que os memes sejam apresentados em projeção, para que o debate possa ser amplo e coletivo.

Figura 1 - Meme do livro I



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/793266921856667979/> [entre 2010 e 2020].

1 Alguns contos infantis comuns que podem ser lembrados: Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve e os sete Anões, O gato de Botas, João e Maria, João e o pé de Feijão etc.

Figura 2 - Meme do livro II



Fonte: <https://br.ifunny.co/picture/triste-realidade-nao-precisa-ligar-e-so-levantar-a-capa-ATmlniq79?s=c>[entre 2010 e 2020].

A partir da leitura dos memes, sugere-se que se proponha um debate em torno dos hábitos de leitura dos estudantes e de seus familiares. O debate pode abordar, também, quais características o livro possui que o habilitam a ser considerado um elogio pelo autor do meme. Ainda é possível abordar que outros objetos ou situações poderiam ser consideradas como elogios e que tenham características semelhantes às do livro apresentadas no debate. Da mesma forma, o debate pode relacionar a pouca familiaridade dos jovens de hoje com o livro, o quanto os hábitos familiares contribuem para isso e o senso comum sobre haver ou não prestígio social de quem tem o hábito da leitura ou que anda sempre com um livro. Essa atividade servirá como pré-leitura das tirinhas e do conto, de modo a facilitar a conexão entre os textos principais.

Duas tirinhas do Armandinho foram selecionadas para trabalhar a temática do módulo. Sugere-se que este contato inicial seja feito por meio de exibição em projetor, de modo que o professor apresente os textos a todos, concomitantemente, e, assim, os alunos possam discutir em grupo a sequência de acontecimentos que as tirinhas podem gerar e qual relação elas têm com o tema “Memórias da Infância”.

Figura 3 - Tirinha do Armandinho 1



Fonte: <https://www.tumblr.com/tirasarmandinho/132940186204/lagoa-vermelhars-feira-do-livro-estarei-nesta> (2017).

Figura 4 - Tirinha do Armandinho 2



Fonte: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/search/acabou%20a%20luz> (2019).

Esta atividade foi planejada para ser realizada em grupo, trio ou dupla. É relevante buscar compreender onde, como e o que se passa com as personagens, além de buscar compreender o conflito e sua solução, incluindo a identificação do momento de clímax.

Após a apresentação em projetor das duas tirinhas previamente selecionadas e da análise em grupo do enredo dos textos, deve ser apresentado, também por meio de recursos visuais, um conto de Clarice Lispector. “Felicidade Clandestina”, conto selecionado, trata de uma memória da infância narrada pelo eu-lírico que, por envolver um objeto central específico – um livro –, dialoga com as tirinhas já apresentadas. Na história, a personagem narra sua aflição e, na sequência, sua felicidade por uma situação vivida com uma colega. O objetivo geral da apresentação do conto é ler, de fato, a história, além de explicar as características do gênero presentes no texto. Outro conto que pode ser utilizado é “O menino que fazia versos”, de Mia Couto. Mesmo sendo moçambicano, Mia Couto é escritor contemporâneo e de língua portuguesa.

FELICIDADE CLANDESTINA (CLARICE LISPECTOR)²

COMPREENSÃO DO TEXTO

Como proposta de compreensão de texto, que pode ser feita coletivamente com a mediação do professor, apresentamos a que se segue. Após uma conversa sobre o texto lido, seguindo as questões dadas como proposta, sugere-se que seja pedida aos alunos a elaboração individual da atividade, por escrito, para fins de avaliação.

1. Os três primeiros parágrafos introduzem o conto lido e apresentam as características das personagens da história.
 - a. Quais personagens do conto são as principais? Por que você acha isso?

2 Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4926123/mod_resource/content/4/FELICIDADE%20CLANDESTINA.pdf Acesso em: 19 dez 2023.

A narradora e a menina filha do dono de livreria.

- b. A autora apresenta as personagens ressaltando aspectos físicos e psicológicos. Que aspectos dessas personagens são ressaltados? Volte ao texto e sublinhe de vermelho todas as características físicas e de azul as psicológicas dos personagens principais.

Os aspectos ressaltados são físicos e psicológicos. No tocante aos aspectos físicos, a filha do dono de livreria era gorda, sardenta, cabelos excessivamente crespos e arruivados e tinha bustos enormes; a narradora, como as outras meninas, era bonita, esguia, alta, de cabelos livres. No aspecto psicológico, enquanto uma tinha livros e não os lia, a segunda tinha ânsia por ler.

- c. Releia as características físicas das personagens. Com elas, você consegue desenhar os personagens? Faça isso!

2. Apesar do fato de que a filha do dono de livreria não tinha qualidades físicas e psicológicas desejáveis, a narradora a percebia superior. Por quê? O que seria uma qualidade desejável na concepção da narradora? O que é ser superior neste caso?

Por ser filha do dono de livreria, ela era podia ter os livros que desejasse. Ela considerava desejável ser magra, de belos cabelos, ser amável e ainda possuir os livros que desejasse. A superioridade da filha do dono de livreria era material, não física ou psicológica.

3. Observe estes trechos do texto:

“Mas que talento tinha para a crueldade.” “Ela toda era pura vingança.”

O que você acha que é ter talento para a crueldade?

O que leva a narradora a dizer isso?

Você pode citar um exemplo de uma atitude que revele esse talento?

Por que, na opinião da narradora, a outra menina tinha talento para a crueldade?

Porque ela fazia a pessoa se humilhar, implorando para que ela emprestasse livros.

Qual é a explicação para o ódio e o desejo de vingança da filha do dono de livraria?

De certo modo, a filha do dono de livraria se sentia inferior as outras garotas por elas serem mais bonitas que ela.

4. Releia este trecho:

“Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa. Como casualmente, informou-me que possuía ‘As reinações de Narizinho, de Monteiro Lobato.’”

Responda: O que a garota imaginou sobre a importância do livro para a narradora? Justifique.

Monteiro Lobato era sucesso entre as crianças na época em que elas viviam e a narradora estava ansiosa para ler.

5. Ao tomar posse do livro “As reinações de Narizinho” a menina exerceu sobre a narradora uma “tortura chinesa”, em um jogo inacabável de promessas e mentiras.

- a. Que características da menina e da narradora podem-se perceber nesse jogo?

A primeira era sádica, má, perversa; a outra persistente e resignada.

- b. Que consequências físicas essa tortura resultou à narradora?

Ela ficou com olheiras e cansaço.

- c. Por que a narradora se submetia a esse jogo criado pela menina?

Ela tinha a esperança de conseguir o livro emprestado, pois ela gostava muito de ler.

6. Um dia, a mãe descobre o jogo que a menina vinha fazendo com a narradora.
- a. O que chocou a mãe da menina com essa descoberta?
- A filha era perversa e mentirosa.
- b. Qual a consequência da decisão da mãe para a narradora?
- Representou a libertação, ela parou de se submeter aos caprichos da garota.

RETEXTUALIZAÇÃO DA TIRINHA EM CONTO

Após o desenvolvimento da sequência *análise das tirinhas e do conto*, será proposta a elaboração de uma retextualização³ das tirinhas. Como são duas as tirinhas trabalhadas, sugere-se que o professor selecione uma delas para que, a partir de então, o aluno redija seu conto. Essa seleção pode ser feita a partir dos aspectos debatidos na etapa de pré-leitura, para considerar o posicionamento dos estudantes na escolha. Nesta etapa, é essencial que o professor reforce as características de um conto, tomando por base o exemplo de *Felicidade Clandestina*.

Se a escolha for por retextualizar a primeira tirinha, espera-se que o aluno seja estimulado pelo professor a construir uma narrativa cujo foco temático seja o livro que a personagem ganhou de presente do pai. A partir de então, caberá ao aluno criar detalhes para enriquecer seu texto.

- 3 Segundo Marcuschi (2010), a retextualização consiste na mudança de um texto de uma modalidade para outra modalidade e existem quatro possibilidades de retextualização: i) da fala para escrita; 2) da fala para fala; 3) da escrita para escrita; e 4) da escrita para a oralidade. Essas possibilidades de retextualização não podem ser entendidas como atividades consideradas mecânicas, pois se trata de rotinas constantes e sucessivas na reformulação de textos, em meio de registros, pelo motivo de estes possuírem uma variação complexa quanto a gêneros textuais, níveis de usos linguísticos e escolha de estilos.

Por outro lado, caso a tirinha trabalhada seja a segunda, o aluno deverá se atentar ao foco que está no fato de o personagem ter uma memória agradável sobre o dia em que, pela falta de energia elétrica, seu pai leu um livro a ele e, por isso, o deixou feliz.

ATIVIDADE PROPOSTA NA PRIMEIRA RETEXTUALIZAÇÃO

Ao propor o presente capítulo subdividido em quatro temas distintos, acredita-se que o primeiro deles deva ser trabalhado de maneira minuciosa, a fim de que o processo de entendimento sobre a elaboração de um texto seja consolidado. Portanto, segue sugestão para abordagem do tema I.

Para redigir um texto narrativo, o primeiro passo que o aluno deve cumprir é identificar os cinco elementos básicos desse tipo de texto. Assim, segue o quadro dos elementos que poderá ser preenchido em conjunto, por meio de exposição no quadro branco ou em projetor. Sugere-se que seja feita uma tabela para cada tirinha, a depender de qual foi escolhida pelo professor para ser retextualizada.

Quadro 1 - elementos da narrativa

<i>NARRADOR - quem conta a história?</i>	
<i>PERSONAGENS - quem participa da história?</i>	
<i>AÇÃO/ENREDO - qual é o assunto da história?</i>	
<i>TEMPO - quando a história acontece?</i>	
<i>ESPAÇO - onde a história se passa?</i>	

Fonte: As autoras (2023).

Após a escolha da tirinha a ser retextualizada, será a vez dos estudantes executarem as tarefas. A tirinha selecionada pelo professor deverá ser explorada, por meio da oralidade, a fim de estimular a criatividade do aluno e facilitar o preenchimento da tabela. Observando os elementos da narrativa e as respectivas perguntas referentes a cada módulo, o aluno deverá preencher as lacunas em resposta à pergunta de cada elemento. Dessa forma, serão criadas diversas ideias para o conto, supondo que cada aluno citará diferentes espaços, assuntos e personagens para sua história.

Sugere-se que este primeiro tema seja, preferencialmente, retextualizado coletivamente para que o aluno aprenda cada etapa da elaboração de uma retextualização. Orienta-se que o professor introduza a história e, a partir das anotações dos alunos, construa todo o texto narrativo, de modo a explorar os elementos pensados pela turma. Essa atividade deve ser feita no quadro branco, a fim de que todos participem juntos.

MÓDULO II: EXPRESSIONE DE SENTIMENTOS

APRESENTAÇÃO

Este módulo visa abordar o Tema II do capítulo: expressão de sentimentos. Considerando que o material é destinado a alunos do 7º ano, cuja faixa etária é de 12 anos, o objetivo geral é, por meio deste tema, estimular o aluno a externar seus sentimentos em relação à infância e, até mesmo, à própria adolescência. O presente tema é extremamente relevante no contexto social, pois acredita-se que, por meio dele, o aluno pode ter interesse em manifestar-se de alguma forma, oralmente ou por escrito, em relação à sua própria existência.

DESENVOLVIMENTO

Neste segundo módulo, os gêneros tirinha e conto já devem ter sido apresentados, visto que esta etapa faz parte do desenvolvimento do tema I. Por isso, é importante lembrar a atividade anterior, para que a conexão entre as etapas contribua para a ampliação da consciência textual dos alunos.

Dessa forma, este momento visa: realizar atividades de leitura, compreensão e interpretação de tirinhas do Armandinho; ativar o conhecimento prévio dos alunos a respeito das tirinhas do Armandinho, a partir da exploração de tirinhas selecionadas e interpretação oral de cada uma delas; ativar o conhecimento prévio dos estudantes sobre o conto e a tirinha. Nesta etapa, serão mencionados contos infantis como exemplos de textos desse gênero que, ainda que inconscientemente, já foram trabalhados ao longo da vida escolar e realizar atividades de leitura, compreensão e interpretação do conto “Venha ver o pôr do sol”, de Lygia Fagundes Telles.

COMPREENDENDO TIRINHAS DO ARMANDINHO

Como etapa de pré-leitura, sugere-se uma atividade lúdica, que possa promover uma reflexão coletiva sobre o tema e, também, possa ampliar a concepção de texto no entendimento dos alunos. A sugestão é a seguinte:

Cada aluno receberá a instrução para ficar de pé, esticar sua mão dominante e colocar a outra para trás. A partir daí, eles estão proibidos de mexer ou dobrar os braços. Então, o professor colocará um pirulito em cada mão estendida e os desafiará para que, de braço estendido, cada um coloque o pirulito na boca. A proposta é que os estudantes

percebam que só é possível colocar o pirulito na boca se cada um der o seu pirulito ao colega. A tentativa de resolver a situação com, finalmente, a percepção de que, somente com a colaboração do outro, é possível que todos consigam desfrutar do doce propiciará uma reflexão sobre a necessidade de expressarmos empatia, altruísmo, generosidade e amor ao próximo se quisermos uma sociedade justa e feliz.

Figura 5 - Tirinha do Armandinho 3



Fonte: <https://www.tumblr.com/tirasarmandinho/162053746519/tirinha-original> [entre 2015 e 2023].

1. O que está acontecendo em cada um dos quadrinhos da Tirinha 3?

Figura 6 - Tirinha do Armandinho 4



Fonte: <https://www.tumblr.com/tirasarmandinho/161469959859/tirinha-original> [entre 2010 e 2023].

- a. Quem quebrou o objeto?
- b. Quais foram os cuidados que o Armandinho teve e para quê?
- c. A explicação de Armandinho sobre os cuidados que teve com o vidro quebrado tinha qual intenção?
- d. Qual é a curiosidade do pai?

A seguir, propõe-se a leitura do conto *Venha ver o pôr do sol*, de Lygia Fagundes Telles, cuja escolha se justifica por uma temática bastante atual proposta pela autora. Embora tenha um enredo trágico, o conto explora a história de um relacionamento abusivo e extremamente tóxico, tão comum de ser visto, em várias proporções, no contexto real. Em oposição às tirinhas selecionadas, que tratam do amor de forma bonita e pura, o conto de Lygia Fagundes Telles retrata o mesmo sentimento de maneira doentia e perversa. Por isso, acredita-se na importância de se trabalhar tal texto oferecendo a oportunidade de um contraponto para reflexão. Outro conto que pode ser utilizado é “Tentação”, de Clarice Lispector.

VENHA VER O PÔR DO SOL (LYGIA FAGUNDES TELLES)⁴

COMPREENSÃO DO TEXTO

1. Quais são as personagens do conto?
Raquel, Ricardo, Marília e as crianças.
2. Em que lugar Ricardo esperava pela chegada de Raquel? Qual foi a opinião de Raquel a respeito da escolha do lugar?
Ricardo esperando Raquel encostado em uma árvore e com a chegada eles foram andando pelo cemitério.
3. No transcorrer dos fatos no conto, é possível perceber informações apresentadas no Pretérito Perfeito do Modo Indicativo

4 Disponível em: <http://www.beatrix.pro.br/index.php/venha-ver-o-por-do-sol-lygia-fagundes-telles/>
Acesso em: 19 dez 2023

e outras no Pretérito Mais que Perfeito do Modo Indicativo. Volte ao texto e sublinhe, de vermelho, essas informações.

Por que você acha que, no texto, existe essa diferenciação?

O que a relação entre as personagens pode ter a ver com essa diferenciação?

Isso é relevante para a narrativa? Por quê?

Dentro do conto, pode-se ver a narração de fatos vividos anteriormente pelas personagens, como uma espécie de flashback. Esses fatos mostram como foi o relacionamento vivido pelas personagens em tempo anterior. Assim, podem *ajudar a entender os motivos que impulsionaram a narrativa*.

4. Preencha o quadro abaixo com as características dos personagens do conto:

Quadro 2 - Características físicas e psicológicas do conto

Personagem	Como é fisicamente?	Como é seu jeito de ser?
Ricardo		
Raquel		

Fonte: As autoras (2023).

Resposta: Ricardo era esguio, pobre, maldoso, metido, vingativo, tinha os cabelos desalinhados e vestia um blusão azul marinho e aparentava um jeito jovial.

Raquel era elegante, sentimental, interesseira, medrosa e sem vergonha.

5. Os ambientes exercem sempre uma influência nas pessoas que neles estão causando sentimentos e reações. Volte ao texto e destaque duas descrições de cenários oferecidos pela autora.

Você acha que o cenário do conto influenciou na caracterização das personagens? De que maneira?

Ele influencia diretamente na caracterização física e psicológica das personagens.

6. Muitas vezes, o início de uma narrativa apresenta indícios de que alguma coisa errada pode vir a acontecer. Volte ao início do conto e sublinhe as informações que demonstram isso. Transcreva as situações que indicam que aconteceria algo errado.

Rugas ao redor dos olhos de Ricardo; o cenário escolhido afastado; ninguém sabia do encontro dos dois; ele ter pegado uma pedra, fechando a mão com muita força; todo cenário enferrujado, somente a da capelinha estava em boas condições.

7. Uma sequência cronológica é aquela que apresenta a sequência natural dos acontecimentos no decorrer do tempo. Releia o texto e marque com lápis vermelho todas as palavras ou expressões que marquem essa apresentação do tempo no conto.

Após a releitura, você consegue dizer se, no conto, a apresentação do tempo foi em sequência cronológica ou foi em tempo psicológico, seguindo uma lógica do pensamento? O tempo passa cronologicamente, tendo a história começo, meio e fim. O encontro foi à tarde para os dois verem o pôr do sol juntos.

8. Clímax é o momento culminante, é o final de um processo, momento em que decide uma narrativa. Volte ao texto e sublinhe de azul o momento em que o clímax da história ocorre. Transcreva esse trecho abaixo.

Assim que Raquel percebe algo de errado por ocorrer. Ela olha uma lápide e vê que a suposta prima dele contava com mais de cem anos.

9. Você se surpreendeu com o desfecho da história? De que modo?
Ricardo mata Raquel pouco a pouco, por meio de uma tortura psicológica, não causando nenhum ferimento físico a ela que foi morrendo de modo doloroso e cruel. O sofrimento dela foi tamanho que o autor comparou seus gritos com o uivo de um animal sendo dilacerado.

10. Na sua opinião, a partir do que você leu, por que o nome do conto é: Venha ver o pôr do sol? Retire do conto um trecho que justifica sua resposta.

Porque Ricardo chamou Raquel para ver o suposto pôr do sol mais lindo de sua vida, mas que levou-a à morte.

O trecho que justifica é:

“... vamos entrar um instante e te mostrarei o pôr do sol mais lindo deste mundo...”

RETEXTUALIZAÇÃO DA TIRINHA EM CONTO

Após o trabalho com as tirinhas, tal como descrito no início do módulo, e da leitura compartilhada de “Venha ver o pôr do sol”, o professor deverá selecionar, assim como no tema I, uma das tirinhas para ser retextualizada. Embora o material seja composto por duas tirinhas, acredita-se que a primeira seja mais pertinente para ser trabalhada na retextualização, visto que ela aborda o amor enquanto sentimento de maneira mais clara. A segunda tirinha, complementar à primeira, embora também aborde um sentimento bom externalizado por Armandinho, é mais subjetiva e, por isso, deve compor o material apenas para ampliar ao professor as possibilidades de abordagem dos sentimentos.

Neste módulo, reforça-se a necessidade de se trabalhar o tema com muita sutileza. É fundamental que o professor conduza a atividade de modo a destacar a atitude extremamente cruel do personagem Ricardo, no conto lido, ainda que motivada pelo amor que ele afirmava sentir. O objetivo da retextualização, aqui, além de trabalhar a elaboração de um texto no gênero conto, é estimular o aluno a pensar em sentimentos bons, positivos, que o ajudem a evoluir enquanto cidadão.

Sugere-se, ainda, que esta atividade seja feita individualmente, considerando que a retextualização, no módulo I, já foi elaborada coletivamente.

MÓDULO III: FAMÍLIA E TECNOLOGIA

DESENVOLVIMENTO

Este terceiro módulo, assim como os anteriores, será apresentado por meio de recursos visuais, inicialmente com as tirinhas e, na sequência, com o conto *Estragou a televisão*, de Luís Fernando Veríssimo. Dessa forma, esse momento visa: realizar atividades de leitura, compreensão e interpretação de tirinhas do Armandinho; ativar o conhecimento prévio dos alunos a respeito do que as tirinhas do Armandinho trazem como temática, a partir da exploração de tirinhas selecionadas e interpretação oral de cada uma delas; ativar o conhecimento prévio dos estudantes sobre a temática do conto e da tirinha. Nesta etapa, também serão mencionados contos infantis como exemplos de textos desse gênero que, ainda que inconscientemente, já foram trabalhados ao longo da vida escolar e realizar atividades de leitura, compreensão e interpretação do conto *Estragou a televisão*, de Luís Fernando Veríssimo.

COMPREENDENDO TIRINHAS DO ARMANDINHO

Neste módulo, o tema escolhido – Família e Tecnologia – deve ser trabalhado com muita cautela, tendo em vista que envolve um assunto bastante delicado, considerando o contexto social caótico em que, por vezes, os alunos são inseridos. Ao abordar as tirinhas em sala, o professor deve contextualizá-las. A tirinha 5 foi veiculada na esfera digital, pela primeira vez, em ocasião de comemoração do dia das mães. Embora seja um texto não-verbal, as imagens e o contexto permitem inferir o sentimento externalizado de Armandinho pela mãe. Já a tirinha 6, direcionada à figura paterna, aborda o incômodo que o filho sente sobre o uso constante do celular pelo pai, que pode ser representada por outro responsável.

Como pré-leitura, propõe-se a leitura de uma charge. Os estudantes terão 5 minutos para escrever uma resposta para a pergunta a seguir, que será socializada com toda a turma em sequência, promovendo um debate.

A charge é um gênero textual que sempre apresenta teor crítico. Na charge a seguir, cujo título é *Tempos Modernos*, a crítica explora a limitação de diálogo da família ocasionada pela inserção dos aparelhos tecnológicos. Observe todos os detalhes da charge e reflita: Apenas os adultos são influenciados pela tecnologia ou as crianças e jovens também estão vulneráveis a essa influência? Será que os eletrônicos apenas trazem prejuízo às pessoas? Como eles podem ser usados de forma positiva?

Figura 7 - Charge Tempos modernos



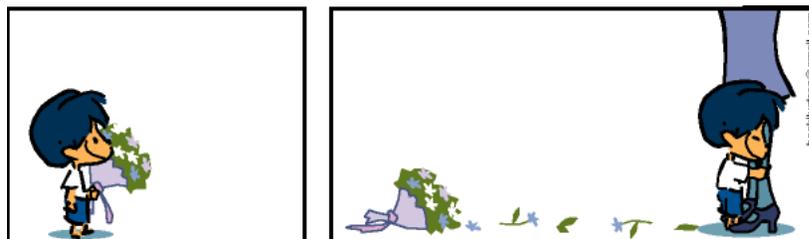
Fonte: <http://www.tribunadainternet.com.br/entre-o-tragico-e-o-comico-a-familia-ainda-e-fundamental/> [entre 2010 e 2020].

Em grupo, observar as duas tirinhas a seguir e discutir a respeito do seu enredo, associando-as ao tema família.

Na primeira tirinha, para quem Armandinho leva um buquê de flores?

Por que você acha que ele deixou as flores caírem?

Figura 8 - Tirinha do Armandinho 5



Fonte: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/116245496614/tirinha-original> [entre 2015 e 2023].

Figura 9 - Tirinha do Armandinho 6



Fonte: <https://www.tumblr.com/tirasarmandinho/130842675864/livros-do-armandinho> [entre 2010 e 2022].

A seguir, segue o conto *Estragou a televisão*, de Luís Fernando Veríssimo, cuja história narra a vida de um casal que já não se reconhece mais e só percebe isso após ficar sem televisão. Analogamente à realidade, vive-se em um universo digital que, muitas vezes, interfere de forma negativa nas relações pessoais. Considerando que esta atividade é direcionada a turmas de 7º ano, o professor deve conduzir a leitura do conto associando o aparelho citado a outros eletrônicos que, assim como a televisão de Veríssimo, também inibem as relações interpessoais. Outro conto que pode ser utilizado é “Troque seu celular por uma galinha gorda”, de Xico Sá.

ESTRAGOU A TELEVISÃO (LUÍS FERNANDO VERÍSSIMO)

COMPREENSÃO DO TEXTO

1. Nos textos narrativos, o conflito é o desafio que os personagens principais precisam enfrentar e resolver para alcançar os objetivos. Releia o com atenção o conto e identifique a parte que marca o início do conflito. Sublinhe esta parte de vermelho.

No momento em que a televisão estragou e o casal teve que conversar.

2. Onde se passa a história?
Provavelmente seja na casa do casal.
3. Você acha que a televisão afeta a vida real das personagens? De que maneira? Qual é a sua opinião sobre isso?
Elas não vivem a realidade e imaginam que são outras pessoas, vivendo em um mundo diferente daquele em que se encontram.
4. Volte ao texto e procure a palavra *bobagem*. A que se refere esta palavra usada pelos personagens?
Para dizer que conversar é bobagem e que a televisão é bobagem, porque é a conversa dos outros.

RETEXTUALIZAÇÃO DA TIRINHA EM CONTO

Após a abordagem do material deste módulo, será proposta a retextualização da tirinha II, tendo em vista sua ampla possibilidade de enredos. Para isso, deverá o professor instigar os alunos a pensar em possíveis situações que eles vivem diariamente envolvendo o uso de aparelhos eletrônicos. O objetivo central deste módulo é estimular o raciocínio sobre o uso de eletrônicos e, em que medida, tal uso pode ser benéfico para o próprio aluno.

Novamente, para a retextualização, o professor incentivará os estudantes a usar a tabela apresentada nos módulos anteriores, a fim de estabelecer antecipadamente os elementos essenciais da narrativa. Feito isso, o conto deverá ser produzido. Essa etapa acontece, de preferência, individualmente.

MÓDULO IV: COTIDIANO E CONTEXTO SOCIAL

DESENVOLVIMENTO

Como objetivos deste módulo, foram pensados os seguintes: prática de leitura do conto e da tirinha como pretexto para a criação na produção textual e leitura, compreensão e interpretação do conto “O homem nu” de Fernando Sabino e de tirinhas do Armandinho de Alexandre Beck.

COMPREENDENDO TIRINHAS DO ARMANDINHO

Usando o projetor, apresentar aos estudantes o curta-metragem de animação para o “Programa de Voluntariado de Exchangers”, desenvolvido pela Emirates-NBD, divulgado pelo Portal Kairós no Brasil. Ele consta do link <https://youtu.be/A6PWu3EH7Xw> e do QRCode abaixo:



Após a apresentação, sugere-se que os estudantes comentem o vídeo, em especial observando o papel da mão da personagem no desenvolvimento da narrativa. Em grupo, propor a discussão sobre o conteúdo das tirinhas a seguir, considerando cotidiano e contexto social.

Figura 10 - Tirinha do Armandinho 7



Fonte: <https://inesc.org.br/a-infancia-nao-pode-esperar-crianca-nao-trabalha/> [entre 2010 e 2023].

1. Quem são as personagens da tirinha 7?
2. Qual foi a mudança que aconteceu no semblante de Armandinho?
3. Um outro menino apareceu no terceiro quadrinho. Quais são as semelhanças e as diferenças entre ele e Armandinho? Quem você acredita que ele seja?

Figura 11 - Tirinha do Armandinho 8



Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmadinho/posts/2643288852383071> [entre 2015 e 2022].

As tirinhas deste módulo exploram o cotidiano de maneiras distintas: na primeira, por meio da linguagem não-verbal, transmite-se uma ideia de que Armandinho observa um garoto de sua faixa etária que passa por ele na rua, com um objeto em mãos que sugere ser uma caixa de papelão; na segunda, Armandinho não tem fala, apenas aparece em legenda o poema de Manuel Bandeira *O Bicho*, enquanto Armandinho vê o lixo e, em seguida, o homem o revirando. Cabe ao professor associar tirinhas 7 e 8 e estimular nos alunos a reflexão a partir do vídeo assistido, observando a forma como Armandinho trabalhou a empatia nas duas tirinhas.

Abaixo, segue o conto *O homem nu*, de Fernando Sabino. Nele, é narrada uma cena cotidiana que destaca as “pequenas mentirinhas do ser humano”, em uma situação que colocou a personagem em maus lençóis. O professor deverá lê-la direcionando o enredo para possíveis atitudes da mulher, de modo que o aluno consiga refletir sobre a empatia e as atitudes praticadas pelas personagens. Outro conto que pode ser utilizado neste módulo é “Amor-menino”, de João Anzanello Carrascoza.

O HOMEM NU (FERNANDO SABINO)

COMPREENSÃO DO TEXTO

1. A personagem principal do conto deixou de fazer uma atividade necessária. Que atividade foi essa?

O homem não levou o dinheiro para pagar a prestação da televisão.

2. O conto apresenta um costume econômico que não existe mais na sociedade urbana atual. Que costume foi esse? Como esse costume foi substituído hoje em dia?

O costume de um cobrador ir às casas das pessoas para receber em dinheiro o pagamento de uma dívida. Hoje em dia as pessoas

compram usando cartões de débito e crédito, fazem transferências bancárias comuns e pix.

3. O que o homem pensou para evitar o pagamento da dívida naquele dia?

O homem pediu a sua mulher para ficar quieta dentro de casa, para o cobrador da televisão imaginar que eles não estavam em casa. Eles o deixariam bater à porta até desistir de cobrar naquele dia assim o homem poderia pagar no dia seguinte.

4. O conto está cheio de palavras e expressões que eram comuns tempos atrás. Que expressão do texto pode significar a mesma coisa que “parar repentinamente”? Circule-a no texto e transcreva abaixo.

Interromper de súbito.

5. Em qual cenário a história se passa?

Em um prédio de apartamentos.

Divida a narrativa em três partes, situação inicial, conflito e resolução ou desfecho, identificando no próprio texto esta divisão. Em seguida, descreva cada parte com uma frase:

- I. A situação inicial:

O casal, para não ser incomodado pelo cobrador da televisão, resolveu não abrir a porta do apartamento para ninguém naquele dia.

- II. O conflito:

Homem sai nu do apartamento para pegar o pão, porém o vento fechou a porta, deixando-o preso fora do apartamento.

- III. A resolução final:

O homem consegue entrar no apartamento, mas abre a porta para o cobrador, esquecendo-se que estava se escondendo.

RETEXTUALIZAÇÃO DA TIRINHA EM CONTO

O quarto e último módulo desta proposta de mediação pedagógica, cujo tema é *Cotidiano e contexto social*, tem como objetivo trabalhar, sobretudo, as mazelas sociais. Embora o conto selecionado tenha tom humorístico e pouco teor crítico, o professor deve atrelá-lo à questão social. Para isso, ele pode (e deve) valer-se da comicidade da narrativa e mostrar ao aluno que, por vezes, passamos por situações engraçadas e constrangedoras que poderiam ser evitadas se agíssemos, enquanto seremos humanos, com retidão. A partir dessa reflexão coletiva, os estudantes prepararão a tabela de esquematização dos elementos da narrativa para, na sequência, produzirem o conto a partir da tirinha selecionada.

SUGERINDO OUTRAS ATIVIDADES E RECURSOS

Os professores podem enriquecer suas apresentações de projeção e sua interação com os alunos utilizando ferramentas digitais, tais como <https://Padlet.com> e Plickers. Com o Padlet, por exemplo, é possível, tornar o processo mais coletivo e permitir que os estudantes socializem seus contos, suas pesquisas e outras produções relacionadas ao módulo de trabalho.

Quanto ao *Plickers*, é possível propor uma competição ou um teste *offline* sobre o que foi trabalhado durante o desenvolvimento de cada módulo, de modo a dinamizar a participação dos estudantes.

CULMINÂNCIA DO TRABALHO DE RETEXTUALIZAÇÃO

O trabalho desenvolvido com as retextualizações, pela relevância que tem no letramento dos estudantes, necessita de uma culminância, de modo que os autores possam visualizar melhor o próprio trabalho e haja uma apresentação dos resultados à comunidade escolar.

Desta feita, algumas sugestões podem ser apresentadas, a depender dos recursos disponíveis. É possível a realização de um sarau com roda de leitura. Nele, a comunidade escolar teria um envolvimento presencial com autores e textos, como forma de interação interpessoal e aproximação mais afetiva. Essa opção tem a vantagem de viabilidade e custo mais acessíveis.

Outra possibilidade viável e acessível é uma exposição dos contos produzidos. Esta exposição pode ser física, com impressão dos textos e distribuição por um espaço onde os visitantes possam ler os contos e conversar com os autores. É possível também uma exposição virtual, através de um blog, com espaço para comentários e interação virtual entre leitores e autores, que amplia as possibilidades de divulgação.

Havendo recursos tecnológicos, os contos dos alunos podem ser disponibilizados em um e-book, de modo a formalizar e dar aos contos um tratamento mais sofisticado. Até mesmo uma sessão de autógrafos e conversas com os autores pode ser organizada para divulgação e, ao mesmo tempo, interação entre autores e comunidade escolar.

PALAVRAS FINAIS

A proposta apresentada neste capítulo teve como foco a compreensão da narrativa por meio da retextualização do gênero tirinha para o gênero conto, tendo como ponto de partida tirinhas do Armandinho. A produção textual através desse processo amplia o letramento e a capacidade de interpretação no ensino fundamental.

É relevante para a prática pedagógica a existência de materiais sobre a retextualização, visto que o processo de escrita exige o domínio das estruturas dos gêneros trabalhados, e por isso, pode facilitar a prática do professor. As tirinhas do Armandinho permitem a realização de um trabalho lúdico e crítico na sala de aula.

A mudança de um gênero para outro é um processo complexo que exige cuidado e rigor, uma vez que precisa levar em conta certos aspectos que envolvem os gêneros e adaptações verbais na mudança de forma. Por essa razão, a retextualização é muito relevante nas aulas de Língua Portuguesa.

Este material pedagógico é resultado de pesquisas e reflexões surgidas durante o Mestrado Profissional em Letras (UFRRJ). Assim, ele permite a mudança de postura do docente, evidenciando a necessidade de o profissional da educação analisar a própria prática cotidiana para alcançar os objetivos da produção textual. Espera-se que a divulgação dos frutos dessa pesquisa colabore com outros professores de língua portuguesa que venham a aplicar as sugestões aqui oferecidas em suas aulas, alcançando o êxito que todos almejam que é a ampliação do letramento dos alunos do ensino básico.

REFERÊNCIAS

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade clandestina**: contos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981, p. 07-10.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SABINO, Fernando. **O Homem Nu**. Rio De Janeiro: Record:1986, pp. 50-53.

TELLES, Lygia Fagundes. **Venha ver o pôr do sol**. Disponível em: <http://www.beatrix.pro.br/index.php/venha-ver-o-por-do-sol-lygia-fagundes-telles/>. Acesso em: 19 dez. 2023.

VERISSIMO, Luís Fernando. **Comédias para se ler na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 37-38.

3

*Fabiane de Mello Vianna da Rocha Teixeira Rodrigues do Nascimento
Tatiane Kristine Trindade de Castro Soares*

ATIVIDADES DE RETEXTUALIZAÇÃO DE RECEITAS CULINÁRIAS:

**CADERNO PEDAGÓGICO DESTINADO
À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este caderno pedagógico inclui atividades de Língua Portuguesa, destinadas a alunos da primeira etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental⁵. Ele compreende uma sequência de 6 (seis) aulas – de aproximadamente 2 (duas) horas cada – a respeito do gênero receita culinária nas modalidades falada e escrita da Língua Portuguesa (cf. Quadro 1).

Quadro 1 - Sequência de aulas do caderno pedagógico

AULA 1 – Conhecendo o gênero textual receita (parte 1)
AULA 2 – Conhecendo o gênero textual receita (parte 2)
AULA 3 – Gravação de receitas culinárias
AULA 4 – Retextualização da fala para a escrita de receitas culinárias
AULA 5 – Organização do caderno de receitas culinárias
AULA 6 – Lançamento do caderno de receitas culinárias com degustação de alguns pratos

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

As duas primeiras aulas priorizam o levantamento dos conhecimentos prévios alunos, além de disponibilizar informações conceituais sobre o tema e exemplos do gênero em evidência nas duas modalidades da Língua Portuguesa, a fim de ampliar esse repertório. Na terceira aula, propõe-se uma atividade de gravação de receitas culinárias e, na quarta, a retextualização da fala para a escrita dessas gravações. Na penúltima aula da sequência, sugere-se a organização de um caderno de receitas. Por fim, na sexta aula, como culminância do projeto, indica-se o lançamento do caderno de receitas com a degustação de alguns dos pratos produzidos pelos alunos.

5 Trata-se de um produto pedagógico decorrente da Dissertação de Mestrado Profissional em Letras intitulada *Da fala para a escrita: atividades de retextualização de receitas culinárias – uma proposta de sequência didática destinada à Educação de Jovens e Adultos* (Soares, 2023).

Fica a critério de cada docente, fazer alterações neste material, conforme a sua realidade de trabalho. Quaisquer mudanças são bem-vindas, desde que corroborem para o êxito das atividades e primem pela qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

AULA 1: CONHECENDO O GÊNERO TEXTUAL RECEITA (PARTE 1)

Quadro 2 - Informações gerais sobre a aula 1

Duração	2 horas/aula, aproximadamente.
Objetivos	Levantar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero receita, em linhas gerais, e sobre receitas culinárias, de modo mais específico; 2) Ampliar o repertório dos discentes, disponibilizando informações conceituais sobre esse gênero e sobre a tipologia injuntiva, em que costuma se estruturar; 3) Capacitar os alunos a reconhecerem e a produzirem receitas culinárias.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Esta é a primeira aula deste caderno de atividades. Nela, você realizará algumas atividades iniciais sobre o gênero textual receita (cf. seções 2.1, 2.2 e 2.3), tendo em vista os objetivos listados no Quadro 2.

RODA DE CONVERSA INICIAL⁶

Responda às perguntas adiante. Em seguida, reúna-se com seus colegas de turma e com seu(sua) professor(a) e

6 Espera-se que os alunos exponham seus conhecimentos prévios sobre o gênero textual receita, associando-o de modo mais imediato ao contexto culinário (devido às ilustrações do caderno) e médico. A partir de seus comentários, o(a) professor(a) poderá encaminhar as demais atividades desta e das outras aulas do caderno.

exponha oralmente suas respostas e outros conhecimentos a respeito desse tema.

1. Você conhece o gênero receita?
2. Sabe como produzi-lo?
3. Se sim, quais as suas características e como se estrutura?
4. Há mais de um tipo?
5. Esses textos costumam ser escritos ou falados?

ATIVIDADES DE LEITURA

Agora, leia atentamente o glossário adiante e os textos 1 e 2. Em seguida, realize as atividades propostas.

Glossário

Receita: "s. f. **1** valor que é recebido, arrecadado ou apurado **2** conjunto dos rendimentos de um Estado, uma sociedade, um indivíduo [*receita pública*] [*sua receita está aquém da despesa*] **3** cômputo do que se há de receber [*receita mensal da família*] **4** prescrição médica referente à medicação a ser adquirida e administrada a paciente **4.1** FARM fórmula a ser aviada em farmácia de manipulação **5** fórmula para a preparação de produtos industriais ou de economia doméstica [*ninguém conhece a receita das colas refrigerantes*] **5.1** CUL indicação sobre a maneira de preparar uma iguaria **6** fig. fórmula ou indicação especial para se alcançar algum resultado [*a receita do sucesso*] **r. especial** JUR aquela que só pode ser aplicada em atividade específica, previamente estabelecida por lei ou contrato **r. pública** JUR

1 conjunto de rendimentos de uma nação que provém de fontes certas e fixadas por lei; renda pública 2 soma das arrecadações feitas pelo Estado; renda pública ETIM lat. *recepta* pl. neutro de *receptus*, a, um 'reavido' ANT despesa COL dispensatório, farmacopeia, receituário HOM *receita* (fl. receber)"

(Houaiss, A.; Villar, M. S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p. 1621).

Texto 1

Cozinhar e escrever: dois saberes e prazeres em comunhão (Zocchio, 2018)

Cozinhar é como escrever. O prazer de comer uma boa comida só é superado pelo de ser o cozinheiro que vê os outros se empanturrando com o seu trabalho.

Cozinhar é como escrever. Ninguém nasce sabendo. Em ambos os casos, é necessário, primeiro, aprender. A partir dessa constatação óbvia, no entanto, vou além: quanto mais se faz qualquer uma das duas ações melhor se torna nelas. Há, claro, quem diga que não: que há quem nasça vocacionado para a culinária ou para as letras, enquanto os outros são inaptos desde o berço. Mas será mesmo?

Parece-me que é impossível cozinhar com excelência sem uma sucessão de tentativas e erros. Que se pode dizer, então, de escrever um texto? Quem tem a escrita como tarefa diária sabe: aquela frase de abertura nunca aparece de primeira; aquela ideia que parecia genial nos rascunhos é uma porcaria quando executada; aquela construção sintática, síntese de uma fina ironia que só

a união do papel com a mente genial de quem escreve poderia proporcionar, não passa de um clichê bem mais ou menos. No entanto, quanto mais se repassa as palavras no papel, quanto mais se lê, quanto mais se relê, é possível transformar um amontoado caótico de ideias em frases, parágrafos e textos, que, investidos com uma dedicação dignos melhores chefs, mais afiados ficam. Não seria o mesmo sobre cozinhar?

Ninguém acerta o feijão de saída — ele vai ficar aguado. E o arroz, das primeiras vezes, certamente será papa. Mas é assim, entre erros e acertos, que se percebe o que se faz para engrossar o caldo, para pegar o ponto certo do cozimento, para acertar a mão no tempero.

Há receitas para cozinhar e há para escrever. Existe uma fórmula secreta (não é tão secreta, mas enfim...) no jornalismo que pede que o primeiro parágrafo diga quem fez o quê, quando, onde, como e por quê... É sem graça, pior do que uma batata cozida sem sal – ou alguma porcaria ultraprocessada –, mas funciona. E é quando se entende que o que, como, quando, onde e por que funciona que a brincadeira começa a ficar mais legal, já que, aí, quem sente que pode extrapolar a fórmula no seu próprio texto. Da mesma forma, quem nunca tentou “adaptar” uma receita? Ora pela falta de algum dos ingredientes indicados, ora para dar um toque mais pessoal ao prato em questão. Não raro, as adaptações agradam mais do que as versões originais.

A comida e as palavras também têm algo singularmente em comum. São frutos da necessidade e produtos dos nossos desejos, em busca dos mais variados fins, constituindo-se de N elaborações possíveis da mente humana. Harmoniza-se ingredientes como se escolhe

cuidadosamente os léxicos de uma reportagem, de uma poesia, de uma crônica.

Quantos textos já não foram escritos por inspiração amorosa, por escapismo da realidade ou pela vontade de resistir às mazelas do mundo? Iguamente: quantas pessoas não nos legaram suas melhores receitas, quanto não recorreremos à comida para sanar as angústias ou o quanto o que está no nosso prato não diz respeito a um planeta inteiro?

Cozinhar é como escrever, repito. O prazer de comer uma boa comida só é superado pelo de ser o cozinheiro que vê os outros se empanturrando com o seu trabalho. A leitura também traz suas satisfações, mas não supera o deleite de saber que leram – e gostaram – do que você escreveu. Se o desejo nasce e se revigora com as palavras, com os cheiros e os sabores, há de morrer na forma de um texto ou da fome que é saciada. A morte que a vida sucede após o momento em comunhão com alguém querido.

(Zocchio, G. Cozinhar e escrever: dois saberes e prazeres em comunhão. *In: Jornalismo investigativo sobre alimentação, saúde e poder*. 2018. Disponível em: <https://ojoioetrigo.com.br/2018/12/cozinhar-e-escrever-dois-saberes-e-prazeres-em-comunhao/>. Acesso em: 20 ago. 2023).

Texto 2

Receita de cajuzinho

Nome da receita: Cajuzinho

Ingredientes:

1 pacote de 500g de amendoim torrado e moído;

10 colheres de sopa de achocolatado em pó;

1 lata de leite condensado.

Modo de preparo:

I. Coloque os amendoins em uma vasilha junto com o achocolatado e o leite condensado.

II. Misture todos os ingredientes com uma colher até a massa ficar homogênea e em ponto de enrolar.

Tempo de preparo: 10 minutos.

Rendimento: 50 cajuzinhos pequenos ou 30 cajuzinhos médios.

Figura 1 - Cajuzinho



Fonte: <https://comidinhasdochef.com/receita-de-cajuzinho-de-festa/>. Acesso em: 08 jan. 2024.

1. Com base nas leituras realizadas e em seus conhecimentos prévios, defina, em poucas palavras, o termo “receita”⁷.
7. Espera-se que os alunos percebam que, em linhas gerais, receitas são prescrições ou orientações sobre como realizar uma determinada ação (cozinhar um alimento, tomar uma medicação, entre outras), embora possam ter outras acepções em Língua Portuguesa.

2. Em Língua Portuguesa, o termo “receita” possui diferentes acepções. Cite duas delas⁸.
3. O que são receitas médicas?⁹
4. O que são receitas culinárias?¹⁰
5. O texto 1 relaciona duas práticas que “ninguém nasce sabendo”. Que práticas são essas? O que elas têm em comum?¹¹
6. De acordo com o texto 1, “a comida e as palavras têm algo singularmente em comum”. O quê?¹²
7. O texto 2 representa um formato específico de receita. Qual? Que partes ou informações deve conter?¹³
8. Você já produziu alguma receita culinária?¹⁴

8. Espera-se que os alunos mencionem receita médica, receita culinária, receita pública, receita especial, entre outras.
9. Espera-se que os alunos reconheçam que as receitas médicas são prescrições escritas por um médico para orientar um paciente quanto ao uso de uma medicação.
10. Espera-se que os alunos reconheçam que as receitas culinárias são indicações sobre a maneira de preparar uma iguaria, um alimento.
11. Espera-se que os alunos percebam que o texto 1 relaciona as práticas de cozinhar e de escrever. Para o autor, em ambos os casos, é necessário, primeiro, aprender e, quanto mais se pratica qualquer uma das duas ações, melhor o sujeito se torna nelas. Além disso, o prazer de comer uma boa comida só é superado pelo de ser o cozinheiro que vê os outros se satisfazendo com o seu trabalho. A leitura também traz suas satisfações, mas não supera o deleite de saber que leram – e gostaram – do que se escreveu.
12. Espera-se que os alunos entendam que a comida e as palavras são frutos da necessidade e produtos dos nossos desejos, em busca dos mais variados fins, constituindo-se de inúmeras elaborações possíveis da mente humana. Assim como se harmonizam ingredientes, escolhem-se cuidadosamente as palavras de uma reportagem, de uma poesia, de uma crônica.
13. Espera-se que os alunos identifiquem o texto dois como uma receita culinária ou de cozinha. Ela deve apresentar um título, os ingredientes, o modo e o tempo de preparo, além do rendimento do produto.
14. Resposta pessoal.

9. A(s) receita(s) culinária(s) que você produziu ou produz seguem orientações semelhantes àsquelas do texto 2?¹⁵
10. Considerando as respostas das questões anteriores, preencha o Quadro 3 abaixo:

Quadro 3 – O gênero receita culinária: características principais

Receita culinária	
Definição ¹⁶	Estrutura geral ¹⁷

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

RODA DE CONVERSA FINAL¹⁸

Agora que você já conhece um pouco mais o gênero textual receita e sabe que a receita culinária é uma das suas possibilidades, compartilhe com seus colegas e com seu(sua) professor(a) as receitas culinárias que gosta de consumir ou de fazer e registre, por escrito, aquela(s) que mais lhe(s) interessar(em).

15. Espera-se que os alunos reconheçam que algumas receitas não incluem as quantidades certas e ingredientes, outras não apresentam tempo certo de preparo, etc.
16. Espera-se que os alunos definam a receita como um gênero textual que tem a função de explicar com detalhes como se prepara determinado alimento.
17. Espera-se que os alunos reconheçam que uma receita deve apresentar: i) nome da receita; ii) ingredientes; iii) modo de preparo; iv) tempo de preparo; v) rendimento.
18. Espera-se que os alunos comentem com seus pares as receitas dos alimentos que gostam de consumir ou produzir e, ao registrarem, por escrito, as orientações daquela(s) que lhe(s) interessarem, percebam a importância da estrutura geral desse gênero para a produção do alimento.

AULA 2: CONHECENDO O GÊNERO TEXTUAL RECEITA (PARTE 2)

Quadro 4 - Informações gerais sobre a aula 2

Duração	2 horas/aula, aproximadamente.
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1) Aproximar o gênero receita culinária da realidade dos alunos, ativando memórias e resgatando vivências, que demonstrem sua funcionalidade; 2) Viabilizar a construção de significados e o desenvolvimento do pensamento lógico; 3) Demonstrar que, na Língua Portuguesa, o gênero receita culinária pode se materializar na fala e na escrita; 4) Incentivar a expressão oral, por meio do compartilhamento de pontos de vista e de receitas de família.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Esta é a segunda aula deste caderno de atividades. Nela, você aprofundará seus conhecimentos sobre o gênero textual receita culinária, assistindo a três vídeos e conversando com seus colegas e professor(a) sobre eles. Enquanto assiste, reflita sobre as semelhanças e diferenças entre as receitas neles apresentadas.

O vídeo 1, “Saborosas memórias quilombolas” (disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=0Au0VmQ1vR4> e no QR Code adiante) aborda costumes, temperos e receitas quilombolas e permite conhecer algumas das saborosas memórias desse povo. Assista com bastante atenção¹⁹ e, em seguida, realize as demais atividades desta aula.

19

Espera-se que os alunos se sensibilizem com o vídeo e relembrem suas próprias experiências.

Figura 2 - Vídeo Saborosas memórias quilombolas



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=0Au0VmQivR4>. Acesso em: 08 jan. 2024.

Agora, assista ao trecho do primeiro episódio da segunda temporada do programa "MasterChef Brasil"²⁰, disponível em <https://youtu.be/H7m6fr2lw-A> e no QR Code adiante.

Figura 3 - MasterChef Brasil: 2ª temporada, episódio 1 (parte 2)



Fonte: <https://youtu.be/H7m6fr2lw-A>. Acesso em: 08 jan. 2024.

O último vídeo desta aula é uma receita de feijoada²¹, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ae0nBezY8Kc> e no QR Code adiante.

- 20 Espera-se que os alunos comparem os dois vídeos, reconhecendo semelhanças e as diferenças entre eles, no que tange ao gênero receita culinária.
- 21 Espera-se que os alunos comparem os três vídeos, reconhecendo semelhanças e as diferenças entre eles, no que tange ao gênero receita culinária.

Figura 4 - Receita de feijoada



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=ae0nBezY8Kc>. Acesso em: 08 jan. 2024.

Os três vídeos apresentam semelhanças e diferenças entre si. O que eles têm em comum? Quais as diferenças entre eles? Algum se aproxima mais da estrutura do gênero textual receita culinária, apontada na primeira aula deste caderno? Se sim, qual? Quando você se reúne com seus amigos e familiares, que pratos mais gosta de consumir ou de produzir? Algum(ns) desses encontros marcou sua vida?

Compartilhe, oralmente, essas opiniões e experiências com seus colegas de turma e com seu(sua) professor(a)²².

22 Espera-se que os alunos percebam que os três vídeos abordam receitas culinárias, sob perspectivas diferentes. Além disso, compartilhando experiências que marcaram suas vidas e receitas que gostam de comer ou que sabem fazer, as produções orais dos alunos tendem a ser mais espontâneas ou menos monitoradas. Sugere-se que o(a) professor(a) registre com um gravador essa conversa. Gravá-las permitirá compor um acervo oral de receitas culinárias significativas para a turma e observar como se comportam nessa modalidade.

AULA 3: GRAVAÇÕES DE RECEITAS CULINÁRIAS

Quadro 5 - Informações gerais sobre a aula 3

Duração	2 horas/aula, aproximadamente.
Objetivos	1) Fomentar a oralidade e a produção de textos coletivos; 2) Conscientizar os alunos da necessidade de se autoavaliarem e de revisarem seus próprios textos; 3) Ampliar a competência linguística dos discentes, melhorando seu desempenho, no que tange às práticas de oralidade.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Leia atentamente e siga os passos abaixo listados:

1. Reúna-se com seus colegas de turma em grupos de 3 a 5 integrantes;
2. Compartilhe com o seu grupo o(s) prato(s) que mais gosta de comer ou de produzir;
3. Juntamente com seus colegas de grupo, escolha um desses pratos e grave um áudio ou um vídeo, ensinando como fazê-lo²³;
4. Com base nas aulas anteriores e no questionário adiante, verifique se o áudio ou vídeo elaborado por seu grupo apresenta todas as informações necessárias para produzir o prato selecionado e, caso não apresente, refaça a gravação²⁴.

23 Espera-se que os alunos façam produções orais, de acordo com suas vivências e embasadas nas atividades de aprofundamento realizadas até o momento.

24 Espera-se que os alunos desenvolvam um senso crítico sobre seus textos e entendam que a revisão faz parte do processo de produção.

Quadro 6 - Check-list das gravações das receitas

Critérios	Sim	Não
No início, foi divulgado o nome da receita?		
Todos os ingredientes que compõem a receita foram ditos?		
A quantidade de cada ingrediente foi dita?		
Todas as etapas para o preparo do alimento foram explicadas?		
O tempo de preparo foi divulgado?		
O tom de voz do apresentador foi adequado?		
O apresentador demonstrou domínio da receita culinária?		

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

AULA 4: RETEXTUALIZAÇÃO DA FALA PARA A ESCRITA DE RECEITAS CULINÁRIAS

Quadro 7 - Informações gerais sobre a aula 4

Duração	2 horas/aula, aproximadamente.
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1) Realizar algumas operações de retextualização da fala para a escrita; 2) Conscientizar os alunos das semelhanças e das diferenças entre as duas modalidades da Língua Portuguesa; 3) Ampliar a competência linguística dos discentes, melhorando seu desempenho, em relação às práticas de letramento.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

ATIVIDADES DE LEITURA

Leia, atentamente, o texto 3 adiante. Em seguida, responda às perguntas 1, 2, 3 e 4.

Texto 3

Brigadeiro Brasileiro

Brigadeiro é uma das sobremesas brasileiras mais famosas. É tão típico, tradicional e relacionado à cultura brasileira que não podemos traduzir seu nome para outras línguas. Para se referir a ele, ao conversarmos com estrangeiros, geralmente falamos que é uma bolinha de chocolate.

De acordo com a crença popular, a origem do brigadeiro brasileiro é relacionada a um político da década de 1940. Mas, antes de começar a te contar essa história, você precisa saber que a palavra brigadeiro em Português também significa “general de uma brigada do exército”.

Agora, vamos à história do doce. Uma mulher chamada Heloísa Nabuco inventou um docinho de chocolate em homenagem à candidatura do brigadeiro Eduardo Gomes à presidência da república em 1946.

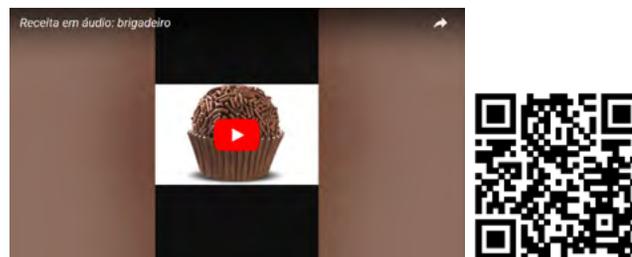
O candidato Eduardo Gomes foi derrotado nas eleições, mas o outro brigadeiro se tornou muito famoso.

(Brigadeiro brasileiro. Rio and Learn. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://rioandlearn.com/pt-br/brigadeiro-brasileiro/>. Acesso em: 20 mar. 2022).

1. Você já tinha ouvido a história do brigadeiro antes?²⁵
2. Como definimos o brigadeiro ao conversarmos com um estrangeiro?²⁶
3. Como você descreveria esse doce? Use no máximo 3 palavras para classificá-lo?²⁷.
4. Há outro significado da palavra brigadeiro, na Língua Portuguesa? Se sim, qual?²⁸

Agora, ouça, atentamente, o áudio disponível em <https://youtu.be/jNf3FawgqwY> , transcrito, na íntegra, abaixo. Em seguida, realize as atividades propostas, nas questões 5, 6, 7 e 8.

Figura 5 - Receita de brigadeiro



Fonte: <https://youtu.be/jNf3FawgqwY>. Acesso em: 08 jan. 2024.

- 25 Imagina-se que os alunos não tenham escutado, mas que tivessem curiosidade sobre o surgimento.
- 26 Espera-se que definam o brigadeiro como uma bolinha de chocolate.
- 27 Podem defini-lo como gostoso, macio, doce, entre outros.
- 28 Espera-se que reconheçam os diferentes significados que a palavra brigadeiro pode ter em nossa língua, como oficial que comanda uma brigada, posto entre coronel e general, além da definição mais popularmente conhecida de: pequeno doce redondo feito com leite condensado e chocolate, normalmente coberto com chocolate granulado.

Quadro 8 - 1ª Transcrição da receita gravada

"L1: Olha só... eu gosto de fazer brigadeiro na leiteira que não gruda que é melhor e na colher de pau de doce, geralmente, porque as salgadas deixa aquele gostinho de alho, padrão, né? Mas aí tu joga duas colheres mais ou menos de manteiga na leiteira e espera dar uma derretida, depois disso você joga uma lata de leite moça, dá uma mexida assim pra pra manteiga meio que ficar homogênea com o leite moça, mas rápido porque não é pra cozinhar não e depois vai jogando Nescau umas acho que três colheres, não lembro agora é porque geralmente eu vou adicionando pra que ver o tom de escuro que eu quero né, mas aí vai mexendo, o segredo é mexer direto até dar o ponto, não pode parar, não pode parar pra mandar uma mensagem do WhatsApp, não pode parar pra nada, tem que mexer constantemente se não dá uma empelotadinha, já cozinha diferente as partes e vai sempre passando a colher em todos os lados da panela e no fundo também porque se não fica agarrado um pouquinho ali e esse vai empelotando também, então é, é bem chato. Show, só isso! Molezinha.

L2: Quanto tempo leva?

L1: Ah, não sei quanto tempo leva não... acho que uns 12 minutos cozinhando. 15... fogo médio.

L2: Quantas pessoas servem?

L1: Não sei quantas pessoas servem não, é brigadeiro né, pra mim serve uma pessoa só. Hahaahah!"

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

5. Tendo em vista os passos listados no Quadro 9 abaixo, reescreva a receita de brigadeiro transcrita acima²⁹.

29

Possível resposta: "L1: gosto de fazer brigadeiro na leiteira e na colher de pau tu joga duas colheres mais ou menos de manteiga na leiteira e espera dar uma derretida, depois disso você joga uma lata de leite moça, dá uma mexida pra manteiga ficar homogênea com o leite moça e depois vai jogando Nescau umas três colheres, vai mexendo, direto até dar o ponto,

L2: Quanto tempo leva?

L1: uns 12 minutos cozinhando. 15... fogo médio.

L2: Quantas pessoas servem?

L1: serve uma pessoa"

Quadro 9 – Primeiras atividades de retextualização

1º passo	Elimine hesitações e partes de palavras.
2º passo	Introduza sinais de pontuação, com base na entonação das falas.
3º passo	Elimine repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes que se referem à primeira pessoa do singular (eu, me, mim, entre outros)

Fonte: Soares (2023, adaptado de Marcuschi, 2010).

6. Agora reescreva o texto que você apresentou como resposta para a questão 5, seguindo os passos indicados abaixo³⁰:

Quadro 10 – Outras atividades de retextualização

4º passo	Elimine as falas de L2, transformando o texto em um monólogo.
5º passo	Adeque as estruturas das frases à norma culta de escrita.
6º passo	Substitua palavras consideradas informais por outras mais formais.

Fonte: Soares (2023, adaptado de Marcuschi, 2010).

7. Nas aulas anteriores, você aprendeu que uma receita escrita deve apresentar os seguintes tópicos: nome da receita; ingredientes; modo de preparo; tempo de preparo; rendimento. Partindo desse pressuposto e de sua resposta à

30

Possível resposta: "Para fazer uma receita individual de brigadeiro, coloque duas colheres de manteiga na leiteira e espere derreter. Em seguida, jogue uma lata de leite condensado e mexa até ficar uma mistura homogênea. Adicione cinco colheres de achocolatado em pó e mexa até atingir o ponto adequado. Deixe cozinhar em fogo médio de 12 a 15 minutos."

questão 6, reescreva a receita de brigadeiro, apresentando essas informações³¹.

8. À semelhança do que foi feito nas questões 5, 6 e 7, passe a receita que você e seu grupo gravaram na aula 3, da fala para a escrita, seguindo os passos listados adiante:

Quadro 11 – Atividades de retextualização

1º passo	Transcreva, na íntegra, a gravação da receita para a escrita.
2º passo	Elimine hesitações e partes de palavras do texto transcrito.
3º passo	Introduza sinais de pontuação, no texto transcrito, com base na entonação das falas.
4º passo	Elimine do texto transcrito repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes que se referem à primeira pessoa do singular (eu, me, mim, entre outros).
5º passo	Elimine as falas de L2, transformando o texto em um monólogo.
6º passo	Adeque as estruturas das frases à norma culta de escrita.
7º passo	Substitua palavras consideradas informais por outras mais formais.
8º passo	Reescreva a receita, apresentando a seguinte estrutura: nome; ingredientes; modo de preparo; tempo de preparo; rendimento.

Fonte: Soares (2023, adaptado de Marcuschi, 2010).

- 31 Possível resposta:
"Receita de brigadeiro
Ingredientes:
2 colheres de manteiga;
1 lata de leite condensado;
5 colheres de achocolatado em pó

Modo de preparo:

Coloque as duas colheres de manteiga em uma leiteira e espere derreter. Em seguida, acrescente a lata de leite condensado e mexa até ficar uma mistura homogênea. Adicione as cinco colheres de achocolatado em pó e mexa até atingir o ponto correto.

Tempo de preparo: 12 a 15 minutos

Rendimento: 1 pessoa⁷.

Fique ligado!

O gênero textual Receita Culinária, trabalhado neste caderno, é um exemplo de texto com instruções e prescrições, caracterizado pela descrição de ações que regulam mutuamente comportamentos. Trata-se de textos em que predominam sequências injuntivas, concebidas para instruir, orientar, direcionar e ordenar o destinatário, na realização de determinada ação, neste caso, a produção de um prato culinário. Salientam, portanto, procedimentos que devem ser seguidos para alcançar objetivos pré-estabelecidos.

AULA 5: ORGANIZAÇÃO DO CADERNO DE RECEITAS CULINÁRIAS

Quadro 12 - Informações gerais sobre a aula 5

Duração	2 horas/aula, aproximadamente.
Objetivos	Organizar um livro de receitas com os textos retextualizados pela turma; 2) Aumentar a autoestima dos alunos, divulgando um produto autoral para a comunidade escolar.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Agora, você e seus colegas deverão se reunir novamente para confeccionar um caderno, composto pelas receitas que registraram. Podem, também, acrescentar outras próximas do dia a dia e da realidade de cada um, tomando como base guloseimas geralmente feitas em datas comemorativas, provenientes de tradições familiares. Para tanto, observe, atentamente, o modelo a seguir.

Figura 6 – Modelo de receita culinária



Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Com o auxílio de tablet's, celulares, computadores ou mesmo de forma manuscrita³², cada grupo deverá reescrever a receita por ele gravada e retextualizada, em um fundo colorido e selecionar imagens de encartes de mercado que dialoguem com seu texto.

A turma deverá escolher um título para o livro e reservar um espaço para anotar os nomes dos autores envolvidos. Finalmente, deverão elaborar a capa do livro, considerando, coletivamente, o modelo a ser produzido³³.

- 32 Caso a atividade seja elaborada de forma totalmente manuscrita, com a ajuda do professor, todo o livro deve ser escaneado, a fim de facilitar seu compartilhamento virtual.
- 33 Espera-se que os alunos observem os diversos itens que comporão o caderno de receitas, incluindo as imagens de itens gastronômicos relacionados a ela.

AULA 6: LANÇAMENTO DO CADERNO DE RECEITAS CULINÁRIAS COM DEGUSTAÇÃO DE ALGUNS PRATOS

Quadro 13 - Informações gerais sobre a aula 6

Duração	2 horas/aula, aproximadamente.
Objetivos	1) Lançar o caderno de receitas organizado e escrito pela turma, divulgando-o para toda a comunidade escolar; 2) Demonstrar a evolução da turma, tendo em vista todas as etapas realizadas, desde o conhecimento do gênero textual receita (Aulas 1 e 2) até a produção dos textos e a sua inclusão em um caderno de receitas.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Agora que todas as atividades do caderno foram cumpridas e você já conhece bem o gênero receita culinária, vamos comemorar com um dia de degustação. Primeiramente, converse com sua turma e com seu(sua) professor(a) para decidirem juntos a melhor data e atente para as orientações a seguir:

1. Juntamente com seu grupo (formado na aula 3), escolha uma das receitas reunidas no caderno desenvolvido na aula 5, para levar pronta no dia da culminância do projeto;
2. Cada grupo poderá escolher a receita que seus integrantes redigiram ou a de outros colegas;
3. A elaboração do prato escolhido é de responsabilidade de todos os integrantes do grupo e deve ser orientada pelo caderno de receitas já confeccionado;

4. Caso a atividade não possa ser realizada na sua residência ou na de algum de seus colegas, verifique com seu(sua) professor(a) a possibilidade de usar o refeitório da escola;
5. Convide a comunidade escolar para comparecer ao evento e contribuir com outras guloseimas.

REFERÊNCIAS

BRIGADEIRO brasileiro. **Rio and Learn**. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://rioandlearn.com/pt-br/brigadeiro-brasileiro/>. Acesso em: 20 mar. 2022.

HOUAISS, A.; Villar, M. S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009, p. 1621.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para escrita: atividades de retextualização** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOARES, T. K. T. de C. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização de receitas culinárias – uma proposta de sequência didática destinada à Educação de Jovens e Adultos**. 2023. 123 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Letras e Comunicação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2023.

ZOCCHIO, G. Cozinhar e escrever: dois saberes e prazeres em comunhão. *In: Jornalismo investigativo sobre alimentação, saúde e poder*. 2018. Disponível em: <https://ojoioeotrigo.com.br/2018/12/cozinhar-e-escrever-dois-saberes-e-prazeres-em-comunhao/>. Acesso em: 20 ago. 2023.

4

*Marli Hermenegilda Pereira
Michele da Costa Sant'Ana*

PROJETO DE LETRAMENTOS E ENSINO:

**"A VIDA EM VERSOS
DE D. UMBELINA"**

A fim de contribuir para as práticas de leitura e produção de textos dos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental de forma mais eficiente, este capítulo traz um recorte da dissertação³⁴ apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. A proposta visa apresentar aos estudantes, por meio de situações reais de comunicação, recursos importantes para leituras mais autônomas e produções textuais mais conscientes.

Assim, foram escolhidos, tanto para leitura como para produção textual, gêneros que circulam na sociedade e que podem ser acessados facilmente. Além deles, a proposta apresenta como leitura principal os poemas orais de Umbelina do Nascimento Nunes Reis, uma artista portuguesa e analfabeta que se instalou com a família na cidade de Mendes, onde se tornou parte do patrimônio cultural. Essa escolha se deu por duas razões: a primeira por entender que o letramento literário ainda carece de investimentos no segmento; a segunda porque essa é uma forma de promoção e valorização da cultura local. É importante ainda ressaltar que a biografia produzida pelos alunos é uma singela, mas justa homenagem à autora pela obra artística que deixa para o município e para a região sul fluminense.

Seguindo as etapas de leitura sugeridas por Santos, Riche e Teixeira (2020, p. 48), as atividades pré-textuais, textuais e pós-textuais foram adaptadas como atividades motivadoras (1ª etapa), desenvolvimento (2ª etapa) e culminância (3ª etapa).

Apresentado o tema, deu-se início ao projeto, dividido em três etapas. Da primeira delas, constam as atividades motivadoras, que envolvem leituras de poemas, documentários e uma aula externa.

34

SANT'ANA, Michele da Costa. Uma proposta de projeto de letramento "A vida em versos de D. Umbelina". 110fl. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica: 2023.

Em seguida, a 2ª etapa trouxe as atividades de desenvolvimento como leitura de textos da autora, coleta de informações relevantes ao contexto histórico que permeia os poemas orais e produção de textos variados, incluindo a biografia. Finalmente, na 3ª etapa, a da culminância do projeto, foram apresentados os trabalhos de pesquisa e a biografia produzida coletivamente pela turma numa manhã de autógrafos na própria escola.

A divisão em etapas corresponde ao que sugerem Santos, Riche e Teixeira (2020) no que diz respeito aos diferentes e possíveis contatos com o texto como sendo estratégicos para a leitura significativa dos textos. Assim, temos, respectivamente, atividades pré-textuais, textuais e pós-textuais. Por meio delas, foi possível observar o desenvolvimento dos alunos enquanto leitores e produtores de textos, alcançando o objetivo de torná-los leitores mais críticos e autônomos, considerando as particularidades dos diferentes letramentos encontrados na turma.

Dentre o trabalho com diferentes gêneros apresentados na pesquisa, o mais importante foi a leitura de poemas, com os quais pouco se tem contato nos meios em que o público-alvo circula. Apesar disso, é preciso valorizar a leitura desse gênero, uma vez que ele é o tipo de texto capaz de nos humanizar por meio das palavras que contém, segundo Cosson (2011). De acordo com autor, a leitura torna-se possível graças ao contato entre autor e leitor (mediado pelo texto) e ao compartilhamento de experiências de mundo entre esses. Assim, a escola torna-se o lugar mais favorável a esse letramento, inserindo práticas de exploração do texto capazes de tornar os estudantes leitores autônomos.

APRESENTAÇÃO DAS ATIVIDADES PRÉ-TEXTUAIS

Nessa fase, foram pensadas atividades que serviram como preparação para a leitura dos poemas de Umbelina, atividades que envolveram conhecimentos sobre a artista e também sobre o gênero poema.

Quadro 1 - Atividades motivadoras

Atividade 1	Leitura e análise do poema "Canção", de Cecília Meireles
Atividade 2	Apresentação do documentário sobre D. Umbelina
Atividade 3	Aula-passeio até o mural feito pela neta em homenagem à autora
Atividade 4	Leitura de um poema "O avô no carinho dos netos", referente a um momento da vida de Umbelina

Fonte: As autoras. (2023).

Como primeira atividade, os estudantes leram o poema "Canção", de Cecília Meireles³⁵:

Canção

Pus o meu sonho num navio
e o navio em cima do mar;
— depois, abri o mar com as mãos,
para o meu sonho naufragar.

Minhas mãos ainda estão molhadas
do azul das ondas entreabertas,
e a cor que escorre dos meus dedos
colore as areias desertas.

O vento vem vindo de longe,
a noite se curva de frio;
debaixo da água vai morrendo
meu sonho, dentro de um navio...

Chorarei quanto for preciso,
para fazer com que o mar cresça,
e o meu navio chegue ao fundo
e o meu sonho desapareça.

Depois, tudo estará perfeito;
praia lisa, águas ordenadas,
meus olhos secos como pedras
e as minhas duas mãos quebradas.

(Mireles, 2012)

Nele o eu lírico parece rejeitar os sonhos, causadores de grande sofrimento em sua vida, colocando-os num navio onde pretende naufragá-los, destruí-los. Essa escolha se deu pela aproximação dessa ideia com o fato de a autora ser uma portuguesa que chegou ao país viajando pelo mar. O navio como suporte dos sonhos também aparece nos poemas de Umbelina, mas, ao contrário do que representa para Cecília Mireles, o navio leva o sonho de uma vida melhor, transporta esperança para sua família.

No primeiro momento de análise, ao se apresentar o poema (sem lê-lo) foi questionada a sua forma, comparando-o a outros que os alunos conheciam. As respostas foram principalmente acerca da construção por versos. Mesmo que nem todos conhecessem o nome "verso" ou "estrofe", a turma conseguiu identificar essa marca, e um deles ainda afirmou ser como a letra de uma música. Foi quando aproveitando o momento, a professora acrescentou os conhecimentos sobre o que são verso e estrofe e chamou a atenção para a função social do texto que estavam prestes a ler.

Em seguida, iniciou-se a análise dos sentidos do texto, sem que houvesse certo ou errado, mas o que fosse possível dentro da leitura.

A discussão oral sobre isso levou alguns minutos e os alunos terminaram a atividade com mais perguntas do que respostas, o que se considerou positivo, já que diferentes possibilidades foram ditas pelos discentes e não foi possível chegar a uma conclusão sobre os sentidos do texto. Esse fato natural na leitura de poemas foi estranho aos alunos, pois esses, acostumados a textos de compreensão mais imediata, esperavam uma resposta definitiva às perguntas realizadas.

Na aula seguinte, foram apresentados dois vídeos³⁶ sobre a autora, que ainda lúcida pôde falar sobre sua história. Ambos foram gravados na cidade, em lugares públicos, e os alunos conseguiram identificar os espaços e algumas pessoas que gravaram depoimentos sobre a poetisa. Além disso, dois ou três alunos afirmaram que conheciam essa história pois a mãe havia contado ou antes do início do projeto ou depois da novidade. Essa aula foi importante porque eles começaram a se identificar, de alguma forma, com o tema e reconhecê-lo como parte da cultura que lhes pertencia.

Foi também nessa aula que a curiosidade dos alunos por essa figura representativa da cultura mendense foi despertada. Eles questionaram principalmente sobre o fato de uma senhora que não sabia ler nem escrever ser autora de poemas. Ao que lhes foi respondido que ela ditava e outra pessoa, que estava próxima no momento, escrevia. Aproveitando o momento, a professora apresentou a língua oral como algo naturalmente aprendido pelo convívio social, considerando essa modalidade como a forma mais espontânea de manifestação da língua materna. Diferentemente da escrita, que é aprendida, e por isso pode gerar dificuldades. Apesar de parecer estranho a eles a tradição oral da Literatura, foi-lhes apresentada a informação de que já na Grécia Antiga, obras como *Ilíada* e *Odisseia*, de Homero, foram concebidas oralmente e só mais tarde tiveram seus registros escritos.

36 Vídeo 1 – Disponível em <https://globoplay.globo.com/v/2884339/>. Acesso em: 24 maio 2022.
Vídeo 2 – Disponível em <https://youtu.be/HClNZzNvq3Y>. Acesso em: 24 maio 2022.

A visita ao mural feito pela neta de Umbelina e artista, Letícia Reis, em homenagem a sua avó, foi realizada na aula seguinte, em parceria com o professor de História da turma. Apesar de faltarem informações diretas da autora sobre o mural, foi possível que a turma levantasse hipóteses que respondiam a perguntas relacionadas às representações contidas no texto, como os elementos da natureza, o papel escrito, o ônibus, as construções e as pessoas encontrados na pintura. Com a participação ativa da turma, foi possível discutir sobre as diferentes possibilidades de sentidos e chegar a conclusões mais coerentes com o conhecimento de então. Vale salientar que as hipóteses foram retomadas após a leitura do relato, atividade constante da etapa de desenvolvimento do projeto.

Figura 1 - Mural com a artista Letícia Reis e sua família



Fonte: Acervo da família de D. Umbelina, 2022.

Embora esse projeto tenha sido desenvolvido dentro da disciplina de Língua Portuguesa, vale lembrar que é função da escola fomentar as práticas de linguagem para o exercício da cidadania. Desse modo, considera-se a leitura de textos semióticos, como é o caso do mural, relevante para a contribuição do desenvolvimento de habilidades linguísticas, assim como da criatividade e de conhecimento de mundo. Afinal, a materialidade discursiva da

linguagem não verbal permite que sejam feitas análises de acordo com os conhecimentos e experiências dos leitores, como acontece com textos verbais.

A quarta e última atividade dessa etapa, ocorrida na aula seguinte, foi a apresentação do poema “O avô no carinho dos netos”, de D. Umbelina.

O avô no carinho dos netos

A minha mãe
Que tão pouco falaste comigo
E eu dormia
A minha mãe me acordava
Chamava a vizinha
Respondia a cantar
A mãe não pode flar
Adormecia pra sempre
O pai falava e chorava
O avô rezava
A criança crescia
No silêncio
Um segredo está no céu
O pai falava
O avô rezava
As crianças são a flor da primavera
O avô beijava
O pai abraçava
Nas flores
Comigo cresce
Vamos subindo e crescendo
Pelo mundo

(Reis, sd.)

Ao lerem o texto, inicialmente os alunos não conseguiram perceber nenhum sentido possível. Mas, ao seguir a discussão, respondendo a perguntas feitas pela professora e trocando informações com os colegas, parte da turma começou a ver sentido em algumas expressões utilizadas conotativamente e ao concluírem o sentido

possível para eles, se surpreenderam e até se entristeceram com a passagem da vida da poetisa descrita, a perda de sua mãe e as dificuldades que precisaria enfrentar a partir daquele momento.

Uma questão relevante e que trouxe divergências de ponto de vista foi o uso do verbo na 2ª pessoa do singular, “falaste”, inco- mum no Rio de Janeiro, onde, em substituição, usa-se ‘você’, que, devido à sua origem de pronome de tratamento, leva o verbo para a 3ª pessoa, ‘falou’ (Cunha; Cintra, 2016, p.304.). Segundo Bagno (2012, p. 746), ‘você’ (forma oriunda de ‘vossa mercê’) tornou-se índice de 2ª pessoa no português brasileiro em grande parte do território nacional. Para ele “O emprego de *você* entre as pessoas da mesma classe social se generalizou ainda mais profundamente no Brasil, a ponto de tornar o verdadeiro IP de 2ª pessoa” (Bagno, 2012, p. 348).

Outro ponto interessante da discussão foi o fato de os versos do poema não confirmarem a hipótese levantada pela turma durante a leitura do título (“O avô no carinho dos netos”). Os alunos espe- ravam, a partir dele, que os versos trariam como principal tema a relação entre a autora, seus irmãos e o avô, porém percebe-se que o poema relata o momento de perda de sua mãe. Assim, todos concordaram que ou o título deveria se adaptar aos versos, ou os versos deveriam se relacionar melhor com o título.

Foi interessante perceber o estágio de interpretação em que estavam os alunos no início da leitura e o estágio que alcançaram no fim da leitura, comprovando que essa se faz pelo contato entre autor e leitor, mediado pelo texto, e com o auxílio dos conhecimentos adquiridos nas práticas sociais, como afirma Cosson (2011).

ATIVIDADES TEXTUAIS: DESENVOLVIMENTO

A segunda etapa apresenta as atividades de leitura dos poemas de D. Umbelina e de outros textos que serviram para ampliação do conhecimento. Aqui também se estabeleceu parceria com os professores de História e Artes da turma a fim de unir conhecimentos por meio da interdisciplinaridade.

Quadro 2 - Atividades de desenvolvimento

Atividade 1	Produção de um relato construído a partir do poema já apresentado
Atividade 2	Apresentação de texto expositivo, em forma de relato, com informações iniciais sobre a autora Umbelina
Atividade 3	Produção de uma linha do tempo
Atividade 4	Leitura dos poemas orais
Atividade 5	Exposição de informações históricas durante o regime Salazarista (1933-1974)
Atividade 6	Produção de um roteiro para a entrevista a ser realizada com familiar da autora homenageada
Atividade 7	Produção coletiva de biografia
Atividade 8	Elaboração de cartazes e exposição oral das pesquisas
Atividade 9	Escolha da capa da biografia
Atividade 10	Produção de convite para o dia da culminância

Fonte: As autoras.(2023).

Atividade 1:

Produção de relato

Para iniciar a etapa de desenvolvimento, os alunos produziram individualmente um relato com base no poema da atividade anterior (“O avô no carinho dos netos”) para que a professora pudesse observar as dificuldades e os pontos fortes em cada texto. Cada aluno produziu seu texto apresentando os conhecimentos acumulados até o momento.

Posteriormente, por meio de exercícios de releitura de trechos dos seus textos, eles próprios perceberam que os parágrafos/períodos geravam dificuldades para o leitor e, coletivamente, sugeriram novas construções a fim de tornar os parágrafos mais coesos. Essa forma de revisão e reescrita se mostrou mais eficaz e mais produtiva se comparada a uma nova proposta de produção, uma vez que colocar o texto no centro das aulas de português é fundamental para “enxergar a língua por parâmetros bem mais amplos e funcionais”, segundo Antunes (2010, p. 216).

Atividade 2:

Leitura de Relato

Na aula seguinte, foi entregue aos alunos um relato com informações básicas sobre a poetisa. Esse texto, de autoria da própria professora, serviu como base para uma sequência de atividades de leitura. Sua relevância para a continuidade do processo de leitura é que, considerando-se que a comunicação se dá por meio das relações de traços comuns entre interlocutores, o relato apresenta informações antes não compartilhadas entre enunciadores e destinatários, sendo os primeiros ora a professora,

ora o eu lírico dos poemas; e os segundos, os alunos leitores. A partir da interação regular entre os sujeitos do discurso, estabelece-se, então, o que Emediato (2007) chama de contrato de leitura.

Figura 2 - Texto Adaptado

Leia o texto a seguir:

Michele Sant'Ana (texto adaptado)

Nascida em 1923, numa aldeia chamada Pombares, na região de Trás-os-Montes, Portugal, Umbelina do Nascimento Nunes Reis só obteve a certidão de nascimento em 1924. Impedido de registrar a filha em razão da nevasca, seu pai precisou esperar o degelo para comparecer ao cartório.

Irmã mais velha entre cinco, perdeu a mãe aos seis anos de idade supostamente em decorrência de problemas respiratórios ocasionados pela Gripe Espanhola. A partir de então precisou ajudar ao pai na criação dos outros filhos e também no trabalho no campo. Por isso, foi a única entre eles que não frequentou a escola, onde esteve por apenas dois dias, em dias de fiscalização. Esse tempo foi o suficiente para que jamais esquecesse o que havia aprendido em sala de aula.

Apesar de não ter sido alfabetizada naquele momento, aprendeu muitas outras habilidades enquanto trabalhava com o pai, o avô e os tios na propriedade da família. Assim tornou-se uma exímia contadora e comerciante.

Apelidada de Umbelina do Pimento por ter um temperamento forte, com mais de vinte anos, casou-se com um primo (casamento "arranjado"). No entanto, ainda na lua de mel, fugiu, pois era apaixonada por outro rapaz. Na manhã seguinte, porém, voltou arrependida e os dois permaneceram juntos por cinco anos, até que seu marido faleceu de problemas renais.

Viúva e sem filhos, D. Umbelina casou-se com Manoel (também viúvo). Com ele teve dois filhos nascidos na Europa. Para fugir das guerras, decidiram vir para o Brasil, onde nasceram outros três filhos do casal. Juntos chegaram à região Sul do Rio de Janeiro e fixaram moradia na cidade de Mendes. Umbelina e Manoel construíram sua casa e se reergueram economicamente depois de muita luta.

Com tantas histórias para contar, após a perda do marido, a autora começou a fazer seus versos de modo simples, mas criativo. Sem saber escrever, declamava seus poemas para que outras pessoas pudessem registrá-los. Graças a isso, hoje podemos conhecer suas aventuras.

Fonte: As autoras (2023).

O texto foi escrito a partir das informações coletadas na pesquisa realizada com a família da poetisa, representada pela neta Letícia, e serviu para a realização da sequência a seguir:

Figura 3 - Atividades propostas

1. Sobre o texto, responda:
 - a) Quem são os interlocutores?
 - b) Em qual situação comunicativa o texto está inserido?
 - c) Qual o seu objetivo?
 - d) Reflita sobre o que acabou de ler e dê um título coerente ao texto.
2. É possível determinar a causa da morte da mãe de d. Umbelina? Justifique sua resposta com um elemento do texto.
3. Releia o trecho “Esse tempo foi o suficiente para que jamais esquecesse o que havia aprendido em sala de aula.”, no 2º parágrafo. Nele, a expressão destacada retoma uma informação do período anterior. Identifique essa informação.
4. “Por isso, foi a única entre eles que não frequentou a escola, onde esteve por apenas dois dias, em dias de fiscalização.” A conjunção destacada traz o valor semântico de:
 - a) Explicação
 - b) Conclusão
 - c) Adversidade
5. Sobre o 5º parágrafo, faça o que se pede:
 - a) Nele aparecem palavras/expressões que indicam lugar. Transcreva-as.
 - b) Identifique os recursos utilizados para evitar a repetição dos nomes de Umbelina e Manoel nesse trecho.
6. Do último parágrafo, retire palavras/expressões que indiquem a opinião da autora.

Fonte: As autoras (2023).

Nessa sequência, as questões estratégicas para a leitura de texto foram apresentadas pelo mediador (papel exercido pelo professor nessa perspectiva) e podem servir para outros textos semelhantes quanto à tipologia, ao gênero e aos objetivos. Dessa forma, a atividade contribuiu para a ampliação da habilidade de leitura dos alunos, incentivando a reflexão acerca do que se lê diariamente dentro e fora da escola ao viabilizar a compreensão do texto.

Atividade 3:

Produção da linha do tempo

A terceira atividade do desenvolvimento foi proposta para a disciplina de Artes como uma das formas de avaliação do 4º bimestre. Essa parceria foi estabelecida para que os alunos pudessem relacionar os conhecimentos adquiridos ao longo do projeto a diferentes áreas do conhecimento. Além disso, por meio da interdisciplinaridade, a

escola alcança uma formação cidadã ampla, uma vez que extrapola os limites das disciplinas e cria uma rede de conhecimentos relevantes para as práticas sociais.

A professora de Artes propôs que os alunos produzissem uma linha do tempo ilustrada para representar as fases da vida de Umbelina, seu nascimento, infância, vida adulta, maturidade e os eventos marcantes de cada uma delas – seus casamentos, o nascimento dos filhos, a partida de Portugal e a chegada ao Brasil e a Mendes. A produção de um texto imagético faz parte do processo de desenvolvimento da competência escritora dos alunos, uma vez que um texto não se faz apenas de palavras escritas, mas por meio da manifestação de qualquer expressão (Fiorin, 2022). Nesse caso, especificamente, além da palavra escrita, as imagens compõem a produção e juntos apresentam o discurso.

Figura 4 - Linha do tempo/Aluno E



Fonte: Material produzido pelos alunos, 2022.

Observa-se, no trabalho do aluno E, foram feitas escolhas de imagens pertinentes a cada fase representada: para o nascimento da própria Umbelina e dos filhos, optou-se pela imagem de um berço; a certidão de nascimento indica que o registro civil da poetisa foi feito um ano depois da data de seu nascimento; já a morte, tanto da mãe como de seus maridos é marcada pela figura de uma cruz; para representar os casamentos da homenageada, o aluno escolheu uma imagem com alianças e flores; a bandeira brasileira retrata a chegada ao Brasil, enquanto o recorte de uma estrada, o caminho até a cidade de Mendes; a casa expressa a construção da moradia da família; por fim, um livro aberto representa o início do trabalho literário de D. Umbelina.

Percebe-se que apenas quatro, de todas as fases representadas, possuem tempo determinado. Isso se explica porque até o momento os alunos não tinham essas informações, que só foram adquiridas numa atividade posterior a esta (entrevista). Apesar disso, o conhecimento reservado até então foi suficiente para que se estabelecesse uma sequência lógica dos acontecimentos. Isso reforça a ideia de que os conhecimentos são adquiridos a partir de outros prévios ao momento da leitura, como, por exemplo, o enciclopédico e o linguístico como afirmam Santos, Riche e Teixeira (2020).

Essa atividade foi fundamental para que a turma começasse a perceber o planejamento que seguiriam para a produção final do projeto, a biografia da autora. Simultaneamente à elaboração da linha do tempo na disciplina de Artes, a professora de Língua Portuguesa e Produção Textual seguiu na sua programação com as leituras dos poemas, atividade a ser descrita a seguir.

Atividade 4:

Leitura dos poemas orais

Seguindo o percurso gerativo de leitura, que *é um modelo que simula a produção e a interpretação 'do significado, do conteúdo'* (Fiorin, 2022, p. 44-45 - grifo do autor), foi possível explorar os poemas observando a articulação entre o nível do conteúdo e o da expressão, a que chamamos manifestação. É desse nível que decorrem os efeitos estilísticos ocasionados pela linguagem literária e pela linguagem própria da autora. Comparando dois textos anteriormente inseridos neste trabalho, o relato da atividade 2 do desenvolvimento (mais especificamente o trecho que cita a morte da mãe, o primeiro período do 2º parágrafo) e o poema "O avô no carinho dos netos", percebe-se que ambos tratam do mesmo conteúdo (a morte da mãe da poetisa). Apesar da semelhança, as escolhas da autora no plano da expressão modificam o conteúdo no plano da manifestação, o que confere aos textos seu caráter literário.

Nesse sentido, embora as observações a serem realizadas no processo de leitura tenham sido estimuladas a partir do nível narrativo dos poemas, foi no nível da manifestação que os sentidos foram construídos. Para tanto, durante esse processo, foram apresentadas algumas figuras de linguagens, entre outros recursos expressivos.

Tendo isso em mente, os textos foram distribuídos aleatoriamente entre os alunos (reunidos em duplas e trios), e esses foram agrupando de acordo com o que compreendiam sem a intervenção da professora. Embora não tivessem o auxílio do mediador, os alunos puderam conversar entre eles e trocar opiniões sobre o conteúdo dos textos que possuíam.

Essa atividade foi importante para que os alunos pudessem perceber a sequência dos acontecimentos, as relações lógicas entre os capítulos, a coerência e a coesão que deveriam estar na produção escrita final, a biografia (Santos; Riche; Teixeira, 2020, p. 129). Assim, foi possível elaborar o sumário da biografia previamente, a fim de buscar nos poemas informações relevantes para a produção biográfica.

Ao final da aula, o sumário elaborado pela turma foi transcrito no quadro por uma aluna.

Os assuntos foram anotados à medida que os estudantes falavam, sem respeitar inicialmente a ordem dos acontecimentos. Seguindo a atividade, foram refletir sobre o que havia de mais relevante para a biografia, obedecendo à lógica temporal dos fatos da vida da escritora.

Em primeira análise, partindo do nível narrativo, é possível notar a transformação na vida do eu lírico, de um estado inicial para um estado final. No entanto, vale mencionar que os estados iniciais e finais identificados nos textos durante a realização das leituras não são os mesmos, por isso foi possível separá-los em grupos.

Assim, observando os esquemas narrativos dos poemas, concluiu-se que as mudanças de um estado inicial para um final, representam as transformações vividas por D. Umbelina. Esse ponto de intersecção entre eles torna possível a ideia de que se tratam de poemas autobiográficos. Por essa razão, considerou-se o gênero biografia como sendo o mais apropriado como produção escrita final do projeto.

Depois de redistribuídos por assunto em forma de apostila, e em outra aula, os poemas orais³⁷ foram novamente entregues aos estudantes para que fizessem uma leitura mais atenta, dessa vez com a mediação da docente. Nesse segundo momento de análise dos textos, foram observadas as particularidades expressas pelas escolhas estilísticas da autora e encontradas no nível da manifestação. É importante lembrar que nesse momento os alunos já tinham o conhecimento dos recursos estilísticos possíveis nesse tipo de texto e foram capazes de perceber que esses contribuem para a leitura, tanto quanto para uma construção estética dos poemas. Assim, levou-se em conta a orientação de Fiorin, que afirma ser “preciso sempre mostrar a função do recurso da manifestação na economia geral de produção do sentido de um texto” (Fiorin, 2022, p. 52).

Além disso, vale ressaltar que o conhecimento sobre o gênero poema, como um dos fatores de coesão, contribuiu para a compreensão dos textos. Por exemplo, saber o objetivo da leitura, contexto de produção entre outros fatores é importante para validar as regras de interação entre os sujeitos e para firmar o contrato de leitura entre eles.

Demonstrações de escansão dos poemas, bem como análises da forma dos outros, não foram realizadas em sala dado o pouco tempo reservado para o desenvolvimento do projeto. Nesse sentido, optou-se por dedicar maior tempo de estudo para o conteúdo dos textos. Dessa forma, seguiu-se a análise dos textos produzidos por D. Umbelina.

37

Em todos os poemas, foram identificados desvios de escrita atribuídos à passagem dos textos orais para a escrita. No entanto, a turma concordou que esses não deveriam ser alterados, uma vez que fazem parte do processo de registro dos poemas e que sua adequação ocasionaria a perda dessa característica própria das produções.

Figura 5 - Grupo 1 de poemas

<p>1</p> <p>Os Inocentes</p> <p>O navio dava gemidos Eram os navegantes que não sorriam Chorando pelos queridos Será que vamos voltar Temos pouco pra navegar Estamos na África Pois são tantas Áfricas Qual é o nome? Atrás vem o Bocage Depois dele tu saberás O navio ficava pequeno Era tanto passageiro Oh! Gente boa Quero te levar de Rodésia para Agoa Somos pretos e brancos De gente de todos os cantos Já precisamos do veleiro O navio que chegava Rebocando tanta jangada Trazendo gente de todas as cores</p>	<p>Tudo se misturava na fumaça dos vapores E assim viajava nossa gente Neste mundo inteligente Quem são os inocentes</p> <p>2</p> <p>Quero cantar quero rir Na despedida desta terra Navegando no alto mar Sem barco sem velas No verde das folhas das árvores É uma esperança de amor Vou escrevendo as saudades.</p> <p>Eu canto a navegar Num cais sem barco Correndo pelas ondas Procurando todos os cais São saudades e esperanças Navegando tão ausente Pensando em me encontrar Nos braços da minha gente.</p>
--	--

Fonte: Manuscritos de D, Umbelina³⁸ (entre 2004 e 2020).

Analisando o primeiro grupo, pôde-se notar que a transformação ocorre entre a partida da terra natal e a chegada ao destino ainda desconhecido. No primeiro poema, o eu lírico narra o sofrimento dos migrantes ao deixarem suas famílias e seus lugares até o momento em que o navio parte a uma nova terra, levando pessoas tão diferentes, mas ao mesmo tempo unidas pela dor de deixarem seus lares, todas misturadas no navio. Assim, seguiam todos os passageiros esperando a chegada a um lugar ainda desconhecido, porém repleto de esperança, como concluiu-se na leitura do poema 2, onde é possível identificar a inquietação da despedida misturada à esperança de encontrar uma vida melhor em seu futuro lar.

38

Os manuscritos da autora são cadernos pautados em que foram transcritos os poemas orais que falava a outras pessoas alfabetizadas (conhecidas ou não). Como essas transcrições foram feitas durante suas "andanças" pela cidade, portanto não há data definida para nenhum dos textos.

De acordo com informações também fornecidas pela família, sabe-se que momentos de guerra foram marcantes na vida da poetisa. Inclusive, foi por essa razão que o casal decidiu sair com os filhos de Portugal, em busca de paz. Logo, é compreensível que o tema esteja presente em sua obra, representado aqui pelos poemas 3 e 4, onde os dois momentos, guerra e paz, são concretizados respectivamente por figuras como “confusão”, “bombas”, “alejados”, “metralhados”, “armamentos”, “inocentes a morrer”; e “paz”, “rios de cristais” e “flores”.

Figura 6 - Grupo 2 de poemas

<p>3</p> <p>Oh! Mundo de confusão Mais um século passado Pra onde anda o civilizado Plantando bombas no chão Os inocentes a correr Uns correm alejados Uns morrem de fome Outros ficam pra trás metralhados Quem são os animais? Que vivem sem endereço Será que se encontram na selva? Todos tentam esconder Atrás de torres de petróleo Ou armamentos de guerra E assim morrem <u>fugir</u> da guerra (?) Os inocentes caídos e derrotados Perdendo o que tem Os seus filhos O pai e a mãe E os culpados assistem o espetáculo ao longe (?) Fingindo que é um circo Um novo mundo que começou E o homem ainda não acordou Ou finge que está a dormir</p>	<p>Jogando barro na parede Se pegar pegou! E os inocentes a morrer</p> <p>4</p> <p>Se o ser humano tem tão pouco tempo de vida Nem que vivesse 300 anos Representava somente 3 dias Já estamos perto do século 21 E os homens ainda não pararam de matar os inocentes De destruir O que está de pé A natureza chora As crianças gritam Os sábios ficam parados O escritor de pena na mão chora Os países em conflito, fritam Quem tem razão Gritando pelas terras de ninguém Que o mundo acorde para a paz Que o rio de sangue Sejam rios de cristais Mostrar as crianças flores Não armas.</p>
--	---

Fonte: Manuscritos de D. Umbelina [entre 2004 e 2015].

O terceiro grupo de poemas reúne lembranças dos amores da autora. Não há menção a um homem específico (ou homens), portanto, entenda-se amores (no plural) por momentos românticos em sua vida e sua disposição para amar e ser feliz.

Figura 7 - Grupo 3 de poemas

5	Dois pra diante e dois pra trás
Juntando o gado na beira Já estavas tão longe vendendo na feira Vou te encontrar Nem que seja com dinheiro falso, vou te comprar	6
Lembro-me sempre de ti Fazendo serenatas Nas noites de luar Escrevendo romances das matas	O mundo é uma confusão A mais confusa sou eu Porque acordar agora? Marido foste embora Tinhamos que durar 300 anos Obrigado pelos beijos que me destes Os nossos 300 anos seriam 3 dias só
Lá vão os pássaros a voar Não vai embora meu amor Quero te ensinar a dançar Nesses passos trocados	7
O teu olhar são tangos verdadeiros Dança comigo Meu amor primeiro	Um dia me perdeste de ti Não consegui te encontrar Oh! Meu amor adorador Quando partires para o céu Não te esqueça de me avisar Perdidos nas viagens de Camões O destino sabe as razões.

Fonte: Manuscritos da D., Umbelina [entre 2004 e 2015].

Os poemas reunidos no grupo abaixo podem ser associados à fase da 3ª idade da autora, quando deu início à sua obra literária. Conclui-se que o poema 8 representa a fase idosa da poetisa, enquanto o 9 denota o prazer que sentia ao fazer seus versos. Compreendeu-se que essas duas fases coexistem, e por isso encontram-se no mesmo grupo de textos.

Figura 8 - Grupo 4 de poemas

8	Rosas e rosais Dançam carnavais.
Depois dos meus cabelos pintados Cabeça branca nevada Começava a história Um livro que desfolhava Só rosas Sempre rosas, Caminhando No caminho das flores	9 Quando tenho dor tomo Remédio para nesteziar Quando a alma fica Triste fasso verso para cantar.

Fonte: Manuscritos de D. Umbelina [entre 2004 e 2015].

Os dois próximos conjuntos de poemas tratam da vida da autora após a chegada da família ao destino. No entanto, primeiramente serão apresentados os que citam o Brasil, para em seguida serem conhecidos os versos que a poetisa fez para a cidade de Mendes, onde estabeleceu moradia e comércio e onde vive até hoje.

Figura 9 - Grupo 5 de poemas

10	As estrelas mais douradas Eu me sinto no teu ventre Eu te amo Brasil pra sempre
Brasil, estás a acordar Eis o homem mais amado Queria estar no teu lugar Cheio de amor e esperança Eis um jardim colorido Falas todas as linguagens Tens as flores de todos os continentes Homem querido, homem valente Tens a idade de uma criança Eis valente e inteligente Cheio de amor e esperança Eis o livro das outras nações Elogio a tua mãe bela, verde, azul, branca e amarela Tens o coração mais ardente	11 Brasil a tua passara da E outras coisinhas mais Chegaram os rouxinóis e os pardais E os rouxinóis morreram com Tanta saudade dos pais São encantos e remansos São jardim de saudade E nos adormecendo num bando de pardais Tentando esquecer os amores que Deixaram para trás.

Fonte: Manuscritos de D. Umbelina [entre 2004 e 2015].

Apesar da saudade que fazia o eu lírico sofrer no poema citado anteriormente, no próximo grupo nota-se a superação da dor e a substituição dessa pelo carinho que tem pela cidade de Mendes. Foi no interior do estado do Rio de Janeiro que Umbelina encontrou seu segundo lar, pois sentiu-se acolhida e grata pelo que lhe foi proporcionado desde sua chegada. Quando lá chegaram, ela e o marido construíram sua primeira residência eles próprios, com recursos vindos do trabalho como agricultores e comerciantes.

Figura 10 - Grupo 6 de poemas

12

Mendes
Te encontrei no fim de uma caminhada
Ao deixar para trás a minha mãe amada
E todos os meus e outras coisas mais
Depois de descansar na beira do cais
Espiondo o mar
Vim pra cá e me apaixonei por ti
Via nas pessoas um olhar da natureza
E me apaixonei e aqui fiquei
Eis uma moraria
Eis cercada de castelos
Tens muralhas naturais
As tuas matas, os teus morros e tuas
serras
Moras dentro do castelo mais belo
Que a natureza criou

És a mulher mais amada
O sol é o teu pai
Pela lua espelhada
E assim vai crescendo
Parece uma bailarina
Em cada bairro, em cada esquina
Eis uma oração, vais crescendo
Com o rosário na mão
Fazendo casas e mansões

Alegrando os corações

Mendes, quando eras pequenina
E tu te lembras bem
Teu pai tocava guitarra para ouvir
Sonoro a tua mãe.
Formada de todas as raças, és mais
morena a tua cor.
Tens as raízes de tantos continentes.
És alegre e contente.

13

Mendes

És a coroa desta serra
És a rainha mas bela
Tens o brilho das estrelas
És o bairro alto
Queria ser, sempre tua
Como as estrelas são dos céu
Como a lua que da luz a solidão

Quando te encontrei, Mendes
Com um filho de oito meses
E outro com anos
O teu espírito me agasalhou
Um obrigado Mendes
Pelo carinho que me deste.

Por fim, o último grupo de poemas tematiza o início da vida de D. Umbelina. É interessante perceber que sua infância esteve sempre presente em sua memória e parece tê-la guiado por toda sua trajetória, principalmente no que diz respeito à doçura e à sensibilidade da menina que se tornou a mulher firme que se conhece pelas histórias e versos que transmitiu. Evidentemente essas observações puderam ser feitas não só a partir da leitura dos poemas orais, mas também pelo conhecimento adquirido por outros meios, como depoimentos de quem a conhece.

Figura 11 - Grupo 7 de poemas

<p>14</p> <p>Fui passear na escolinha</p> <p>Os professores e os sábios E os professores insinuando lições ao sábio e os que mais aprendia era os professores. O diretor da escola chegou e ficou parado na sala. Admirado de tanta lições que os alunos ensinava aos professores ele também aprendia. Um pomba branca voou e todos olharão par ao céu</p> <p>15</p> <p>Vila Neve</p> <p>Oh vila dos meus encantos, A mais de cinquenta anos que te quero encontrar O pensamento e minha alma Estão sempre a visitar Por ti tenho muito carinho Pois é no teu berço Que embala meus filhos, irmãos E meus sobrinhos.</p> <p>16</p> <p>Aqui me criei</p>	<p>Aqui andei descalço, de calças rasgadas Aqui arrebentei os meus pés, dei topada nas pedras Aqui escutei os pássaros cantar Aqui aprendi a conversar com o luar A viver com as estrelas e com a lua Aqui vi o dia morrer Com os pássaros faziam serenatas quando a madrugada aparecia O sol me esquentava ou deixava a noite fria</p> <p>17</p> <p>Lembro daquela menina Dos cabelos ondulados Corridos sobre os ombros Um olhar de criança. Por baixo do olhar Guardava tanta responsabilidade E difícil acreditar Cançada, preocupada Sorria para todos Com um divino olhar Quem diria! Tanta tristeza Sem força pra trabalhar Olhava para os cantos Com o olhar manso Chorava, chorava, chorava Oh! Deus, dai-me força Dá vida ao meu coração Não me deixe cair em depressão</p>
---	---

Fonte: Manuscritos de D. Umbelina [entre 2004 e 2015].

Dessa forma, após essa sequência, foi possível, com as reflexões dos alunos auxiliados pela professora, definir o sumário para que o livro contivesse as informações mais fidedignas à realidade, segundo o que foi relatado por Letícia. Isso porque muitas informações repassadas pela neta poderiam ser incertas, dado que as histórias ouvidas da avó eram como uma “colcha de retalhos”, segundo ela própria afirmou, pois foram fragmentos que se juntaram e formavam, possivelmente, uma mistura de realidade com fantasia e sem uma cronologia lógica.

Outro fator importante é que a transmissão dessas histórias foi realizada oralmente enquanto a neta crescia, portanto, sem registro escrito, e por isso, detalhes importantes podem ter sido esquecidos ao longo do tempo. Os únicos registros escritos que existem são os poemas orais transcritos por terceiros que, no entanto, só começaram a ser realizados após a morte do segundo marido de D. Umbelina. Como se tratavam de poemas, também se tornou difícil afirmar com certeza o que teria sido relatado em cada um deles.

Considerando o material no qual a turma se baseou para a produção final do trabalho (as histórias ouvidas e a leitura que se conseguiu fazer dos poemas durante as discussões), o sumário final apresentou a seguinte organização: 1) A Infância, 2) Amores, 3) As guerras, 4) A viagem, 5) A chegada e 6) Novos amores.

Atividade 5:

Exposição de informações históricas

Segundo Oliveira, Tinoco e Santos (2014), o trabalho com projetos proporciona à comunidade escolar um fazer coletivo entre alunos e professores que, em busca de objetivos comuns, assumem participação ativa durante todo o processo. Enquanto os professores das disciplinas envolvidas são capazes de agregar conhecimentos de

suas áreas do conhecimento, os alunos assumem uma postura ativa para atingirem as metas estabelecidas no planejamento. Nesse sentido, todo o conhecimento histórico adquirido com esta atividade, foi ao final utilizado para a produção escrita dos alunos, já que esses foram capazes de refletir sobre os fatos e relacioná-los à vida da autora e aos poemas lidos.

Dessa forma, enquanto a programação da disciplina de Língua Portuguesa seguia com a leitura dos poemas, o professor de História contribuiu para o projeto em suas aulas abordando o contexto histórico que permeia as produções de D. Umbelina. A fim de que os alunos pudessem compreender o cenário em que se inseriu a vida da autora enquanto viveu em Portugal, o docente apresentou aos alunos informações sobre o Estado Novo português (1933-1974), as causas e consequências desse regime, por meio de texto didático.

Além disso, como identificamos em seus poemas e também nas histórias contadas, a guerra foi um elemento muito presente em sua vida, por isso viu-se a necessidade de também situar os alunos no período entre a 1ª e a 2ª Guerra Mundial (1914-1918 e 1939-1945, respectivamente). Embora a homenageada não tivesse vivido o primeiro momento, este foi importante para explicar as razões para a ditadura salazarista. Ao contrário disso, o segundo momento histórico apresenta interferência direta na vida da autora e de sua família, já que foi fundamental para a tomada de decisão de vir para o Brasil.

Com esta contribuição, tanto os alunos quanto a professora de Língua Portuguesa puderem compreender a situação real a que a autora se referia nos poemas. O aprendizado adquirido e ampliado nas aulas de História

contribuiu para o aumento do repertório de saberes dos estudantes e permitiu que esses mobilizassem o acervo para a leitura dos poemas. Isso comprova que uma leitura proficiente se faz da interação entre leitor e autor por meio do texto, mas que, ao mesmo tempo, é preciso considerar o aporte de conhecimento adquirido dentro e fora da escola.

Atividade 6:

Produção e realização de entrevista

Após a atividade de leitura dos poemas, na aula de Língua Portuguesa, a professora propôs que os alunos preparassem em grupo um roteiro para a realização de uma entrevista com o filho da escritora, Cláudio. A turma foi orientada a elaborar perguntas pertinentes para a realização do livro que produziram. Essa produção levou duas aulas, enquanto a realização da entrevista outras duas em outro dia, previamente agendado com a direção, o entrevistado e a turma.

A proposta de produção da entrevista leva em consideração o que afirma Antunes (2003) sobre a necessidade de uma prática de escrita voltada para a interação entre um produtor e um receptor, com objetivos claros e consideradas as adaptações da linguagem exigidas pela situação comunicativa.

Para essa atividade, a professora solicitou que cada grupo formulasse um conjunto de cinco perguntas para a construção de roteiros, que foram entregues à professora e devolvidos para que a turma eliminasse as possíveis perguntas repetidas pelos grupos. Com essa tarefa também foram surgindo novas perguntas enquanto outras

foram eliminadas por já terem sido respondidas com os textos lidos até o momento.

No dia combinado, além de responder às perguntas dos alunos, o familiar contou histórias que também ouviu de sua mãe. Em certo momento, emocionou-se e a todos ao descrever uma das passagens vividas por ela. Sobre a qual contou que, no povoado onde vivia a matriarca, descobriram que o adubo fornecido pelo governo Salazar eram, na verdade, cinzas de prisioneiros mortos pelos regimes ditatoriais de extrema direita da Europa.

Nessa prática, foi possível demonstrar como as produções textuais baseadas em situações reais de comunicação fazem sentido nas aulas de Língua Portuguesa. É por meio de propostas como a da entrevista que se pode chegar ao desenvolvimento das habilidades de escrita dos alunos, uma vez que é o interlocutor a medida, o parâmetro, para as escolhas, inclusive linguísticas, de quem escreve.

Atividade 7:

Produção coletiva da biografia

Nesta etapa, a proposta foi de que os grupos, munidos das informações sobre a vida da autora, sobre as características do gênero, sobre conhecimentos linguísticos, adquiridos ao longo de sua vida escolar e sobre o contexto de produção, pudessem planejar a escrita, primeiro separadamente por grupo, e depois numa sequência entre os capítulos escritos por todos eles. O momento do planejamento é fundamental para que o resultado seja uma produção com comunicabilidade e relevante para a prática social.

Enfim, coletada as informações necessárias nas atividades anteriores, iniciou-se o processo de escrita dos alunos, que durou dez aulas de Língua Portuguesa e também de Produção Textual. A turma foi dividida em seis grupos, conforme a quantidade de capítulos definida no sumário.

Determinados os grupos, os subtemas foram escolhidos por eles e cada um iniciou a etapa de planejamento do texto com base em nova pesquisa feita ao material já disponibilizado. Esse momento ocorreu em sala de aula com consulta ao que havia disponível no momento (textos das aulas e o caderno com outros poemas da autora).

As oito aulas seguintes foram destinadas à produção e à revisão/reformulação do texto. Todas aconteceram na Sala *Maker* da escola, onde há computadores, acesso à *Internet* e impressora disponíveis para uso. Destaca-se aqui a importância de envolver as novas tecnologias a favor de uma educação voltada para o contexto social vivido atualmente, como prevê a BNCC. De acordo com suas orientações, a escola deve possibilitar aos estudantes o domínio dos recursos tecnológicos para a utilização para, entre outros fins, a produção de conhecimentos (Brasil, 2018, p. 65).

Com o planejamento em mãos e já organizados em suas funções, os grupos concluíram a produção dos capítulos da biografia em quatro aulas em média e enviaram por e-mail à professora. Apenas um grupo precisou continuar a produção no encontro seguinte para encerrar a produção.

A revisão foi realizada observando a continuidade dos capítulos e a coerência e a coesão estabelecidas em cada texto. A observância à continuidade foi feita pelos próprios grupos que, com acesso aos outros textos

dos colegas, puderam perceber incoerências ou redundâncias em seus textos. Os aspectos linguísticos foram analisados com o auxílio da professora, que, ao expor fragmentos dos textos, indicou pontos importantes que mereciam atenção.

Embora não se tenha mencionado uma aula destinada ao estudo do gênero biografia durante o projeto, destaca-se que essa foi realizada em momento anterior ao início do trabalho, em outro bimestre. Além do estudo do gênero com a produção de um mapa mental, os alunos realizaram atividades de leitura de uma biografia e ainda apresentaram uma produção biográfica de seu artista favorito.

Atividade 8:

Elaboração de cartazes para exposição

Além da produção da biografia, a turma também preparou cartazes com os temas: contexto histórico, linha do tempo da autora, seleção de poemas, variedade linguística. Como já tinham conhecimento sobre os assuntos, os trabalhos foram produzidos fora do horário escolar. As apresentações foram feitas para a própria turma durante dois tempos de Produção Textual, também ministrada pela autora da pesquisa.

Atividade 9:

Produção e escolha da capa para a biografia

Novamente com a contribuição da professora de Artes, os alunos produziram possíveis capas para a biografia, das quais uma seria selecionada para fazer parte da produção.

Figura 12 – Mural com exposição das capas

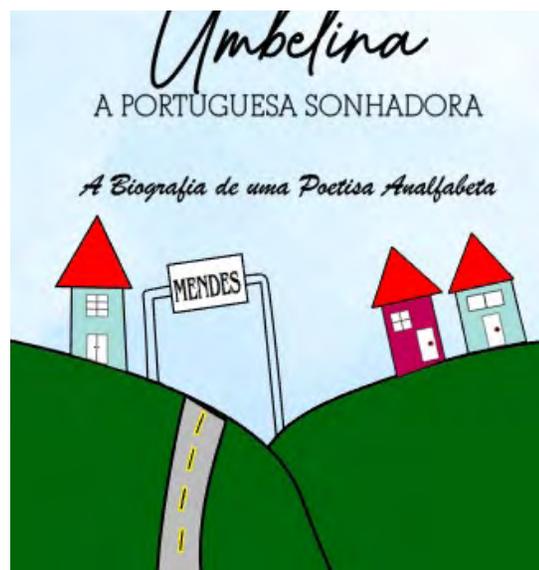


Fonte: Acervo das autoras, 2022.

A eleição foi realizada entre professores e funcionários da escola, respeitando o aspecto democrático presente nos diferentes níveis da sociedade e preparando o aluno para o exercício da cidadania. Todas as capas foram expostas com seus respectivos números e sem indicação de nomes dos alunos para que a escolha fosse imparcial. O mural com as produções ficou no corredor da escola, assim, outros alunos também puderam apreciar os trabalhos da turma. É importante ressaltar que o envolvimento da comunidade escolar se torna possível porque o trabalho com projetos envolve diferentes agentes, extrapolando as paredes da sala de aula.

Concluído o prazo de votação, um dos trabalhos foi escolhido como capa para a biografia. O trabalho escolhido foi entregue à profissional responsável pela reprodução e encadernação das biografias. Para dar mais vida ao desenho, foi necessário que a profissional digitalizasse a arte e destacasse mais as cores e algumas formas. Ainda foi incluído o título dado pela turma depois de construída a biografia.

Figura 13 - Capa escolhida/Aluna F - digitalizada



Fonte: Giselle Martins Costa Davila³⁹, 2022.

Atividade 10:

Produção de convite

Devido ao curto tempo ainda disponível para a finalização do projeto, foi necessário que a professora e a equipe pedagógica produzissem o convite, físico e digital, enviado às famílias da homenageada e dos alunos, às autoridades do município e à Diretoria Regional de Educação Centro-Sul, bem como para o corpo docente da escola e a coordenadora, professora e orientadora da pesquisa, Dr^a Marli Hermenegilda Pereira.

ATIVIDADES PÓS-TEXTUAIS: CULMINÂNCIA

O dia da culminância do projeto serviu para a exposição dos conhecimentos adquiridos durante o processo e para o lançamento do livro “Umbelina: a portuguesa sonhadora – A biografia de uma poetisa analfabeta”. No dia marcado, estavam presentes os participantes do projeto, o corpo docente da escola, as equipes diretiva e pedagógica, os familiares da homenageada, familiares dos alunos, uma representante da SEEDUC/RJ.

Quadro 10 – Atividades de culminância

Atividade 1	Exposição de cartazes
Atividade 2	Lançamento do livro biográfico de D. Umbelina, produzido coletivamente pela turma e sessão de autógráfo

Fonte: As autoras (2022).

Numa sala destinada ao lançamento do livro, ficaram expostos os cartazes apresentados pelos alunos durante a aula de Língua Portuguesa e as mesas e cadeiras foram dispostas para os alunos se sentarem e autografarem a biografia. Outra parte das cadeiras foi posta para que os convidados pudessem se sentar e assistir à apresentação do resultado do projeto. Além disso, um banner foi colocado na entrada da sala para compor o ambiente.

A ideia de um momento para o lançamento do livro com a sessão de autógrafos, buscou evidenciar o protagonismo do aluno dentro do projeto, especialmente como produtor de texto, como consideram Oliveira, Tinoco e Santos (2014). Dessa forma, e compreendendo o papel social desse indivíduo, também foi possível valorizá-lo por meio do destaque a sua escrita, que é a sua maneira de atuação no mundo.

Todos os alunos receberam um kit contendo um exemplar do livro, conjunto de canetas, lápis, borracha e marcador de texto, um doce e uma miniatura da poetisa encomendada com uma artesã. Professores, familiares da homenageada e alguns membros da equipe envolvidos no projeto também receberam um exemplar, bem como a Diretoria Regional Centro-Sul e a Secretaria de Cultura de Mendes.

Para ajudar com os custos da produção e encadernação do livro, a professora passou um “livro de ouro” entre os funcionários da escola e outras pessoas conhecidas explicando seu propósito. O total obtido foi de quase o total do custo das biografias.

Apresentada a proposta, espera-se contribuir para novas práticas de letramento em diferentes escolas, visto que esta não é um modelo, mas uma proposta pautada em pesquisa séria e teorias relevantes para o exercício docente. Ademais, é importante lembrar que há pontos que podem precisar de ajustes e de adaptações para que sirvam a outras realidades.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português – Encontro & Interação**. 6. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, Marcos. **Gramática Pedagógica do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BRASIL, SEB/MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <https://www.edocente.com.br/blog/bncc/o-ensino-de-lingua-portuguesa-pelo-vies-da-bncc/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. 2. ed., 11ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.

CUNHA, Celso Ferreira da; CINTRA, Luís Felipe L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 7. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2016.

EMEDIATO, Wander. Contrato de leitura, parâmetros e figuras de leitor. *In*: MARI, Hugo; WALTY, Ivete; FONSECA, Maria Nazareth Soares Fonseca. (org.) **Ensaios sobre leitura 2** – Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2007. p. 83-98.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de Análise do Discurso**. 15. ed., 6ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2022.

MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. *In*: RANGEL, E. O. e ROJO, R. H. (orgs.) **Coleção: Explorando o ensino - Língua Portuguesa**, Brasília, MEC, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 65-84. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7840-2011-lingua-portuguesa-capapdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 07 mar. 2023.

MEIRELES, Cecília. **Viagem**. 2. ed. São Paulo: Global Editora, 2012.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo. SANTOS, Ivoneide B. de Araújo. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. 2. ed. Natal: EDUFRRN, 2014.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Cláudia Souza. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2013.

5

*Gerson Rodrigues
Leonardo da Silva Oliveira*

UMA LUZ NO FIM DO TÚNEL:

**VIABILIZANDO O DEBATE
ATRAVÉS DE UMA PROPOSTA
DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

INTRODUÇÃO

Esta proposta de mediação pedagógica foi desenvolvida no âmbito de uma dissertação do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seu objetivo não é estabelecer uma fórmula infalível para a montagem e sucesso de uma dinâmica de debate regrado, mas apontar caminhos que sublinhem a necessidade de valorizar a oralidade como prática de leitura e produção textual e o caráter profundamente dialógico dessa dinâmica.

Deve-se ressaltar que, por contar com a mediação ativa do professor, a proposta entende como desejável a abordagem de temas considerados polêmicos por estarem, boa parte das vezes, na base ou ligados a questões sócio-históricas que alunas e alunos precisam aprender a lidar em vista das muitas desigualdades que permeiam a vida cotidiana. Portanto, entende-se que a politização docente é necessária para poder orientar a discussão, até porque a professora ou o professor também estão inseridos nesse sistema.

DELIMITANDO A PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Por ser de base bibliográfica, esta pesquisa aponta como perspectiva que as atividades sejam distribuídas ao longo do ano letivo inteiro, uma vez que a proposta é, justamente, ter-se o *debate regrado*, gênero em destaque em meio aos demais pertencentes à oralidade, como atividade recorrente no planejamento pedagógico da turma de 9º ano do Ensino Fundamental. Portanto, a sugestão é de que os debates sejam bimestrais tenham sempre dois momentos: um utilizando um tema sugerido pelo professor, outro construído democraticamente pela turma.

Entende-se como suficiente, no entanto, a apresentação de uma sequência didática (SD) dentre os temas a serem propostos pela professora ou pelo professor. Isso se deve ao fato de que não configura intenção desta pesquisa querer apresentar um quadro fixo com propostas a serem reproduzidas independentemente do contexto. Sabe-se que as realidades são diversas e o planejamento, apesar do estabelecimento de uma base via BNCC, preserva a autonomia docente. Assim, entende-se o *debate regrado*, no âmbito deste trabalho, como o gênero mais propenso à construção eficaz de habilidades relacionadas à expressão de opiniões, construção de argumentos coerentes e realização de sínteses direcionadas.

Além disso, deve-se ressaltar o caráter da participação do/a professor/a no debate, que deve atuar de maneira mais incisiva do que a mera mediação “imparcial”, pois se trata de letramento no/a partir do gênero, mas, sobretudo, de uma dinâmica integrante do processo ensino-aprendizagem. Conforme defendido anteriormente, orientado por uma diretriz pedagógica, didatizada, o debate dispõe de um *timing* diferenciado para intervenções e orientações sendo, portanto, diferente do debate eleitoral ou atividade informal entre colegas. Espera-se que haja uma retroalimentação comunidade x escola/ escola x comunidade no sentido dialógico, isto é, que as/os estudantes se interessem por aplicar o conhecimento construído e, ao mesmo tempo, contribuam com suas experiências e interesses.

Não cabe, portanto, esperar-se uma produção metódica de um debate, mas, antes, a criação de um espaço razoavelmente organizado para exercício da *palavra pública*, a troca respeitosa de ideias/, opiniões, confronto de argumentos, busca de sínteses, talvez consensos, mas que se use espaço para abordar temas importantes e para que haja uma orientação mais humanista e comprometida com a igualdade social, com o respeito aos valores e atitudes democráticas, pois, sem isso, a Educação não tem sentido prático para a sociedade. Despida desse significado, torna-se mera instrução tecnicista, o que já se provou inadequado em diversos espaços de pesquisa, discussão e deliberação.

Ao final de cada debate, é importante, propor-se uma síntese geral direcionada do que foi discutido. Nesse ponto, cabe à professora/ professor o direcionamento adequado do tema, sem jamais desconsiderar as contribuições das/dos estudantes. No entanto, não se pode deixar de lado os princípios constitucionais, bem como o compromisso histórico com a superação da opressão. A critério dos participantes, é possível fazer registro, em formato audiovisual, ou mesmo escrito. A proposta tem mais a ver com a possibilidade de construção de um repositório individual, ou coletivo, do que, necessariamente submeter as atividades de oralidade a um domínio da escrita, pois é justamente o que esta pesquisa busca sublinhar como sendo inadequado, enquanto objetivo único.

Cabe destacar que toda atividade de oralidade explicitada mais adiante é precedida de uma pesquisa prévia a respeito do tema em questão, solicitada pelo/a professor/a a alunas e alunos para que elas/eles possam ter acesso a informações que subsidiem suas falas, bem como ter contato com diferentes opiniões a respeito do que será abordado, começando a construir, dessa forma, a sua própria visão. Essa dinâmica visa frisar, não só a importância da pesquisa prévia, mas também da seleção de informações relevantes, uma vez que, com a popularização da internet, há grande quantidade de dados disponíveis, mas tem se tornado cada vez mais necessário filtrar, não só por interesse, como também por confiabilidade.

Ainda assim, é importante que a/o docente ofereça, antes, do debate um resumo a respeito dos principais pontos a serem abordados, uma espécie de contextualização objetiva do tema ou fato a ser abordado. Tal medida tem potencial de minimizar eventuais carências de informações de estudantes que não tenham, por diferentes motivos, procedido a pesquisa prévia. Além disso, trata-se da oportunidade de enfatizar determinados aspectos que sejam importantes para a discussão, uma vez que as/os alunas/os podem não perceber com muita facilidade os pontos sobre os quais se deve debruçar para tratar determinados temas. Em outras palavras, não se pode abordar a *política de cotas*, por exemplo, sem se falar do passado escravista do Brasil, da maneira

como se deu a abolição e das desigualdades sociais permanentes no Brasil, que é um país da periferia do capitalismo mundial.

Assim, as atividades 1 e 2 são iniciais e teóricas, estando as demais dispostas em pares ao longo dos quatro bimestres letivos. Isso, no entanto, não significa que não seja necessário abrir espaço para reforço de conteúdos ou dirimir eventuais dúvidas sempre que essa demanda surja. Por outro lado, também deve ser constante a checagem tanto com exercícios escritos quanto a partir do próprio gênero/ habilidades em destaque nesta pesquisa. Nunca é demais falar-se em estratégias pedagógicas de antecipação e precaução nas aulas. Contar que não há riscos e déficits não parece adequado à realidade das salas de aula brasileiras.

Assim, a *Atividade 3* será usada como exemplo, sendo uma sequência didática preparada para o primeiro bimestre. Embora, ressalte-se, seja livre a escolha do tema considerando-se cada contexto, entende-se que a escolha do tema "*Racismo e ações afirmativas*" é pertinente para o início do curso, uma vez que é um tema central para se entender as profundas desigualdades sociais que assolam a maior parte da população brasileira desde os primeiros tempos da história nacional. Além disso, tem o intuito de oferecer subsídios para o entendimento adequado das políticas de ações afirmativas, das quais se espera que as/os estudantes façam jus sem achar que estão sendo indevidamente beneficiadas/os nas provas de acesso a escolas técnicas de Ensino Médio, por exemplo e, posteriormente, na universidade pública.

Quanto ao tema sugerido pelos alunos, é importante que seja tratado com a devida consideração para o enriquecimento do processo pedagógico, afinal, por mais inusitado, delicado ou complexo que pareça o tema, trata-se da efetiva contribuição de alunas e alunos para o currículo da escola em que estudam. A verdadeira pluralidade democrática só se concretiza mediante sua contribuição e o reconhecimento por parte da escola das experiências vivenciadas pelo seu público. Cabe à/ao professora/professor tomar as devidas providências para adaptação de linguagem, recortes temáticos e calibragem para o tratamento do tema, sem incorrer em censura.

Cabe destacar que as atividades que envolvem escrita e precedem o debate propriamente dito têm como ápice o momento do debate. Assim, não se deve esquecer essa ênfase, pois o peso maior deve recair sobre a atividade com a oralidade. Seria incorreto, pois, tratar a atividade com a oralidade a partir do *debate regrado* como complemento das atividades escritas, que, como se pode perceber, contam com outros gêneros textuais. A produção de texto na modalidade escrita, seja na resolução de questões de compreensão, seja produção de texto não têm proeminência na proposta apresentada.

Para ficar claro, no exemplo de atividade disposto a seguir, é o Momento 5 o mais importante. Espera-se que a professora ou o professor entenda a importância de uma *leitura de mundo* em favor dos oprimidos e que a expresse, não de maneira autoritária, mas assertiva para que alunas e alunos entendam seu lugar no mundo e tomem consciência de sua contribuição para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Quadro 1 - Quadro geral de atividades

Atividade 1	Diagnose e apresentação da oralidade como possibilidade de produção de texto e ferramenta do cotidiano para a resolução de necessidades comunicativas.
Atividade 2	Apresentação de conceitos de tema, tese, argumento, fala pública, turno de fala, mediação, antítese, síntese, réplica e tréplica.
Atividade 3	Debate com tema sugerido pelo professor: Racismo e ações afirmativas
Atividade 4	Debate com tema sugerido pelos alunos
Atividade 5	Debate com tema sugerido pelo professor: A relação entre seres vivos e meio ambiente
Atividade 6	Debate com tema sugerido pelos alunos
Atividade 7	Debate com tema sugerido pelo professor: Gênero, corpo e orientação sexual
Atividade 8	Debate com tema sugerido pelos alunos
Atividade 9	Debate com tema sugerido pelo professor: Trabalho, dignidade e consumo
Atividade 10	Debate com tema sugerido pelos alunos

Fonte: Os autores (2022).

Quadro 2 - Exemplo de Atividade

Atividade 3	Debate com tema sugerido pelo professor: Racismo e ações afirmativas
Título da aula	A construção de estereótipos na cultura brasileira e suas consequências nos diversos campos sócio-históricos e políticos.
Objetivo	Refletir sobre como a permanência do discurso eurocêntrico impede a valorização da matriz cultural africana no Brasil, salientado seu desdobramento na literatura e, sobretudo, e sua presença como elemento-chave no chamado racismo estrutural.
Ano	9º ano de Ensino Fundamental
Gêneros abordados	Debate regrado, Cartum, palestra, conto (africano), letra de canção
Áreas envolvidas	Português e História
Quantidade de aulas	5 aulas de 50 minutos, sendo 1 tempo para cada momento.
Recursos	Quadro, marcador de quadro, projetor, som e piloto.

Fonte: Os autores (2022).

Quadro 3 - Síntese do Momento 1 - As raízes do problema

Objetos do conhecimento	Cartum, leitura de textos não verbais, concepção de discurso
Competências e habilidades da BNCC	<p>(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.</p> <p>(EF69LP11) Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e se posicionar frente a eles.</p> <p>(EF69LP13) Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social.</p> <p>(EF69LP15) Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos.</p> <p>(EF69LP30) Comparar, com a ajuda do professor, conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e referências, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder identificar erros/imprecisões conceituais, compreender e posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações em questão.</p> <p>(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.</p>

Fonte: Os autores (2022).

PRÉ-TEXTUAL (20 MIN):

Debate inicial sobre a temática da aula e os objetivos pretendidos

Fazer uma sondagem inicial a respeito do que os alunos conhecem a respeito da expansão europeia sobre a África no século XIX. Checar qual é a sua percepção de valor em relação à cultura europeia, frente às demais, incluindo a cultura afrobrasileira. Apresentar as características gerais de um cartum. Abordar o conceito de estereótipo.

Proceder à apresentação do personagem histórico Cecil Rhodes como uma importante figura no âmbito do chamado neocolonialismo.

Espera-se que os alunos consigam estabelecer contextualizar o ponto de partida e perceber a relação inicial entre os diferentes campos do conhecimento, visando entender a leitura proposta.

Texto 1

Figura 1 - Cecil Rhodes



Deve-se evidenciar a presença, enquanto sequências tipológicas, mesmo que num texto imagético a argumentação (eurocentrismo) e a descrição (caracterização do personagem).

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ferrov%C3%ADa_Cabo%20%80%93Cairo#/media/Ficheiro:Punch_Rhodes_Colossus.png [2020].

TEXTUAL (10 MIN)

Como sabemos, é perfeitamente normal ler um texto-imagem. Dessa forma, responda:

1. O que representa a imagem sob a figura de Cecil Rhodes?

Espera-se que o aluno aponte a África, e como continente, tendo por objetivo desfazer um equívoco muito difundido, de que seria um país.

2. Qual é o significado da extensão das suas pernas nas duas pontas do desenho?

Espera-se que o aluno aponte a expansão europeia sobre a África. O objetivo é que ele entenda a amplitude dessa presença e o cartum em si como produto de um discurso de apologia à cultura europeia.

3. Qual elemento da imagem denota claramente o uso da violência pelos europeus?

PÓS-TEXTUAL (20 MIN)

Espera-se que o aluno perceba que esse elemento é a arma. O objetivo da questão é salientar que a ideia de superioridade europeia foi construída à força.

1. A partir do conhecimento construído durante os momentos anteriores, os alunos deverão expressar oralmente sua opinião sobre até que ponto o discurso de dominação europeu exerceu influência sobre a construção da imagem (negativa) que se tem da África e dos africanos no mundo contemporâneo.

Espera-se que os alunos concluam que o discurso e a violenta presença europeia na África serviram de base para a criação de uma narrativa desfavorável aos africanos quanto a questões civilizatórias. O objetivo é levá-los à reflexão de que se trata de um discurso parcial e muito difundido no mundo contemporâneo e que perdura há séculos.

2. Em seguida, devem apresentar, também oralmente, sua reflexão com relação ao lado dos “vencidos”, isto é, se os africanos concordariam ou não com o discurso eurocêntrico sobre o caráter de sua presença na África no século XIX.

Espera-se que os alunos percebam que é preciso haver o contraditório a respeito de qualquer narrativa e que, progressivamente, os africanos estão batalhando para reduzir os danos que esse discurso tem causado aos diversos povos/países que se constituíram ao longo da história africana.

Quadro 4 - Síntese do Momento 2: Autopercepção

Objetos do conhecimento	Gênero palestra, relato pessoal, tese, argumento, conclusão
Competências e habilidades da BNCC	<p>(EF69LP19) Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc.</p> <p>(EF69LP30) Comparar, com a ajuda do professor, conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e referências, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder identificar erros/imprecisões conceituais, compreender e posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações em questão.</p> <p>(EF69LP31) Utilizar pistas linguísticas – tais como “em primeiro/segundo/terceiro lugar”, “por outro lado”, “dito de outro modo”, isto é”, “por exemplo” – para compreender a hierarquização das proposições, sintetizando o conteúdo dos textos.</p> <p>(EF69LP39) Definir o recorte temático da entrevista e o entrevistado, levantar informações sobre o entrevistado e sobre o tema da entrevista, elaborar roteiro de perguntas, realizar entrevista, a partir do roteiro, abrindo possibilidades para fazer perguntas a partir da resposta, se o contexto permitir, tomar nota, gravar ou salvar a entrevista e usar adequadamente as informações obtidas, de acordo com os objetivos estabelecidos.</p> <p>(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.</p>

(EF89LP15) Utilizar, nos debates, operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro: concordo, discordo, concordo parcialmente, do meu ponto de vista, na perspectiva aqui assumida etc.

(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding, dentre outros.

Fonte: Os autores (2022).

PRÉ-TEXTUAL (10 MIN)

Este segundo momento inicia-se com o um bate-papo sobre a possível conexão entre o discurso que legitimou a exploração africana pelos europeus e as consequências para a contemporaneidade africana, bem como dos demais povos periféricos atingidos por essa ideologia, incluindo o Brasil. Os alunos serão questionados sobre se faz sentido postular/defender uma interligação entre o presente e o passado de desprestígio da cultura africana/afrobrasileira, bem como o apagamento dos elementos autóctones.

Espera-se que os alunos entendam que não se pode enxergar quaisquer fatos ou discursos de maneira descontextualizada ou dissociada da história. Essa atividade tem por objetivo promover a reflexão a respeito da condição da cultura africana e afrobrasileira no contexto socioeducacional e literário brasileiro, focando no desprestígio e resistência à abordagem dessa temática.

Texto 2

Exibição do vídeo de uma palestra da escritora nigeriana *Chimamanda Ngozi Adichie*, realizada em 2009, em conferência da ONG TED Talk. O uso deste texto tem o intuito de abordar as percepções das consequências da cultura judaico-cristã-ocidental sobre as diversas culturas periféricas. (20 min)

Link da palestra: <https://www.youtube.com/watch?v=qDovHZVdyVQ>

TEXTUAL (10 MIN)

1. Bate-papo a partir de trechos do vídeo destacados pelos alunos.

Espera-se que os alunos façam algumas observações a respeito de trechos da fala de Chimamanda que eles tenham achado interessantes e significativas. Essa atividade tem por objetivo incentivar a tomada de palavra por parte dos alunos para que estes exercitem a expressão de suas opiniões a respeito do que julgarem pertinente. Destina-se também a checar o que eles assimilaram da fala da escritora, bem como sua capacidade de síntese das ideias gerais do texto para a montagem de um quadro explicativo.

2. Proposição de um quadro-síntese

Tema: A desigualdade das relações de poder nas narrativas históricas.

Tese: Uma história única favorece à construção de estereótipos nocivos e duradouros.

Argumento principal: Perda da identidade cultural e produção de uma leitura de mundo enviesada.

Conclusão: É preciso democratizar as narrativas históricas.

Quadro 5 - Síntese do Momento 3: Outras narrativas

Objetos do conhecimento	Gênero palestra, fato e opinião, concepção de discurso, formulação de hipóteses, sinais de pontuação, estratégias de referenciação
Competências e habilidades da BNCC	<p>(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.</p> <p>(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.</p> <p>(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding, dentre outros.</p> <p>(EF08LP14) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão sequencial (articuladores) e referencial (léxica e pronominal), construções passivas e impessoais, discurso direto e indireto e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.</p>

Fonte: Os autores (2022).

PRÉ-TEXTUAL (10 MINUTOS)

1. Abordagem de aspectos das histórias em geral, como elementos de uma narrativa, bem como as partes que compõem um enredo, e, especificamente, a caracterização do conto como narrativa curta. Após a checagem dessas informações, procede-se a sistematização em quadro.

Espera-se que os alunos consigam identificar os elementos que compõem a tipologia canônica narrativa. O objetivo é facilitar o entendimento da atividade e formular hipóteses a respeito do conto de base africana.

2. Em um segundo momento, ocorre a checagem das expectativas dos alunos a respeito de um conto não europeu, quanto a estrutura, elementos e significados.

Não se espera respostas exatas nesse ponto, mas apenas que os alunos estejam receptivos em relação a uma história de matriz diversa a que estão acostumados. Tem-se por objetivo levá-los à reflexão sobre o que poderia ser encontrado ao longo do texto.

3. A escolha do título de um texto não é um mero acaso. Ele é conectado ao corpo do texto, estabelecendo com ele uma relação de sentido. No caso do texto 3, qual informação pode ser antecipada no título?

A informação antecipada refere-se aos três personagens da história: as duas mulheres e o céu. Espera-se que o aluno consiga compreender o título como parte importante do texto.

Texto 3

As duas mulheres e o Céu (Conto africano)

No começo dos tempos, a distância entre o céu e a terra era bem pequena: não passava da altura de uma girafa. Certo dia, numa aldeia africana, duas mulheres estavam com os seus pilões amassando grãos de trigo. As duas não paravam de falar. Era uma fofoca atrás da outra. Uma delas, empolgando-se muito com o falatório, levantou o pilão tão alto que fez um furo no céu. –Aii! – gritou o céu. Tão animadas com a conversa estavam as duas mulheres, que não ouviram o grito.

Acontece que não parou por aí. O espaço celeste começava a ganhar furos e mais furos porque as duas mulheres, de tão empolgadas com a conversa, não perceberam que seus pilões rasgavam o céu, que continuava a gritar. Lá em cima, o tapete azulado chorou, berrou e nada adiantou.

Finalmente, tomou uma decisão: – Assim não dá mais, vou me afastar da terra o máximo que puder. Subiu, subiu o mais alto que pôde. Quando chegou lá no topo do mundo, sossegou: – Aqui está bom. Ninguém mais vai conseguir me furar. Todos os furos que as duas mulheres fizeram nunca mais foram fechados.

Os africanos dizem que esses furos podem ser vistos diariamente durante a noite: são as estrelas do céu.

(Brenman, Ilan. “As narrativas preferidas de um contador de histórias”. Difusão Cultural do Livro, 2005)

TEXTUAL (25 MIN)

1. Além do título existe o chamado tema, e ambos não devem ser confundidos. Já sabemos o que é título e sua função. O tema, por sua vez, deve ser depreendido a partir da leitura do texto, como sabemos. Assim, qual seria o tema do texto 3?

Espera-se que os alunos respondam que o tema do texto é o mito da criação das estrelas na perspectiva de uma narrativa africana. O objetivo da questão é ajudar a desenvolver essa habilidade em questão: identificar o tema de um texto.

2. Qual expressão do primeiro parágrafo confere ao texto um ar de “mito fundador”, isto é, algo ligado a religiosidade?

Espera-se que o aluno responda que é a expressão “No começo dos tempos”. O objetivo da questão é evidenciar a narrativa como uma espécie de história alternativa à criação do firmamento na mitologia judaico-cristã-ocidental.

3. Ao longo do texto, foram usadas diferentes referências para se referir às “duas mulheres”. Que termos são esses?

Espera-se que o aluno aponte três estratégias: (a) as duas, (uma) delas, seus, ninguém, (b) uso do artigo definido – a, e (c) uso de verbos na terceira pessoa. A questão tem por objetivo explicitar algumas possibilidades de referenciação e progressão referencial.

4. Agora, procure no texto as referências ao termo “céu”.

Espera-se que o aluno responda “espaço celeste”, “tapete azulado”, e “me” (na primeira pessoa do discurso direto). A questão tem por objetivo complementar a anterior.

5. Você deve ter reparado que o termo “ai” está escrito de maneira diferente no texto. Isso tem um propósito comunicativo. Assim, qual é o efeito de sentido provocado pela repetição do “i”, associado ao uso da pontuação (!)?

Espera-se que o aluno responda que o recurso denota um grito prolongado do personagem céu. O objetivo da questão é abordar alguns recursos expressivos utilizados no texto.

6. Transcreva o trecho que deixa claro que o Texto 3 refere-se a uma narrativa da cultura africana.

Espera-se que os alunos transcrevam “Os africanos dizem que esses furos podem ser vistos diariamente durante a noite: são as estrelas do céu.” O objetivo da questão é ressaltar a matriz africana como geradora do discurso presente na narrativa.

A atividade final é um bate-papo sobre o paralelo feito entre o conto lido e os contos ocidentais/ eurocêntricos, buscando refletir sobre os discursos que são propostos para a explicação de determinados aspectos históricos.

Espera-se que os alunos reflitam sobre o mito trabalhado e consigam associar o paralelo possível com os mitos judaico-cristão-ocidentais, amplamente difundidos na nossa cultura, questionando por que não temos tanto acesso a histórias de uma importante matriz cultural brasileira. Essa questão tem por objetivo promover a reflexão acerca da desigualdade de ênfase em relação às diferentes matrizes culturais brasileiras, ressaltando o discurso que deu origem a essa visão de mundo.

Quadro 6 - Síntese do Momento 4: Apreciação cultural

Objetos do conhecimento	Gênero letra de canção, biografia, fato e opinião, concepção de discurso, formulação de hipóteses
Competências e habilidades da BNCC	<p>(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.</p> <p>(EF69LP11) Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e se posicionar frente a eles.</p> <p>(EF69LP13) Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social.</p> <p>(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.</p> <p>(EF69LP45) Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em blog/vlog cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, exposições, espetáculos, CD's, DVD's etc.), diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso.</p> <p>(EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico-espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal.</p>

Fonte: Os autores (2022).

PRÉ-TEXTUAL (10 MIN)

Como, provavelmente, os alunos não conhecem o cantor e compositor Gonzaguinha, devido ao fato de serem mais jovens, a aula será iniciada a partir da apresentação da biografia do artista, enfatizando seu engajamento político durante sua carreira. Além disso, eles

serão questionados a respeito de suas preferências musicais, bem como sua avaliação sobre a música produzida em períodos anteriores. Serão pontuadas questões relativas ao gênero letra de canção.

A atividade tem por objetivo a ambientação dos alunos na temática da aula.

Texto 4

Canção *Tanacara* (1988), do cantor e compositor brasileiro Gonzaguinha.

Este material tem o intuito de estabelecer uma conexão com o caso brasileiro, que possui ampla matriz cultural africana, como facilmente se constata em literatura científica ou na observação cotidiana. É desejável que a/o estudante entenda a constante valorização do elemento eurocêntrico/estadunidense, em detrimento de sua própria cultura, e que ela/ele rejeite, de maneira consciente e fundamentada, essa dinâmica.

(5 minutos. Áudio Disponível em: <https://www.letras.mus.br/gonzaguinha/490944/>)

Tanacara

O Brasil não conhece a África
mas a África sabe bem o Brasil
O Brasil não conhece a África
O Brasil não sabe bem o Brasil.

Tá na cara, tá na veia, tá na cor
Tá no som do tambor
Tá na bunda e no olho do amor

Tá no dia de branco
Tá nas almas da segunda-feira

Tá no brilho da fé dos filhos de lemanjá.

-Odoiá!

Tá no suor e no sangue
que a gente ainda derrama

Pois é Brasil uma afta.

Axé Brasil, África

Não sabe ou não quer saber

Tá na cara da gente, a gente vê

TEXTUAL (10 MIN)

1. Destaque algumas expressões relativas que facilmente nos remetam à cultura afrobrasileira.

Espera-se que os alunos identifiquem “lemanjá”, “Odoiá” e “Axé”. O objetivo da questão é destacar as contribuições vocabulares africanas para a língua portuguesa, bem como abordar o que elas representam.

2. Qual recurso linguístico foi utilizado para sinalizar as várias contribuições da cultura Africana presentes no Brasil?

Espera-se que os alunos percebam a repetição do vocábulo “tá”. O objetivo da questão é abordar o registro informal como forma de expressar intimidade entre as duas culturas.

3. Com relação a *conhecer a África*, o eu lírico declara sobre a posição do Brasil “Não sabe ou não quer saber/ Tá na cara da gente, a gente vê”. Que hipótese podemos destacar sobre o desconhecimento da importância da contribuição africana por boa parte da população do Brasil?

Espera-se que o aluno chegue à conclusão de que o desconhecimento pode ser intencional. O objetivo da questão é levar o aluno à reflexão do termo “ou”.

PÓS-TEXTUAL (25 MIN)

1. A sequência terá seu encaminhamento com uma proposta de síntese dos temas abordados a partir da proposta e dos textos. Nesse fechamento, os alunos poderão expressar suas opiniões a respeito do percurso.

Não há uma expectativa fixa de resposta, sendo mais desejável que os alunos avaliem livremente o tema abordado e a leitura proposta. A questão foi proposta dessa forma para permitir o máximo de espontaneidade às análises.

Quadro 7 - Síntese do Momento 5: Debate (50 minutos)

Objetos do conhecimento	Gênero debate, tese, argumento, conclusão
Competências e habilidades da BNCC	<p>(EF69LP19) Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc.</p> <p>(EF69LP30) Comparar, com a ajuda do professor, conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e referências, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder identificar erros/imprecisões conceituais, compreender e posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações em questão.</p> <p>(EF69LP31) Utilizar pistas linguísticas – tais como “em primeiro/segundo/terceiro lugar”, “por outro lado”, “dito de outro modo”, “isto é”, “por exemplo” – para compreender a hierarquização das proposições, sintetizando o conteúdo dos textos.</p> <p>(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.</p> <p>(EF89LP15) Utilizar, nos debates, operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro: concordo, discordo, concordo parcialmente, do meu ponto de vista, na perspectiva aqui assumida etc.</p>

Fonte: Os autores (2022).

Embora as atividades dos momentos anteriores tenham conjugado questões de análise linguística, às de leitura, compreensão e interpretação textuais a momentos de reflexão e debate, este momento final configura o ponto mais importante da sequência semanal, pois todo ele é dedicado ao debate a respeito do tema “Racismo e ações afirmativas”. Deve-se considerar que se faz necessário, desde o início do ano letivo, abordar a importância do sistema de cotas para a superação da desigualdade social advinda das dinâmicas racistas adotadas pelo estado brasileiro ao longo dos séculos.

Tal dinâmica é importante devido ao objetivo maior de desconstruir o discurso falacioso de que, com a criação das leis de cotas, nos diversos âmbitos e setores da administração pública, por exemplo, teria sido estabelecido um favorecimento aos estudantes de camadas populares em concursos públicos de acesso a escolas de regime especial. Pretende-se desmitificar essa falácia, pois ela é nociva aos estudantes de escolas públicas, que muitas vezes assimilam esse discurso e o reproduzem acriticamente.

É importante, também, destacar que essas proposições são sugestões, cabendo à professora ou professor dinamizar/provocar de acordo com cada situação de aula.

Provocações: Existe racismo no Brasil?

Existe relação entre os problemas sociais brasileiros e racismo?

Como nós, pobres, nos situamos frente a essa situação?

Como superar essa condição?

ATIVIDADE 4: DEBATE COM TEMA SUGERIDO PELOS ALUNOS

Quadro 8 - Síntese da sequência construída com o tema sugerido pelas/os estudantes

Título da aula	A depender da sugestão dos alunos.
Objetivos	A depender das sugestões dos alunos, mas é possível apontar como objetivos fixos das dinâmicas de debate o estímulo à fala pública, ao respeito mútuo, dentro do intuito de desenvolvimento da leitura de mundo do aluno.
Ano	9º ano de Ensino Fundamental
Gêneros abordados	▪ Debate regrado.
Áreas envolvidas	Português
Quantidade de aulas	5 aulas de 50 minutos, sendo 1 tempo para cada momento.
Recursos	Quadro, marcador de quadro, projetor, som e celulares.
Objetos do conhecimento	A depender da sugestão dos alunos.
Competências e habilidades	A depender da sugestão dos alunos.

Fonte: Os autores (2022).

Momento 1:

Escolha do tema (50 minutos)

Sondagem e escolha dos temas: os alunos serão convidados a expor temas/fatos que lhes interessem para que seja possível fazer a seleção democrática de um ou mais temas para a discussão.

Momento 2:

Levantamento de informações (50 minutos)

Os alunos poderão pesquisar os temas que foram selecionados a fim de levantar informações para o posterior compartilhamento objetivo com os demais.

Momento 3:

Compartilhamento das informações (50 minutos)

Após a pesquisa, os alunos deverão compartilhar as informações que obtiveram uns com os outros oralmente, procurando não opinar nesse momento. É preciso ser objetivo nessa etapa.

Momento 4:

Debate (2T de 50 minutos)

Nesse momento os alunos vão discutir o(s) tema(s), tendo o professor como mediador.

APONTAMENTOS E EXPECTATIVAS

Esta seção tem por objetivo estabelecer algumas orientações mínimas para que alunas e alunos possam ter noção das expectativas de resposta, sem, contudo, pretender configurar-se como gabarito.

Momento 1: As raízes do problema

PRÉ-TEXTUAL

Espera-se que os alunos consigam estabelecer contextualizar o ponto de partida e perceber a relação inicial entre os diferentes campos do conhecimento, visando entender a leitura proposta.

TEXTUAL

1. Espera-se que o aluno aponte a África, e como continente, tendo por objetivo desfazer um equívoco muito difundido, de que seria um país.
2. Espera-se que o aluno aponte a expansão europeia sobre a África. O objetivo é que ele entenda a amplitude dessa presença e o cartum em si como produto de um discurso de apologia à cultura europeia.
3. Espera-se que o aluno perceba que esse elemento é a arma. O objetivo da questão é salientar que a ideia de superioridade europeia foi construída à força.

PÓS-TEXTUAL

1. Espera-se que os alunos concluam que o discurso e a violenta presença europeia na África serviram de base para a criação de uma narrativa desfavorável aos africanos quanto a questões civilizatórias. O objetivo é levá-los à reflexão de que se trata de um discurso parcial e muito difundido no mundo contemporâneo e que perdura há séculos.
2. Espera-se que os alunos percebam que é preciso haver o contraditório a respeito de qualquer narrativa e que, progressivamente, os africanos estão batalhando para redu-

zir os danos que esse discurso tem causado aos diversos povos/países que se constituíram ao longo da história africana.

Momento 2: Auto percepção

PRÉ-TEXTUAL

Espera-se que os alunos entendam que não se pode enxergar quaisquer fatos ou discursos de maneira descontextualizada ou dissociada da história. Essa atividade tem por objetivo promover a reflexão a respeito da condição da cultura africana e afrobrasileira no contexto sociopedagógico e literário brasileiro, focando no desprestígio e resistência à abordagem dessa temática.

TEXTUAL

1. Bate-papo a partir de trechos do vídeo destacados pelos alunos.

Espera-se que os alunos façam algumas observações a respeito de trechos da fala de Chimamanda que eles tenham achado interessantes e significativas. Essa atividade tem por objetivo incentivar a tomada de palavra por parte dos alunos para que estes exercitem a expressão de suas opiniões a respeito do que julgarem pertinente. Destina-se também a checar o que eles assimilaram da fala da escritora, bem como sua capacidade de síntese das idéias gerais do texto para a montagem de um quadro explicativo.

PÓS-TEXTUAL

1. **Tema:** A desigualdade das relações de poder nas narrativas históricas.
2. **Tese:** Uma história única favorece à construção de estereótipos nocivos e duradouros.
3. **Argumento principal:** Perda da identidade cultural e produção de uma leitura enviesada.
4. **Conclusão:** É preciso democratizar as narrativas históricas.

Momento 3: Outras narrativas

PRÉ-TEXTUAL

1. Espera-se que os alunos consigam identificar os elementos que compõem a tipologia canônica narrativa. O objetivo é facilitar o entendimento da atividade e formular hipóteses a respeito do conto de base africana.
2. Não se espera respostas exatas nesse ponto, mas apenas que os alunos estejam receptivos em relação a uma história de matriz diversa a que estão acostumados. Tem-se por objetivo levá-los à reflexão sobre o que poderia ser encontrado ao longo do texto.
3. A informação antecipada refere-se aos três personagens da história: as duas mulheres e o céu. Espera-se que o aluno consiga compreender o título como parte importante do texto.

TEXTUAL

1. Espera-se que os alunos respondam que o tema do texto é o mito da criação das estrelas na perspectiva de uma narrativa africana. O objetivo da questão é ajudar a desenvolver essa habilidade em questão: identificar o tema de um texto.
2. Espera-se que o aluno responda que é a expressão “No começo dos tempos”. O objetivo da questão é evidenciar a narrativa como uma espécie de história alternativa à criação do firmamento na mitologia judaico-cristã-ocidental.
3. Espera-se que o aluno aponte três estratégias: (a) as duas, (uma) delas, seus, ninguém, (b) uso do artigo definido – a, e (c) uso de verbos na terceira pessoa. A questão tem por objetivo explicitar algumas possibilidades de referenciação e progressão referencial.
4. Espera-se que o aluno responda “espaço celeste”, “tapete azulado”, e “me” (na primeira pessoa do discurso direto). A questão tem por objetivo complementar a anterior.
5. Espera-se que o aluno responda que o recurso denota um grito prolongado do personagem céu. O objetivo da questão é abordar alguns recursos expressivos utilizados no texto.
6. Espera-se que os alunos transcrevam “Os africanos dizem que esses furos podem ser vistos diariamente durante a noite: são as estrelas do céu.” O objetivo da questão é ressaltar a matriz africana como geradora do discurso presente na narrativa.

PÓS-TEXTUAL

Espera-se que os alunos reflitam sobre o mito trabalhado e consigam associar o paralelo possível com os mitos judaico-cristão-ocidentais, amplamente difundidos na nossa cultura, questionando por que não temos tanto acesso a histórias de uma importante matriz

cultural brasileira. Essa questão tem por objetivo promover a reflexão acerca do da desigualdade de ênfase em relação às diferentes matrizes culturais brasileiras, ressaltando o discurso que deu origem a essa visão de mundo.

Momento 4: Apreciação cultural

PRÉ-TEXTUAL

A atividade tem por objetivo a ambientação dos alunos na temática da aula.

TEXTUAL

1. Espera-se que os alunos identifiquem “Iemanjá”, “Odoiá” e “Axé”. O objetivo da questão é destacar as contribuições vocabulares africanas para a língua portuguesa, bem como abordar o que elas representam.
2. Espera-se que os alunos percebam a repetição do vocábulo “tá”. O objetivo da questão é abordar o registro informal como forma de expressar intimidade entre as duas culturas.
3. Espera-se que o aluno chegue à conclusão de que o desconhecimento pode ser intencional. O objetivo da questão é levar o aluno à reflexão do termo “ou”.

PÓS-TEXTUAL

1. Não há uma expectativa fixa de resposta, sendo mais desejável que os alunos avaliem livremente o tema abordado e a leitura proposta. A questão foi proposta dessa forma para permitir o máximo de espontaneidade às análises.

Momento 5: Debate

Espera-se que alunas e alunos façam uso da palavra pública, de maneira respeitosa, expressando suas opiniões de maneira coerente com os propósitos da Educação para o diálogo, a cidadania e a coletividade.

APONTAMENTOS

É importante destacar a necessidade de proporcionar o espaço para o debate, gênero da oralidade em foco nesta proposta, mas é igualmente imperativo orientar, a partir da mediação docente, a construção do significado sócio-histórico desejado. Não se trata de erodir ou subtrair a legitimidade das visões de mundo de alunas e alunos. É, antes, a partir do estímulo à fala pública, verificar essas colocações e seus possíveis argumentos para, assim, fazer disso objeto de ação pedagógica.

Para tanto, não é possível enxergar o trabalho em Língua Portuguesa como voltado apenas para aspectos de análise linguística, textualidade ou mesmo competências e habilidades. É preciso se importar com os significados necessários à construção de uma sociedade mais justa, o que não se faz com respeito a discursos que soem, muitas vezes, preconceituosos, pautados em concepções prejudiciais aos próprios interlocutores, reprodutores de desigualdades.

A professoras e professores, cabe a compreensão da realidade nos termos do combate às diversas mazelas sociais, seja em que tipo de ambiente pedagógico estiverem. A transformação social, objetivo maior da Educação, depende da superação do ensino de Língua Portuguesa para além de uma abordagem mecânica ou pretensamente isenta. Não se pode fugir à polêmica no processo ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma única história. **YouTube**, publicado em 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qDovHZVdyVQ>. Acesso em: 01 fev. 2023.

BRENMAN, Ilan. As duas mulheres e o céu. *In: As narrativas preferidas de um contador de histórias*. Difusão Cultural do Livro, 2005.

GONZAGA JUNIOR, Luiz. Tanacara. Intérprete: Gonzaguinha. *In: Corações Marginais*. Rio de Janeiro: Moleque/WEA, 1988. Duração 3:58. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/gonzaguinha/490944/>. Acesso em: 03 ago. 2021, às 21:00.

SAMBOURNE, Edward Linley. **The Rhodes Colossus**: Caricatura de Cecil John Rhodes. Nova Iorque. Domínio Público. 1892. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ferrov%C3%82%BA_Cabo-Cairo#/media/Ficheiro:Punch_Rhodes_Colossus.png. Acesso em: 01 ago. 2021.



6

*Leandro Falcon
Wagner Alexandre dos Santos Costa*

O VERBO NÃO ESTÁ MAIS SÓ:

**A MULTIMODALIDADE
COMO DESPERTAR
DE SENTIDOS AUTÊNTICOS
DE UM LEITOR EM CONSTRUÇÃO**

Neste capítulo, apresenta-se um material didático-pedagógico resultante de estudo desenvolvido no Mestrado Profissional em Letras da UFRRJ. A proposta deste material é, em linhas gerais, desenvolver atividades de leitura com foco na inferenciação de conteúdos textuais por meio de um caderno de atividades organizado em duas partes, denominadas Caderno de Atividades 1 e Caderno de Atividades 2. O objetivo social e, especificamente, educacional é oportunizar a constituição de pensamentos críticos que exponham o entendimento do leitor com base no seu próprio contexto de vida. Esse propósito será, do nosso ponto de vista metodológico, alcançado por meio de atividades que não estejam submetidas apenas à ação mecânica de (re)conhecimento alfabético e/ou gramatical envolvido(s) na leitura, mas também às que permitam analisar tanto a simbiose entre código verbal e múltiplas formas de materialização da linguagem quanto as manifestações de técnicas de arranjos visuais gerenciadas em layouts, características de textos multimodais, como memes e histórias em quadrinhos, assunto propulsor das ações de constituição dos cadernos de atividades que seguem, cada um com um eixo temático específico.

CADERNO DE ATIVIDADES 1

Esta primeira proposta aborda, no módulo 1, o de atividades pré-textuais, o gênero tirinha, que está presente nas atividades textuais do módulo 2, assim como o gênero reportagem. Ambos tratam do assunto preconceito racial, o qual é retomado no módulo 3 pelas atividades pós-textuais baseadas em memes. O intuito é tratar de modo crítico o assunto por meio de inferências requisitadas pelas atividades propostas pelos dois primeiros gêneros textuais para o discente e, por fim, realizar as atividades relacionadas aos memes para analisá-los de forma crítica e relacioná-los aos conhecimentos adquiridos nas duas primeiras etapas.

Quadro 1 - Orientações para execução dos módulos

	Módulo 1 Atividades pré-textuais	Módulo 2 Atividades textuais	Módulo 3 Atividades pós-textuais
Duração	Um tempo de aula (50 minutos) para cada módulo.		
Textos ⁴⁰	Armandinho e a brincadeira que não aconteceu. (tirinha)	A indignação de Armandinho (tirinha); e Acusado de roubar bicicleta, jovem denuncia racismo no RJ (reportagem).	Armandinho e a brincadeira que não aconteceu (tirinha); A indignação de Armandinho (tirinha); Acusado de roubar bicicleta, jovem denuncia racismo no RJ (reportagem); As cores que julgam (meme); e Fonte de hipóteses (imagem).
Comandos	Abordar o texto em duas etapas de leitura: 1ª leitura: autônoma; e 2ª leitura: colaborativa; Realizar atividades de modo autônomo; e Buscar respostas de modo colaborativo. Vale ressaltar a importância de disponibilizar o texto multimodal para a turma. Isso pode ser feito também com Datashow, caso esse recurso seja viável para o professor).		
Recursos	Fotocópias do material físico contendo texto e atividades pré-textuais; e Aparelho de datashow.		

Fonte: Os autores (2022).

SUMÁRIO

40

Memes, figuras, tirinhas e quadros presentes ao longo do caderno de atividades não pertencem a mesma enumeração. Dessa forma, cada módulo apresenta sua própria dentro da circunstância de existir mais de um mesmo elemento.

MÓDULO 1: ATIVIDADES PRÉ-TEXTUAIS

Vamos começar as nossas atividades dando o primeiro passo que é fazer a leitura da tirinha abaixo. Depois disso, apresente as respostas para as questões propostas.

Figura 1 - Armandinho e a brincadeira que não aconteceu



Fonte: site SOCIUS: Sociologia e Direito [entre 2010 e 2024].⁴¹

Na tirinha, o personagem Armandinho faz uma proposta para Camilo. Camilo, no primeiro momento aceita, porém, em seguida, refaz a resposta dada. A partir da mudança feita por Camilo podem ser realizadas algumas análises para descobrir as motivações da reconsideração da personagem. Para que isso aconteça, responda as indagações abaixo.

Considerando o quadro 3 da tirinha, notamos que há três personagens presentes, tendo cada uma delas características específicas. Temos o ser que não é humano – o gato – e dois seres humanos. O primeiro é chamado de Fê por Armandinho.

41

Disponível em: https://sociologiadodireitounesp.blogspot.com/2019_03_26_archive.html. Acesso em: 28 jun. 2023

1. Qual é a possível idade da Fê?
2. É possível que Fê, Camilo e Armandinho tenham a mesma idade? Em que se baseou sua resposta?
3. Caso as três personagens sejam crianças, a quarta personagem humana, presente no quadro 3, pode ter qual idade?
4. Não sendo a quarta personagem criança nem jovem, o que pode revelar a possível idade dela?
5. Os elementos usados por você para descobrir a idade da personagem também podem revelar a profissão dela. Qual é?
6. Ao perceber a existência do adulto com a profissão indicada por você, Camilo refaz a resposta dada para Armandinho. Essa mudança acontece por conta de qual traço de Camilo?
7. O traço apontado por você como motivador da mudança da resposta de Camilo, na verdade, é um primeiro elemento, pois existe um outro que está intimamente relacionado ao traço indicado na resposta anterior. Qual é esse outro elemento?
8. A relação entre o elemento não verbal (a cor de Camilo) e o verbal (a palavra indicada por você na resposta anterior) faz perceber que Camilo tem receio de ser considerado o quê? Em uma possível situação em que o adulto da tirinha fosse trocado por outro de profissão diferente, Camilo rejeitaria a proposta de Armandinho?
9. Considerando o conjunto de respostas dadas às indagações anteriores, é possível que a tirinha aborde um assunto específico. De qual assunto a tirinha trata?

Quadro 2 - Propostas de resolução das questões do módulo 1

Questões	Respostas
1	Segundo o ECA, considera-se criança a pessoa até 12 anos de idade incompletos.
2	Espera-se que a resposta seja positiva. Sendo positiva, um embasamento possível está na estatura dos três personagens em relação ao de maior estatura, presente no quadro 3. Estatura percebida pela relação entre o conjunto imagético referente aos três personagens infantis e o imagético referente ao outro ser humano, o adulto.
3	Espera-se que a resposta apresente uma idade fora do campo etário que abarca a infância. Portanto, espera-se uma idade acima de 12 anos completos, porém, há o caso de a indumentária da personagem refutar uma idade que esteja dentro do período que comporta a juventude, entre 12 e 18 (e alguns casos 21) anos.
4	Espera-se que a indumentária específica de uma profissão presente na constituição imagética da personagem seja referência para estabelecer uma idade que a classifique como adulta, uma vez que há a possibilidade de indicação de uma profissão.
5	A partir dos elementos que constituem uma farda, espera-se que a profissão esteja relacionada à segurança, como a militar ou a policial, sendo esse último exemplo mais viável pela cor da calça (tendo como base a farda da polícia militar do estado do Rio de Janeiro).
6	Espera-se que a cor de Camilo seja apontada como traço a ser considerado para a mudança de resposta.
7	Espera-se que ao elemento não verbal (cor) seja vinculado o verbal por meio do verbo correr.
8	Espera-se que a relação entre os dois elementos dentro do contexto da tirinha conduza o leitor a perceber que Camilo poderia ser tido como bandido.
9	Espera-se que a troca da figura do policial por outra que não esteja ligada à segurança faça com que Camilo sustente a primeira resposta dada a Armandinho.
10	Espera-se que o assunto indicado como resposta seja preconceito racial ou racismo.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

MÓDULO 2: ATIVIDADES TEXTUAIS

O primeiro passo para a realização das atividades é a leitura do texto 1 (tirinha). Feito isso, para cada questão, apresente uma resposta

Texto 1

Figura 2 - A indignação de Armandinho



Fonte: site SOCIUS: Sociologia e Direito [entre 2010 e 2024].⁴²

Nessa nova tirinha de Armandinho, ele está novamente na companhia de Camilo. Dessa vez, eles estão conversando diretamente com a mesma personagem que apareceu perto da personagem Fê, na tirinha analisada anteriormente.

1. No primeiro quadro percebemos que as duas crianças estão, cada uma, de posse de uma bicicleta. A primeira fala de Armandinho deixa claro que existe parte da conversa fora do que se vê na tirinha. Nessa conversa que não vemos, podemos imaginar a pergunta feita pelo policial para as crianças. Qual foi a pergunta feita?

Além da pergunta que não vemos na tirinha, exista outra, feita também pelo policial. Essa nós podemos identificar no quadro 1: "É a nota fiscal?"

42

Disponível em: <https://sociologiadodireitounesp.blogspot.com/2019_03_27_archive.html> . Acesso em: 28-06-2023

2. A pergunta feita pelo policial indica um comportamento de desconfiança, mesmo diante da fala de Armandinho: “Sim! Claro que são nossas!” Por conta desse comportamento, o policial pede algo específico, uma nota fiscal. Qual é a função de uma nota fiscal?

A nota fiscal é um documento que expressa o direito de posse de alguém sobre alguma coisa. Ela foi pedida pelo policial no quadro 1 e gerou dois comportamentos diferentes no quadro 3.

3. O primeiro comportamento pode ser analisado a partir da pergunta de Armandinho: “Mas quem ia carregar uma nota fiscal?” Esse questionamento pode revelar um espanto da personagem com qual situação?
4. O segundo comportamento pode ser observado com base na fala de Camilo para o policial: “Aqui, senhor!” Diferente do espanto de Armandinho, Camilo não encara a situação com estranheza. O que indica esse comportamento de Camilo?
5. O comportamento de Camilo na situação demonstrada pela tirinha pode indicar uma convergência com a tirinha anterior quanto ao assunto? Qual é o assunto?

Assim como feito com o texto 1, leia agora o texto 2 (reportagem) para que as questões sobre ele possam ser realizadas por você.

Texto 2

Acusado de roubar bicicleta, jovem denuncia racismo no RJ

Ele esperava a namorada em frente a um shopping na área mais nobre do Rio de Janeiro e publicou o vídeo do momento em que um casal de jovens o aborda⁴³

LeiaJá por Victor Gouveia, seg, 14/06/2021 - 13:12

Acusado de roubar a própria bicicleta, o instrutor de surfe Matheus Ribeiro compartilhou o vídeo do momento em que foi abordado por um casal de jovens no Leblon, na Zona Sul do Rio de Janeiro. Ele denuncia que foi vítima de racismo na área mais nobre da capital carioca.

Na tarde do Dia dos Namorados, no sábado (12), Matheus esperava a namorada em frente ao Shopping Leblon, alocado no bairro com o metro quadrado mais caro do Rio, quando foi abordado. De acordo com o relato, mesmo sem provas, a dupla o acusou de ter roubado a bicicleta elétrica na qual estava montado.

“Você pegou a bicicleta ali agora, não foi?”, questionou o jovem.

Para tentar provar sua inocência, Matheus mostrou fotos antigas com a bicicleta e a chave do seu cadeado. Nesse momento, ele conta que quando o rapaz pegou o dispositivo sem autorização para verificar se a fechadura encaixava na sua chave.

“Frustrado com sua tentativa, ele diz que não me acusou, afinal, o rapaz só estava perguntando”, recordou Matheus em um texto publicado nas suas redes sociais.

O casal foi embora sob os xingamentos do instrutor de surfe, que acredita ter sido mais uma vítima de racismo.

“São coisas que encabulam o racista. Eles não conseguem entender como você está ali sem ter roubado dele, não importa o quanto você prove [...] isso não foi um desespero de quem foi furtado, isso o é o desespero do racista quando vê a gente perto. Ela não tem ideia de quem levou sua bicicleta, mas a primeira coisa que vem a sua cabeça é que algum neguinho levou”, desabafou.

O **LeiaJá** procurou Matheus para confirmar se o caso foi denunciado às autoridades, mas não obteve resposta até o momento da publicação.

6. Na reportagem, o instrutor de surfe Matheus Ribeiro reconhece que foi vítima de racismo. Isso ocorreu com base em que circunstância?
7. Matheus Ribeiro, ao ser acusado de roubo, tenta demonstrar que não é bandido, como fez Camilo ao mostra a nota fiscal para o policial no texto 1 deste módulo. Qual é o procedimento adotado por Matheus para livrar-se da acusação feita contra ele?

Atente para o seguinte trecho: “São coisas que encabulam o racista. Eles não conseguem entender como você está ali sem ter roubado dele [sic], não importa o quanto você prove”.

As palavras do instrutor de surfe possibilitam identificar o grupo em que ele coloca seu acusador. Para chegarmos a essa identificação precisamos uma análise.

8. Ao falar "*Eles não conseguem entender como você está ali sem ter roubado dele [sic]*", é possível perceber que existem algumas palavras que fazem referência a outras que estão dentro ou fora do texto. A primeira é o pronome **eles** que faz referência a qual palavra já mencionada no texto?
9. Ainda considerando o trecho, podemos perceber que nele um outro pronome é utilizado: **você**. Esse pronome é utilizado por Matheus Ribeiro para fazer referência a quem?
10. Outra palavra a ser analisada é o advérbio **ali**. No trecho, ela pode ser entendida como referência a um lugar já identificado no texto. Que lugar é esse?
11. A relação entre as três palavras (**eles**, **você** e **ali**) permite estabelecer leituras do caso apresentado pela reportagem. Apresente uma possível leitura dessa relação.

Quadro 3 - Propostas de resolução das questões do módulo 2

Questões	Respostas
1	Espera-se que, dentro da abordagem policial, a pergunta feita pelo soldado seja "Essas bicicletas são suas?" (ou outra parecida).
2	A nota fiscal é um documento que tem por objetivo comprovar a existência do direito de posse de alguém sobre algum objeto, geralmente pelo pagamento da quantia estipulada no ato de venda desse mesmo objeto.
3	Espera-se que o aluno demonstre estranheza em relação a alguém (em especial uma criança) ter que carregar uma nota fiscal para comprovar a posse legal de um objeto, um brinquedo, no caso uma bicicleta. Pode ser abordado por algum discente o fato de Armandinho estranhar a abordagem policial uma vez que não é habitual uma pessoa/criança branca estar nessa situação por conta de sua cor.
4	Espera-se que o discente veja a posse de nota fiscal demonstrada por Camilo como um indício de que ele, por conta da sua cor, deva provar que não é bandido ao utilizar uma bicicleta.
5	Espera-se que a primeira resposta seja positiva e que o assunto indicado seja preconceito racial ou racismo.
6	Espera-se que o discente identifique a acusação de roubo de uma bicicleta elétrica como o ato de racismo contra Matheus Ribeiro.
7	Espera-se que o discente reconheça a atitude de Matheus que, ao mostrar fotos antigas com a bicicleta e a chave do cadeado usado nela, busca provar sua inocência.
8	Espera-se que o discente estabeleça o link entre o pronome eles e as palavras "jovens" e "racistas", entendendo que se trata de "sujeitos/indivíduos racistas".
9	Espera-se que o discente estabeleça a conexão entre o pronome você e o próprio Matheus, sendo possível o termo ganhar amplitude e abarcar qualquer pessoa que apresente semelhança com o próprio Matheus.
10	Espera-se que Leblon, ou o bairro com o metro quadrado mais caro do Rio, seja identificado pelo discente como lugar em que residem pessoas com boa realidade econômica.
11	Nesta atividade, cria-se a possibilidade de o discente exercitar a criatividade para gerar leituras possíveis a partir da relação das palavras destacadas com base nas identificações referenciais realizadas nas atividades anteriores. Uma leitura possível é a que demonstra que o Bairro Leblon não é lugar onde pessoas não brancas possam estar, e, estando essas lá, estão somente para realizar crimes contra os que lá moram ou por lá passam. (Interessante permitir o acesso à rede para a realização de breve pesquisa sobre o bairro Leblon).

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

MÓDULO 3: ATIVIDADES PÓS-TEXTUAIS

Um site de moda, com o objetivo de ensinar como escolher de forma consciente as melhores cores de roupas e acessórios para construir um look harmonioso, estiloso e individual, usa como base a cor de pele da pessoa. Para que essa cor seja descoberta, o site recomenda utilizar a paleta de cores apresentada como figura 3.

Figura 3 - Paleta de cores



Fonte: site Sacada [2023]⁴⁴.

O propósito único da paleta é servir de ferramenta para a descoberta do tom de pele para que as melhores escolhas de look

44

Disponível em: <https://alobras.com.br/coloracao-pessoal-aprenda-a-escolher-as-cores-que-combinam-com-voce/coloracao-pessoal-tom-de-pele/> Acesso em: 29 jun. 2023.

sejam feitas. Porém, uma paleta de cores pode ser usada para outros fins, como ocorre na imagem abaixo:

Figura 4 - Meme: As cores que julgam



Fonte: perfil de Marcus (@berieux) no Twitter [2023].⁴⁵

A imagem é um meme original extraído do episódio Turban Cowboy (Cowboy de Turbante) da série animada Family Guy (Uma família da pesada). A personagem que aparece no meme é Peter Griffin, que, no episódio, é forçado a dirigir um furgão cheio de bombas que serão detonadas sobre uma ponte. Para que o veículo chegue ao lugar desejado e o ataque terrorista aconteça, Peter precisa estar sobre ela, mas antes de acessá-la, ele é parado por uma blitz, na qual o policial julga, por meio de uma paleta de cores, ser a pessoa abordada suspeita e, conseqüentemente, não confiável, ou o contrário.

A paleta possui dois conjuntos de cores referentes aos possíveis tons de pele de uma pessoa. Para cada conjunto há uma mensagem. Como visto no meme, temos o conjunto 1, referente à mensagem *okay* (em português: “tudo bem”), e o conjunto 2, referente à mensagem *not okay* (em português: “não está tudo bem”).

1. Além de Peter Griffin, a série possui dois outros personagens: Nate Griffin e Cleveland Brow, cujas imagens são apresentadas abaixo. Se no lugar de Peter estivesse algum desses dois, qual seria o comportamento e/ou a atitude tomado(a)s pelo policial? E qual(is) seria(m) a(s) motivação(ões) do policial?

Figura 5 - Nate Griffin⁴⁶



Fonte: site *Family Guy Wiki* (entre 2010 e 2024).⁴⁷

Figura 6 - Cleveland Brow



Fonte: site *Family Guy Wiki* (entre 2010 e 2024).⁴⁸

O meme apresenta um contexto de julgamento em que a pessoa encontra-se numa situação positiva (inocente/confiável) ou negativa (culpada/suspeita) de acordo com a cor de pele que possui.

2. Considerando o contexto do episódio, a utilização do meme pode ser considerada uma ferramenta para indicar a realização de que tipo de preconceito?
3. Levando em consideração a paleta de cores do meme, estabeleça uma relação entre ela e cada um dos textos analisados anteriormente. Feito isso, modifique a mensagem de cada grupo da paleta de modo a refletir possíveis julgamentos, tanto positivos quanto negativos.

Vale observar que o “okay” e o “not okay” são posicionamentos definidos pela cor da personagem.

- a. Caderno de atividades 1 – Módulo 1 – Texto: Armandinho e a brincadeira que não aconteceu (história em quadrinhos).

46 Imagem editada pelo autor a partir do conteúdo disponibilizado pelo site.

47 Disponível em: https://familyguy.fandom.com/wiki/Cleveland_from_South_Carolina. Acesso em: 29 jun. 2023.

48 Disponível em: https://family-guy-em-portgues.fandom.com/pt-br/wiki/Cleveland_Brown. Acesso em: 29 jun. 2023.

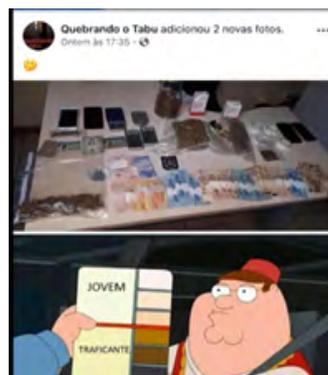
- b. Caderno de atividades 1 – Módulo 2 – Texto: A indignação de Armandinho (história em quadrinhos).
- c. Caderno de atividades 1 – Módulo 2 – textos: A indignação de Armandinho e Acusado de roubar bicicleta, jovem denuncia racismo no RJ. Ele esperava a namorada em frente a um shopping na área mais nobre do Rio de Janeiro e publicou o vídeo do momento em que um casal de jovens o aborda (reportagem).

Como observado na atividade anterior, o meme originado da série pode sofrer alterações para que uma determinada mensagem seja transmitida.

A postagem abaixo apresenta uma foto com elementos possivelmente apreendidos em uma operação policial. Em seguida, o meme é usado com um título para cada grupo de tons de pele.

- 4. Relacione as informações da foto e do meme e, considerando cada grupo de tons de pele, escreva uma manchete e leia-a para a turma, apresentando os motivos que fizeram você escrever o título para uma reportagem.

Figura 7 - Fonte de hipóteses



Fonte: perfil de Manuela D'Ávila no Facebook. [entre 2010 e 2024].⁴⁹

49

Disponível em: https://web.facebook.com/manueladavila/photos/a.698789716836158/2704587386256371/?type=3&_rdc=1&_rdr. Acesso em: 30 jun. 2023.

Quadro 4 - Propostas de resolução das questões do módulo 3

Questões	Respostas			
1	Espera-se que o discente, a partir das imagens dos novos personagens apresentados, possam, por meio da identificação da cor de cada um, realizar um julgamento deles a partir da paleta de cores usada no meme. Espera-se que o julgamento seja negativo ao inseri-los no grupo de pessoas indicadas pelo conjunto 2 da paleta, podendo ser a motivação desde a obediência a convenções sociais preconceituosas até o cumprimento da sua função enquanto policial.			
2	Espera-se que o discente indique o preconceito racial, ou racismo, - e até mesmo xenofobia - como o preconceito abordado pelo uso da paleta dentro do meme, que, por sua vez, está inserido dentro do contexto do episódio.			
3	Espera-se que o discente, a partir do contexto de cada texto analisado, possa estabelecer um julgamento positivo e outro negativo demonstrando, assim, o entendimento da mensagem memética e o estabelecimento de conexões coerentes entre o meme e cada um dos textos.	"not okay"	Texto (Módulo 1)	Não poder brincar/Não poder ser criança.
			Texto 1 (Módulo 2)	Precisar portar nota fiscal/ Não poder possuir uma bicicleta.
			Texto 2 (Módulo 2)	Não poder possuir uma bicicleta elétrica/ Não poder transitar pelo Leblon/ Gerar desconfiança.
		"okay"	Texto (Módulo 1)	Poder brincar/ Ser criança.
			Texto 1 (Módulo 2)	Não precisar portar nota fiscal/ Poder possuir uma bicicleta.
			Texto 2 (Módulo 2)	Poder possuir uma bicicleta elétrica/ Poder transitar pelo Leblon/ Não gerar desconfiança.
4	Espera-se que o discente, ao referir-se aos criminosos, produza uma manchete utilizando o termo jovem e uma com o termo traficante, levando em consideração os tons de pele presente no grupo nomeado por cada palavra.			

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

CADERNO DE ATIVIDADES 2

Esta segunda proposta de atividades aborda no módulo 1, de forma rápida, o gênero reportagem para introduzir o tema a ser tratado: a (in) fidelidade amorosa. As análises sobre a ideia principal serão desenvolvidas com base no layout apresentado pela fotografia que deu origem ao meme selecionado.

O módulo 2 traz uma produção gerada a partir do meme utilizado no módulo 1 para apresentar um possível desdobramento da cena memética e tratado proporcionar oportunidades de reflexão sobre o assunto principal e promover o estabelecimento de leituras de um evento potencialmente presente no trajeto existencial de cada um, seja por meio de experiências constituídas pela história própria e/ou por conhecimento sobre a vida alheia.

O módulo 3 constitui-se de atividades que prolongam o assunto através de análises de tirinhas e proporcionam a prática de relação entre as ideias alcançadas ao longo das atividades e o entendimento e a constituição de outros memes, a partir dos quais se introduzirá a ocorrência do mecanismo referencial de anáfora indireta.

Quadro 1 - Orientações para execução dos módulos

	Módulo 1 Atividades pré-textuais	Módulo 2 Atividades textuais	Módulo 3 Atividades pós-textuais
Duração	Um tempo de aula (50 minutos) para cada módulo.		
Textos ⁵⁰	Após ouvir conversa em ônibus no ES, jovem relata caso de traição no Twitter e história viraliza (reportagem); e Crônica fotográfica de um passeio (imagem).	Crônica quadrinesca de um passeio (HQ).	Os namorados (meme versão Pequena Sereia) (imagem); Os namorados (meme versão Acquaman) (imagem); A escolha de Drake (meme); A indignada e o malandro (meme); Chico feliz e sério (meme versão natalina); Hagar: a hora de dormir (tirinha); e O compromisso de Hagar (tirinha).
Comandos	Abordar o texto em duas etapas de leitura: 1ª leitura: autônoma; e 2ª leitura: colaborativa; Realizar atividades de modo autônomo; e Buscar respostas de modo colaborativo. Recomenda-se (a) acessar, por celular (de cada aluno), o conteúdo da postagem indicada pelo QR code, (b) apresentar a história do módulo 2 de forma completa antes de iniciar as atividades, (c) informar aos alunos que a história está contada por meio de uma postagem com dez imagens e que cada imagem pode ser composta por um ou mais quadrinhos que devem ser lidos em Z e contabilizados de um (01) a trinta (30) para que as atividades de um (01) a dezessete (17) possam ser feitas.		
Recursos	Fotocópias do material físico contendo texto e atividades pré-textuais; Acesso ao conteúdo indicado pelo QR code por meio de internet e aparelho que leia QR code; e Aparelho de datashow.		

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

50

Os memes, figuras e tirinhas presentes ao longo do caderno de atividades não pertencem a mesma enumeração. Dessa forma, cada módulo apresenta sua própria numeração dentro da circunstância de existir mais de um mesmo elemento.

MÓDULO 1: ATIVIDADES PRÉ-TEXTUAIS

O início das atividades será feito com a leitura do trecho de uma reportagem que é o texto 1. Após isso, apresente as soluções para as tarefas 1 e 2.

Texto 1

Após ouvir conversa em ônibus no ES, jovem relata caso de traição no Twitter e história viraliza⁵¹

Relato na rede social chegou até a mulher apontada pelo jovem como a que havia sido traída pelo então namorado. Autor da mensagem disse que ela usou a rede social para agradecê-lo por ter sido avisada.

Por João Brito, g1 ES - 27/04/2022 17h36. Atualizado há um ano.

Figura 1 - A postagem denunciadora



Publicação de capixaba expondo traição viralizou no Twitter – Foto: Reprodução/Twitter

Fonte: seção Fique por dentro do site G1. [entre 2010 e 2024].⁵²

51 Disponível em: <https://g1.globo.com/es/espírito-santo/noticia/2022/04/27/mulher-descobre-traicao-apos-jovem-expor-em-rede-social-conversa-que-ouviu-em-onibus-no-es.ghtml>. Acesso em: 02 jul. 2023.

52 Disponível em: <https://g1.globo.com/es/espírito-santo/noticia/2022/04/27/mulher-descobre-traicao-apos-jovem-expor-em-rede-social-conversa-que-ouviu-em-onibus-no-es.ghtml>. Acesso em: 02 jul. 2023

1. Interessante observar o título da reportagem. Caso seja considerado apenas o trecho “jovem relata caso de traição no Twitter e história viraliza”, pode haver mais de uma leitura. Apresente possibilidades de entendimento.
2. A reportagem é gerada a partir de uma postagem que gira em torno de um assunto específico. Identifique-o.

Para dar continuidade às atividades, é necessário realizar a leitura do texto 2. Analisando a fotografia (e suas variações), apresente as respostas para as questões de 3 a 10.

Texto 2

Figura 2 - Meme 1 - Crônica fotográfica de um passeio



Fonte: site Tecmundo [2023].⁵³

A fotografia acima é do espanhol Antonio Guillem. Em 2017, ele procurava por expressões genuínas de pessoas envolvidas em situação de infidelidade quando conseguiu a imagem que se tornou base para a criação de um dos memes mais famosos.

A cena contém três personagens que estão em situações diferentes. Considerando uma ordem de leitura que começa da

53

Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/redes-sociais/121375-onde-surgiu-meme-namorado-distraido.htm>; Acesso em: 02 jul. 2023.

esquerda para a direita, podemos observar que há uma moça de vestido vermelho (personagem 1), um rapaz de blusa xadrez (personagem 2) e outra moça, a de blusa azul (personagem 3).

Vamos considerar o rapaz (personagem 2) como ponto de referência para algumas análises. Se alternarmos a cena podemos criar duas situações. A primeira situação pode ser vista abaixo.

Figura 3 - Meme 2- Crônica fotográfica de um passeio⁵⁴



Fonte: site Tecmundo [2023].⁵⁵

1. Considerando os dois personagens em destaque na cena, qual o tipo de relação mantida entre eles? De que forma você pode identificar essa relação?
2. Como você entende a relação do rapaz com a moça de azul a partir da cena apresentada acima?
3. A moça de azul apresenta uma expressão que pode demonstrar qual tipo de sentimento?

⁵⁴ Imagem editada pelo autor a partir do conteúdo disponibilizado pelo site.

⁵⁵ Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/redes-sociais/121375-onde-surgiu-meme-namorado-distraido.htm>. Acesso em: 02 jul. 2023.

4. O espanto expresso pela moça de azul é ocasionado pelo rapaz ao distanciar-se de qual conduta pressuposta pela relação mantida entre eles?

Passemos, agora, para a segunda situação.

Figura 4 - Meme 3- Crônica fotográfica de um passeio⁵⁶



Fonte: site Tecmundo [2023].⁵⁷

Sendo agora o destaque dado a outro conjunto de personagens, vamos analisar alguns pontos.

1. Qual(is) motivação(ões) foi(foram) responsável(eis) pelo comportamento do rapaz em relação à moça de azul?
2. A(s) motivação(ões) apresentada(s) por você na atividade acima foi(foram) gerada(s) por quem ou pelo quê?
3. É possível identificar, por parte da moça de vermelho, alguma intenção de abalar a relação entre o rapaz e a moça de azul?
4. A partir das suas análises, qual tema pode ser atribuído ao meme surgido da fotografia de Antonio Guillem?

⁵⁶ Imagem editada pelo autor a partir do conteúdo disponibilizado pelo site.

⁵⁷ Disponível em: <https://www.tecmundo.coam.br/redes-sociais/121375-onde-surgiu-meme-namorado-distraido.htm>. Acesso em: 02 jul. 2023.

Quadro 2 - Propostas de resolução das questões do módulo 1

Questões	Respostas
1	Espera-se que o discente apresente minimamente uma de duas leituras possíveis: uma referente à expressão "no Twitter" - indicando o local da realização do relato (não sendo, necessariamente, o local da traição) e/ou, apresentando a expressão como cenário em que ocorreu a traição (sendo o relato feito fora do Twitter) - e outra referente à palavra "jovem", pois é um termo que abrange o masculino e o feminino, permitindo, assim, uma ambiguidade.
2	Espera-se que o discente identifique traição ou desinteresse como o assunto da postagem a partir da qual a reportagem nasce.
3	Espera-se do discente que seja identificada uma relação amorosa entre as duas personagens, sendo ela identificada por meio da observação de elementos visuais, como as mãos dadas.
4	Espera-se do discente que a relação do rapaz em relação à moça de azul seja de desinteresse, ou mesmo de esquecimento da presença dela.
5	Espera-se do discente que a expressão da moça de azul seja justificada por um sentimento de espanto, susto, perplexidade, incredulidade no comportamento do rapaz.
6	Espera-se que o discente apresente, a partir de seus conhecimentos, experiências e convicções, a conduta que regularize os comportamentos das pessoas inseridas em uma relação amorosa. Pressupõe-se que a conduta seja a de respeito e de fidelidade ao(à) companheiro(a) de relacionamento.
7	Espera-se que o discente apresente motivações pautadas no desinteresse pela moça de azul, ou pelo maior interesse pela moça de vestido vermelho.
8	Espera-se que o discente identifique que a moça de vestido vermelho - enquanto transeunte - é tomada pelo rapaz como possível motivação por seu comportamento.
9	Espera-se que, a partir de uma análise do corpo imagético, haja respostas que possam confirmar ou não a intenção de abalar a relação do casal.
10	Espera-se que, com base nas análises realizadas ao longo das atividades pré-textuais, o discente apresente um tema pertinente que possa ser vinculado como mensagem da fotografia de Antonio Guillem.

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

MÓDULO 2: ATIVIDADES TEXTUAIS

A fotografia de Antonio Guillem tornou-se um meme muito famoso e utilizado para expressar diversas ideias que envolvem prioridades e escolhas. Essas ideias podem ser apresentadas por variações de um mesmo meme ou, como no caso abaixo, por meio de uma história concebida a partir do famoso meme.

Vamos agora analisar a história baseada no meme já visto para realizar as atividades de 1 a 17. Para isso acontecer, precisaremos acessar a história por meio do QR code abaixo.

Texto 3

Figura 5 - Crônica quadrinesca de um passeio



Fonte: perfil de Artselect no Instagram.⁵⁸

Atenção!

A postagem é composta por dez imagens que utilizaremos ao longo das atividades.

Cada imagem pode ser composta por um ou mais quadrinhos.

ATO I - IMAGEM 1

A partir deste ponto observaremos com mais atenção as situações que compõem o desdobramento da cena do meme.

ATO II - IMAGEM 2

1. Percebemos que o rapaz volta a dar atenção para a namorada. De que modo o cartunista evidencia isso?
2. Ao voltar-se para a namorada, o rapaz apresenta uma fisionomia que expressa qual sentimento?
3. O sentimento expresso pelo rapaz é justificável? É importante apresentar um embasamento para resposta.

ATO II - IMAGENS 3 E 4

4. Nos quadros acima, percebemos que há uma conversa entre os namorados. No quadro 6, a moça de azul é desenhada de modo a passar qual ideia em relação ao quadro anterior?
5. Do quadro 7 ao 10 observamos o que pode vir a ser uma discussão entre eles. O que poderia ter gerado essa discussão?
6. A atitude de o namorado deixar o local em que conversava com a namorada deixou-a como?

ATO II - IMAGEM 5

7. Após ter seguido o namorado, como indicado pelos quadros 10, 11 e 12, a moça de azul vê o rapaz conversando com a moça do vestido vermelho. A conversa parece estar acontecendo de modo tranquilo, mesmo ele apresentando um comportamento de que tipo?
8. O quadro 13 apresenta a namorada visualizando seu namorado com a moça do vestido vermelho. Qual sentimento ela apresenta nesse momento e como ele pode ser percebido pelo desenho?

ATO III - IMAGENS 6 E 7

9. Os quadros 14 e 15 mostram a fossa vivida pela moça de azul ao ter visto seu namorado conversando com a moça de vestido vermelho. De que forma essa situação pode ser detectada nos quadros apontados?
10. Os quadros 16 e 17 apresentam sentimentos diferentes. Respectivamente, quais são eles e como podemos identificá-los visualmente?
11. O momento vivenciado pela moça é interrompido pelo rapaz que, após apresentar um vestido vermelho para ela, apresenta, no quadro 20, um semblante que indica que sentimento?

ATO IV - IMAGEM 8

12. A explicação dada pelo rapaz é feita por meio de um artifício narrativo que interrompe o fluxo de ações para mudar o tempo da história, indo para o passado. Como o layout dos quadros de 21 a 24 transmitem a ideia de flashback?

- 13.** O interesse demonstrado pelo rapaz não é compatível com o que estava na imaginação da namorada. Argumente sobre a afirmação anterior.

ATO V - IMAGEM 9

- 14.** O quadro 25 contém a imagem da moça de azul revela sentimento(s) que altera(m) seu pensamento sobre as ações do namorado. Qual(is) e(são) esse(s) sentimento(s)?

ATO VI - IMAGEM 10

A moça de azul afasta o fantasma da infidelidade e se reconecta com o namorado de modo feliz. Mas o olhar vago da moça indica que há algo a ser resolvido.

- 15.** O quadro 29 apresenta uma imagem que revela o resultado da ação da moça de azul. Essa ação foi motivada por qual sentimento?
- 16.** Lembrando de sua ação num momento de raiva e perante a nova circunstância apresentada pelo namorado, qual(is) o(s) sentimento(s) a moça de azul possui agora?
- 17.** Considerando a história analisada, qual a mensagem transmitida?

Quadro 3 - Propostas de resolução das questões do módulo 2

Questões	Respostas
1	Espera-se que o discente identifique as linhas laterais à cabeça do rapaz, desenhadas de modo a transmitir a ideia de ação de virar a cabeça
2	Espera-se que o discente apresente a surpresa como sentimento expresso. Surpresa por uma atitude que ele não esperava que a namorada tomasse.
3	Espera-se, inicialmente, uma ausência de justificativa do sentimento de surpresa do rapaz, pois entende-se, até agora, que ele teve uma conduta de infidelidade.
4	É pertinente apresentar a ordem de leitura que prioriza dois movimentos: o da esquerda para a direita e o do alto para baixo. De modo conjugado o trajeto de leitura é em Z. O quadro 5 apresenta o rapaz com fisionomia tranquila em relação às coisas possivelmente ditas pela namorada a respeito da cena do quadro 1 (a imagem do meme). Já o quadro 6 apresenta a moça de azul está desenhada de modo a apresentar um semblante de desconfiança.
5	É possível que algum discente apresente o comportamento/sentimento expresso pela namorada (vide quadro 6) como motivo para um desentendimento.
6	Espera-se que o discente aponte o nervosismo como o sentimento presente na namorada, podendo ser identificado pelo desenho de uma gora de suor na face dela.
7	Espera-se que o discente note a movimentação do braço direito dele que leva a mão para a nuca como sinal de acanhamento/ timidez/vergonha.
8	Espera-se que o discente identifique no quadro 13 o sentimento tristeza/melancolia, expresso pelo semblante da moça de azul e pelo layout do quadro, feito com a utilização de escurecimento da cena.
9	Espera-se que o discente aponte elementos convencionados, como “comer um pote de sorvete” e o tom azulado, uma vez que azul é uma cor usada para indicar sentimentos negativos.
10	Espera-se que o discente, a partir do quadro 16, indique o sentimento de surpresa, manifestado tanto pelo semblante quanto pelos traços ao lado da cabeça dela. Quanto ao quadro 17, o sentimento é de raiva, indicado pelo semblante e, principalmente, pelo braço levantado em posição de ataque.
11	Espera-se que o discente indique o sentimento de confiança. Confiança de quem fez algo correto e de que a moça irá gostar.

12	Espera-se que o discente perceba que o flashback seja apresentado por meio do tratamento dado às imagens para que elas tenham certa palidez e amarelamento, diferenciando-se da vivacidade atribuída à maioria dos quadros.
13	Abre-se espaço para os discentes externarem seus pensamentos sobre o conflito que há entre o que existe na imaginação da namorada e a ação do namorado apresentada no flashback. A partir disso, pode-se abrir discussão entre o real e o não real, o factual e o ficcional, em um relacionamento.
14	Espera-se que o discente apresente os sentimentos de alívio por ser a realidade diferente do que ela imaginava, de reconhecimento do erro por acreditar na infidelidade do namorado entre outros que possam apresentar coerência com a história contada até o momento.
15	Espera-se que o discente apresente como motivação para a ação da moça de azul o sentimento de raiva, gerado pela possibilidade/certeza de traição por parte do namorado, a qual mantinha em seus pensamentos.
16	Espera-se que o discente apresente o sentimento de culpa, baseando na anulação da infidelidade do namorado e de nervosismo, expresso pela grande quantidade de suor em seu rosto.
17	Abre-se espaço para o discente apresentar suas considerações a respeito da mensagem transmitida pela história.

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

MÓDULO 3: ATIVIDADES PÓS-TEXTUAIS

Já sabemos que a imagem do fotógrafo espanhol ganhou notoriedade como meme, que, aliás, ficou muito famoso e passou a ser replicado em grande quantidade e de várias formas, como vemos nas duas imagens abaixo.

Texto 1

Figura 6 - Meme 1- Os namorados (versão Pequena Sereia)



Fonte: perfil de Guto Collector no Facebook. [entre 2010 e 2024].⁵⁹

A HQ baseada no meme dos namorados apresenta duas perspectivas, ou seja, dois pontos de vista sobre a ação do rapaz: no primeiro, sob o ponto de vista da namorada, ele teve um comportamento de quem trai; e no segundo, a partir da versão dele, houve, na verdade, um interesse pelo vestido vermelho da moça, o qual o fez comprar um idêntico, pois queria que a namorada tivesse um igual.

1. A partir da reprodução do meme (texto 2) e da perspectiva do namorado, apresente o que chamou à atenção a ponto de desejar que a namorada tivesse.

59

Disponível em: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=863827235103855&set=pb.100044297596175.-2207520000.&type=3>. Acesso em: 06 jul. 2023.

Dentro do universo dos memes, há um outro bastante conhecido, o do rapper canadense Drake, como você pode ver a seguir.

Texto 2

Figura 7 - Meme 2 - A escolha de Drake



Fonte: site reddit [2023].⁶⁰

1. Faça uma análise do layout do meme e as possíveis ideias que ele possa transmitir.
2. Levando em consideração as ideias transmitidas pelo meme do rapper e as observadas na HQ, reconfigure o layout do meme para haja uma versão a partir de cada perspectiva: a da namorada e a do namorado.

60

Disponível em: https://www.reddit.com/r/netolab/comments/lohxf8/esse_meme_do_drake_pode/. Acesso em: 06 jul. 2023.

Como você pode constatar, por meio do meme, existe a possibilidade de articular palavras e/ou imagens com ideias variadas para transmitir uma determinada mensagem. Além dos memes trabalhados nas atividades, podemos perceber isso também pelo memes abaixo.

Texto 3

Figura 8 - Meme 3 -Chico feliz e sério (versão natalina)

Chegou o natal // Não tenho dinheiro



Fonte: seção humor do site *Seleções Reader's Digest* [2023].⁶¹

3. No meme do Chico sorridente e Chico sério, observamos relações entre palavras e imagens. Quais podem ser estabelecidas pelo layout do meme?
4. Considerando as frases, qual é a relação entre “natal” e “dinheiro”?
5. De que forma a imagem do cantor e compositor Chico Buarque está relacionada ao Natal?

61

Disponível em: <https://www.selecoes.com.br/humor/memes-de-natal-divertidos-para-whatsapp/>. Acesso em: 09 jul. 2023.

6. A imagem do gorro pode vincular qual nova ideia ao meme?

Como visto, novas ideias podem ser inseridas nos memes e na HQs. Isso acontece quando uma palavra ou mesmo uma imagem estabelece relação com uma palavra já apresentada pela história. Vamos ver como isso ocorre nas tirinhas 1 e 2.

Texto 4

Figura 9 - Tirinha 1 - Hagar: a hora de dormir



Fonte: site Planeta Tirinha [2023].⁶²

7. A palavra “carneirinhos” está se ligando à qual palavra existente na tirinha?
8. Qual é a ideia nova que “carneirinhos” atribui à palavra com a qual se relaciona?

Texto 5

Figura 10 - Tirinha 2 - O compromisso de Hagar



(BROWNE, D. O melhor do Hagar, o Horrível. V.2, Porto Alegre: L&PM, 2005, p.114)

Fonte: site Q Concursos. [entre 2010 e 2024].⁶³

9. Na segunda tirinha do personagem Hagar, o Horrível, as sereias estão de que forma relacionadas à resposta que Hagar dá para Helga, a esposa dele?
10. Por qual motivo a resposta de Hagar não pode ser considerada enganadora?

Quadro 4 - Propostas de resolução das questões do módulo 3

Questões	Respostas
1	Espera-se que o discente possa conjugar as ideias apresentadas pelo layout do meme original às perspectivas do namorado e que indique algum traço do componente que está na posição da moça do vestido vermelho nas reproduções. Traço esse que, segundo o componente que está na posição do namorado, o/a companheiro/a ficaria feliz em ter.
2	Espera-se que o discente analise a mensagem transmitida por cada imagem do rapper e que seja capaz de chegar a ideias variadas pela articulação entre elas, como as ideias de preferir e preterir e a ideia de escolha/opção.
3	Espera-se que o discente articule as atividades 1 e 2 para que haja reproduções do meme do rapper com conteúdos das reproduções do meme dos namorados.
4	Espera-se que o discente indique duas relações: a primeira entre a frase “Chegou o natal” e a imagem do Chico sorridente; e a segunda entre a frase “Não tenho dinheiro” e o Chico sério.
5	Abre-se espaço para o discente estabelecer subjetivamente relação entre natal e dinheiro dentro de um cenário em que o capital seja o elemento de realização de determinadas ações referentes ao natal, como preparar ceia e dar presentes.
6	Espera-se que o discente estabeleça a relação entre a imagem do artista e o Natal por meio do gorro referente à imagem do Papai Noel.
7	Espera-se que o discente apresente uma resposta que indique que o gorro vincule a ideia de presentear/de presentes, pois faz menção à figura do Papai Noel, responsável por presentear as pessoas.
8	Espera-se que o discente apresente como resposta a palavra “sono”.
9	Espera-se que o discente apresente como resposta a ideia que “carneirinho” é o ser que se conta para que a contagem seja um artifício para pegar no sono.
10	Espera-se que o discente indique que as sereias estão relacionadas à resposta de Hagar através do vínculo com a palavra peixe.
11	Espera-se que a resposta do discente indique o fato de ser a sereia, em parte, peixe.

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A multimodalidade textual fornece robustas contribuições para pensar a leitura distante da concepção baseada no uso único do código verbal como meio de chegar a ideias que possam existir nos discursos do cotidiano desta primeira metade do século XXI. Essa inovação torna-se, portanto, um meio pertinente para lidar com as demandas comunicativas da sociedade com a qual os leitores estabelecem relação. Dessa forma, as atividades deste capítulo são entendidas como uma colaboração para a constituição dos discentes enquanto cidadãos e como chances dadas a eles para reconhecer em si um ser pensante, crítico e único.

REFERÊNCIAS⁶⁴

ANTUNES, Irandé. **Textualidade**: noções básicas de implicações pedagógicas. São Paulo: Parábola, 2017.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; OLIVEIRA, Rafael Lima. O recurso aos memes em diferentes padrões de gêneros à luz da Linguística Textual. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, Passo Fundo, v.15, n.1, p.8-23, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/8931/114114659>. Acesso em: 21 dez. 2023.

COSTA, Wagner Alexandre dos Santos. *Cerveja ou vírus?* O objeto de discurso corona em memes fotográficos da internet. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v.18, n.2, p.5989-6000, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/73944/47268>. Acesso em: 23 dez. 2023.

64

As referências compõem um conjunto de obras pertinente para a aquisição de noções básicas e específicas sobre o processo de leitura com base nos objetivos presentes na introdução deste capítulo.

COSTA, W Alexandre dos Santos; SANTOS, Ângela Marina Bravin dos; SOUZA, Juliana Behrends de. Processos de referência no gênero multimodal meme: proposta de aplicação ao ensino de leitura. **Confluência**, Rio de Janeiro: Linceu Literário Português, n.65, p.125-147, jul./dez. 2023. Disponível em: <https://revistaconfluencia.org.br/rc/article/view/1326/1099>. Acesso em: 23 dez. 2023.

GERALDI, João Wanderley. **A Leitura na sala de aula**. As muitas faces de um leitor. FDE, Série idéias, São Paulo, n.5, p.79-84, 1988. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_05_p079-084_c.pdf. Acesso em: 25 abr. 2022.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vania Maria. **Ler e compreender**. Os sentidos do texto. 17. ed. São Paulo: Contexto. 2021.

KOCH, Ingedore; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 3. ed. São Paulo: Contexto. 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. *In*: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010.

MARTINO, Luís Mauro Sá. **Teoria das mídias digitais**: linguagens, ambientes, redes. Petrópolis: Vozes, 2014.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologia**: provocações para a sala de aula. São Paulo: Parábola, 2021.

ROJO, Roxane Helena; BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola editorial, 2015.

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

7

*Danielle de Oliveira da Silva Canhaço
Gilson Costa Freire*

**ATIVIDADES DE INTERFACE
MORFOLOGIA-FONOLOGIA
EM PREPARAÇÃO À APLICAÇÃO
DE JOGO DIGITAL PARA APRENDIZAGEM
DO EMPREGO DOS GRAFEMAS <L> E <U>
EM CONTEXTO PÓS-VOCÁLICO**

CONTEXTUALIZAÇÃO

Dentre os aspectos característicos do português brasileiro, destaca-se a diversidade no campo fonético-fonológico, fenômeno que concorre para a identificação das diferentes variedades linguísticas representativas de cada região do país. Essa diversidade na língua muitas vezes se reflete na aprendizagem da escrita, de modo que é comum, no momento da alfabetização, a ocorrência de erros ortográficos ocasionados pela falta de correspondência biunívoca⁶⁵ entre o sistema de fonemas e o sistema de grafemas, conforme assinala Roberto (2016). Um dos fenômenos fonético-fonológicos que afeta a aprendizagem da grafia padrão no Brasil é a vocalização da consoante lateral /l/ em posição final de sílaba (coda), como em *sal-tar* [w] e *Brasil* [w], que ocorre na fala da maioria dos estados do país (cf. Callou; Leite; Moraes, 2007).

Apesar de a ortografia estar relacionada com a memorização, aquela não é um processo passivo, de modo que um ensino reflexivo desse conteúdo pode tornar a aprendizagem mais efetiva, conforme defende Scliar-Cabral (2003). Os Parâmetros Curriculares Nacionais já indicavam que o professor pode “apoiar-se no conhecimento morfológico para resolver questões de natureza ortográfica” (Brasil, 1998, p. 86). Segundo esse mesmo documento, é relevante que as mediações didáticas para o ensino da ortografia sejam ancoradas em dois eixos: o que é produtivo (o que se faz a partir das regras gramaticais) e o que é reprodutivo (o que não se pode fazer por regras, resultando uma escrita a partir da memória). Com ênfase no eixo produtivo, estão as regras que se referem aos aspectos morfológicos e à categoria gramatical da palavra para definir sua forma ortográfica.

65 Diz respeito à relação unívoca entre grafema e fonema, ou seja, um grafema para cada fonema e vice-versa. Há biunivocidade em língua portuguesa nos grafemas , <d>, <f>, <p>, <t> e <v>. No entanto, há outros grafemas que fogem a esta relação um para um, como o caso do grafema <l>, que pode representar tanto a consoante lateral [l] em posição pré-vocálica (p. ex. lata), quanto a semivogal [w] nas variedades em que há a vocalização dessa consoante em posição pós-vocálica (p. ex. papel).

Nesse sentido, o jogo “É com L ou U?” que foi um produto desenvolvido por Canhaço (2023) para a conclusão do curso de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, contempla esses dois eixos, já que combina conhecimento gramatical e memorização por meio da interface morfologia-fonologia, aporte teórico exposto por Gonçalves (2013) e Mota (2016). A elaboração desse jogo foi motivada pela necessidade de uma aprendizagem reflexiva em turmas do 4º e 5º anos do EF1: no caso, o contexto competitivo de <l> e <u> em final de sílaba, que tanto gera dúvidas nos alunos. O jogo foi desenvolvido em formato digital para atrair o público-alvo de maneira lúdica, motivacional e prazerosa, de modo que os discentes possam praticar o contexto competitivo de <l> e <u> em final de sílaba e, ao mesmo tempo, estar inseridos no mundo da gamificação (cf. Gonçalves *et al.*, 2016), tendência que vem crescendo nas gerações atuais. O jogo é composto por quatro fases: as três primeiras enfatizam, cada qual, um contexto de base morfológica para o emprego de <l> e <u>, enquanto a última reúne todos os contextos como forma de recapitulação. Os contextos morfológicos são os seguintes:

1. Verbos na terceira pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo manifestam uso categórico de <u>. Ex.: *amou*, *vendeu*, *partiu*.
2. Nomes (substantivos ou adjetivos) finalizados com o segmento [w] com plural em <-is> têm emprego categórico de <l>, enquanto aqueles com plural em <-us> manifestam emprego categórico de <u>. Ex.: *animal* (*animais*), *papel* (*papéis*), *barril* (*barris*), *caracol* (*caracóis*), *normal* (*normais*), *azul* (*azuis*), *útil* (*úteis*), *bacalhau* (*bacalhaus*), *chapéu* (*chapéus*), *céu* (*céus*), *fariseu* (*fariseus*), *sarau* (*saraus*)...
3. Palavras cognatas com o segmento [w] em final de sílaba medial conservam o grafema da palavra primitiva. Ex.: *ouro*/*dourado*; *bolsa*/*bolsinha*; *culpa*/*culpado*/*culposo*; *causa*/*causador*; *pauta*/*pautado*; *selva*/*selvagem*...

Os dois primeiros contextos explorados pelo jogo digital levam em conta o primeiro eixo do ensino de ortografia, ou seja, os aspectos gramaticais (morfológicos) que são produtivos para a depreensão do emprego de <l> ou <u>, enquanto o último contexto combina os dois eixos, já que envolve memorização da grafia de uma palavra primitiva, o que facilita a grafia das derivadas.

Por outro lado, no que diz respeito aos conhecimentos gramaticais aplicados ao ensino de ortografia, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afirma que

[a]s regularidades morfológico-gramaticais, para serem construídas, dependem de que o aluno já tenha algum conhecimento de gramática, pois as regras a serem construídas dependem desse conhecimento, isto é, são definidas por aspectos ligados à categoria gramatical da palavra, envolvendo morfemas (derivação, composição), tais como: adjetivos de origem com s; substantivos derivados de adjetivos com z; coletivos em /au/ com L; substantivos terminados com sufixo /ise/ com C (chatices, mesmices); formas verbais da 3ª pessoa do singular do passado com U; formas verbais da terceira pessoa do plural do futuro com ÑO e todas as outras com M; flexões do imperfeito do subjuntivo com SS; infinitivo com R; derivações mantêm a letra do radical, dentre outras (Brasil, 2018, p. 92).

Pensando nisso, sugerimos uma mediação didática como preparação ao uso do aplicativo. Estabelecemos como público-alvo alunos de 4º e 5º anos do EF, pois se espera que estes já possuam certa maturidade para lidar com a ortografia de maneira reflexiva, com apoio em aspectos morfológicos, haja vista a previsão das classes de palavras *substantivo*, *adjetivo* e *verbo* no conteúdo curricular de Língua Portuguesa desses anos de escolaridade, conforme as habilidades descritas na BNCC referentes ao 4º e ao 5º anos, respectivamente:

(EF04LP06) Identificar em textos e usar na produção textual a concordância entre substantivo ou pronome pessoal e verbo (concordância verbal).

[...]

(EF05LP05) Identificar a expressão de presente, passado e futuro em tempos verbais do modo indicativo (Brasil, 2018, p. 117).

Na mediação, são propostas atividades que exploram os contextos morfológicos que auxiliam no emprego de <l> e <u> em final de sílaba. Os gabaritos e as orientações ao professor serão apresentadas em fonte menor na cor azul, tal como é praxe em livros didáticos e cadernos didáticos destinados aos docentes.

ATIVIDADES SOBRE OS CONTEXTOS MORFOLÓGICOS DE EMPREGO DE <L> E <U> EM FIM DE SÍLABA

A brincadeira

Jussara estava brincando com seus amigos. E chamou seu primo José para participar.

- A brincadeira é assim, José, eu falo uma palavra e você tem que me dizer uma rima com ela.
- José gostou da brincadeira.
- Eu começo! — disse Ana — A palavra é papel!
- Céu! — falou Jussara.

- José pensou, mas não conseguiu se lembrar de nenhuma palavra.
- Não tem problema, na próxima você consegue — disse Jussara — que tal você começar?
- Está bem! A palavra é jornal! — disse José.
- Pardal! — disse Ana.
- Degrau! — falou Jussara.
- Mingau! — bradou José bem animado.
- Varal! — falou Jussara de novo.
- Girassol! — disse Lúcio que acabava de chegar.
- Mas girassol não rima com pardal! — respondeu Ana.
- Mas eu também quero brincar. — retrucou Lúcio.
- Se você quer brincar, tem que dizer uma palavra que rima com... Ana pensou um pouco e falou:
- Chapéu!
- Pastel! — Lúcio tinha pensado rápido.
- Muito bem! Isso mesmo. Agora eu: carretel!
— disse Jussara.
- Pincel! — gritou Ana.
- Troféu! — disse José.
- Véu! — falou Lúcio.
- E assim Jussara e seus amigos passaram a tarde toda brincando.

(Autor desconhecido, com adaptações)

ATIVIDADE 1

Retire do texto todas as palavras terminadas com <l> e <u>, separando-as em duas colunas: uma só com verbos e outra só com nomes (substantivos)

Verbos	Nomes
chamou, gostou, falou, pensou, conseguiu, bradou, respondeu, retrucou, gritou	papel, céu, jornal, pardal, degrau, mingau, varal, girassol, chapéu, pastel, carretel, pincel, troféu, véu

Professor(a), você pode perguntar aos alunos o que eles observam sobre o emprego de <l> e <u> quanto à classe gramatical das palavras transcritas do texto. Espera-se que os alunos digam que os verbos no pretérito sempre terminam com <u> e que entre os nomes há uma variação: ora com <l>, ora com <u>. Será o momento de frisar com eles a primeira regularidade ortográfica com base na morfologia: o emprego categórico de <u> com as formas verbais do pretérito perfeito do indicativo.

ATIVIDADE 2

Separe os nomes do quadro acima em outro quadro, dividido em duas colunas: na primeira, ponha os nomes no singular que foram extraídos do texto; na segunda, escreva-os no plural, conforme os dois primeiros exemplos a seguir:

Singular	Plural
Papel	Papéis
Céu	Céus
Jornal	Jornais
Pardal	Pardais
Degrau	Degraus
Mingau	Mingaus
Varal	Varais
Girassol	Girassóis
Chapéu	Chapéus
Pastel	Pastéis
Carretel	Carretéis
Pincel	Pincéis
Troféu	Troféus
Véu	Véus

Professor(a), após a atividade, pergunte aos alunos o que eles observaram ao passar os nomes para o plural. Provavelmente dirão que os terminados em <l> apresentam plural em <is>, enquanto os terminados em <u> têm o plural apenas com o acréscimo de -s. Comente então que o plural dos nomes serve como referência para identificar o grafema usado na terminação da palavra no singular: os nomes cujo plural for <us> têm <u> no singular; aqueles com plural em <is> apresentam <l> no singular.

ATIVIDADE 3

Observe as palavras primitivas a seguir e escreva uma palavra derivada para cada uma delas:

Palavra primitiva:

Palavra derivada:



ouro



bolsa



calça



roupa



selva



calvo



doutor

Fonte das imagens: pixabay.com/pt (entre 2018 e 2023)

Professor(a), como se trata de atividade direcionada a turmas do 4º ou do 5º anos do EF, as palavras primitivas são acompanhadas de ilustrações para motivação, que foram obtidas a partir do banco gratuito de imagens Pixabay, que contém milhares de fotos e vídeos de domínio público. Possíveis respostas: dourado/ ourives, bolsista/ bolsinha, calceiro/ calcinha, roupeiro/ roupão, selvagem/ selvageria, calvície, doutorado/ doutorzinho. Caso os alunos tenham dificuldade em formar palavras derivadas, pode-se oferecer ajuda na indicação dos sufixos, ou mesmo ditando palavras derivadas. O importante é levar os alunos a perceber que o mecanismo morfológico da derivação na formação de palavras costuma preservar o grafema da coda silábica medial da palavra primitiva, ou seja, palavras de uma mesma família apresentam o mesmo grafema nesse contexto medial. Portanto, essa atividade trabalha os eixos memorização (palavra primitiva) e conhecimento gramatical (palavra derivada).

APLICAÇÃO DO JOGO “É COM L OU U?”

Após a realização das atividades apresentadas na seção anterior, os alunos poderão utilizar o jogo digital “É com L ou U?” como forma de consolidar as regras ortográficas baseadas nos aspectos morfológicos. A denominação do jogo se deu a partir do fato de essa pergunta ser bastante comum em sala de aula, sobretudo entre os alunos do ensino EF1, quando se trata do contexto competitivo de <l> e <u> em final de sílaba. O aplicativo do jogo roda em dispositivos com sistema operacional *Android* e pode ser baixado gratuitamente a partir do *Google Drive* por meio do seguinte *link*:

https://drive.google.com/file/d/1iTPDWxqQrzb6JeELYaI-MRA4ET-L2x4i/view?usp=drive_link

O aplicativo é constituído por três telas principais, sendo elas: introdução, menu inicial e tela de jogo. A introdução é uma tela básica que exibe o nome do jogo “É com L ou U?” com um efeito que dura cinco segundos para a transição. O menu principal é estático e contém as opções “jogar”, que inicia o jogo, e “sair”, que fecha o aplicativo, além de um ponto de interrogação no canto superior esquerdo que, ao ser clicado, exibe as regras do jogo. A tela de jogo é onde este efetivamente acontece: ao clicar em “jogar”, o usuário começa a interagir com uma série de eventos divididos em quatro fases.

Ao longo do jogo, o usuário terá de completar lacunas com <l> ou <u> em 60 palavras selecionadas aleatoriamente, 15 em cada fase, totalizando 60 pontos, porém o *feedback* só é dado ao final da última etapa, quando é exibido o total de acertos com o percentual correspondente de êxito. Por se tratar de um jogo que requer desafio, o jogador tem até cinco segundos para completar a lacuna, caso contrário deixará de pontuar, pois logo aparece um novo vocábulo. Toda vez que uma palavra for completada com o grafema, haverá

uma indicação sobre o desempenho antes que essa palavra saia da tela: um *emoji* de aprovação, no caso de acerto, ou de decepção, no caso de erro, conforme a ilustração abaixo.

Figura 1 - Emojis de acerto e de erro do jogo "É com L ou U?"



Fonte: Imagens produzidas pela autora-pesquisadora (Canhaço, 2023)

Na primeira fase, partindo do pressuposto de que o aluno já reconhece a classe gramatical do verbo (palavra que se flexiona em tempo, modo, número e pessoa e que normalmente aparece associada a uma forma pronominal, p. ex. "e/e falou"), explora-se o uso categórico de <u> na grafia da coda final dos verbos na terceira pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo, em contraste com os nomes, que podem apresentar <l> ou <u>. Essa etapa do jogo começa com uma dica sobre tal contexto, momento para que o aluno resgate seus conhecimentos prévios sobre o assunto para então iniciar o desafio:

Olá! Atenção para a 1ª dica: Os verbos no tempo passado sempre serão com U.

Em seguida, aparecem verbos na terceira pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo em alternância com alguns nomes terminados em <l> (substantivos ou adjetivos), havendo sempre uma lacuna na última letra para o jogador fazer a escolha de completar com os grafemas <l> ou <u>.

Na segunda fase, trabalha-se o contexto de nomes (substantivos ou adjetivos) com plural em <-is>, em que se dá o emprego categórico de <l> no singular (animal - animais), e de nomes (substantivos ou adjetivos) com plural em <-us>, em que ocorre o uso categórico no singular de <u> (chapéu - chapéus). Assim como na primeira fase, a segunda começa com uma dica referente ao contexto morfológico descrito acima:

Se liga na 2ª dica! Se o final da palavra é L, seu plural terminará em -is. Se o final for U, o plural terminará em -us.

Após a dica, surgem 15 cartas de baralho em que o jogador deve clicar para revelar as palavras (substantivos ou adjetivos) no plural para leitura e memorização. Ao se sentir preparado, o usuário clica em “continuar” para iniciar o desafio. Na sequência, aparece uma palavra de cada vez, daquelas mesmas apresentadas no plural, porém no singular para o preenchimento da lacuna com os grafemas <l> ou <u>. O jogador terá êxito se acertar o emprego desses grafemas seguindo a dica.

A terceira fase é baseada no contexto de palavras cognatas (p. ex. *ouro/dourado*) e tem como propósito levar o jogador a perceber a relação entre uma palavra primitiva e sua derivada (com acréscimo de afixo), tendo em vista que a grafia da base costuma se manter: se a palavra primitiva contiver coda silábica medial com <u>, conseqüentemente a derivada será com o grafema <u>; se a coda silábica medial da palavra primitiva apresentar <l>, este será mantido na derivada, seguindo essa mesma lógica. A princípio, assim como nas fases anteriores, surge uma dica inicial:

Ótimo! Chegou até aqui! Atenção na 3ª dica: As palavras que se originam de outras mantêm a ortografia. Se a palavra primitiva é com **L**, a derivada também será; se for com **U**, a derivada também será!

Após a dica, surgem 15 balões que devem ser estourados por meio de cliques, a fim de revelar as palavras primitivas para memorização. Quando o jogador se sentir pronto, deve clicar em “continuar” para iniciar o novo desafio de completar a lacuna de final de sílaba, escolhendo <l> e <u> para o preenchimento.

A última fase se inicia com um recado de motivação:

Excelente! Você chegou na última fase. Agora você já conhece as dicas. Capriche!

Nessa etapa, a finalidade é recapitular todos os contextos morfológicos das fases anteriores, de modo que, após o recado, surgem, de maneira aleatória e uma a uma, 15 palavras do banco de dados das etapas anteriores. Em cada palavra, o jogador opta por preencher a lacuna com <l> ou <u>. O sinal de acerto e erro continua sendo presente por meio de *emojis*. Ao concluir a quarta fase, aparece a tela de resultado, com recursos de animações, apresentando o número de acertos e desempenho do jogador. A depender da pontuação total, haverá diferentes mensagens, conforme exposto a seguir:

- a. 100% de acertos (60 pontos): “Parabéns: você é o mestre das palavras!” (com animação e aplausos);
- b. de 83% a 99% de acertos (50 a 59 pontos): “Muito bem: quase acertou tudo! Falta bem pouco para você se tornar especialista”;

- c. de 50% a 82% de acertos (30 a 49 pontos): “Legal: você está no caminho para se tornar especialista no uso de L e U!”;
- d. de 0% a 49% de acertos (0 a 29 pontos): “Puxa, sua pontuação não foi tão boa. Bora tentar de novo?”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Professores dos anos iniciais nas aulas de Língua Portuguesa enfrentam muitos desafios ao ensinar ortografia, especialmente quanto aos contextos competitivos. Ao iniciar o processo de aprendizagem da escrita, o aluno constrói a hipótese da biunivocidade na relação grafema/fonema como meio para grafar seus primeiros vocábulos, o que vai se desconstruindo com a maturidade escolar. Considerando esse processo, buscamos nas atividades propostas e no aplicativo do jogo digital lançar mão dos estudos sobre a interface fonologia-morfologia para traçar estratégias que proporcionem um ensino de ortografia de maneira reflexiva, no caso, tratando do contexto competitivo <l> e <u> em coda silábica, haja vista a grande intercorrência de erros desse tipo identificada na escrita de nossos alunos do EF 1.

Em um primeiro momento, pode-se pensar que nosso jogo reproduz a praxe tradicional de ensino de ortografia, especialmente pelo fato de trabalhar com o preenchimento de lacunas. Ao contrário disso, no jogo, esse preenchimento não se dá de forma aleatória, uma vez que tal expediente é feito de forma contextualizada, ou seja, está ancorado em uma metodologia de ensino reflexivo de ortografia, já que leva o aluno a acessar conhecimentos morfológicos para realizar a tarefa. Portanto, não estamos usando a tecnologia para reproduzir uma prática tradicional, mas para dar um novo sentido a tal prática, que antes era utilizada como mera atividade de memorização sem despertar a reflexão dos alunos sobre o sistema ortográfico.

Assim, acreditamos que tanto as atividades prévias aqui propostas quanto o jogo digital possam ser aplicados em escolas públicas e privadas pelos professores como ferramenta de ensino e avaliação do contexto ortográfico aqui focalizado, especialmente por fazer uso da metodologia da gamificação, que se aproxima da vivência de muitos alunos que estão inseridos no mundo digital.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Educação é a Base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 30 abr. 2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Ensino Fundamental. 2. ed. Brasília, 1998.

CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne; MORAES, João. A. O /l/ em posição de coda silábica: confrontando variedades. **Anais do XXII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística**, Lisboa: APL, 2007. p. 423-30.

CANHAÇO, Danielle Oliveira da Silva. **Interface morfologia-fonologia na aprendizagem do emprego dos grafemas <l> e <u> em contexto pós-vocálico por meio de jogo digital**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2023.

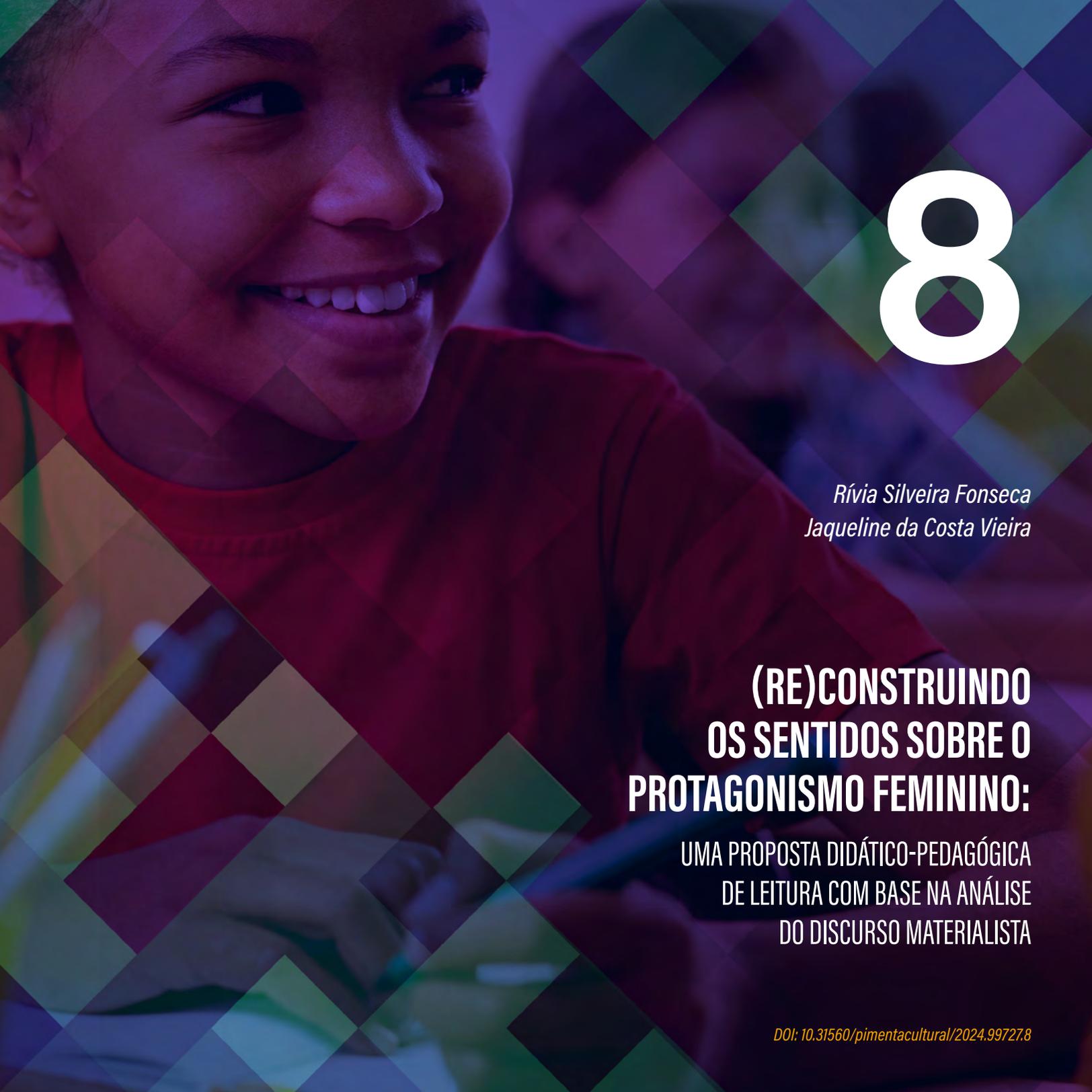
GONÇALVES, Carlos Alexandre V. Interface Morfologia-Fonologia: teorias, abordagens e temas. **Cadernos de Letras da UFF - Dossiê: Língua em uso**. n. 47, Niterói: Instituto de Letras UFF 2013, p. 333-55.

GONÇALVES, Leila L. *et al.* Gamificação na Educação: um modelo conceitual de apoio ao planejamento em uma proposta pedagógica. **Anais do XXVII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**. Criciúma, p.1305-10, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5753/cbie.sbie.2016.1305>. Acesso em: 15 jan. 2023.

MOTA, Maria Antónia. Morfologia nas interfaces. *In*: MARTINS, Ana Maria; CARRILHO, Ernestina (orgs). **Manual de linguística portuguesa** (MRL 16). Berlin/Boston: De Gruyter, 2016.

ROBERTO, Tania Mikaela Garcia. **Fonologia, fonética e ensino**: guia introdutório. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Guia Prático de Alfabetização**: baseado em princípios do sistema alfabético do português do Brasil. São Paulo: Contexto, 2003.



8

*Rívia Silveira Fonseca
Jaqueline da Costa Vieira*

(RE)CONSTRUINDO OS SENTIDOS SOBRE O PROTAGONISMO FEMININO:

**UMA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA
DE LEITURA COM BASE NA ANÁLISE
DO DISCURSO MATERIALISTA**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99727.8

APRESENTAÇÃO

O caderno didático de atividades intitulado *(Re)construindo os sentidos sobre o protagonismo feminino: uma proposta didático-pedagógica de leitura com base na Análise do Discurso Materialista* é direcionado para turmas do 9º ano do Ensino Fundamental II da Rede Pública de Ensino. A temática do protagonismo feminino foi escolhida para o desenvolvimento das práticas de leitura, visto que, embora já se tenham obtido avanços em relação ao espaço da mulher na sociedade e tenham sido conquistados alguns direitos garantidos por lei, ainda existem adversidades a serem superadas por elas, em virtude da desigualdade entre os gêneros, decorrente da hierarquização das relações entre homens e mulheres, entre masculino e feminino.

Na prática social, as mulheres enfrentam o problema da violência doméstica, haja vista o grande número de casos de feminicídio noticiados atualmente. Segundo Santos (2018, p.49), quanto aos atos praticados contra as mulheres, pode-se dizer que:

"estão sempre revestidos de fundo cultural e social, reafirmando que as violências praticadas por homens contra mulheres justamente por serem mulheres são sempre lastreadas em uma cultura que afirma ao homem que ele deve ser forte e agressivo, cabendo a ele domar, punir, castigar, vingar a mulher que saia de seu lugar determinado como feminino ou a mulher que represente uma ameaça a sua virilidade, a sua masculinidade".

Além da problemática social da violência doméstica, as mulheres precisam lutar para assumir o protagonismo em áreas profissionais que são, ainda hoje, associadas aos homens, afinal existe o discurso naturalizado de que as mulheres são delicadas, frágeis e mais propensas a determinadas áreas e atividades. Nas escolas, por exemplo, ainda são poucos os casos de meninas que se sintam capacitadas a concorrerem para vagas acadêmicas no âmbito das Ciências Exatas.

De acordo com Silveira, Ferreira e Souza (2019, p. 33), “as áreas dedicadas ao conhecimento científico são, desde os primórdios, naturalizadas como masculinas, sendo que já na infância as mulheres têm seu campo de atuação demarcado pela sociedade em que vivem”. Ainda de acordo com as autoras:

Em relação às Ciências Exatas, o androcentrismo presente é uma grande barreira a ser desconstruída, principalmente nas pequenas atitudes cotidianas que muitas vezes passam despercebidas, devido a eficiente naturalização das características de cada gênero e a construção do preconceito.

O patriarcalismo naturalizou discursos que distinguem atividades e comportamentos sociais que seriam designadas para homens e mulheres. No caso das relações entre homens e mulheres, esses discursos sobre o que é natural para cada um se mostram muito fortes na sociedade, em situações cotidianas, sendo repetidos de forma bastante automática. Situação que se mostra exemplificativa disso é o caso do entendimento de que é natural que a mulher se interesse por afazeres domésticos e de cuidado, enquanto para o homem, é natural que ele seja aventureiro, desbravador e busque atividades no ambiente externo. Também se fala que a mulher é mais calma, passiva, cuidadora da família e dos entes queridos, enquanto que o homem é mais agressivo, impulsivo, violento.

Outra questão que pode ser observada é o estabelecimento dos padrões de beleza impostos para o gênero feminino. Muitas mulheres sofrem com baixa autoestima, devido ao fato de não se identificarem com o ideal da imagem perfeita de mulher vendida na e pela mídia.

No caso das adolescentes, estudantes do segundo segmento do Ensino Fundamental, é possível observar, com base na experiência docente desta pesquisadora, que apesar de almejarem a formação acadêmica ou profissional, muitas meninas ainda não se veem assumindo papéis na sociedade, em geral, projetados para a figura

masculina no imaginário construído para esses lugares. E, reproduzindo um discurso identificado como machista, elas criam expectativas em relação à busca pela imagem do corpo perfeito, à qual associam à ideia de conquista de sucesso, fama e dinheiro, ou, em outras situações, colocam-se em posição suscetível nas relações afetivo-sexuais, e algumas engravidam cedo ou sofrem casos de violência.

Portanto, este tema da proposta didático-pedagógica de leitura apresenta relevância no espaço escolar e, como já dito na introdução deste trabalho, torna-se importante discuti-lo não só com o público feminino, mas também o público masculino, através dos textos, devido à imagem de homem construída e sustentada pelas práticas de uma sociedade machista e patriarcal.

A partir do uso do dispositivo teórico-metodológico da Análise do Discurso materialista⁶⁶, denominado *arquivo pedagógico*, um recorte da memória discursiva acerca da temática proposta, o professor irá propor práticas de leitura reflexivas de diversos textos, escritos, digitais e midiáticos, buscando fomentar a construção e produção de sentidos, com base nas condições de produção dos discursos, ou seja, na exterioridade dos textos. Além disso, será possível desenvolver questões em que os alunos percebam como a materialidade linguística pode produzir efeitos de sentidos nos textos.

O arquivo pedagógico proposto deve ser considerado como um ponto de partida para as atividades propostas e permanecerá em aberto, podendo ser alterado pelo professor que aplicar as atividades, após os resultados obtidos na atividade inicial e durante todas as

66

A Análise do Discurso materialista (AD) foi criada pelo filósofo Michel Pêcheux na França em meados dos anos 60. Definida como uma disciplina do entremeio das Ciências humanas e sociais, articula e reterritorializa conceitos advindos de três outros campos do saber: Linguística, Psicanálise e Materialismo histórico. No Brasil, seu estudo foi desenvolvido a partir dos trabalhos da Profa. Eni Orlandi e seus orientandos nas décadas de 80 e 90. Institucionalizou-se como uma disciplina no âmbito dos Estudos da linguagem e, atualmente, encontra-se difundida em todo o país em diversas Universidades e Institutos. A AD tem como objeto de estudo o discurso, entendido como efeito de sentidos, e objeto de análise o texto, enquanto materialidade discursiva.

etapas elaboradas. Os alunos também podem e devem ser convidados a participar ativamente da constituição do arquivo, contribuindo para as condições de produção da sua própria história de leitura.

A aplicação das atividades da proposta sobre as materialidades significantes presentes no arquivo pedagógico será realizada em quatro etapas distintas:

1ª Etapa: Leitura de textos de diferentes textos por meio de atividades reflexivas escritas e debates orais;

2ª Etapa: Apresentação feita pelo professor sobre mulheres que se destacaram na história e pesquisa dos alunos sobre mulheres protagonistas da comunidade escolar, com produção de entrevista e apresentação de seminário;

3ª Etapa: produção de memes a partir dos contos de fadas tradicionais; e

4ª Etapa: culminância, com apresentação das produções dos alunos para a comunidade escolar.

Para realização das etapas, estima-se o tempo total de 04 meses de atividades, prevendo-se um mês para a aplicação de cada etapa. No entanto, o trabalho pode ser reorganizado pelo professor de acordo com sua realidade. É possível usar somente algumas das atividades propostas ou mesmo, de posse do Arquivo Pedagógico e do aparato teórico-metodológico da Análise do Discurso materialista, cujos fundamentos norteiam toda a proposta, recriar ou produzir novas atividades.

CADERNO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO: ATIVIDADES

ETAPA I: LENDO E REFLETINDO SOBRE O PROTAGONISMO FEMININO NOS TEXTOS

Nesta etapa, conforme já comentado, serão apresentados variados textos para os alunos, com o objetivo de se construir, junto à turma, outras memórias discursivas acerca da temática do feminino, ampliando a própria história de leituras de cada um, a partir de outros olhares, perspectivas e ideologias que reproduzem o que já foi dito discursivamente por outros textos e outros autores.

ATIVIDADE 1

A primeira leitura a ser realizada será de uma versão chinesa do Conto Cinderela, “A Cinderela chinesa”, do *Yuyang Tsatsu*, do século IX, presente no apêndice do arquivo pedagógico. No primeiro momento, será proposto aos discentes que leiam a narrativa sem conhecimento do título. Após a leitura, por meio de debate oral informal, serão levantados pontos de reflexão sobre o texto.

Texto 1:

A Cinderela Chinesa, do *Yuyang Tsatsu*⁶⁷ (séc. IX)

Certa vez, antes de Ch'in (222-206 a.C.) e Han havia um chefe das cavernas da montanha a quem os nativos chamavam de chefe Wu. Ele se casou com duas mulheres, uma das quais morreu deixando-lhe uma menina chamada Yeh Hsien. Essa menina era muito inteligente e habilidosa no bordado a ouro e o pai amava-a ternamente, mas, quando ele morreu, viu-se maltratada pela madrasta que seguidamente a forçava a cortar lenha e mandava-a a lugares perigosos para apanhar água em poços profundos.

Um dia, Yeh Hsien pescou um peixe com mais de duas polegadas de comprimento e que tinha as barbatanas vermelhas e os olhos dourados. Trouxe-o para casa e o pôs numa vasilha com água. Cada dia, o peixe crescia mais e, tanto cresceu que, finalmente, a vasilha não lhe serviu mais e a menina o soltou numa lagoa que havia por trás de sua casa. Yeh Hsien costumava alimentá-lo com as sobras de sua comida. Quando ela chegava à lagoa, o peixe vinha até a superfície e descansava a cabeça na margem, mas se alguém se aproximasse, não aparecia.

Esse hábito curioso foi notado pela madrasta que esperou o peixe sem que este lhe aparecesse. Um dia, lançou mão de astúcia e disse à enteada: - "Não está cansada de trabalhar? Quero dar-lhe uma roupa nova." Em seguida, fez Yeh Hsien tirar a roupa que vestia e mandou-a a várias centenas de li para trazer água de um poço. A velha, então,

67

CHRISTOFOLETTI, Fontanetti Camila. **Análise comparativa das duas versões do conto de cinderela: a de Charles Perrault e as dos irmãos Grimm.** Trabalho de conclusão de curso. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro. Rio Claro s/n, 2011.

pôs o vestido de Yeh Hsien e estendeu uma faca afiada na manga da blusa; dirigiu-se para a lagoa e chamou o peixe. Quando o peixinho pôs a cabeça fora d'água, ela o matou. Por essa ocasião, o peixinho já media mais de dez pés de comprimento e, depois de cozido, mostrou ter sabor mil vezes melhor do que qualquer outro. E a madraستا enterrou seus ossos num monturo.

No dia seguinte, Yeh Hsien voltou e, ao aproximar-se da lagoa, verificou que o peixe desaparecera. Correu para chorar escondida no meio do mato e nisso, um homem de cabelo desgrenhado e coberto de andrajos desceu dos céus e a consolou, dizendo: - "Não chore. Sua madraستا matou o peixe e enterrou os ossos num monturo. Vá para casa, leve os ossos para seu quarto e os esconda. Tudo o que você quiser, peça, que lhe será concedido." Yeh Hsien seguiu o conselho e pouco tempo depois tinha uma porção de ouro, de jóias e roupas de tecido tão caro que seriam capazes de deleitar o coração de qualquer donzela.

Na noite de uma festa tradicional chinesa, Yeh Hsien recebeu ordens de ficar em casa para tomar conta do pomar. Quando a jovem solitária viu que a madraستا já ia longe, meteu-se num vestido de seda verde e seguiu-a até o local da festa. A irmã, que a reconheceu, virou-se para a mãe dizendo: - "Não acha aquela jovem estranhamente parecida com minha irmã mais velha?" A mãe também teve a impressão de reconhecê-la. Quando Yeh Hsien percebeu que a fitavam, correu, mas com tal pressa que um dos sapatinhos, o qual foi cair nas mãos dos populares.

Quando a madraستا voltou para casa, encontrou a enteada dormindo com os braços ao redor de uma árvore,

assim, pôs qualquer pensamento que pudesse ter sido acerca da identidade da jovem ricamente vestida.

Ora, perto das cavernas, havia um reino insular chamado T'ho Huan. Por intermédio de forte exército, governava, duas vezes, doze ilhas e suas águas territoriais que cobriam vários milhares de li. O povo vendeu, portanto, o sapatinho para o Reino T'ho Huan, onde foi ter às mãos do rei. O rei fez as suas mulheres experimentá-lo, mas o sapatinho era cerca de uma polegada menor dos pés das mulheres que tinham os menores pés. Depois, fez com que o experimentassem todas as mulheres do reino, sem que nenhuma conseguisse calçá-lo.

O rei, então, suspeitou que o homem que o tinha levado o tivesse obtido por meios mágicos, mandou aprisioná-lo e torturá-lo. Mas o pobre infeliz nada pôde dizer sobre a procedência do sapato. Finalmente, emissários e correios foram enviados pela estrada para irem de casa em casa, a fim de prenderem quem quer que tivesse o outro sapatinho. O rei estava muito intrigado.

A casa foi encontrada, bem como Yeh Hsien. Fizeram-na calçar os sapatinhos e eles couberam perfeitamente. Depois, ela apareceu com os sapatinhos e o vestido de seda verde, tal como uma deusa. Mandaram contar o caso ao rei e ele levou Yeh Hsien para o seu palácio na ilha, juntamente com os ossos de seu peixe.

Assim que Yeh Hsien foi levada, a mãe e a irmã foram mortas a pedradas. Os populares apiedaram-se delas, sepultando-as num buraco e erigindo um túmulo a que deu o nome de "Túmulo das Arrepentidas". Passaram a reverenciá-las como espíritos casamenteiros e, sempre que alguém lhes pedia uma graça no sentido de arranjar

ou ser feliz em negócios de casamento, tinha a certeza de que sua prece seria atendida.

O rei voltou à sua ilha e fez de Yeh Hsien sua primeira esposa. Mas, durante o primeiro ano de seu casamento, ele pediu aos ossos do peixe tantos jades e coisas preciosas, que eles se recusaram a conceder-lhe mais desejos. Por isso, o rei pegou os ossos e os enterrou bem perto do mar, junto com uma centena de pérolas e uma porção de ouro. Quando seus soldados se rebelaram contra ele, foi ter ao lugar em que enterrara os ossos, mas a maré os levava e nunca mais foram encontrados, até hoje. Essa história foi contada por um velho servo, Li Shih-yüan, que descendia de um povo chamado Yungchow e sabia de muitas histórias estranhas do sul.

Questões:

1. Este conto lembra outros textos lidos por você? Há algum outro texto específico com o qual ele se assemelhe?
2. Como você chegou a esta conclusão? Quais os pontos semelhantes entre as duas histórias? E quais os pontos diferentes?
3. O desfecho da narrativa foi o mesmo para a personagem protagonista nessa versão em relação à história que você já conhecia?
4. Como a mulher está sendo representada no texto? Na sua opinião, essa forma de representar a mulher nesse texto teria relação com o contexto sócio-histórico da época? Por quê?
5. É possível observar que há sentidos construídos sobre a mulher. Eles ainda se mantêm nos dias atuais? Podemos dizer que há novos sentidos sobre a mulher em construção? Comente.

6. Levante a seguinte hipótese: A versão chinesa que você leu desta história é do séc. IX, mas há também outras versões, entre elas as mais conhecidas são a francesa e a alemã, que estão situadas entre os séculos XVIII e XIX. Na sua opinião, por que haveria versões de um mesmo conto em lugares tão distintos e séculos de diferença? Apesar da diferença temporal secular entre as versões, a visão sobre as mulheres, representada na figura feminina da personagem protagonista, é a mesma? Muda algo em relação à postura da personagem?
7. Que título você daria para esta história? Por quê?

É importante enfatizar que o propósito da atividade não é verificar ou avaliar os erros e/ou acertos das respostas obtidas, mas suscitar a reflexão sobre como teria sido construído o discurso do texto, ou seja, em que condições eles teriam sido produzidos. Sendo assim, a relação interdiscursiva, materializada na intertextualidade pode levar os sujeitos alunos a se posicionarem com criticidade sobre o que leem, neste caso, sobre discursos sobre o feminino.

Por isso, após terem lido a versão chinesa do conto, em um segundo momento, os alunos serão convidados a lerem (ou relerem) também as versões de Perrault e dos Irmãos Grimm, relacionadas no anexo do arquivo pedagógico, conforme a descrição da atividade 2 a seguir.

ATIVIDADE 2

Com esta atividade, pretende-se fazer uma leitura comparativa desses dois textos, referentes às duas versões citadas do Conto Cinderela, associando-se também à versão chinesa lida anteriormente com o objetivo de se fazer um paralelo entre as duas mais conhecidas e a chinesa, produzidas em contextos sócio-históricos diferentes, para que os alunos reflitam sobre como os sentidos foram produzidos discursivamente acerca do feminino em condições de

produção diversas, e de que maneira o discurso reproduzido por meio das narrativas dos contos de fadas ainda se propaga até a atualidade através de outros textos.

Nesse sentido, também se propõe que seja lida, em outra aula, uma versão do conto mais compatível com as narrativas exibidas pela Disney, para que se amplie ainda mais as possibilidades de leituras e visões sobre um mesmo tema, adaptado a diferentes contextos sócio-históricos. É importante propiciar aos alunos a oportunidade de se perceber ou não que, embora em condições de produção diversificadas, em épocas díspares longínquas e grandes distâncias, o discurso dos textos reproduz, parafrasticamente, o que já foi dito em outros textos, conforme observam os estudos da Análise do Discurso materialista.

O objetivo aqui é que, a partir dessas leituras, os alunos pensem sobre esses pontos e, polissemicamente, de maneira crítica e posicionada, produzam outros novos sentidos nas suas leituras, seja confirmando ou refutando o já-dito a partir de outras leituras.

Texto 1:

A Bela Adormecida no Bosque (versão de Charles Perrault)

Um príncipe amava a caça de tal sorte que viva sempre nas florestas e tapadas, procurando peças. Uma vez perdeu-se num bosque e caiu a noite antes que lograsse sair dele. Lá pela noite cerrada encontrou a cabala de um lavrador que agasalhou como pôde, dando-lhe de cear e conver sando. Pela manhã, o príncipe viu por cima do arvoredo as torres de um castelo desconhecido e perguntou quem ali morava. O lavrador respondeu que era história velha do tempo antigo. O príncipe insistiu para saber e o velho Ilha contou.

Era ali o palácio de um *rei* que não tinha filhos quando muito os desejava ter. Finalmente a rainha deu à luz e houve muita festa, convidando o rei todas as fadas para o batizado, mas esqueceu de convidar a fada mais velha porque não se ouvia mais falar nela, julgando todos que houvesse morri do. No dia do batizado as fadas compareceram e também a fada velha que vinha zangada por não ter sido chamada também. As fadas foram para perto do berço da menina que nascera e deram os dons de ser bonita, alegre, agradável, trabalhadora, prudente, fiel, etc. Quando acabaram, a fada velha fadou que a menina havia de meter às unhas uma pua de roca e morreria aos quinze anos. Todos ficaram muito tristes mas apareceu a fatela mais moça, que se escondera, dizendo que não podia desmanchar os fados já dados mas fadava a menina para que dormisse cem anos sem ficar velha e fosse despertada por um príncipe com quem casaria, sendo muito feliz. O rei proibiu que se fiasse no reino, para que a menina não cumprisse a sina, mas foi de balde porque, com quinze anos, a princesa encontrou uma roca e querendo-a mexer, meteu uma pua nas unhas e caiu como morta. Todos que estavam O castelo adormeceram também e os pais da meni na já morreram; o reino mudou-se para longe e só ficou o castelo que é aquele que se vê todo cercado pela floresta.

O príncipe ficou ansioso para verificar a verdade e, despedindo-se do lavrador, dirigiu-se ao caseiro, atravessando com dificuldade a mata de espinhos que o cercava. Encontrou um palácio grande e bonito e cheio de gente dormindo por todos os cantos, criados, camareiros, soldados, oficiais, cozinheiros, até os animais dormiam no estábulo e cavalaria. O príncipe subiu e passou por muitas salas douradas onde as damas estavam adormecidas

e, num quarto muito adornado, viu uma moça linda dormindo numa cama. Aproximou-se, tomou-lhe a mão, beijou-a e a moça abriu os olhos, sorrindo.

Logo todo palácio acordou e foi um barulho de ordens e passos, vozes de animais e músicas. O príncipe ficou muitos dias com a princesa, sem ter coragem de deixá-la.

Voltou para casa e sempre que podia vinha ter ao castelo para ver sua mulher e no correr dos anos, dois filhos vieram, um menino de nome Cravo e uma menina chamada Rosa. A rainha velha vivi desconfiada por seu filho não mais querer ficar n corte, mas nada descobriu. Quando morreu o rei o príncipe foi coroado e mandou buscar a princesa e os dois filhos, recebendo-a como rainha soberana A rainha velha ficou furiosa e pensou em mandar matar a nora logo que pudesse.

Sucedeu que o rei foi para a guerra e a rainha velha resolveu fazer mal à inocente princesa. Chamou um criado de sua confiança e mandou que agarrasse o menino Cravo e fizesse dele um guisado! para ela comer. O criado furtou o menino mas não teve coragem de o matar; escondeu-o na sua casa, j matou um cabrito e guisou-o para a rainha velha, que o comeu todo, dizendo estar muito gostoso. Dias depois fez a mesma cousa com a princesa! Rosa e novamente o criado escondeu a menina em sua casa e a rainha velha comeu uma ovelha pensando que comia a neta.

Faltava a nora que vivia chorando com a perda dos filhos. A rainha velha acusou-a de ser falsa ao filho e mandou prendê-la, condenando-a a ser queimada viva na praça pública. Arrumaram a fogueira e a princesa já estava amarrada ao poste e o carrasco com o archote na mão

para pôr fogo a tudo, quando apareceu o rei, correndo a brida solta, em socorro de sua mulher, cuja sorte lhe fora comunicada pelo criado que fugira para ir ao seu encontro. O rei agradou muito a mulher, e a rainha velha, logo que o viu, saltou pela janela, quebrando o pescoço nas lajes do pátio. O criado foi buscar Cravo e Rosa e os entregou aos pais, contando o que fizera. O rei o recompensou muito bem, trazendo-o sempre perto a si, e todos viveram felizes.

Fonte: <https://www.consciencia.org/a-bela-adormecida-versao-perrault> [2010]

Texto 2:

Rosicler (A Bela Adormecida No Bosque, versão dos Irmãos Grimm)

Houve, uma vez, um rei e uma rainha que diariamente diziam: "Ah, se tivéssemos um filho!" Mas o filho não havia meios de chegar. Certo dia, estava a rainha tomando banho e eis que da água pula uma rã dizendo-lhe:

— Teu desejo se realizará; antes que tenha decorrido um ano, terás uma menina. A profecia da rã confirmou-se e a rainha teve uma menina tão linda que o rei não cabia em si de alegria e organizou uma esplêndida festa. Não só convidou os parentes, amigos e conhecidos, como também as fadas, para que fossem propícias e benévolas para com a recém-nascida. No reino, havia treze fadas, mas ele dispunha só de doze pratos de ouro para o banquete; portanto, uma delas teve de ficar em casa.

A festa foi realizada com o maior esplendor o, quando estava para terminar, as fadas dotaram a menina de dons maravilhosos. A primeira dotou-a com a virtude, a

segunda com a beleza, a terceira com a riqueza, e, assim por diante, com tudo o que se possa desejar no mundo. Onze fadas haviam formulado o seu dom quando, repentinamente, chegou a décima terceira. Queria vingar-se por não ter participado da festa e, sem olhar e sem cumprimentar ninguém, disse em voz alta:

— Aos quinze anos, a princesa espetará o dedo com um fuso e cairá morta. Sem acrescentar mais nada, virou as costas e saiu da sala.

Entre a consternação geral, adiantou-se a décima segunda fada, que ainda não havia formulado o voto e, como não podia anular o cruel decreto, apenas exilou-a disse:

— A princesa não morrerá, mas cairá em sono profundo, que durará cem anos. O rei, que desejava a todo custo preservar a filhinha querida de tal desventura, deu ordens para que se queimassem todos os fusos existentes no reino.

Os demais dons das fadas confirmaram-se; a menina era tão linda, amável, gentil e inteligente, que era impossível olhar para ela sem admirá-la e querer-lhe bem. Eis que, justamente no dia em que completou quinze anos, estando o rei e a rainha ausentes, ela ficou sozinha no castelo. Perambulou, então, por toda parte, inspecionou à vontade todos os aposentos e, por fim, foi dar a uma antiga torre. Subiu por estreita escada de caracol e chegou diante de uma porta. Na fechadura, estava uma chave enferrujada e, quando a girou, a porta abriu-se, deixando ver um pequeno tugúrio, onde uma velha, sentada diante de sua roca com o fuso, fiava ativamente o linho.

— Boa tarde, avozinha, - disse a princesa, - que estás fazendo?

— Estou fiando, - disse a velha, acenando-lhe com a cabeça.

— O que é isso que gira tão engraçado? – perguntou a menina, e pegou o fuso para experimentar se sabia manejá-lo. Mas, apenas tocou nele, realizou-se a predição da fada e ela espetou o dedo.

No mesmo instante em que sentiu a picada, caiu na cama que ali estava e mergulhou em sono profundo. Esse sono propagou-se por todo o castelo: o rei e a rainha, regressando nesse momento, adormeceram na sala assim como toda a corte.

Dormiam os cavalos na estrebaria, os cães no terreiro, os pombos no telhado, as moscas na parede; até o fogo, que flamejava na lareira, apagou-se e adormeceu; o assado cessou de cozer e o cozinheiro, que tentava agarrar pelos cabelos um ajudante, também adormeceu nessa posição. O vento paralisou-se e, nas árvores diante do castelo, não se mexeu mais nenhuma folhinha.

Em volta do castelo cresceu, então, uma sebe de espinhos, que cada ano se tornava mais alta e acabou por circundá-lo e cobri-lo todo, de maneira que não se via mais nada dele, nem mesmo a flâmula hasteada sobre o teto. Na região, espalhou-se a lenda da bela Rosicler ou, da Bela Adormecida no Bosque, como ficou sendo denominada a princesa. De vez em quando, aparecia algum príncipe tentando atravessar o espinheiro para penetrar no castelo, mas não o conseguia, pois o espinheiro impedia-os como se tivessem mão, e os segurasse; assim os jovens ficavam emaranhados e, não podendo desvencilhar-se, acabavam morrendo de morte horrível.

Decorridos muitos e muitos anos, chegou à região um príncipe; ouvira um velho falar no espinheiro, dizendo que atrás dele havia um castelo onde belíssima princesa, chamada Rosicler, dormia há cem anos, e com ela dormiam

o rei, a rainha e toda a corte. O príncipe já ouvira seu avô contar que muitos príncipes haviam tentado atravessar o espinheiro, mas que ficaram emaranhados e acabaram morrendo horrivelmente. Então, o príncipe disse:

— Eu não temo coisa alguma; abrirei uma brecha no espinheiro e chegarei onde se encontra a Bela Adormecida.

Não deu atenção ao bom velho, que tentou, por todos os meios, dissuadi-lo da empresa. E, justamente, haviam decorrido os cem anos, tendo chegado o dia em que a Bela Adormecida devia despertar.

Quando o príncipe se aproximou do espinheiro, viu que estava todo coberto de grandes e belíssimas flores que, espontaneamente, se separaram para eixa-lo passar ileso, fechando-se depois às suas costas. No pátio do castelo deparou com cavalos e cães de caça malhados, dormindo, estendidos no chão; no telhado viu os pombos com a cabecinha debaixo da asa, também dormindo.

Ao penetrar no interior do castelo, viu as moscas dormindo, grudadas na parede; na cozinha, o cozinheiro na mesma atitude em que fora colhido pelo sono e a criada sentada diante da galinha preta que estava depenando. Continuou andando e na sala viu toda a corte dormindo e, recostados no trono, jaziam adormecidos, também, o rei e a rainha. Mais além, o silêncio era tão completo que ele ouvia sua própria respiração: finalmente, foi dar à velha torre e abriu a porta do tuguório onde dormia a princesa.

Ela estava deitada e era tão linda que o príncipe não conseguia despregar os olhos; inclinou-se e deu-lhe um beijo. Com aquele beijo, a Bela Adormecida abriu os olhos, despertou e fitou-o sorrindo amavelmente. Ele tomou-a pela mão e juntos desceram à sala; então o rei,

a rainha e toda a corte despertaram também, olhando-se pasmados uns aos outros.

Os cavalos no pátio levantaram-se e relincharam; os cães de caça espreguiçaram-se agitando os rabos; os pombos no telhado tiraram a cabecinha de sob as asas, olharam em volta e saíram voando para os campos; as moscas voltaram a esvoaçar; o fogo na cozinha reavivou-se, tornou a crepitar e continuou a cozer a comida; o assado tornou a chiar; o cozinheiro deu no ajudante o safanão retardado, fazendo-o gritar, e a criada acabou de depenar a galinha.

Depois, realizaram-se com grande fausto as núpcias do príncipe com a Bela Adormecida, os quais viveram muito felizes até o fim de sua vida.

Fonte: https://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/a_bela_adormecida [entre 2010 e 2024]

ATIVIDADE 3

Feita a leitura e um debate informal com a turma, com análise comparativa dos textos, será apresentada para os alunos, nesta atividade, a história dos contos de fadas e o porquê das diferenças no enredo das versões antigas e modernas dos contos de fadas, incluindo as mais contemporâneas do cinema conhecidas por eles. Por isso, também serão exibidos trechos de duas versões cinematográficas para a diferenciação conjunta de aspectos que possam ter mudado no enredo, devido às condições de produção dos diferentes textos.

Vale lembrar que, em todos os momentos de debates e análise dos textos, será discutido o imaginário formado em relação ao feminino, tanto nas versões tradições dos contos fadas quanto nas mais modernas

ATIVIDADE 4

Nesta atividade também será proposto um comparativo entre o perfil da personagem protagonista Cinderela nas versões lidas do conto e as exibidas no cinema, a partir da apresentação de trechos de filmes atuais. Além disso, também serão analisadas as características da típica princesa, inclusive as físicas, fazendo um contraponto com os parâmetros de beleza impostos à mulher pela sociedade, sob o discurso predominante do estereótipo de perfeição da princesa. Além disso, será levantada a reflexão sobre o discurso machista acerca da visão do feminino, inserida nos clássicos infantis, procurando apresentar o contexto sociocultural e histórico associado.

ATIVIDADE 5

Além do conto Cinderela, também será proposta à turma a leitura do conto “A bela adormecida no bosque”, em diferentes versões, de épocas distintas, escritas por autores diversos. No entanto, nesta atividade, os alunos já terão tido acesso à história da origem e permanência dos contos de fadas. Por isso será proposto à turma, antes mesmo da leitura dos textos, um levantamento de hipóteses sobre as possíveis divergências e semelhanças entre as versões apresentadas, conforme o contexto de produção em que cada uma se situe, com base nas leituras prévias dos discentes e no conhecimento enciclopédico da classe.

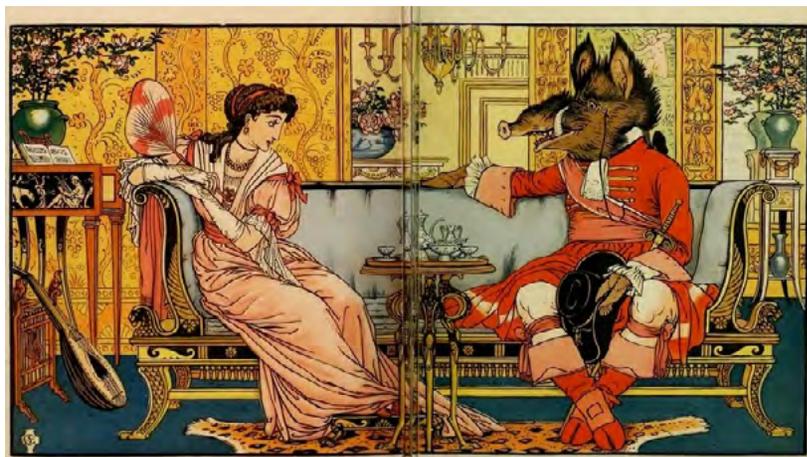
Ao final desta atividade, poderá ser observado pelo professor o efeito parafrástico dessas informações sobre a leitura, com base na análise comparativa dos alunos entre as versões lidas, além dos aspectos relacionados à visão do feminino no enredo do conto proposto.

ATIVIDADE 6

Durante esta primeira etapa, além dos contos *Cinderela* e *A Bela adormecida no bosque*, será exposta para a turma uma imagem referente ao conto *A Bela e a Fera*, em sua versão original, com o objetivo de propiciar o diálogo com o simbolismo (re)produzido pela memória discursiva em relação à leitura dos alunos sobre o filme.

Por meio de questionamentos, será verificado se eles de fato possuem em sua história de leituras o enredo desse conto, se conseguirão promover o diálogo intertextual com a imagem do filme da Disney, e então será possível identificar qual a leitura produzida por eles até então acerca desta narrativa. Em seguida à primeira imagem, portanto, será apresentada a imagem cinematográfica moderna, a fim de se lançar luz sobre determinadas relações interdiscursivas existentes entre ambos os textos.

Figura 1 - A Bela e a Fera



Fonte: <https://www.colorado.edu/projects/fairy-tales/beauty-and-the-beast-crane> [entre 2010 e 2024]

Figura 2 - A Bela e a Fera



Fonte: <https://www.reporterdiario.com.br/noticia/2702681/espetaculo-a-bela-e-a-fera-chega-a-sao-bernardo/>. [entre 2010 e 2024]

Questões

1. As personagens ilustradas nas imagens são as mesmas? Em quais elementos imagéticos você se baseou para esta resposta?
2. O que muda na forma como se apresenta a relação entre as personagens?

ATIVIDADE 7

Após a leitura interdiscursiva das imagens por meio da comparação entre os elementos imagéticos e análise intertextual, será lido para os alunos um texto, em que se expõe uma análise da versão original do conto *A Bela e a Fera* (Ver Apêndice) e, em seguida, um texto de opinião, com uma discussão sobre o protagonismo da princesa (a bela) e a postura em relação aos homens, o que teria mudado e o que teria se mantido em relação à abordagem tradicional dos clássicos contos de fadas, considerando-se as condições de produção. Há pesquisadores que consideram que o conto *A Bela e a Fera*

apresente uma proposta feminista sobre a visão da mulher, porém nesse texto são expostos contra-argumentos a este respeito.

Dessa maneira, a partir dessas diversas leituras, poderá ser proposta à turma a realização de um debate regrado, em que eles deverão expor sua opinião sobre o conflito central da narrativa: *a bela deveria ficar com a fera por dever ou obrigação, para proteger o pai ou ir embora da cidade em busca da realização dos seus sonhos e ter se relacionado com a pessoa que ela escolhesse?*

A classe seria dividida em dois grupos: um que seria a favor de ela ficar com a Fera e outro que seria contra.

Com esta atividade, objetiva-se a proposição de uma prática reflexiva, em que os alunos terão a oportunidade de se posicionar criticamente, defendendo ou refutando uma possível leitura acerca da posição social da figura feminina na sociedade e refletindo sobre como os efeitos de sentidos sobre esse assunto foram construídos ideologicamente por meio de um discurso possivelmente machista, dominante e opressor.

Além disso, os alunos terão oportunidade de desenvolver também a habilidade da oralidade e de exercitar a argumentação, aprendendo a praticar também a escuta e o respeito às opiniões divergentes dos colegas.

Com esta proposta do debate, objetiva-se também que os sujeitos alunos, na posição de leitores, produzam novos sentidos sobre as leituras já realizadas acerca da temática, e não apenas reproduzam os discursos já repetidos ao longo da história.

Vale ressaltar, que no caso deste conto, principalmente, é importante que se discuta também a posição do homem em relação à figura feminina, no que tange à questão da relação de submissão, sujeição, salvação ou proteção e se levante o seguinte questionamento para reflexão dos alunos: *por que há necessidade*

de se colocar o homem ou mulher em posição de submissão, sob a necessidade de ser salvo ou protegido pelo outro? Por que ambos não podem construir uma relação de autonomia, de protagonismo, em que cada um possa salvar a si mesmo, assumindo as rédeas da própria vida ou se ajudarem mutuamente em posições de igualdade? Que valores estariam sendo transmitidos a partir desses discursos moralizantes?

ATIVIDADE 8

Nesta atividade, serão analisados memes sobre um outro conto de fadas muito conhecido, *A branca de neve e os sete anões*. Ele não está entre os contos centrais escolhidos no arquivo pedagógico para serem analisados neste trabalho, mas dialoga com a temática do Caderno de atividades e o discurso dessas narrativas fantásticas acerca do feminino.

QUESTÕES

1. Nos tradicionais contos de fadas, a história normalmente inicia com *"Era uma vez"* e termina com o tão esperado desfecho: *"E foram felizes para sempre..."* No entanto, não é contado nessas narrativas encantadas o que acontece após o final feliz alcançado com o matrimônio. Você já imaginou, por exemplo, como teria sido a vida da Branca de Neve, a Aurora, após o casamento?

Na imagem a seguir, apresenta-se uma possibilidade. Observe:

Figura 3 - Branca de Neve depois do “felizes para sempre”



Fonte: <https://hoxtonsp.wordpress.com/2012/08/11/depois-do-felizes-para-sempre/>, [2012]

- a. A imagem apresentada corresponde ao famoso “felizes para sempre”, desejado pelas mulheres? Aponte elementos do texto que comprovem sua resposta.
 - b. Nesta cena, para você, quem estaria feliz? Por quê? Que elementos imagéticos sugerem isso?
 - c. No mundo da fantasia, presente nos contos de fadas tradicionais, sustenta-se um imaginário sobre o amor romântico, que teria sua concretização no casamento. Na imagem acima, apresenta-se uma crítica aos contos de fadas. Na sua opinião, qual é a crítica construída? Comente.
 - d. Nos contos de fadas tradicionais, geralmente, a princesa representa a imagem do estereótipo de um ideal de mulher, produzido e reproduzido por certos discursos. Apesar da crítica produzida, há algo que se mantém na caracterização da Branca de Neve? Se você considera que sim, que elementos seriam esses?
2. Agora, observe esta imagem relacionando-a à anterior

Figura 4 - Frida Khalo e as Princesas



Fonte: <https://www.ttdila.com/2014/08/jose-rodolfo-loaiza-ontiveros-profanity.html>. [2014]

- a. A Branca de Neve está reunida com outras personagens em uma cena inusitada. A forma como são representadas no meme reproduz a forma como são tradicionalmente representadas nos contos de fadas? Por quê?
 - b. Entre as outras personagens está a Frida Kahlo. Você sabe quem ela é? Se não, faça uma pesquisa sobre ela e depois responda: por que ela teria sido incluída entre as outras princesas? Que efeito de sentido isso produz no texto?
 - c. Relacionando-se esta imagem com a anterior, por que a Branca de Neve estaria tão desolada?
 - d. Levante hipóteses: sobre o que ela e suas amigas estariam conversando? Com base em que elemento(s) imagéticos você formulou essas hipóteses?
3. Os contos de fadas encantaram gerações, pois concretizaram sentidos relacionados ao mundo da fantasia por meio de efeitos de magia e encantamento. E, com base nessas narrativas, o sonho do final feliz com o príncipe encantado

permeou o imaginário feminino. Porém, no meme abaixo, a personagem, representando a Princesa Aurora (Branca de Neve) revela um desejo divergente das demais princesas dos clássicos infantis.

Figura 5 - Branca de Neve e os ajudantes

**Nada de príncipe encantado.
Eu queria mesmo era ter
os bichinhos da Branca de Neve
que ajudam a limpar a casa.**



Fonte: <https://www.facebook.com/incrivel.entertainment/photos/a.120938676280940/161449268896547/?type=3>, [entre 2010 e 2024]

- Ao ler o texto, podemos notar que alguém observa a Branca de Neve e percebe que ela não trabalha sozinha, mas tem ajuda para realizar as tarefas de casa. Por que isso acontece?
- Para você, com as mudanças do mundo contemporâneo, essa cena descrita no meme faz parte somente de tempos antigos ou é comum na realidade feminina? A função de limpar a casa ainda é muito associada somente à imagem da mulher?
- Você concorda com isto, que ao homem cabe o sustento da família e o trabalho fora de casa, e à mulher as responsabilidades do lar?
- Hoje, grande parte das mulheres assumem, além das tarefas domésticas, carga horária duplicada, trabalhando fora de casa e ainda cuidando dos filhos. A princípio, parece que houve grandes ganhos neste sentido. Mas, enquanto as mulheres se desdobram em diversas funções, os homens levam vantagens, mantendo, muitas vezes, apenas a obrigação com o emprego. Sendo assim, na verdade, quem teria levado vantagens com o fato de as mulheres terem conseguido algum espaço no mercado de trabalho? Comente.

ATIVIDADE 9

Nesta atividade serão apresentadas para os alunos três canções com a temática do feminino (*Mulheres de Atenas*, *Ai que saudades de Amélia* e *Cotidiano*) com o objetivo de que eles construam sentidos acerca da visão sobre a mulher produzida pelo discurso da sociedade, materializado nas letras das músicas. Serão levantadas algumas questões a partir da leitura de cada canção e realizado um debate oral, procurando motivá-los a perceberem pontos em comum entre os discursos dos textos e analisarem como eles foram produzidos.

Após lidas essas primeiras letras de músicas, serão apresentadas, em outra aula, mais algumas canções que fazem contraponto com as anteriores, objetivando-se a percepção por parte desses sujeitos leitores da visão da própria mulher em relação às imposições da sociedade sobre o feminino, e analisarem por meio dos discursos feministas o que mudou ou se manteve conforme algumas transformações sociais e conquistas femininas.

Além das letras das músicas, pretende-se convidar os alunos a assistirem os clipes disponibilizados no *You Tube*.

Texto 1:

Canção: Mulheres de Atenas

Mirem-se no exemplo daquelas mulheres de Atenas
Vivem pros seus maridos, orgulho e raça de Atenas
Quando amadas, se perfumam
Se banham com leite, se arrumam
Suas melenas
Quando fustigadas não choram
Se ajoelham, pedem, imploram
Mais duras penas, cadenas

Mirem-se no exemplo daquelas mulheres de Atenas
Sofrem pros seus maridos, poder e força de Atenas
Quando eles embarcam, soldados
Elas tecem longos bordados
Mil quarentenas
E quando eles voltam sedentos
Querem arrancar violentos
Carícias plenas, obscenas

Mirem-se no exemplo daquelas mulheres de Atenas
Despem-se pros maridos, bravos guerreiros de Atenas
Quando eles se entopem de vinho
Costumam buscar o carinho de outras falenas
Mas no fim da noite, aos pedaços
Quase sempre voltam pros braços
De suas pequenas Helenas

Mirem-se no exemplo daquelas mulheres de Atenas
Geram pros seus maridos os novos filhos de Atenas
Elas não têm gosto ou vontade
Nem defeito nem qualidade
Têm medo apenas
Não têm sonhos, só têm presságios
O seu homem, mares, naufrágios
Lindas sirenas morenas

Mirem-se no exemplo daquelas mulheres de Atenas
Temem por seus maridos, heróis e amantes de Atenas
As jovens viúvas marcadas
E as gestantes abandonadas
Não fazem cenas
Vestem-se de negro, se encolhem
Se conformam e se recolhem
Às suas novenas serenas

Mirem-se no exemplo daquelas mulheres de Atenas
Secam por seus maridos, orgulho e raça de Atenas

Fonte: LyricFind

*Compositores: Augusto Boal e Francisco
Buarque De Hollanda [1976]*

Questões

1. Quem seriam as mulheres de Atenas?
2. Qual é a imagem que a canção transmite dessas mulheres?
3. Provavelmente quem é o eu-lírico do texto? A quem ele se dirige?
4. Quais os efeitos de sentidos produzidos quanto à expectativa do eu-lírico em relação às mulheres modernas, a partir da expressão “Mirem-se no exemplo...”?
5. Na sua opinião, que a relação entre o discurso reproduzido na música e o contexto social e histórico do período que se situavam as “mulheres de Atenas”?
6. Na sua opinião, esta canção ainda cabe nos dias atuais? Por quê?

Texto 2:

Canção: Ai que saudades da Amélia

Nunca vi fazer tanta exigência
Nem fazer o que você me faz
Você não sabe o que é consciência
Não vê que eu sou um pobre rapaz?

Você só pensa em luxo e riqueza
Tudo o que você vê você quer
Ai, meu Deus, que saudade da Amélia
Aquilo sim é que era mulher

Às vezes passava fome ao meu lado
E achava bonito não ter o que comer
Quando me via contrariado
Dizia: Meu filho, o que se há de fazer?

Amélia não tinha a menor vaidade
Amélia é que era a mulher de verdade
É você só pensa em luxo e riqueza
Tudo o que você tem você quer

Ai, meu Deus, que saudade da Amélia
Aquilo sim é que era mulher
Amélia não tinha a menor vaidade
Amélia é que era a mulher de verdade

Amélia não tinha a menor vaidade
Amélia é que era a mulher de verdade

Fonte: Musixmatchq

Compositores: Ataulpho Alves e Mario Lago [1942]

Após realizada a leitura da segunda letra de música, serão feitos novos questionamentos:

1. Nesta canção, o eu-lírico dirige-se à sua mulher, comparando-a com a Amélia. Quem é Amélia? E por que ele sente saudades dela? Que elementos do texto comprovam isso?
2. Agora, levante a seguinte hipótese: caso a mulher dele fosse como a Amélia, ele ainda estaria com ela?

3. A Amélia apresenta características em comum com as princesas dos contos de fadas? Quais seriam os pontos semelhantes e diferentes entre elas?
4. Agora compare a Amélia com as mulheres de Atenas, citadas na canção anterior. Embora pertençam a espaços e tempos distantes, o que elas apresentam de semelhante?

Espera-se com esta atividade, estimular os alunos para que debatam outras questões a respeito dos discursos das canções sobre o feminino, procurando-se propiciar entre eles a construção de sentidos, dando voz aos seus posicionamentos. Para ampliar a reflexão e a possibilidade produção de múltiplos sentidos na prática dessas leituras, será incluída nas rodas de discussão a canção a seguir:

Texto 3:

Canção: Cotidiano

Todo dia ela faz tudo sempre igual
Me sacode às seis horas da manhã
Me sorri um sorriso pontual
E me beija com a boca de hortelã

Todo dia ela diz que é pr'eu me cuidar
E essas coisas que diz toda mulher
Diz que está me esperando pr'o jantar
E me beija com a boca de café

Todo dia eu só penso em poder parar
Meio-dia eu só penso em dizer não
Depois penso na vida pra levar
E me calo com a boca de feijão

Seis da tarde como era de se esperar
Ela pega e me espera no portão

Diz que está muito louca pra beijar
E me beija com a boca de paixão

Toda noite ela diz pr'eu não me afastar
Meia-noite ela jura eterno amor
E me aperta pr'eu quase sufocar
E me morde com a boca de pavor

Todo dia ela faz tudo sempre igual
Me sacode às seis horas da manhã
Me sorri um sorriso pontual
E me beija com a boca de hortelã

Todo dia ela diz que é pr'eu me cuidar
E essas coisas que diz toda mulher
Diz que está me esperando pr'o jantar
E me beija com a boca de café

Todo dia eu só penso em poder parar
Meio-dia eu só penso em dizer não
Depois penso na vida pra levar
E me calo com a boca de feijão

Seis da tarde como era de se esperar
Ela pega e me espera no portão
Diz que está muito louca pra beijar
E me beija com a boca de paixão

Toda noite ela diz pr'eu não me afastar
Meia-noite ela jura eterno amor
E me aperta pr'eu quase sufocar
E me morde com a boca de pavor

Todo dia ela faz tudo sempre igual
Me sacode às seis horas da manhã

Me sorri um sorriso pontual
E me beija com a boca de hortelã

Fonte: LyricFind

Compositores: Francisco Buarque De Hollanda [1971]

Dando continuidade às atividades de leitura reflexiva, serão estabelecidas relações intertextuais entre as canções selecionadas, motivando os alunos a relacionarem os sentidos com base na sua própria história de leituras, propiciando os gestos de interpretação a respeito dos objetos simbólicos em análise.

Entre os possíveis questionamentos, seguem abaixo estes exemplos do quadro:

1. Após ler o texto 3, faça um paralelo com as canções anteriores, descrevendo, de maneira resumida, o perfil da mulher apresentada.
2. Essas mulheres vivem o “felizes para sempre” dos contos de fadas? Qual seria o final esperado após o casamento?

Como mencionado anteriormente, após as questões levantadas sobre os textos, poderá ser feito um debate oral aberto com a turma, a fim de identificar a opinião deles acerca do tema abordado, as leituras realizadas e os sentidos produzidos, atribuídos às canções, a partir de suas vivências e conhecimento e do diálogo com a história de leituras dos próprios textos analisados e seus respectivos autores (compositores). Durante esta atividade, à medida que sentir necessário, o professor fará intervenção, apresentando alguns conceitos para os alunos e informações importantes para a leitura acerca do contexto social e histórico do discurso produzido, contribuindo para a produção de saberes outros sobre o feminino desses discentes.

Com essas novas leituras, pretende-se mostrar para os alunos a observação da tensão existente na prática da leitura criativa

entre a paráfrase e a polissemia. A partir dessa análise e do exercício de desconstrução e construção de sentidos sobre o feminino, os alunos, mais uma vez, poderão exercitar o desenvolvimento da criticidade e criatividade, em detrimento apenas da produtividade.

Para a atividade do debate proposto, a turma poderá ser dividida em pequenos grupos de modo que cada um fique com uma letra de música proposta e os alunos debatam entre si a respeito dela e nos efeitos de sentidos inscritos sobre o feminino. Em seguida os grupos poderão apresentar para os outros o que debateram. Dessa maneira, o professor proporcionará aos alunos maior autonomia na prática pedagógica, diminuindo sua centralidade no processo.

Após o debate entre os grupos, os grupos menores formarão um grupo maior para troca das discussões realizadas a respeito do feminino a partir da leitura das canções. Além disso, será proposta a discussão sobre como os discursos que circulam nos dias atuais teriam sido produzidos, ou seja, em que condições sociais e históricas foram construídos novos sentidos sobre o protagonismo feminino, em contraposição ao que já vem sendo repetido ao longo do tempo. Nessas discussões, o professor não exercerá o papel de avaliador, mas de orientador e mediador, contribuindo com informações importantes acerca dos contextos de produção dos discursos materializados linguisticamente, propiciando novas relações interdiscursivas.

É importante que nesse momento da Etapa 1, o professor reserve 1 ou 2 aulas, dependendo de seu planejamento para falar a respeito da história do Movimento feminista, suas origens e seu desenvolvimento, apresentando-o como um acontecimento histórico e também discursivo, pois suas conquistas ancoraram novos sentidos sobre o feminino.

Seguem abaixo as canções cujos textos materializam outros sentidos diferentes daqueles possíveis de serem lidos a partir das letras de músicas representadas anteriormente pelos textos 1, 2 e 3:

Texto 4:

Canção: Dona da banca

Ela é dona do jogo
Ela é dona da banca
Sabe que está podendo
e por isso brinca, brinca, brinca
Na praia tira onda
No samba manda ver
Ela faz e acontece
Ela faz acontecer

Quem bebe da sua boca nunca mais esquece
Quem não lhe conhece quer lhe conhecer
Dá tudo que tem e faz tudo pra ter

Ela é dona do jogo
Ela dona da banca
Sabe que está podendo
E por isso brinca brinca brinca
Na praia tira onda
No samba manda ver
Ela faz e acontece
Ela faz acontecer

Fonte: <https://www.vagalume.com.br/daniela-mercury/dona-da-banca.html>

Compositores: Robson Pacifico e Aleh [1994]

Texto 5:

Canção: Pagu

Mexo, remexo na inquisição
Só quem já morreu na fogueira
Sabe o que é ser carvão

Eu sou pau pra toda obra
Deus dá asas a minha cobra
Hum hum hum hum
Minha força não é bruta (adoro essa frase)
Não sou freira, nem sou puta

Porque nem toda feiticeira é corcunda
Nem toda brasileira é bunda
Meu peito não é de silicone
Sou mais macho que muito homem

Nem toda feiticeira é corcunda
Nem toda brasileira é bunda
Meu peito não é de silicone
Sou mais macho que muito homem

Ratatá ratatá ratatá
Taratá taratá

Sou rainha do meu tanque
Sou Pagu indignada no palanque
Hanhan hanhan
Fama de porra louca, tudo bem
Minha mãe é Maria ninguém
Hu huhuhu

Não sou atriz, modelo, dançarina
Meu buraco é mais em cima

Porque nem toda feiticeira é corcunda
Nem toda brasileira é bunda
Meu peito não é de silicone
Sou mais macho que muito homem

Nem toda feiticeira é corcunda
Nem toda brasileira é bunda
Meu peito não é de silicone
Sou mais macho que muito homem

Nem toda feiticeira é corcunda
Nem toda brasileira é bunda
Meu peito não é de silicone
Sou mais macho que muito homem

Ratatá ratatátá
Ratatá
Taratá taratá

Fonte: LyricFind

Compositores: Rita Lee Jones Carvalho e Zélia Cristina Gonçalves Moreira [2000]

Texto 6:

Canção: Desconstruindo Amélia

Já é tarde, tudo está certo
Cada coisa posta em seu lugar
Filho dorme ela arruma o uniforme
Tudo pronto pra quando despertar
O ensejo a fez tão prendada
Ela foi educada pra cuidar e servir
De costume esquecia-se dela
Sempre a última a sair

Disfarça e segue em frente
Todo dia até cansar
Uooh
E eis que de repente ela resolve então mudar
Vira a mesa
Assume o jogo
Faz questão de se cuidar
Uooh
Nem serva, nem objeto

Já não quer ser o outro
Hoje ela é o também

A despeito de tanto mestrado
Ganha menos que o namorado
E não entende porque
Tem talento de equilibrista
Ela é muita se você quer saber
Hoje aos 30 é melhor que aos 18
Nem Balzac poderia prever
Depois do lar, do trabalho e dos filhos
Ainda vai pra nighth fever

Disfarça e segue em frente
Todo dia até cansar
Uooh

E eis que de repente ela resolve então mudar
Vira a mesa
Assume o jogo
Faz questão de se cuidar
Uooh
Nem serva, nem objeto
Já não quer ser o outro
Hoje ela é o também

Uuh

Disfarça e segue em frente
Todo dia até cansar
Uooh

E eis que de repente ela resolve então mudar
Vira a mesa
Assume o jogo
Faz questão de se cuidar
Uooh

Nem serva, nem objeto
Já não quer ser o outro
Hoje ela é o também

Fonte: LyricFind

Compositores: Pitty e Martin Mendonça [2009]

ETAPA 2: PESQUISANDO MULHERES PROTAGONISTAS

Nesta etapa desta proposta didático-pedagógica, serão apresentadas aos alunos algumas mulheres protagonistas que fizeram história em diversas áreas do conhecimento, como, por exemplo, nas Ciências, na Literatura, na Política e em outras mais, inclusive, no ativismo feminista e pacifista.

Com o propósito de aprofundar o debate a respeito do Protagonismo feminino, será exibido o filme *Estrelas além do tempo*. No entanto, antes da exibição será apresentado para a turma o cartaz de divulgação dessa narrativa cinematográfica, com objetivo de se formular hipóteses sobre o enredo do filme, a partir da análise do título em sua relação com a imagem impressa. Nessa etapa é importante explicar para os alunos, de forma introdutória, alguns conceitos como discurso, sentido e imaginário, para que o trabalho de leitura se desenvolva.

Figura 6 - Filme Estrelas além do seu tempo



Fonte: <https://www.blogs.unicamp.br/cienciapelosolhosdelas/2020/04/17/estrelas-alem-do-tempo-mulheres-cientistas-nasa/>. [2020]

Após a apresentação do filme, propõe-se a realização de um debate acerca do tema, enfatizando-se questões sobre o Protagonismo feminino e os possíveis discursos reproduzidos sobre a inserção das mulheres nas Ciências Exatas, podendo ser discutido também o fato de as personagens da história serem negras. Abaixo, listamos algumas questões norteadoras para o início do debate:

Questões:

1. O que o filme *Estrelas Além do Tempo* diz sobre o Protagonismo Feminino e o estereótipo construído acerca da mulher cientista?

2. As personagens correspondem ao imaginário do estereótipo de beleza da mulher, reproduzido discursivamente pela sociedade patriarcal e machista?
3. Esse mesmo enredo poderia ser produzido em outras culturas ou outras épocas?
4. O discurso sobre a mulher, produzido nessa narrativa, conversa com a imagem feminina da princesa dos clássicos infantis?

Nesse sentido, pretende-se desenvolver com a turma um trabalho acerca da concepção de *protagonismo feminismo* e a sua abordagem atual na sociedade, procurando-se desconstruir a ideia de que a mulher, para se destacar, precise se posicionar contra os homens ou criticá-los, e ainda, a visão errônea de que para ser protagonista da própria vida, ela precise ser a “mulher maravilha”, aquela que vai assumir o lugar de salvador do mundo ou conquistar um papel de grande destaque e fama na sociedade.

Além disso, pretende-se construir com eles novos sentidos sobre o feminino, nos quais a mulher protagonista possa ser a da vida real, que assuma suas próprias conquistas, sem ficar na dependência de um homem, podendo também contribuir para o desenvolvimento da sua família, do espaço que em circula e até na própria comunidade, compartilhando espaços com o gênero masculino na sociedade.

Para isso, será proposto que os alunos pesquisem nomes de mulheres que façam a diferença nos seus bairros e na cidade, se destacando pelo próprio trabalho ou por outro tipo de contribuição cultural ou social para a comunidade macaense, em que a turma está inserida, ou até no próprio contexto familiar. Após feita a pesquisa, os alunos realizarão entrevistas com essas mulheres protagonistas da vida real e apresentarão para a turma a história de cada uma delas por meio de seminário. Dessa maneira, mais uma vez será também propiciada a oportunidade de se desenvolver entre os alunos a habilidade da oralidade. Realizado o seminário, será dado prosseguimento à proposta, com a terceira etapa, descrita a seguir.

Com esta proposta, pretende-se também valorizar a Educação, apresentando para os alunos mulheres que conquistaram o Protagonismo por meio dos estudos. Dessa maneira, será possível, mostrar novos horizontes, para um futuro promissor de jovens protagonistas. Para trabalhar essa questão, poderá ser exibido também um documentário sobre mulheres extraordinárias.

Além do filme *Estrelas Além do tempo*, também poderá ser exibido para os alunos o filme *Valente* (2012), em que se apresenta também em uma releitura contemporânea dos contos de fadas a imagem do protagonismo feminino através das características revolucionárias da personagem central. Nesta produção cinematográfica, a personagem protagonista quebra o imaginário acerca da figura feminina formado nos clássicos infanto-juvenis, rompendo o estereótipo da mulher ideal como submissa e dependente e construindo a imagem do protagonismo feminino, possibilita pelos discursos feministas discutidos neste trabalho.

A partir da exibição do filme, propõe-se ainda um debate informal a respeito dos sentidos construídos a respeito do feminino no enredo do filme *Valente* (2012) e uma leitura comparativa com o filme *Estrelas Além do Tempo* acerca do protagonismo feminino representado nessas produções cinematográficas, propondo-se a seguinte reflexão: “*Valente seria uma estrela além do tempo?*”

ETAPA 3: PRODUZINDO SENTIDOS POR MEIO DE MEMES

Nesta etapa, será proposta a produção de um caderno de memes da turma. Após terem sido realizadas diversas leituras sobre a temática do feminino em memes com discursos sobre o feminino, os alunos terão a oportunidade de se colocar na posição de

sujeito-leitor-autor, produzindo sentidos a partir das memórias discursivas resgatadas de suas histórias de leitura e das memórias construídas durante o desenvolvimento das etapas anteriores do projeto, com os textos apresentados, lidos e discutidos, sejam ele escritos ou orais.

Na verdade, a partir do jogo estabelecido na tensão entre a paráfrase e a polissemia, os alunos retomarão o discurso patriarcal da sociedade, repetido ao longo de séculos nos contos de fadas sobre a representatividade feminina, criando, por meio da polissemia, novos sentidos materializados em memes sobre os contos centrais lidos e discutidos na etapa 1 do Projeto: *A Cinderela*, *A Bela Adormecida no bosque* e *A Bela e a Fera*.

ETAPA 4: CONCLUINDO A PROPOSTA DE LEITURA: A CULMINÂNCIA

Nesta etapa 4, de Culminância do Projeto, os alunos apresentarão os cadernos com a produção dos memes impressos para a comunidade escolar. Neste dia, em homenagem às mulheres protagonistas, serão convidadas para uma entrevista ou roda de conversa, personalidades escritoras femininas pertencentes à região da comunidade escolar. A entrevista será mediada por alunos da própria turma.

Também serão expostos na sala da Culminância do projeto fotos das atividades de leitura e produção textual desenvolvidas nas etapas anteriores.

O último mês previsto para desenvolvimento de toda a proposta será dedicado à organização das atividades de culminância juntamente com os alunos.

REFERÊNCIAS

INDURSKY, F. Leitura, escrita e ensino à luz da análise do discurso. *In*: NASCIMENTO, L. (org.). **Presenças de Michel Pêcheux da análise do discurso ao ensino**. Campinas: Mercado das Letras, 2019. p. 97-120.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 13. ed. Campinas, SP: Pontes, 2020.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e Texto: formação e circulação do sentido**. Campinas, SP: Pontes, 2001

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A leitura e os leitores**. Campinas, SP: Pontes, 1998.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5. ed. Campinas, SP: Pontes editores, 2007.

PÊCHEUX, M, Fuchs C. **A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas**. *In*: Gadet F, Hak T, organizadores. Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3 a Ed. Campinas: Editora da Unicamp; 1997, p. 163-252.

PÊCHEUX, M. F. C. Apresentação da AAD. *In*: GADET, F., HAK, H. **Por uma análise automática do discurso** (Uma introdução à obra de Michel Pêcheux). Campinas: Pontes, 1990.

SANTOS, Renata Bravo dos. **Poder Patriarcal e discursos nos feminicídios: a importância da tipificação do crime como medida de rompimento com o ciclo naturalizado de violência contra as mulheres**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Direito de Vitória, 2018.

SILVEIRA, Camila, FERREIRA, Gabriela, SOUZA, Alicia Aparecida de. A representação feminina nas ciências exatas de uma universidade federal. *In*: **Feminismos**. v. 7, n. 3, p. 33-46, set-dez, 2019.

9

*Angela Marina Bravin dos Santos
Claudia Pimentel Florenço de Oliveira*

CIRCUITO DIDÁTICO PARA O 7º ANO DO FUNDAMENTAL II:

**ENSINO DE ORAÇÕES COORDENADAS
E EFEITOS DE SENTIDO EM DIFERENTES
GÊNEROS DISCURSIVOS**

INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta um circuito didático que relaciona orações coordenadas com leitura e produção de texto. O objetivo é contribuir para o fortalecimento de uma prática de aula de Língua Portuguesa que entende a necessidade de resgate do ensino de gramática, mas que avança ao associar os fenômenos gramaticais a efeitos de sentido gerados pelas características dos gêneros discursivos. Para tanto, foram escolhidos quatro gêneros: diário, poema, documentário e editorial. O circuito está dividido em cinco etapas que correspondem, neste capítulo, às cinco seções nomeadas com base no objetivo e metodologia das fases, uma vez que se tomou como procedimento fundamental a descrição desses dois elementos. A expectativa é que o leitor compreenda o circuito de modo a utilizá-lo com facilidade e, inspirado nele, criar circuitos que associem fenômenos gramaticais a efeitos de sentido em textos com diferentes características.

1. **Leitura de *Quarto de despejo: diário de uma favelada* e reflexão sobre orações coordenadas nesse livro: etapa 1**

Objetivo: Desenvolver uma leitura reflexiva do livro/diário **Quarto de despejo: diário de uma favelada**, de Carolina Maria de Jesus, quanto à relação entre a combinação de orações coordenadas e o ritmo do texto em forma de diário.

Metodologia: Leitura em grupo de quatro participantes. A cada grupo atribui-se um determinado número de páginas do diário. Terminada essa atividade, os grupos reúnem-se para encadearem a leitura de acordo com a ordem das datas. Para tanto, resumem o que leram. Em seguida, procede-se à reflexão, oral ou por escrito, sobre o gênero diário, as ações narradas e a forma como a autora combinou as orações no texto. Trechos do Diário de Carolina Maria de Jesus para as reflexões.

Quadro 1 - Trechos de Quarto de despejo: Diário de uma favelada

15 de JULHO de 1955

[...]

Ablui as crianças, aleitei-as e ablui-me e aleitei-me. Esperei até as 11 horas, um certo alguém. Ele não veio. Tomei um melhorai e deitei-me novamente. Quando despertei o astro rei deslislava no espaço. A minha filha Vera Eunice dizia: — Vai buscar agua mamãe!

17 de JULHO Domingo. Um dia maravilhoso. O céu azul sem nuvem. O sol está tépido. Deixei o leito as 6,30. Fui buscar água. Fiz café. Tendo só um pedaço de pão e 3 cruzeiros. Dei um pedaço a cada um, pois feijão no fogo que ganhei ontem do Centro Espírita da Rua Vergueiro 103. Fui lavar minhas roupas. Quando retornei do rio o feijão estava cosido. Os filhos pediram pão. Dei os 3 cruzeiros ao João José para ir comprar pão. Hoje é a Nair Mathias quem começou impricar com meus filhos. A silvia e o esposo já iniciaram o espetáculo ao ar livre. Ele está lhe espancando. E eu estou revoltada com o que as crianças presenciam. Ouvem palavras de baixo calão. Oh! Se eu pudesse mudar daqui para um núcleo mais decente.

18 DE JULHO [...] Eu disse:

—Eu estava discutindo com a nota, já começou chegar os trocos. Os centavos. Eu não vou na porta de ninguém. E vocês quem vem na minha porta aborrecer-me. Eu nunca chinguei filhos de ninguém, nunca fui na porta de vocês reclamar contra seus filhos. Não pensa que eles são santos. É que eu tolero crianças.

Veio a D. Silvia reclamar contra os meus filhos. Que os meus filhos são mal iducados. Mas eu não encontro defeito nas crianças. Nem nos meus nem nos dela. Sei que criança não nasce com senso. Quando falo com uma criança lhe dirijo palavras agradáveis. O que aborrece-me é elas vir na minha porta para perturbar a minha escassa tranquilidade interior [...]. Mesmo elas aborrecendome, eu escrevo. Sei dominar meus impulsos. Tenho apenas dois anos de grupo escolar, mas procurei formar o meu carater. A unica coisa que não existe na favela é solidariedade.

29 DE NOVENBRO ...Era 11 horas quando eu fui deitar. Ouvi vozes alteradas. Era 2 mulheres brigando. Ouvi a voz do Lalau. E que ele já saiu da cadeia. Já faz 3 dias que ele estava preso por causa do pato do Paulo. Acho que o Lalau nunca mais há de querer pato dos visinhos.

30 DE NOVENBRO ...Vi um menino mechendo no pé. Fui ver o que havia. Era um espinho. Retirei um alfinete do vestido e tirei o espinho do pé do menino. Ele foi mostrar o espinho para o seu pai.

Fonte: Jesus, 2014⁶⁸.

Reflexões

- 1) Levando em consideração as datas e os verbos **ablui, aleitei, deitei, dormi, encontro, vi** (entre outros na primeira pessoa do singular) mostre por que Carolina Maria de Jesus chamou seu livro de diário.
 - 2) No trecho escrito em 15 de julho de 1955, as orações transmitidas pelos verbos, no primeiro período, são coordenadas uma ao lado da outra. Mostre os recursos (vírgula, conjunções, ponto final, dois pontos, preposições...) que a escritora usou para combiná-las.
 - 3) Compare o uso dos recursos encontrados e responda: em relação ao efeito de sentido esperado, que recurso transmite mais rapidez ao texto do diário? Verifique se há repetição de algum recurso e que efeitos essa repetição provoca na leitura.
 - 4) No trecho de 18 de julho, **Os centavos** não forma uma oração. Volte aos verbos do primeiro trecho e com base neles descubra por que não se trata de uma oração. Crie uma hipótese para a opção da autora em separar **Os centavos** por pontos finais.
 - 5) Em “Tenho apenas dois anos de grupo escolar, mas procurei formar o meu caráter” e em “Retirei um alfinete do vestido e tirei o espinho do pé do menino.” Há dois elementos que coordenam orações: **mas** e **e**. Nesses períodos, eles transmitem sentidos diferentes. Descubra que sentidos transmitem no texto.
2. **Combinação das orações coordenadas: relacionando diário, documentário e poema: etapa 2**

Objetivo: Retomar o uso das orações coordenadas presentes no Diário de Maria Carolina e as características desse gênero a fim

de compará-las com a realização de tais orações na fala de pessoas que participam de um curto documentário sobre favelas e na organização de um poema, disponibilizado no quadro branco ou em slid.

Metodologia: Exibição do Documentário **A origem das favelas no Brasil**⁶⁹, leitura do poema **Neologismo**, de Manuel Bandeira, e reflexão, oral ou escrita, sobre a forma como as orações coordenadas se combinam nesses textos. Compara-se, em seguida, com o que já havia sido discutido na etapa 1.

Reflexões

- 1) Qual a diferença entre o texto do documentário e o texto de **Quarto de Despejo: diário de uma favelada** se levarmos em conta a voz que fala nos textos?
- 2) Escute algumas falas do documentário e destaque as orações coordenadas que conseguir identificar. Agora vamos compará-las com a forma das orações do poema **Neologismo**, de Manuel Bandeira.

Quadro 2 - Poema Neologismo

NEOLOGISMO

Beijo pouco, falo menos ainda.
Mas invento palavras
Que traduzem a ternura mais funda
E menos cotidiana.
Inventei, por exemplo, o verbo teadorar.
Intransitivo:
Teadoro, Teadora.
BANDEIRA, Manuel. **Estrela da Vida Inteira**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986, 176-177.

Fonte: Bandeira, (1986, p. 176-177).

- 1) O jeito com que o poeta escreve o texto é igual ao do documentário e do diário?
- 2) Fale sobre o que você percebeu quanto à forma dos três textos.
- 3) Em relação às orações e conjunções, no poema há oração que se coloca uma do lado da outra, sem o uso de conjunção. Qual é?
- 4) Que efeito de sentido há nesse uso?
- 5) O texto fica mais rápido ou mais lento? Vamos ler o poema, prestando atenção nesse ritmo.
- 6) No diário de Carolina Maria de Jesus, o ritmo é lento ou rápido quando aparecem as orações coordenadas?

3. **Sistematização das orações coordenadas e das conjunções coordenativas: etapa 3**

Objetivo: Sistematizar e ampliar, por meio de atividade lúdica e prática, o conhecimento das orações coordenadas despertado nas etapas anteriores, sobretudo no que se refere às conjunções coordenativas, sempre tendo em vista o efeito de sentido.

Metodologia: Apresentação das conjunções coordenativas. Para tanto, cria-se um jogo de descoberta e fixação dessas conjunções que funciona como o antigo jogo da memória. Preparam-se vários cartões vermelhos em cujo verso se escreve o nome de uma dessas conjunções. Cada uma deve aparecer duas vezes para contemplar a natureza do jogo. Depois de contextualizar o circuito, relacionando as atividades desta etapa com as duas anteriores, induz-se, por meio desse jogo, os alunos a descobrirem as conjunções coordenativas que podem introduzir orações. Em seguida à descoberta das conjunções coordenativas, monta-se um painel próximo ao quadro branco com os nomes desses elementos a partir do qual os alunos deverão desenvolver as atividades relacionadas a uso e efeito de sentido.

Finaliza-se a etapa com uma autoavaliação em forma de *Quiz*, tipo de questionário muito usado no meio digital para testar o conhecimento sobre determinado assunto.

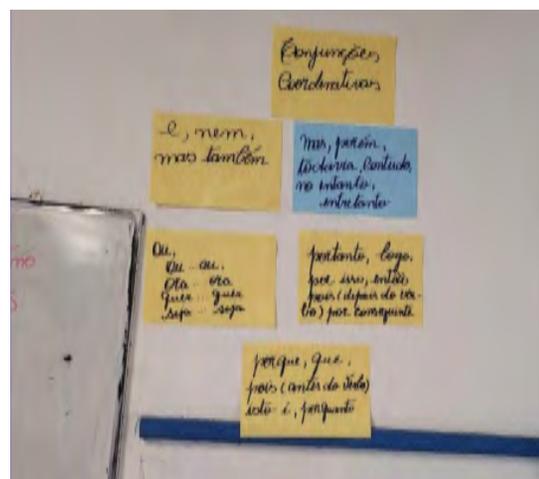
Figura 1 - Jogo da memória com as conjunções



Fonte: Criação das autoras em 2023.

Seguem a ilustração do painel e as atividades.

Figura 2 - Painel de atividades



Fonte: Criação das autoras em 2023.

Reflexões

No trecho abaixo, do diário de Carolina Maria de Jesus, lido anteriormente, observa-se que ela usa o **mas** em duas situações.

Quadro 3 - Trechos de Quarto de despejo: diário de uma favelada

É que eu tolero crianças. Veio a D. Sílvia reclamar contra os meus filhos. Que os meus filhos são mal educados. Mas eu não encontro defeito nas crianças. Nem nos meus nem nos dela. Sei que criança não nasce com senso. Quando falo com uma criança lhe dirijo palavras agradáveis. O que aborrece-me é elas vir na minha porta para perturbar a minha escassa tranquilidade interior [...] Mesmo elas aborrecendome, eu escrevo. Sei dominar meus impulsos. Tenho apenas dois anos de grupo escolar, mas procurei formar o meu caráter.

Fonte: Jesus, 2014^o.

Olhe para o quadro das conjunções coordenativas onde está o **mas**. Escolha outras duas conjunções desse quadro e substitua o **mas** pelas conjunções escolhidas. Uma em cada situação.

- 1) Depois da substituição, considerando que se trata de um diário, você percebe o mesmo efeito de sentido? Que conjunção você acha que transmite mais força de expressão para a voz que se manifesta no texto?
- 2) O painel apresenta várias conjunções, verifique as que aparecem no primeiro capítulo do diário lido. Depois dessa pesquisa, e das questões discutidas sobre uso de orações coordenadas e efeitos de sentido, à que conclusão se pode chegar sobre o uso de orações com conjunções coordenativas e orações sem esses elementos, no diário de Carolina Maria de Jesus?

Quadro 4 - Autoavaliação em forma de *quizz*

1. Como você se sentiu na exposição desses conteúdos, envolva a imagem de sua escolha:



Justifique sua resposta.

2. Foi importante para você aprender um pouco mais sobre conjunções coordenativas linguísticas com o livro Quarto de Despejo?



Justifique sua resposta.

3. Como era a escrita da personagem Carolina em seu diário? Por quê?

.....

4. Trabalhar em grupo com seus colegas possibilitou a você a conhecer e aprender mais uns com os outros?



Justifique sua resposta.

.....

5. As tarefas realizadas em casa, como as pesquisas o auxiliou a aprender mais sobre conteúdo



5.1. Caso você não as tenha realizado, explique o porquê?

6. As aulas que a professora propiciou acrescentaram algo novo a sua vida?



Justifique sua resposta.

7. Como você se sentiu em conhecer a obra Quarto de Despejo de Carolina Maria de Jesus?



Justifique.

.....

8. De um 1 a 10, quanto você aprendeu sobre conjunções coordenativas linguísticas? Envolve o número correspondente a sua aprendizagem.



9. Quanto você se sente seguro em produzir textos utilizando conjunções coordenativas além da conjunção e? Envolve um número de 0 a 10 correspondente a sua aprendizagem?

Fonte: Criação das autoras em 2023.

4. **Comparação entre diário e editorial: orações coordenadas e características textuais: etapa 4**

Objetivo: Promover comparações a) entre o uso de orações coordenativas em **Quarto de despejo: o diário de uma favelada** e em editoriais e b) entre as características desses dois gêneros quanto à organização textual.

Metodologia: Retomada, por meio de perguntas veiculadas oralmente, do conhecimento desenvolvido na etapa anterior, sobretudo em relação ao quadro das conjunções coordenativas e das características do diário lido. Leitura em voz alta de um editorial sobre racismo, disponível na internet, e disponibilizado para os alunos por meio de três recursos: cópia física, cópia em slides e link do site onde o editorial está abrigado. Explicação sobre as características e os objetivos de um editorial. Busca, no editorial apresentado, das orações coordenadas e reflexão sobre a frequência de uso dessas orações e sobre a escolha das conjunções coordenativas. Comparação entre o uso das orações coordenadas no diário e no editorial.

Reflexões

Vamos retomar as aulas sobre orações coordenadas e o diário de Carolina Maria de Jesus.

- 1) Em relação às orações coordenadas, como elas se combinam no texto?
- 2) Que efeitos imprimem ao diário quando colocadas uma após a outra sem uso da conjunção?
- 3) Quais são as conjunções coordenativas mais usadas?

- 4) Todas as conjunções coordenativas dispostas no painel aparecem no texto de Carolina?

Vamos comparar o uso das orações coordenadas no diário com o uso em editoriais. Vejamos o texto a seguir.

Contra o racismo

Estamos atrasados no caminho de uma sociedade livre de preconceito

As cartas repletas de injúrias raciais deixadas em um condomínio no bairro Planalto, em Belo Horizonte, mostram quão atrasados estamos no caminho para uma sociedade livre do preconceito – de cor da pele, gênero, classe social, renda ou qualquer motivação espúria que seja – e o tamanho da falta de respeito ao semelhante que insiste em reinar no país.

As frases, que não merecem ser repetidas, seriam direcionadas a um ex-prestador de serviços do condomínio. Em um padrão quase inescapável nesse tipo de crime, o autor se esconde no anonimato e tenta se amparar em uma suposta “superioridade” genética-histórico-cultural que não resiste ao mais básico escrutínio, mas nem por isso é descartada pelos agressores.

No ano passado, Minas Gerais registrou pelo menos um caso por dia de crimes de injúria racial ou relacionados a preconceito pela cor da pele. Dados da Secretaria de Estado da Justiça divulgados no Dia Nacional de Consciência Negra mostraram um crescimento de 14% em relação a 2020, mas não refletem plenamente o problema, uma vez que a subnotificação e o medo de denunciar ainda são grandes.

Diferentemente do que se afirma levianamente, o racismo não é “mi-mi-mi”, ele é um risco real à integridade física. De acordo com dados do Atlas da Violência, uma pessoa negra tem duas vezes e meia mais chances de ser assassinado do que a média geral da população.

Nos últimos anos, houve fortalecimento do arcabouço legal para coibir a prática. Um exemplo é a equiparação da injúria racial ao racismo pelo STF, tornando-a, na prática, imprescritível. Mas, mais que isso, é urgente romper essa cultura do preconceito racial infiltrada nas instituições e na sociedade que ainda serve de amparo a mensagens de ódio e que acoberta mortes.

Disponível em: <https://www.otempo.com.br/opinião/editorial/contra-o-racismo-1.2659300>

Acesso em: 14 nov 2023.

Em relação às características do editorial e do diário lidos, responda:

1. para quem cada texto se direciona?
2. quem fala no editorial e no diário?
3. onde o editorial foi publicado?
4. qual o objetivo do editorial?

Em relação ao uso das orações coordenadas, responda:

1. em que texto as orações coordenadas imprimem mais velocidade ao ritmo da leitura?
2. onde aparecem mais orações coordenadas?
3. podemos relacionar o uso dessas orações com a finalidade dos textos e o público a quem se destinam?

Quanto às conjunções coordenativas no editorial, desenvolva as atividades a seguir.

Olhe para o painel das conjunções e

- a. identifique as que aparecem no editorial.
- b. verifique o sentido que elas estabelecem.
- c. escolha um período em que uma das conjunções adversativas aparece e substitua-a por outra com mesmo sentido. Observe se transmite a mesma força de expressão da conjunção presente no texto.
- d. sugira uma possível hipótese para a escolha, pelo articulista (quem fala no editorial), da conjunção adversativa.

PRODUÇÃO TEXTUAL: ORAÇÕES COORDENADAS NO EDITORIAL: ETAPA 5

Objetivos: Promover a produção, em grupo, de um editorial sobre temas suscitados pela leitura do diário de Carolina Maria de Jesus a fim de se estabelecer a relação entre os conhecimentos desenvolvidos nas etapas anteriores.

Metodologia: Divisão da turma em grupo. Explicação sobre a necessidade de se estabelecer o público-alvo do editorial, a partir do qual os participantes de cada grupo devem criar o perfil de um jornal ou revista, digital, onde o editorial possa ser publicado. Orientação sobre o uso das orações coordenadas no editorial. Socialização dos editoriais, após revisão dos próprios alunos e do professor (a), na página do Instagram criada por ele (ela), caso a escola e os responsáveis pelos estudantes a autorizem. Todos esses procedimentos podem ser direcionados por meio de um quadro-resumo das tomadas de decisão do grupo e um quadro-resumo da revisão, onde devem ficar explícitas as sugestões, tanto dos alunos quanto do professor (a), para os ajustes no editorial produzido. Finalizam-se a etapa e o circuito com outra autoavaliação em forma de *Quiz*.

Quadro 5 - Quadro-resumo para preparação do editorial

Público-alvo	
Perfil do jornal ou revista	
Tema do editorial motivado pela leitura de Quarto de despejo: diário de uma favelada	
Opção por orações coordenadas sem conectivo ou por orações com conectivo	
Título do editorial Exigência: deve aparecer no título duas orações coordenadas sem conectivo. Dois verbos coordenados.	
Lugar onde os editais ficarão abrigados	

Fonte: Criação das autoras em 2023.

Quadro 6 - Quadro-resumo da revisão do editorial

	Revisão dos alunos	Revisão do professor (a)
O público-alvo está adequado à proposta do editorial?		
O perfil criado para o jornal ou revista combina com o público-alvo?		
As orações coordenadas combinam-se de maneira a transmitir relações e efeitos de sentido de acordo com as características de um editorial?		
O título reflete o conteúdo do editorial?		
No título, aparecem dois verbos coordenados sem conjunção (duas orações)?		

Fonte: Criação das autoras em 2023.

Autoavaliação das atividades

Quadro 7 - Auto-avaliação das atividades



Avaliando
aprendizagem



QUIZ

Nome-----Turma-----Data-----

1. Trabalhar em grupo com seus colegas possibilitou a você a conhecer e aprender mais uns com os outros? Sim () Não () Não sei responder.

Escolha a imagem que expressa sua resposta e explique sua escolha.



FELIZ



TRISTE



RAIVA



MEDO

2. As tarefas realizadas individualmente o auxiliaram a aprender mais sobre as características dos textos relacionadas ao uso das orações coordenadas?

Sim () Não () Não sei responder . Escolha a imagem que expressa sua resposta e explique sua escolha.



Fonte: Criação das autoras em 2023.

CONCLUSÃO

Este circuito de atividades desafia os alunos a interligarem aspectos gramaticais a discursivos e textuais de forma a compreenderem que esses aspectos não se separam. Os desafios permitem que agucem o olhar para os efeitos de sentidos provocados pelas orações coordenadas, com e sem conectivos, além de proporcionarem uma aprendizagem, no tempo e ritmo de cada aluno.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Manuel. **Estrela da vida inteira**. Rio de Janeiro. José Olympio, 1986, 176-177.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2014. Disponível em: (cidadeo.org.sp.gov.br). Acesso em: 20 abr. 2023.

JORNAL digital. **O tempo**. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/opinião/edotorial/contras-o-racismo-1.2659300>. Acesso em: 14 nov. 2023.



10

*Lilian Nunes da Silva Linhares
Mário Cesar Newman de Queiroz*

**QUANDO A ESCOLA É PORTO,
O PROCESSO É TRAVESSIA -
O CONCEITO RIZOMA COMO
ABORDAGEM PLURAL
DE LETRAMENTO:**

DO TEXTO CLÁSSICO AO CONTEMPORÂNEO

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.9972710

Este caderno intenciona apresentar um rol de atividades concernente à leitura e ao desenvolvimento de letramento nos âmbitos literários e sociais, para ser desenvolvido nos anos finais do Ensino Fundamental. A expectativa é que o aluno possa aperfeiçoar sua competência leitora por intermédio de vários gêneros textuais. A variabilidade de texto está fundamentada na compreensão rizomática que se debateu ao longo da dissertação,⁷¹ a qual expõe detalhadamente aportes teórico e documental que fundamentam às proposições.

As rotas sugeridas, pautadas na compreensão de multiplicidade – alicerce do conceito rizoma – usufruem de textos multimodais que incutem o lúdico e o real. Acredita-se que uma escola-portuária deve se empenhar em contribuir para apontar percursos, a fim de que o estudante-leitor possa pensar, repensar e ressignificar o lido de forma cíclica.

METODOLOGIA

A metodologia delinea a condução de um percurso de letramento que possa contribuir para que os preceitos de documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sejam atendidos, sobretudo, no que tange à formação de um indivíduo leitor que compreenda o quão seu papel de protagonista na sociedade perpassa por seu desempenho crítico-reflexivo. Para tal, apoia-se na “Sequência básica de letramento” de Cosson (2009) e se alicerça nas contribuições de Delleuze, Guattari (2000).

Cosson delinea uma estrutura em quatro etapas: 1ª motivação / 2ª introdução / 3ª leitura / 4ª interpretação; Delleuze, Guattari

(2000), metaforicamente, propõem desdobramentos temáticos que ampliam perspectivas literárias e sociais, o que possibilita a análise de significações e ressignificações – fundamentais para desenvolver potência leitora no educando-leitor.

LETRAMENTO LITERÁRIO E A ESCOLA-PORTUÁRIA

Perante o conceito da palavra porto como ancoradouro, lugar munido de instalações aptas para embarque e desembarque, propõem-se duas bases para a análise de rizomas: a primeira, investigação das raízes no texto clássico – nomeado nesta escrita de **“Letramento literário - trajetória de ida”**; a segunda, apreciação de obras contemporâneas, etapa classificada como **“Letramento social - trajetória de volta”**. Defende-se que esses são caminhos de letramento e por essa razão se mensura que a sala de aula pode oportunizar que o sujeito vivencie viagens literárias que contribuirão com sua formação leitora, por meio de um compêndio de 10 aulas.

O primeiro rizoma, início das atividades é o conto clássico, *“Como tudo começou: a história de Xerazad”* – a trama tem como temática primeira a suposta infidelidade conjugal por parte feminina e seus desdobramentos. O enredo inicia-se apresentando os irmãos Xazaman e Xariar, ambos supostamente traídos por suas respectivas mulheres e por essa razão cada qual mata sua esposa. Xariar decide se vingar de todas as mulheres do reino. Todas as noites se casa com uma jovem e no dia seguinte a mata. Decidida a dar um fim na atrocidade, Xerazad se oferece para ser a próxima mulher do rei. Seu plano era se manter viva através da curiosidade, que julgava que seu futuro marido desenvolveria ao ouvir suas instigantes e infundáveis histórias.

LETRAMENTO RIZOMÁTICO – DO CLÁSSICO AO CONTEMPORÂNEO

O conto clássico possui muitos caminhos que podem ser percorridos, no entanto decorrente da questão espaço-tempo, optou-se por percorrer dois trajetos: “O poder da palavra como arma preciosa” e “A violência contra mulher”. Faz-se necessário dizer que as atividades não se ocupam em buscar por respostas classificadas como certas, uma vez que se acredita que uma escola-portuária deve se empenhar em contribuir para apontar trajetos, a fim de que o estudante-leitor possa pensar, repensar, ressignificar o lido de forma cíclica. Ao longo das aulas espera-se que nos conhecimentos advindos do conto de Xerazad esteja intrínseco valores do combate ao sexismo e ainda o entendimento do poder da palavra como agente transformadora.

Entende-se que esse movimento é ímpar para uma formação humanística, todavia é imperativo ratificar que ao longo das diversas trajetórias – intencionalmente – temas sensíveis serão abordados e que esta proposição não se debruça em defender uma ou outra postura, almeja-se que as temáticas sejam debatidas, as vozes ouvidas e que o respeito sobre as diferenças de opiniões seja a prevalência.

As aulas se estruturam em quatro etapas:

1. Ponto de partida – Cada uma das aulas parte de um ponto fixo, que pode ser o conhecimento prévio do aluno, a expansão da aula anterior, a contextualização histórica, geográfica ou o uso de textos intertextuais;
2. Direcionamento – Nesta etapa, o professor é responsável por conduzir a turma a desenvolver uma leitura ativa e crítica, à medida que se alvitra questionamento (de diversas ordens),

semântica das palavras, análise de aspectos culturais, observância de semelhantes e de dissemelhantes.

3. Conexões – A análise rizomática prescinde o viés da multiplicidade, assim são apresentadas em paralelo a obra-matriz – o conto de Xerazad - fotografias, biografias, curta-metragem, canções, leis.
4. Ponto de chegada – As aulas se findam com reflexões propostas a fim de que o aluno possa ouvir sua própria voz ecoar e ao mesmo tempo desenvolver a escuta atenciosa da do outro, compreendendo que há diferenças de opiniões, de vivências, mas que é de suma importância aprender a conviver com essas.

AULA 1

O que sei da cultura oriental?

A proposta literária rizomática se dispõe a levar o jovem-leitor a refletir sobre aspectos do mundo oriental, tomando como base aferir os percursos já realizados pelo estudante sobre o assunto.



PONTO DE PARTIDA

Quem conhece algo sobre a cultura oriental? Mesmo que seja através das artes ou de noticiários?



DIRECIONAMENTO

Um percurso interessante para que o estudante possa checar as suas próprias referências é incitá-lo a pensar em seu conhecimento artístico (desenhos, filmes séries) e posteriormente jornalístico. Caso as lembranças não sejam imediatas, pode-se trazer imagens representativas para reforçar aspectos culturais orientais.



CONEXÕES

Este momento é apropriado para encaminhar o pensamento do grupo a buscar em suas próprias referências similaridades e disparidades entre a realidade que se vive e as referidas obras lembradas por eles. A expectativa é que se suscitem – ainda que de forma bem simplória – questões que marcam estereótipos de pessoas orientais como: aparência física, filosofia, alimentação, esporte, vestuário. As figuras abaixo exemplificam referências que costumam fazer parte das vivências dos adolescentes.

Figura 1 - Elementos midiáticos da cultura oriental



PONTO DE CHEGADA

- Contribuir para que o aluno possa ouvir sua voz além de notabilizar seus saberes prévios;
- Levar a reflexão que não somos todos iguais e que isso não nos torna superiores ou inferiores ao outro.

Aula 2

Desencontros entre as culturas ocidentais e orientais

A segunda aula percorre um trajeto que almeja expandir questões culturais e se apoia no tópico “postura familiar”.



E na cultura brasileira, quais aspectos apontam para direções diferentes em relação ao hemisfério oriental?



Com o propósito de percorrer caminhos que conduzam a análise cultural das diferentes posturas familiares, é interessante, durante o processo da escuta de vozes, levantar outros dois pontos: “O que é uma sociedade patriarcal?” e “Vocês consideram que esse modelo social é o ideal?”



Na sequência, sugere-se a exposição de figuras que salientem estereótipos culturais. Ressalta-se que as imagens selecionadas não configuram verdade única e sim como as sociedades, de modo geral, compreendem cada uma das questões citadas. É importante o professor-mediador abordar que paradigmas provêm de ideia comum, que não necessariamente condizem com a realidade. Para reforçar essa reflexão é interessante conduzir os alunos a pensarem pautados em senso crítico em lugar de comum, ou seja, para além das possibilidades do que retratam as imagens.

Figura 2 - Mulher - ocidental x oriental



A imagem ao lado corresponde à série "Autorretrato" da fotógrafa Natalie Abbassi – filha de uma americana e um iraniano que se coloca em uma mesma fotografia representando ambas as culturas. A intenção da artista é expressar a forma tão distinta de como as mulheres em cada sociedade se comportam, desde escolha do vestuário, até a opção da bebida.

Fonte: <https://bitlybr.com/hoewaw> [2014]

Figura 3 - Casamento – poligâmico x monogâmico



A imagem é a representatividade dos direitos civis em lugares como Arábia Saudita. A cultura local – que afirma seguir os preceitos sagrados do Alcorão – compreende que um homem pode se casar com diversas mulheres, enquanto essas além de serem consideradas propriedade do marido, devem somente apenas a ele servir.

Fonte: <https://bitlybr.com/iICTD> [2019]

É enriquecedor traçar um paralelo concernente às leis brasileiras que na última década têm sido objeto de discussão da sociedade civil e de seus representantes, considerando a possibilidade de legalizar a união homoafetiva, contudo o que se prevalece na atualidade, de maneira legal, é a união monogâmica entre um homem e uma mulher.

Figura 4 - Igualdade entre gêneros



A proposta é observar que essa imagem é ainda o que se espera das sociedades e que nem mesmo a brasileira, apesar de em sua Constituição Federal de 1988, garantir que homens e mulheres são iguais perante a lei – não vivencia na íntegra o que o documento determina. E ainda que cada qual é responsável pela militância de que essa imagem se torne real.

Fonte: <https://bitlybr.com/mymmD> [2021]

Professor, neste ponto da aula, é interessante esclarecer os termos: misoginia, machismo, feminismo. As frases a seguir contribuem para percorrer a linha reflexiva que aponta para pensamentos misóginos.

Figura 5 - Estereótipos em relação à mulher



Fonte: *Elaboração dos autores (2023)*

O ideal é realizar um debate com os alunos acerca da importância da desconstrução tanto de pensamentos machistas, quanto do esclarecimento do que seja uma luta feminista – e ainda que essa não deveria ser uma luta apenas de mulheres. É oportuno esboçar que a mulher brasileira – apesar de também viver em sociedade patriarcal – tem obtido grandes avanços nas últimas décadas, porque a batalha feminista tem defendido novas acepções de construção social da mulher.



PONTO DE CHEGADA

- Apresentar diferenças culturais;
- Elucidar o conceito de misoginia, feminismo, machismo.

AULA 3

Contextualização histórica feita pelo professor Vasconcellos⁷² da compilação “As mil e uma noites”

A terceira aula apresenta uma introdução através da contextualização histórica feita por Vasconcellos (2008) na sua tradução de “As mil e uma noites” – apresentada no corpo da dissertação.



PONTO DE PARTIDA

Leitura do texto de apresentação histórica feita por Vasconcellos (2008). O professor suscita aspectos históricos referentes à religião e por essa razão após a leitura sugerem-se os seguintes questionamentos:

- a. O texto fala sobre “religião islâmica”, afirmando ser uma religião monoteísta. Quem conhece algo sobre Islamismo?
- b. O que é uma religião monoteísta?
- c. O texto comenta sobre a religião “católica”, que também é monoteísta. Você conhece outra religião que também seja monoteísta?

72 A obra “As Mil e Uma Noites” foi traduzida por diversos autores, este trabalho lança mão da tradução do professor Paulo Sérgio Vasconcellos. A escolha por essa compilação se dá em decorrência das conexões de cunho histórico e geográfico feita no prefácio do livro pelo professor. Suas análises anteriores a obra em si também contribuem com a perspectiva rizomática de letramento.



DIRECIONAMENTO

A escuta de vozes visa fortalecer laços entre professor e aluno, bem como encorajar cada um a se posicionar. Trata-se, portanto, de valorizar conhecimentos diversificados para que também se cumpra o propósito de desenvolver empatia e respeito às diferenças. A audição das respostas é um momento propício para retomar pontos culturais debatidos na primeira aula, à medida que se agregue conceitos religiosos como: monoteísmo e politeísmo.

A proposta não é discutir religião em sala de aula, muito menos apresentar opinião sobre qual seja a correta, ou qual deva ser seguida, por isso a atividade precisa ser desenvolvida com paciência e temperança para que o estudante se sinta confortável em falar de suas crenças, mas também pronto a ouvir sobre outras vivências. A atividade é pensada para que se reflita sobre a importância que as sociedades dão ao que é de cunho sagrado, ao valor cultural dos templos religiosos, às crenças arraigadas geração a geração e ainda a aceitabilidade de mudanças.



CONEXÕES

É interessante mostrar figuras como a da cidade sagrada Meca – a qual Vasconcellos (2008, 16 e 17) faz referências ao aprofundar o contexto religioso, o professor Vasconcellos ainda incita a curiosidade do leitor com diversas informações iniciadas por “Você sabia?”

Figura 6 - Vista panorâmica de Meca



Fonte: <https://dudasfrecuentes.blogspot.com/2018/09/la-meca-con-el-articulo-en-mayuscula.html>. [2018]



PONTO DE CHEGADA

A atividade é pensada para desenvolver o socioemocional através da relação de pertencimento, da valorização de preferências e crenças, e ainda de oportunizar os estudantes a terem um conhecimento mais amplo sobre religiões diferentes das suas. Pedir que os alunos façam a descrição de seus templos religiosos pode ajudar na compreensão de que conhecer o outro o torna menos diferente.

- Elucidar o contexto histórico do diferente, nesta aula, o âmbito religioso;
- Defender a importância de se respeitar as escolhas de cada um.

AULA 4

Contextualização geográfica feita pelo professor Vasconcellos da compilação “As mil e uma noites”

A quarta aula apresenta uma ampliação da competência leitora, introduzida através da cartografia baseada na proposta de apresentar caminhos geográficos possíveis anunciados por Vasconcellos (2008).



Exposição do mapa-múndi a fim de localizar pontos geográficos que são referências no texto de Vasconcellos (2008), o qual será apresentado aos estudantes na sequência desta etapa.



A trajetória geográfica almeja provocar sensação de pertencimento ao levar o estudante a se localizar quanto a espaço físico. A visibilidade da cartografia ainda pode ser apresentada como possível justificativa para tantas divergências culturais, por isso é interessante discorrer sobre como falar, geograficamente, pode ser promissor para ao mesmo tempo debater questões de ordem política, social, identitária. O aluno deve ser conduzido a localizar no mapa o Brasil – identificar a que hemisfério e continente nosso país pertence – e na sequência traçar um pontilhado até outros continentes



Para ampliar as conexões geográficas é de grande valia pensar em como chegar aos lugares referenciados no texto lido. A relação tempo-espaço também pode ser um caminho para que se compreenda as tantas diferenças analisadas. Para tal, sugere-se a análise no mapa disponível em: <https://www.rome2rio.com/pt/map/Brasil/%C3%81sia> e <http://www.brasildistancia.com/cc/BR-ZA> das seguintes rotas:

1. Brasil – Ásia _ Tempo de voo 42 horas para percorrer 14 mil km
2. Brasil – África _ Tempo de voo quase 10 horas para percorrer 8 mil km.

A leitura do texto de apresentação geográfica feita por Vasconcellos (2008) – apresentado no corpo da dissertação - também é um importante ponto de conexão. O texto salienta aspectos culturais de ordem geográfica ao explicar sobre de que forma a cultura oriental influenciou a ocidental.



- Analisar referências cartográficas;
- Refletir sobre a relação geográfica e as influências culturais advindas do Oriente.

AULA 5

Quem conta um conto aumenta um ponto: a palavra como preciosa arma - parte 1

A quinta aula apresenta a leitura do conto matriz desta pesquisa “Como tudo começou: A história de Xerazad” – retirado da obra “As mil e uma noites”.



Leitura do conto, obra disponível em: <https://encr.pw/5ahys>

De forma sinóptica tem-se a história dividida em dois pontos: conflito inicial e desdobramentos da narrativa.

Figura 7 - Imagem do conto de Sherazzad



A trama tem como temática primeira a suposta infidelidade conjugal por parte feminina e seus desdobramentos. O enredo inicia-se apresentando os irmãos Xazaman e Xariar, ambos supostamente traídos por suas respectivas mulheres e por essa razão cada qual mata sua esposa.

Fonte: <https://bitlybr.com/hBaUb>. [2018]

O DESDOBRAMENTO DA NARRATIVA

Xariar decide se vingar de todas as mulheres do reino. Todas as noites se casa com uma jovem e no dia seguinte a mata. Decidida a dar um fim nessa atrocidade, Xerazad se oferece para ser a próxima mulher do rei. Seu plano era se manter viva através da curiosidade, que julgava que seu futuro marido desenvolveria ao ouvir suas instigantes e infindáveis histórias.



DIRECIONAMENTO

Convém que o professor leia o texto para alunos e na sequência pergunte sobre o que a turma achou da obra. À medida que as opiniões forem surgindo, sugere-se que se questione sobre quais assuntos a obra discorre. O questionamento tem como base pensar os percursos observáveis na narrativa, para fins exemplificativos, esta proposta se debruça sobre dois: “O poder da palavra como preciosa arma” e “A violência contra a mulher”.



CONEXÕES

Para ampliar o primeiro subtópico citado devem ser feitas indagações que façam o aluno esmiuçar a temática, são exemplos:

1. Você se considera sábio?
2. O conhecimento pode te ajudar a ter um futuro promissor?
3. Você conseguiria, semelhante à Xerazad, contar tantas histórias envolventes?
4. Palavra usada como arma é para ferir ou para salvar?

É imprescindível ratificar que não há respostas prontas ou perfeitas para essas perguntas e que as questões aqui dispostas devem considerar a realidade de cada sala de aula e que ainda de acordo com o grau de maturidade dos estudantes podem (e devem) ser adaptadas.



PONTO DE CHEGADA

- Apresentar a obra literária;
- Usar uma série de questionamentos para – de modo gradativo – conduzir a turma a refletir de forma crítica sobre o assunto, a fim de que os jovens-leitores, sobretudo o jovens-cidadãos pensem sua posição na sociedade.

AULA 6

Quem conta um conto aumenta um ponto: a palavra como preciosa arma - parte 2

A sexta aula espera aguçar a curiosidade de explorar o peso da retórica, da elocução. Tem-se diante desse fio condutor a responsabilidade precípua de se argumentar sobre o poder da educação e

o modo como essa pode ser transformadora. A aula será delineada pelos seguintes textos: Leitura de fragmento de “Como tudo começou: A história de Xerazad”, frase de Paulo Freire, biografia de Malala Yousafzai e visualização do curta-metragem “Vida Maria”.



O início da trajetória desta aula consiste em reler fragmentos da narrativa – apresentada na aula anterior – usando o método “*skimming*”, para corroborar com a defesa de que Xerazad salvou a si e as outras jovens de seu reino pelo poder da palavra. Os excertos selecionados estão na dissertação.



A interpretação do fragmento será solidificada através da mescla temática, que almeja partir do ponto comum e aprofundá-la por intermédio de outras vozes, como o uso de argumentos de autoridades e de ideologias que deem conta de ratificar o conceito de que conhecimento pode transverter trajetórias.



A condução desta aula tem como esteio o conceito de multiletramentos e, assim, apresenta textos de diversos gêneros, mas de mesmo cunho temático. A proposta é que o aluno-leitor note as múltiplas formas de apresentar um mesmo assunto.

5. Apresentação do professor Paulo Freire

Patrono da educação brasileira – o professor, pedagogo, educador, filósofo Paulo Freire defendia que se deve acreditar no poder transformador da educação e ainda esperar a formação de um indivíduo crítico, reflexivo, autônomo e protagonista de sua própria história.

6. Breve biografia de Malala Yousafzai

Por ser contemporânea aos adolescentes do século 21 é interessante por questões afetivas apresentar a história de Malala - jovem, militante, paquistanesa, de família simples - que aos 15 anos (2010) foi vítima de um atentado por defender o direito de meninas irem à escola. É indispensável destacar para os alunos que o ato terrorista projetado para calar a voz da menina, surtiu efeito revés, pois as palavras e os ideais defendido pela adolescente ecoaram após o atentado. Também de substancial importância é fazer reverberar que a jovem é filha de um professor - Ziauddin Yousafzai, que contra os costumes paquistaneses, sempre a incentivou estudar. Através da sua coragem, Malala Yousafzai ganhou diversos prêmios como “Prêmio Nobel da Paz” (2014), na ocasião, em seu discurso disse: “Nossos livros e canetas são as armas mais poderosas. Uma criança, um professor, um livro, uma caneta podem mudar o mundo. Educação é a única solução.” A biografia está disponível em: ebiografia.com/malala/ .

7. Exibição do curta-metragem “Vida Maria” de Ricardo Ramos

Com intuito de apontar as consequências de uma versão oposta ao incentivo à educação, sugere-se explorar com os alunos a criticidade expressa no curta-metragem “Vida Maria” (2006) com direção e roteiro de Marcio Ramos, ganhador de diversos prêmios nacionais e internacionais, incluindo o 3º Prêmio Ceará de Cinema e Vídeo. O enredo de aproximadamente 9 minutos, em animação 3D, conta a história de uma geração de mulheres que tentam – cada qual a seu tempo – aprender, enquanto meninas, a escrever o próprio nome. Contudo enquanto tentam traçar as letras no papel são interrompidas por gritos e comandos da mãe para que deixem “de perder tempo desenhando nome” e busquem fazer as tarefas necessárias como cuidar da casa, do quintal, dos animais, tirar água do poço.

Acesse o QR Code abaixo para assistir ao curta “Vida Maria”



→ O ponto de chegada desta vez é através do desenvolvimento protagonista do aluno, assim se propõe que se solicite uma pesquisa com a temática:

Se a educação é uma escada, em que degrau eu estou?

O trabalho investigativo dos estudantes será dividido em duas etapas:

1. Encontrar pessoas - que inicialmente pareciam não ter condições de serem bem-sucedidas, sendo classificadas pela sociedade como apagadas ou comuns - mas que através da educação conseguiram conquistar voz e vez.

Essa etapa pode ser desenvolvida dentro ou fora da escola, a depender dos recursos de cada realidade. Para essa atividade a turma poderá ser dividida em dupla ou grupo, o ideal é que professor entregue um roteiro com perguntas prontas, no entanto, caso se note que já há uma autonomia para desenvolver a tarefa, é viável solicitar que os próprios alunos-pesquisadores desenvolvam os questionamentos. Objetiva-se com esse direcionamento de atividade dar visibilidade a pessoas que superaram perspectivas ao deixar “seu” lugar comum.

2. Após a realização da pesquisa, os alunos deverão voltar para si e responder ao tema gerador “Se a educação é uma

escada, em que degrau eu estou?”, a resposta pode ser verbalizada ou escrita.

As etapas foram intencionalmente pensadas para que o jovem pesquisador possa se desafiar a sonhar. Espera-se que, à medida que o aluno se envolva com a atividade e frente às descobertas feitas, esse tente esperar momentos vindouros e assim esboçar respostas para a segunda etapa, tendo como preponderância pensamentos sobre seu futuro, suas possíveis metas e consciência sobre caminhos os quais precisa percorrer para que igualmente aos representantes que encontraram durante a pesquisa, ele (jovem-estudante-leitor-pesquisador) também possa protagonizar seus sonhos.

AULA 7

Quem conta um conto, aumenta um ponto: a violência contra a mulher - parte 1

Anseia-se nesta aula trazer à tona reflexões sobre a sociedade atual, sobre pensamentos que discorrem as temáticas machismo e feminismo, as quais perduram séculos após séculos. A fim de que o leitor seja confrontado a desenvolver um olhar para a mulher de proximidade, de empatia.



PONTO DE PARTIDA

O desejo é iniciá-la conduzindo a reflexão de que pensamentos machistas conduzem as mais diversas sociedades desde os tempos mais remotos até a atualidade, para que o aluno frente ao conflito social possa desenvolver empatia.



DIRECIONAMENTO

O primeiro percurso proposto é que o professor-mediador possa levantar um diálogo pautado por uma - série de perguntas sobre a temática, dentre as quais:

- a. O que a classe compreende do assunto?
- b. Esse assunto é um problema da sociedade ou da família?
- c. Essa questão é algo só de antigamente (da época *dAs Mil e Uma Noites*) ou ainda é atual?
- d. Histórias como essa acontecem só no mundo árabe, islâmico (oriental) ou também no Brasil?
- e. Considerando esse um problema o que se pode ou deve ser feito para combater a violência contra a mulher?
- f. Parece justo se valer da condição masculina para agredir ou matar uma mulher?
- g. Há diferença de violência física e psicológica?
- h. Qual a diferença entre homicídio, feminicídio e uxoricídio?
- i. Quem já ouviu falar na Lei nº 11.340/2006 - mais conhecida como Maria da Penha?
- j. Quem entre os meninos e as meninas já sentiu medo de sair sozinho(a) à noite?
- k. Quem já viu uma mulher ser assediada, claramente, na frente de todos?
- l. Por que os homens não sofrem os mesmos assédios?
- m. Quantos de vocês já tiveram medo de algum tipo de violência, como a: física, psicológica, sexual ou de exposição da imagem?

O segundo percurso separa diversos excertos do conto oriental e para cada um solicita que o aluno-leitor faça - com suas

palavras - a descrição da cena, na sequência levanta questionamentos sobre o fragmento em questão. A proposta é que a turma faça a leitura do fragmento (cena da narrativa), observe a descrição da cena lida e, por fim, possa pensar respostas para as indagações feitas. Essa forma de leitura solicita movimentos de idas e vindas ao texto o que permite o leitor pensar no lido, conjecturar possibilidades e não esperar por respostas prontas. De forma exemplificativa apresentam-se os seguintes excertos do conto clássico:

Excerto 1

"[...] Então, desejando abraçar a esposa mais uma vez antes da partida, voltou sozinho ao palácio. Foi até os aposentos da rainha; ela, que não esperava revê-lo tão cedo, tinha introduzido no quarto um dos criados do marido."

Descrição da cena:

Xazaman vai ao encontro de sua esposa e a encontra com um criado no quarto.

Questionamentos:

- Esse criado era amante da esposa de Xazaman ou narrador induz esse pensamento?
- O texto revela se a esposa e o criado estavam se beijando ou fazendo algo que claramente revelasse um adultério?
- - Uma mulher – nesse cenário – poderia estar na companhia de um homem que não fosse seu marido?

Excerto 2

“Furioso Xazaman pegou seu sabre e, num segundo, deu aos dois o sono da morte. Em seguida sai da cidade e se dirigiu às tendas. Sem contar a ninguém o que tinha acontecido, deu ordem de partir imediatamente.”

Descrição da cena:

Movido pelo ódio Xazaman mata sua esposa e o criado.

Questionamentos:

- O marido fez alguma pergunta antes de cometer o crime?
- Esse crime pode ser classificado como passional?
- Em algum momento o assassino se mostra arrependido do crime que cometeu?
- Considerando a possibilidade de adultério, esse acontecimento justificaria um duplo homicídio?



As conexões desta aula são centradas no próprio leitor, em como o texto pode atravessá-lo e fazê-lo pensar no lido, sem que o outro lhe dê pareceres. Por essa razão, a aula foi desenvolvida para que o professor não aponte juízo de valor, mas provoque seu aluno a encontrá-lo.



- Aproximar leitura literária de social;
- Elucidar os tipos de violência contra mulher;

→ Explicar brevemente a origem da Lei nº 11340/06.

AULA 8

Quem conta um conto, aumenta um ponto: a violência contra a mulher – parte 2

A aula oito almeja aprofundar conceitos e exemplificações desta problemática social que perdura até a atualidade. Com fim de ratificar a contemporaneidade temática e expandir caminhos de letramento literário e social propõe-se a leitura do conto “Venha ver o pôr do sol” de Lygia Fagundes Telles (1970).



PONTO DE PARTIDA

Leitura do conto contemporâneo “Venha ver o pôr-do-sol” de Lygia Fagundes Telles – texto no apêndice da dissertação. A escolha de explorar o viés temático – violência contra mulher – desdobrada nesta pesquisa também através do conto brasileiro de Telles (1970), intenciona, em primeiro momento, que o leitor possa observar que, mesmo diante das distâncias espaciais e temporais, ambas as obras convergem para o mesmo ponto: feminicídio. A seleção encontra respaldo na infelicidade de narrativas como essas, serem reais ou verossímeis também na sociedade contemporânea.



DIRECIONAMENTO

A direção desta aula é aprofundar caminhos para desenvolver habilidades que intentam contribuir para a formação de um aluno-leitor-letrado. Para essa tarefa, o estudante precisará aplicar práticas desenvolvidas nas atividades que envolveram percursos do texto clássico – aulas 6 e 7. Propõe-se que professor-mediador ainda retire e grife excertos da obra de Telles (1970), as referências bases que constroem a trama, entretanto sugere-se que o estudante faça as ponderações

– descrição da cena e questionamentos. Espera-se que sejam observadas ao menos duas, para cada numeração. Para fins colaborativos, a atividade pode ser desenvolvida em dupla. A atividade completa está no corpo da dissertação, segue tão-somente, o “Excerto 1” como exemplificação.

Excerto 1

“Ele a esperava encostado a uma árvore. Esguio e magro, metido num largo blusão azul-marinho, cabelos crescidos e desalinhados, tinham um jeito jovial de estudante. – Minha querida Raquel. Ela encarou-o, séria. E olhou para os próprios sapatos. – Vejam que lama. Só mesmo você inventaria um encontro num lugar destes. Que ideia, Ricardo, que ideia! Tive que descer do táxi lá longe, jamais ele chegaria aqui em cima. Ele sorriu entre malicioso e ingênuo.”

Descrição da cena:

(desenvolvida pelo estudante)

Questionamentos:

(desenvolvidos pelo estudante)



A leitura guiada é conduzida de forma que o leitor possa analisar que ambos os contos descrevem cenas de crimes praticados contra mulher. Em Telles (1970), passo a passo, é revelada a maneira ardilosa como o antagonista Ricardo é persuasivo e por isso convence a protagonista Raquel, sua ex-namorada, a fazer apenas o que ele quer, não tendo a moça suas vontades respeitadas. As cenas

desenham o perfil hostil e agressivo do ex-namorado, que inconformado com o fim do relacionamento e incapaz de lidar com a rejeição, comete contra “seu amor” violência psicológica e física até culminar em ato de feminicídio.



PONTO DE CHEGADA

- Apresentar outra referência literária sobre a mesma temática;
- Propor um paralelo entre os textos, buscando convergências e divergências;
- Ampliar a competência leitora de modo que seja o aluno desafiado a ele mesmo fazer a descrição da cena retratada e os questionamentos cabíveis.

AULA 9

Um pouco de música nestas histórias

A nona aula parte do gênero canção para mesclar melodia, lirismo, histórias, narrativas, protesto e engajamento social. As escolhas são: “Coração pede socorro” de Naiara Azevedo (2008) e “Maria da Penha” (2007) composição de Paulinho Rezende, interpretada por Alcione.



PONTO DE PARTIDA

Leitura e posteriormente audição da canção “Coração pede socorro”

*Um amor desse
Era 24 horas lado a lado
Um radar na pele
Aquele sentimento alucinado
Coração batia acelerado
Bastava um olhar pra eu entender
Que era a hora de me entregar pra você
Palavras não faziam falta mais*

*Ah só de lembrar do seu perfume
Que arrepio, que calafrio
Que o meu corpo sente
Nem que eu queira eu te apago
da minha mente
Ah esse amor
Deixou marcas no meu corpo
Ah esse amor
Só de pensar eu grito, eu quase morro
[...]*



DIRECIONAMENTO

A primeira etapa – desenvolvida para “Coração pede socorro”, sugere que o leitor possa transitar pela dubiedade conferida na canção. Assim, sugere-se que primeiro se leia e posteriormente se ouça a letra canção. Na sequência, o professor pode pedir que os alunos respondam as seguintes perguntas:

1. E seu coração, já pediu socorro?
2. Por que corações pedem socorro?

Os questionamentos almejam provocar reflexões sobre que tipo de amor é esse – do tipo avassalador ou do tipo perseguidor?

Em segundo momento, desvela-se a real intenção da composição, ao se apresentar a informação de que se trata de um texto ambíguo, revelando a real origem da composição – uma canção-protesto, que objetiva denunciar um relacionamento abusivo. É interessante também exibir o clipe da música para que a ambiguidade seja desfeita totalmente e na sequência pensar possibilidades de interpretar o texto estrofe a estrofe pensando na reflexão: amor avassalador ou perseguidor.



Apresentação da canção “Maria da Penha”, com letra integralmente objetiva, trata-se de um texto injuntivo que avisa a um possível agressor que é melhor que ele não tome nenhuma medida violenta contra o eu lírico, pois agora as mulheres estão protegidas pela Lei Maria da Penha. Dada a objetividade do texto e todo o transcurso até aqui, o direcionamento da atividade é apenas que o aluno escolha um verso que julgar mais representativo da composição.

<i>Maria da Penha</i> ²³	<i>Bater em mulher é onda de otário</i>
<i>Comigo não, violão</i>	<i>Não gosta do artigo, meu bem</i>
<i>Na cara que mamãe beijou</i>	<i>Sai logo do armário</i>
<i>Zé Ruela nenhum bota a mão</i>	<i>Não vem que eu não sou</i>
<i>Se tentar me bater</i>	<i>Mulher de ficar escutando esculacho</i>
<i>Vai se arrepender</i>	<i>Aqui o buraco é mais embaixo</i>
<i>Eu tenho cabelo na venta</i>	<i>A nossa paixão já foi tarde</i>
<i>E o que venta lá, venta cá</i>	<i>Cantou pra subir, Deus a tenha</i>
<i>Sou brasileira, guerreira</i>	<i>Se der mais um passo</i>
<i>Não tô de bobeira</i>	<i>Eu te passo a “Maria da Penha”</i>
<i>Não pague pra ver</i>	<i>Você quer voltar pro meu mundo</i>
<i>Porque vai ficar quente a chapa</i>	<i>Mas eu já troquei minha senha</i>
<i>Você não vai ter sossego na vida, seu moço</i>	<i>Dá linha, malandro</i>
<i>Se me der um tapa</i>	<i>Que eu te mando a “Maria da Penha”</i>
<i>Da dona “Maria da Penha”</i>	<i>Não quer se dar mal, se contenha</i>
<i>Você não escapa</i>	<i>Sou fogo onde você é lenha</i>
<i>O bicho pegou, não tem mais a banca</i>	<i>Não manda o seu casco</i>
<i>De dar cesta básica, amor</i>	<i>Que eu te tasco a “Maria da Penha”</i>
<i>Vacilou, tá na tranca</i>	<i>Se quer um conselho, não venha</i>
<i>Respeito, afinal, é bom e eu gosto</i>	<i>Com essa arrogância ferrenha</i>
<i>Saia do meu pé</i>	<i>Vai dar com a cara</i>
<i>Ou eu te mando a lei na lata. seu mané</i>	<i>Bem na mão da “Maria da Penha”</i>

Compositor: Paulinho Rezende

Intérprete: Alcione

A sugestão de trajetória desta aula é pautada na representatividade que a música tem, em especial, canções-protesto. Os textos propostos reverberam a necessidade perene de se tocar em temas sensíveis, tenebrosos, inquietantes. Por essa razão, escolhe-se textos que se conectem com a história brasileira.

Figura 8 - Campanha “Coração pede socorro”



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=i0Ae-5kkzEg>. [2018]

O primeiro texto é “Coração pede socorro” (2018), que abriu a aula. A canção faz parte da campanha do Governo Federal, lançada pelo Ministério de Direitos Humanos (2018), de combate à violência doméstica - no ano de 2018 foi sancionada a lei nº 13718/18 - Lei contra importunação sexual.

A segunda canção - “Maria da Penha” (2007) - composta por Paulinho Rezende e interpretada por Alcione também entra para história, seu lançamento acontece meses depois de ter sido sancionada a Lei nº 13340/06 - conhecida como Maria da Penha. A música, homônima à lei, trata de maneira objetiva a temática, a composição apresenta teor dialogal com um possível agressor e, de forma injuntiva, avisa-o que os tempos são outros e que não se pode agredir uma mulher nem física, nem psicologicamente.

A aula se finda com a exibição da campanha, que faz um breve panorama dos direitos conquistados até aqui - “Direito da Mulher” da Britannica Escola.



 **PONTO DE CHEGADA**

- Ecoar que a violência contra mulher não é imaginária e sim real e que por essa razão é tarefa de cada sujeito a busca por mudanças comportamentais, por isso a informação e a conscientização devem coexistir.

AULA 10

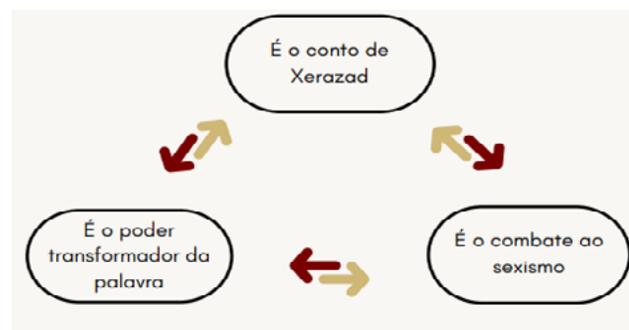
Um pouco de lei nessas histórias #tánanlei

A décima aula almeja o fechamento dos eixos rizomáticos percorridos durante esta pesquisa, no entanto, pela própria natureza do trabalho compreende-se que não há pontos finais, e sim reticências que deixam livre a passagem para que se transite por muitas outras veredas. A fim de que se notabilize mais facilmente essa ideia contínua, cíclica e integradora, inicia-se a aula com a figura – Relação cíclica entre as partes.

 **PONTO DE PARTIDA**

Apresentar o elemento gráfico a seguir para que notabilize a inter-relação que um olhar rizomático pode provocar durante uma leitura.

Figura 9 - Olhar rizomático para a leitura de Xerazade



Fonte: Os autores (2023)



DIRECIONAMENTO

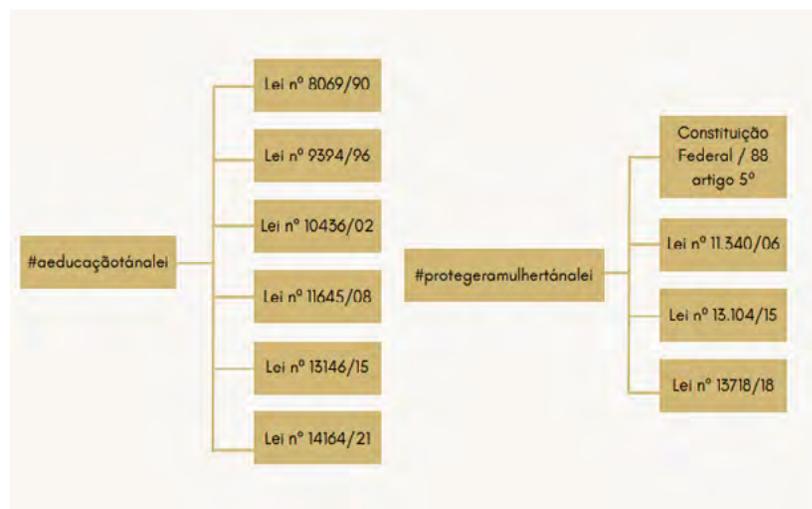
A sugestão, como última etapa, deste processo de letramento é que o estudante seja conduzido a pesquisar por leis que tratem avanços no campo da educação – com a atividade cunhada de *#aeducaçãotánalei* e outras que abordem os progressos referentes à proteção da mulher – com a atividade nomeada de *#protegeramulhertánalei*. As trajetórias percorridas ao longo destas aulas encontram respaldo em leis, apresentá-las aos estudantes é oferecer instrumentos para que estes possam participar ativamente da sociedade, tendo consciência de direitos, bem como de deveres. A turma deve ser dividida em dois grandes grupos, assim metade da turma pesquisará sobre leis referente à educação e outra metade sobre a proteção à mulher. É interessante permitir que os alunos escolham que assunto desejam pesquisar. Na sequência, pode-se fazer uma subdivisão – recomenda-se trio e que cada conjunto de alunos fique responsável por pesquisar informações sobre uma das temáticas apresentadas. Por fim os estudantes devem apresentar o que aprenderam com a pesquisa – texto, contexto, curiosidades.



CONEXÕES

As leis apresentadas divididas em blocos, que exploram conceitos acerca de educação e proteção à mulher. A proposta é que através das atividades o aluno possa observar que leis buscam se alinhar a contexto social atual e assim se atualizam progressivamente e ainda que somos nós cidadãos que agindo particular, social e politicamente poderemos melhorar o mundo em que vivemos.

Figura 10 - Leis sobre educação e proteção à mulher



Fonte: Os autores. (2023)

 **PONTO DE CHEGADA**

Ratificar para nosso aluno-leitor a consciência de que são responsabilidades do cidadão comum:

- Compreender a existência de conflito;
- Ouvir outras vozes sobre o assunto;
- Mobilizar-se enquanto sociedade para que instituições responsáveis intervenham;
- Anunciar aos pares (família, igreja, escola, grupo de amigos) o que já se tem previsto em lei;
- Respeitar às leis existentes.

REFERÊNCIAS

ALCIONE, **Maria da Penha**. [On-line]. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/alcione/1092644/>. Acesso em: 10 mar. 2022.

AZEVEDO, Naiara. **Coração Pede Socorro**. [On-line]. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/naiara-azevedo/coracao-pede-socorro/>. Acesso em: 15 mar. 2022.

BRITANNICA ESCOLA. **Direitos da mulher**. Brasil: Britannica Escola, 2020. 1 vídeo (4:48 min.). Disponível em: <https://youtu.be/GHk9QBeb5CM>. Acesso em: 15 maio 2023.

FRAZÃO, Dilva. **Malala Yousafzai**: Militante dos direitos das crianças. [2021]. Disponível em: ebiografia.com/malala/. Acesso em: 10 de fev. 2023.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática, São Paulo: Contexto, 2009.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. 1995-1997. **Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia**. Tradução: Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: 2000.

LINHARES, Lilian Nunes da Silva. **Quando a escola é porto, o processo é travessia - o conceito rizoma como abordagem plural de letramento**: do texto clássico ao contemporâneo. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica: 2023. Disponível em: <https://l1nq.com/ndt8X>. Acesso em: 13 dez. 2023.

TELLES, Lygia Fagundes. Venha ver o pôr-do-sol. *In*: FERNANDES, Rinaldo de (Org.). **Contos cruéis**: as narrativas mais violentas da literatura brasileira contemporânea. São Paulo: Geração Editorial, 2006, p. 224-232.

VASCONCELLOS, P. S. **As mil e uma noites** – Contos selecionados. São Paulo: Sol, 2008.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Roza Palomanes

Professora Associada de Linguística na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), participa como vice-líder do grupo de pesquisa ELMEP. Com experiência de mais de 25 anos como professora de Língua Portuguesa da rede pública de ensino básico, além de mais de 13 anos como docente superior, tem orientações concluídas e em andamento voltadas para o ensino de língua portuguesa. É vinculada ao Programa de Pós-graduação em Letras – PROFLETRAS– e ao Programa de Mestrado acadêmico Letras: Estudos de Linguagem e Literatura, ambos vinculados à UFRRJ. É coautora do livro *Manual de linguística*, coautora e organizadora dos livros *Práticas de ensino do português* e *Ensino de produção textual*, publicados pela Editora Contexto, organizadora e coautora do livro *Letramentos e multiletramentos na escola: teorias e práticas*, publicado pela Editora Brasil Multicultural, organizadora e coautora do livro *A mediação pedagógica como prática docente: propostas de atividades de leitura e escrita*, publicado pela editora Encontrografia e organizadora e coautora de um capítulo que compõe o *e-book Desafios para a prática de leitura e escrita: projetos de letramento para o ensino fundamental*, publicado pela Editora Pimenta Cultural.

Marli Hermenegilda Pereira

Professora Associada de Língua Portuguesa na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), participa como líder do grupo de pesquisa ELMEP. Com experiência de 10 anos como professora de Língua Portuguesa da rede pública de ensino básico, além de mais de 13 anos como docente superior, tem orientações concluídas e em andamento voltadas para o ensino de língua portuguesa. Atualmente é coordenadora do Programa de Pós-graduação em Letras – ProfLetras da unidade da UFRRJ. É coautora do livro *Letramentos e multiletramentos na escola: teorias e práticas*, publicado pela Editora Brasil Multicultural e uma das organizadoras do *e-book Desafios para a prática de leitura e escrita: projetos de letramento para o ensino fundamental*, publicado pela Editora Pimenta Cultural.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Angela Marina Bravin dos Santos

Possui Doutorado (2006) e Mestrado (2000) em Letras Vernáculas pela UFRI. É professora associada III do Instituto de Ciências Humanas e Sociais/ Departamento de Letras e Comunicação (ICHS/DLC) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), onde leciona nos cursos de graduação e no Mestrado profissional em Letras (ProLetras). Seu interesse e sua experiência acadêmico-profissional concentram-se em Ensino- aprendizagem de português como língua materna e em estudos sociolinguísticos variacionistas. É autora do livro infantil *Galo Chico*, co-autora do livro *Do stand-up à redação escolar na educação de jovens e adultos*, co-organizadora do livro *Práticas de português*. Atua como membro do grupo de pesquisa ELMEP (Estudos Linguísticos, Multiletramentos e Ensino de português), da UFRRJ.

Contato: bravin.rj@uol.com.br

Cláudia Pimentel Florenço de Oliveira

Professora do Ensino Básico e Médio, Mestre Profissional em Letras pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Orientadora Educacional, Gestora de Recursos Humanos, compositora e escritora.

Danielle Oliveira da Silva Canhaço

Licenciada em Letras pela Unesa, com pós-graduação em Língua Portuguesa pela Feuc e com Mestrado em Letras pelo ProLetras/ UFRRJ. Atualmente é Professora da Rede Municipal de Ensino das prefeituras do Rio de Janeiro e Nova Iguaçu, onde atua no Ensino Fundamental I e EJA com ênfase na alfabetização e ortografia. É coautora do *e-book Desafios para a Prática de Leitura e Escrita: Projetos de Letramento para o Ensino Fundamental*.

Fabiane de Mello Vianna da Rocha Teixeira Rodrigues do Nascimento

Professora adjunta de Língua Portuguesa do Departamento de Letras e Comunicação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), desde dezembro de 2019, e atua no Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProLetras) da mesma Instituição, desde 2021. Doutora (2018) e Mestra (2013) em Letras Vernáculas pela UFRI e Graduada em Letras/Português-Latim (2011), também pela UFRI, a docente desenvolve pesquisas vinculadas à linha "Língua e sociedade: variação e mudança". No âmbito do ProLetras-UFRRJ, orienta dissertações na área "Linguagens e Letramentos".

Gerson Rodrigues

Professor associado da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Ao longo dos anos, tem orientado trabalhos com foco em temas caros à Linguística Textual e Cognitivismo, seus assuntos de interesse. É atualmente Adjunto da Coordenação Nacional do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), tendo sido anteriormente membro do Conselho Gestor do Programa e coordenador local na UFRRJ.

Gilson Costa Freire

Licenciado em Letras pela Uerj com Mestrado e Doutorado em Letras Vernáculas pela UFRJ. Atualmente é Professor Associado de Língua Portuguesa na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), onde atua na formação de futuros professores nos cursos de graduação em Letras. Na pós-graduação, é vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), com orientações concluídas e em andamento sobre o ensino de diferentes aspectos morfossintáticos do Português sob a perspectiva das contribuições dos estudos variacionistas, campo conhecido como Sociolinguística Educacional. Suas pesquisas concentram-se no estudo de fenômenos morfossintáticos variáveis do Português Brasileiro e na aplicação dos pressupostos teóricos variacionistas ao ensino de Língua Portuguesa. É autor e coautor de capítulos de livros e artigos em revistas acadêmicas brasileiras.

Jaqueline da Costa Vieira

Graduada em Letras, com licenciatura em Literatura Brasileira, pela Faculdade da Região dos Lagos (FERLAGOS), é especialista em Ensino de Leitura e Produção Textual e Mestre em Letras (ProfLetras), pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Licenciou na Rede Particular e também na Rede Pública do Estado do Rio de Janeiro, de 2010 a 2019 e nos municípios de São Pedro da Aldeia (2008 a 2010), Quissamã (2011-2012), Búzios (2019-2021) e Macaé (2012-). É co-autora do *E-book Desafios para a prática de leitura e escrita*.

Leandro Falcon Lemos

Graduado em Português-Latim pela UFRJ. Especialista em Língua Portuguesa pelo Liceu Literário Português-UERJ. Mestre em Letras pelo ProfLetras-UFRRJ. Professor de Língua Portuguesa na rede pública do estado do Rio de Janeiro e na do município de São Gonçalo (RJ).

Leonardo da Silva Oliveira

Professor concursado de Língua Portuguesa das redes municipais de Itaguaí e do Rio de Janeiro, tendo começado sua trajetória na rede estadual, no ano de 2008. Nascido em Itaguaí e proveniente da rede pública de ensino, foi bolsista do Programa Universidade para Todos – ProUni, criado em 2005, pelo governo federal. Possui especialização em Língua Portuguesa e é egresso do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras/ 2020, pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/ UFRRJ. Tem interesse nas áreas de Linguística Textual e Análise do Discurso.

Lilian Nunes da Silva Linhares

Graduada em LETRAS pela Universidade Gama Filho (2007), pós-graduada em Orientação Educacional pela Universidade Signorelli (2016) e em Neurociência da educação (2022) e mestra em Letras - ProLetras - pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Professora da educação básica das redes pública e privada - lecionando na área de linguagens - as disciplinas de Português, Redação e de Literatura. Principais áreas de interesses de atuação e de pesquisas: Literatura, letramento literário, multiletramentos, formação de professores, estratégias de leitura, metodologias ativas e educação inclusiva.

Mário Cesar Newman de Queiroz

Licenciatura em Letras pela UFF (1990), mestrado em Letras (Ciência da Literatura), concluído em 1997, e doutorado em Letras (Ciência da Literatura), concluído em 2004, ambos pela UFRJ. Atualmente é professor associado de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira na UFRRI. Membro da comissão Editorial da Revista Artefactum (artefactum.rafrom.com.br) e do conselho consultivo da Revista Via Atlântica (www.revistas.usp.br/viaatlantica). Atua em Mestrado Profissionalizante em Letras (ProLetras/UFRRI). Líder de Grupo de Pesquisa "Poéticas modernas e contemporâneas de produção de subjetividades plurais e singularidades" (CNPq). Pesquisa os modos de subjetivação na literatura, artes, na produção científica e na educação. Os trabalhos publicados abordam os seguintes temas: Poéticas clássicas e modernas; Teoria da Literatura; Literatura Comparada; Literaturas brasileira, Latino-americana e Russa; Divulgação Científica; Estudos das formas de subjetivação; Ecdótica; produção de texto e de leitura; Interfaces da literatura com a ciência e a filosofia. Tem publicado também poemas, contos e traduções diversas. Foi professor na Secretaria de Educação de SG, no CAP-UFRJ.

Michele da Costa Sant'Ana

Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro e mestra em Letras pelo ProLetras/UFRRI. Professora efetiva do quadro de docentes da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro há 18 anos, teve também experiências na rede municipal de ensino de Paracambi, como professora contratada, e na rede federal, no campus de Paracambi do IFRJ, como professora substituta. Também trabalhou na rede particular de ensino. Atualmente atua também como tutora presencial do consórcio de universidades públicas do Rio de Janeiro, o CEDERI, no curso de Pedagogia, Polo Paracambi.

Rívia Silveira Fonseca

Licenciada em Letras e Mestre em História Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF), e Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Atua como professora associada do Departamento de Letras e Comunicação (DLC) e como colaboradora no Programa do Mestrado Profissional (ProLetras) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRI). Dedicar-se à pesquisa no campo da Análise do Discurso materialista.

Tatiane Kristine Trindade de Castro Soares

Professora de Língua Portuguesa das Prefeituras de Seropédica/RJ e de Itatiaia/RJ. Graduada em Letras/Português-Inglês pela Fundação Educacional Unificada Campograndense (2009) e Pós-Graduada em Língua Portuguesa pelo Centro Universitário Barão de Mauá (2014), cursou o Mestrado Profissional em Letras na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (ProLetras-UFRRJ), de março de 2021 a setembro de 2023, quando defendeu sua Dissertação de Mestrado, intitulada *Da fala para a escrita: atividades de retextualização de receitas culinárias – uma proposta de sequência didática destinada à Educação de Jovens e Adultos*.

Wagner Alexandre dos Santos Costa

Doutor em Estudos da Linguagem (UFF). Professor de Língua Portuguesa do Departamento de Letras e Comunicação (DLC) e do Mestrado Profissional em Letras (ProLetras) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

ÍNDICE REMISSIVO

A

ação pedagógica 147

alfabetização 188, 300

aluno 12, 15, 18, 21, 22, 24, 28, 36, 37, 38, 39, 45, 49, 52, 54, 92, 96, 112, 114, 126, 131, 133, 134, 137, 140, 142, 144, 145, 146, 160, 167, 190, 198, 201, 202, 265, 267, 269, 270, 271, 276, 278, 281, 282, 284, 285, 286, 288, 289, 291, 293, 296, 297

análise do discurso 14, 116, 205, 207, 208, 215, 301, 302

autoavaliação 255, 261

autonomia 119, 227, 238, 284

avaliação 14, 33, 94, 136, 202, 264

B

Base Nacional Comum Curricular 25, 115, 190, 202, 267

BNCC 25, 110, 119, 124, 127, 130, 135, 138, 190, 202, 267

C

capacitação 11, 17

cidadania 88, 112, 147

compreensão 15, 17, 24, 28, 29, 30, 33, 39, 45, 50, 56, 87, 94, 99, 122, 139, 147, 267, 277

contexto social 11, 28, 38, 46, 50, 54, 110, 124, 127, 135, 138, 233, 237, 296

conto 11, 15, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 36, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 56, 123, 131, 134, 144, 210, 213, 214, 215, 223, 224, 225, 226, 227, 268, 269, 270, 279, 280, 281, 285, 286, 287, 289

cotidiano 11, 50, 52, 122, 185

cultura 73, 83, 87, 123, 124, 126, 128, 129, 134, 136, 137, 142, 143, 145, 205, 259, 270, 271, 272, 273, 279

D

didática 12, 21, 22, 25, 59, 81, 117, 118, 119, 121, 190, 303

discentes 12, 17, 60, 71, 72, 87, 178, 185, 189, 209, 223, 237

discurso materialista 14, 204, 205

docente 17, 56, 60, 99, 107, 113, 114, 115, 118, 119, 120, 147, 206, 299, 300

E

educação 25, 59, 81, 113, 116, 119, 147, 202, 203, 246, 283, 302, 303

educação básica 116

educação formal 17

ensino 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 56, 58, 60, 82, 115, 116, 119, 147, 186, 188, 190, 197, 201, 202, 203, 248, 249, 250, 299, 301, 302

estratégias 11, 12, 16, 19, 121, 130, 133, 145, 201, 302

F

família 28, 45, 46

formação 14, 17, 18, 26, 95, 196, 206, 248, 267, 268, 269, 282, 289, 301, 302

G

gamificação 14, 189, 202

gêneros digitais 186

gêneros discursivos 14, 186, 249, 250

gêneros textuais 15, 21, 22, 36, 122, 150, 267

gramática 15, 19, 116, 190, 250

H

habilidades 17, 88, 109, 119, 121, 124, 127, 130, 135, 138, 140, 147, 190, 289

I

infância 11, 28, 29, 33, 38, 95, 105, 154, 206

interdisciplinaridade 25, 91, 94

interpretação 20, 28, 29, 30, 39, 45, 50, 56, 90, 97, 139, 237, 267, 282

intertextualidade 128, 130, 214

L

leitura 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 26, 28, 29, 30, 31, 36, 39, 41, 44, 45, 46, 48, 50, 55, 61, 64, 66, 73, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 99, 100, 105, 106, 107, 108, 111, 116, 118, 122, 124, 125, 129, 130, 133, 138, 139, 140, 142, 144, 146, 150, 151, 152, 155, 159, 160, 167, 168, 169, 177, 185, 186, 199, 204, 205, 207, 208, 209, 214, 222, 223, 224, 225, 226, 231, 234, 237, 238, 243, 246, 247, 248, 250, 252, 253, 260, 261, 262, 267, 269, 275, 279, 287, 288, 289, 290, 295, 299, 301, 302

leitura literária 20, 288

letramento 11, 12, 15, 17, 20, 21, 24, 26, 27, 28, 55, 56, 72, 83, 84, 115, 116, 119, 266, 267, 268, 275, 289, 296, 298, 299, 302

linguagens 300

Língua Portuguesa 56, 59, 65, 66, 68, 72, 74, 88, 96, 107, 108, 109, 110, 114, 116, 147, 190, 201, 202, 250, 299, 300, 301, 302, 303

linguística 185, 202, 207, 299, 301, 302

M

materialista 14, 207, 208, 215, 302

mediação 11, 12, 14, 18, 26, 28, 33, 54, 99, 118, 119, 122, 147, 190, 191, 299

mediação pedagógica 11, 12, 14, 18, 26, 54, 118, 299

memórias 11, 29, 68, 69, 209, 247

metodologia 15, 202, 250, 267

morfologia 13, 187, 189, 193, 201, 202

morfologia-fonologia 13, 187, 189, 202

motivação 11, 20, 162, 165, 171, 172, 178, 196, 200, 259, 267

multiletramentos 186, 282, 299, 302

multimodal 151, 186

multimodalidade 13, 149, 185

N

narrativa 15, 36, 37, 38, 42, 43, 49, 50, 53, 54, 56, 126, 127, 130, 131, 133, 134, 142, 144, 145, 209, 213, 224, 226, 243, 245, 279, 280, 282, 287

O

oralidade 12, 36, 38, 71, 118, 120, 122, 147, 226, 245

P

papel do professor 17, 18

Parâmetros curriculares nacionais 25

pedagogia 19, 23, 25

planejamento 19, 22, 96, 107, 109, 110, 118, 119, 203, 238

poder da palavra 15, 269, 280, 282

poesia 14, 64, 66

pós-leitura 11, 19

prática escolar 24

prática pedagógica 56, 238

pré-leitura 11, 19, 31, 36, 39, 46

produção de sentidos 14, 207

produção textual 11, 12, 15, 16, 21, 28, 50, 56, 83, 118, 191, 247, 299

professor 14, 17, 18, 22, 28, 32, 33, 36, 37, 38, 39, 44, 45, 46, 48, 49, 52, 54, 56, 60, 67, 68, 70, 79, 80, 81, 88, 94, 107, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 127, 130, 138, 139, 141, 151, 188, 191, 207, 208, 223, 237, 238, 261, 263, 269, 272, 275, 276, 278, 280, 282, 283, 284, 286, 288, 289, 292, 302

projeto de letramento 23

protagonismo 14, 24, 114, 204, 205, 209, 225, 227, 238, 245, 246

protagonismo feminino 14, 204, 205, 209, 238, 246

R

reavaliação 17

reescrita 22, 92

reflexão 15, 39, 40, 41, 52, 54, 94, 126, 127, 128, 131, 134, 137,
139, 142, 143, 144, 146, 166, 202, 209, 214, 223,
226, 235, 246, 250, 253, 258, 271, 272, 285, 292

retextualização 36, 37, 44, 49, 54, 55

S

sequência didática 12, 21, 22, 59, 81, 117, 118, 119, 121, 303

socialização 261

sociedade 17, 18, 20, 40, 52, 61, 83, 112, 119, 122, 147, 185, 205,
206, 207, 223, 226, 231, 245, 247, 259, 267, 272,
273, 274, 281, 284, 285, 286, 289, 296, 297, 300

sociolinguística 25, 301

sujeitos-leitores 14

T

tecnologia 11, 17, 28, 46, 186, 202

tecnologia digital 186

textos contemporâneos 15

textos literários 20, 124, 127, 128, 130, 135, 138

textos multimodais 13, 15, 150, 267

transformação social 147

V

violência 15, 126, 205, 207, 248, 269, 280, 285, 286, 288, 289,
291, 294, 295

www.PIMENTALCULTURAL.com

PROPOSTAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA