

ORGANIZADORAS

Fernanda Barboza de Lima

Luana Francisleyde Pessoa de Farias

Roseane Batista Feitosa Nicolau



**ITINERÁRIOS FORMATIVOS  
NO PROFLETRAS  
Circularidade de Vozes**



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
REITOR: VALDINEY VELOSO GOUVEIA  
VICE-REITORA: LIANA FLIGUEIRA CAVALCANTE



CENTRO DE COMUNICAÇÃO TURISMO E ARTES  
DIRETOR: ULISSES CARVALHO SILVA  
VICE-DIRETORA: FABIANA CARDOSO SIQUEIRA



EDITOR  
Dr Ulisses Carvalho Silva  
CONSELHO EDITORIAL DESTA PUBLICAÇÃO  
Dr Ulisses Carvalho Silva  
Carlos José Cartaxo  
Magno Alexon Bezerra Seabra  
José Francisco de Melo Neto  
José David Campos Fernandes  
Marcílio Fagner Onofre  
SECRETÁRIO DO CONSELHO EDITORIAL  
Paulo Vieira  
LABORATÓRIO DE JORNALISMO E EDITORAÇÃO  
COORDENADOR  
Pedro Nunes Filho

Capa: Rudah Silva  
Projeto gráfico: José Luiz da Silva

Ficha catalográfica elaborada na Biblioteca Setorial do CCTA da Universidade Federal da Paraíba

189 Itinerários formativos no PROFLETRAS: circularidade de vozes / Organização: Fernanda Barboza de Lima, Luana Francisleyde Pessoa de Farias, Roseane Batista Feitosa Nicolau. – João Pessoa: Editora do CCTA, 2023.  
185 p. : il.  
  
ISBN: 978-65-5621-354-5  
  
1. Ensino de Língua e Literatura. 2. Educação básica.  
I. Lima, Fernanda Barboza de. II. Farias, Luana Francisleyde Pessoa de. III. Nicolau, Roseane Batista Feitosa.

UFPB/BS-CCTA

CDU: 37:81

Elaborada por: Susiquine R. Silva – CRB 15/653

ORGANIZADORAS

Fernanda Barboza de Lima

Luana Francisleyde Pessoa de Farias

Roseane Batista Feitosa Nicolau

**ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO  
PROFLETRAS: CIRCULARIDADE DE VOZES**

EDITORA DO CCTA

JOÃO PESSOA

2023

Ser significa comunicar-se pelo diálogo. Quando termina o diálogo, tudo termina. Daí o diálogo, em essência, não poder nem dever terminar. [...] Tudo é meio, o diálogo é o fim. Uma só voz nada termina e nada resolve. Duas vozes são o mínimo de vida, o mínimo de existência.

(Mikhail Bakhtin)

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO - TRAVESSIAS POSSÍVEIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA NOS ANOS FINAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA ..8

Clecio dos Santos Bunzen Júnior

ITINERÁRIO 01 - ESTUDO DO APAGAMENTO DA CODA MEDIAL NASAL NA ESCRITA DE ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL .....14

Graciliana Ribeiro de Almeida

Marlúcia Maria Alves

ITINERÁRIO 02 - RELAÇÃO ENTRE LETRA E SOM: UM OLHAR ACERCA DO PROCESSO DE MONOTONGAÇÃO NA ESCRITA DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL .....31

Luis da Silva Souza

André Pedro da Silva

ITINERÁRIO 03 - CIRCUITO DE ESCRITA COM O GÊNERO NOTÍCIA: UMA PROPOSTA PARA O 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL .....46

Joana D'arc Lopes Brandão

Laurênia Souto Sales

ITINERÁRIO 04 - TECENDO MEMÓRIAS: OS CONECTORES A FAVOR DA PRODUÇÃO ESCRITA .....60

Helena Tavares Viana da Silva

Antonieta Buriti de Souza Hosokawa

ITINERÁRIO 05 - A LEITURA DE CRÔNICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DIDÁTICA .....75

Adriana Ferreira da Silva

Fernanda Barboza de Lima

ITINERÁRIO 06 - A TERRA PEDE SOCORRO: ECOPOESIA NA SALA DE AULA .....91

Rômulo Rodrigues de Oliveira

Maria Suely da Costa

ITINERÁRIO 07 - PRÁTICAS DE LEITURA PARA A FORMAÇÃO DE VALORES HUMANOS NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....106

Ana Cleide Marcelino de Lira  
Fábio Pessoa

ITINERÁRIO 08 - POSSIBILIDADES DE TRABALHO COM A LEITURA DE ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS PARA A DESCONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO.....121

Eliana César Rodrigues Guedes  
Joseval dos Reis Miranda

ITINERÁRIO 09 - O IMPACTO DA REPRESENTATIVIDADE AFRODESCENDENTE E AS CONCEPÇÕES DE ESCRITA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....139

Queite Diniz dos Santos da Silva  
Carla Alecsandra de Melo Bonifácio

ITINERÁRIO 10 - O PROCESSO DE CORREÇÃO DE TEXTO NA ESCOLA: O ALUNO ME ENTENDE? .....154

David da Silva Riotinto dos Santos  
Antonieta Buriti de Souza Hosokawa

SOBRE AS ORGANIZADORAS .....169

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS.....170

## APRESENTAÇÃO

### TRAVESSIAS POSSÍVEIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA NOS ANOS FINAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades, muda-se o ser, muda-se a confiança: todo o mundo é composto de mudança, tomando sempre novas qualidades  
(Luís de Camões)



Ensino de língua materna atravessa, desde os anos 80 do século XX, um conjunto de mudanças do ponto de vista da concepção do que é ensinar língua em contextos de extrema pobreza, desigualdades e diferenças culturais. Novas travessias, novas vontades, novas qualidades... No Brasil, o campo científico e os processos formativos têm desafiado as educadoras e os educadores da Educação Básica a (re)pensar os direitos de aprendizagem, os modos de ensinar e de avaliar na escola. Faz um tempo que um conjunto de profissionais luta pelo desafio de ensinar língua por meio de três unidades básicas: produção de texto, leitura e análise linguística (GERALDI, 1984).

A chamada “virada pragmática” abriu possibilidades para que aspectos linguísticos e linguageiros pudessem ser objetos de reflexão na escola. Diferentes estudos enunciativos, sociolinguísticos, pragmáticos, textuais e discursivos impulsionaram discursos oficiais (na lógica dos PCN e da atual BNCC), políticas públicas de avaliação dos materiais didáticos (PNLD, por exemplo) e/ou cursos de formação inicial ou continuada de professores. No campo do ensino da literatura, podemos dizer que a luta pela ampliação das políticas do livro e da leitura, assim como

da formação do leitor, sempre foi uma das questões centrais nos congressos e associações (COLE, INPLA, GELNE, ABRALIC, por exemplo). Algumas políticas públicas (Literatura em minha casa, PNBE, PNLD-Literário) procuram também de alguma forma impulsionar aspectos para um trabalho com a leitura de obras literárias na escola.

A virada pragmática no campo dos estudos da linguagem foi ampliada pelas discussões discursivas do final dos anos 90. Em alguns países, o grupo de pesquisadores produziram um Manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos (Grupo de Nova Londres, 1996). No caso do Brasil, podemos dizer que nosso manifesto se deu por duas grandes frentes: pelo discurso oficial e publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997 e 1998) e pelo conjunto de obras que discutem o ensino de língua materna e literaturas de língua portuguesa. *A aula de português*, como bem disse Irandé Antunes, é encontro e interação. Encontro com sujeitos diversos, com gêneros discursivos diferentes e com enunciados concretos singulares. O desafio de pensar uma educação linguística e literária que dê conta de tamanho desafio não é fácil. Por isso, várias pesquisas e reflexões são realizadas no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).

A obra *Itinerários Formativos no Profletras: Circularidade de Vozes*, organizada por Fernanda Barboza, Luana Farias e Roseane Nicolau, nos mostra algumas facetas do desafio de ensinar nas escolas públicas brasileiras. As experiências em turmas dos Anos Iniciais e Finais indicam que ensinar exige um conjunto de saberes teórico-metodológicos, intencionalidades pedagógicas, processos avaliativos e reflexão sobre a ação. Cada capítulo abre uma fresta

e nos convida para uma meta-reflexão sobre o processo de construção e seleção de objetos de ensino, de aspectos curriculares e metodológicos em jogo. Destaco o rico trabalho do PROFLETRAS na condução de pesquisas, com professores da Educação Básica, para compreender aspectos sociolinguísticos, textuais e discursivos do trabalho com as múltiplas linguagens na escola.

Os capítulos demonstram uma diversidade de trabalho com níveis diferentes de análise e uma defesa por uma maior consciência fonológica, sintática e textual dos alunos e das alunas. Por meio de diferentes estratégias didáticas (jogos, por exemplo), diagnósticos das dificuldades das crianças e dos jovens, diferentes docentes mostram como é possível planejar sequência didática ou oficinas para ensinar determinados objetos de ensino. Dialogando com diferentes referenciais teórico-metodológicos, vemos reflexões interessantes sobre o trabalho com sequência didática e oficinas pedagógicas na escola. As dissertações finalizadas ou em andamento indicam a autonomia dos(as) professores(as) – e de seus respectivos orientadores(as) – para escolher trabalhar com temas específicos: educação ambiental, questões de gênero, sexualidade e orientação sexual ou racismo estrutural. O ensino de língua(gem) não é neutro e a educação precisa se mover em um país em que a extrema direita apresenta uma pauta para frear as lutas de movimentos políticos e sociais.

Por essa razão, os dez capítulos percorrem aspectos pontuais e importantes do trabalho com ortografia, da relação fala e escrita, da reescrita e dos diagnósticos das dificuldades. Como dizem Almeida e Alves, “os alunos são dotados de conhecimentos e realizam hipóteses ao escrever, cabe ao professor facilitar o

processo de transformação da linguagem falada para a escrita” . Tal perspectiva de ensino demonstra um olhar para a escola que vá além da memorização de regras e do ensino sem funcionalidade social e política. Não é à toa que vemos a defesa na obra de um estudo sério de análise da língua em que os(as) educadores(as) possam partir “do seu contexto de uso, nas situações reais de interação sociocomunicativas” (SOUZA E SILVA, 2022). Os autores chamam atenção para a indispensável tarefa do professor de escolher aspectos importantes para ensinar, partindo do que os alunos não dominam e dos usos sociais concretos.

A maioria dos capítulos da obra (80%) indica como é importante o trabalho com determinados gêneros na escola (notícias, crônicas, memórias, poesia de cordel, anúncios publicitários, carta do leitor etc.), com destaque para a leitura e os processos de escrita e de reescrita. No entanto, a seleção de enunciados concretos específicos se mostra central, pois não é qualquer notícia ou qualquer crônica que deve/pode ser lida na esfera escolar. Isso implica que podemos apostar em um ensino de língua em que:

- a) a visão do texto como um acontecimento por meio do qual as relações sociointerativas se aperfeiçoam e se confundem, propiciando inúmeras formas de pensar, dizer e escrever o gênero proposto. (BRANDÃO E SALES, 2022),
- b) a leitura é fundamental para ampliar o repertório dos alunos sobre os mais variados temas. Assim, colabora com a construção da visão crítica e permite a formação de um sujeito ativo no meio em que vive (OLIVEIRA E COSTA, 2022),

- c) o reconhecimento do machismo, do sexismo e da misoginia como mecanismos de opressão possa abrir espaço para um ensino de leitura mais crítico na escola (GUEDES E MIRANDA, 2022),
- d) um dos objetivos possa ser “um olhar crítico das práticas realizadas para a escrita, em sala de aula, e abertura para outras propostas pautadas na concepção como trabalho alinhando, a interação professor-texto-estudante junto às movimentações sociais relevantes no contexto da vivência dos estudantes”. (SILVA E BONIFÁCIO, 2022).

Por fim, não poderia deixar de destacar que os dez capítulos são frutos de pesquisas sérias e engajadas no âmbito do PROFLETRAS que ampliam as práticas de letramento do(a) professor(a) no sentido de dar-lhe uma maior consciência dos processos de ensino e aprendizagem. Por isso, o trabalho com memórias pelos jovens possibilitou que os autores vissem que os alunos estavam “enriquecidos tanto pelo conhecimento linguístico – que se deu por meio do registro escrito das memórias – quanto pelas memórias que puderam descobrir e que fazem parte da sua própria história, uma vez que esses alunos também moram no bairro de Mangabeira”. (SILVA E HOSOKAWA, 2022). A leitura de crônicas deu indícios positivos para que os autores percebessem “leitura, hábito esse que não apenas atua para a ampliação das competências textuais e comunicativas do aluno, mas também para a construção de sua identidade como indivíduo”. (SILVA E LIMA, 2022). Os atores mais importantes das narrativas e reflexões da obra são as professoras e professores e as(os) aprendizes. Assim, é emocionante ler como pesquisas

podem ampliar as práticas de letramento das(os) jovens, mas também re-conhecer “em virtude do contexto social onde estão inseridos, a relevância de fortalecer e/ou despertar neles a consciência dos valores humanos nas relações sociais.” (LIRA E PESSOA, 2022,). Ou vibrar com investigações que defendem que o trabalho com a produção textual requer a “sensibilidade do professor para que comunique ao aluno em quais aspectos pontuados por ele o produtor possa melhorar seu texto, primando por uma comunicação escrita significativa” (SANTOS E HOSOKAWA, 2022,). As ações que as universidades públicas realizam por meio do Mestrado Profissional em Letras impactam várias escolas públicas e a presente obra é de grande importância por dar visibilidade a tais processos públicos de formação humana.

Recife, 10 de dezembro de 2022

Clecio dos Santos Bunzen Júnior

Universidade Federal de Pernambuco

## ITINERÁRIO 01

# ESTUDO DO APAGAMENTO DA CODA MEDIAL NASAL NA ESCRITA DE ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Graciliana Ribeiro de Almeida  
Marlúcia Maria Alves

### 1 Introdução

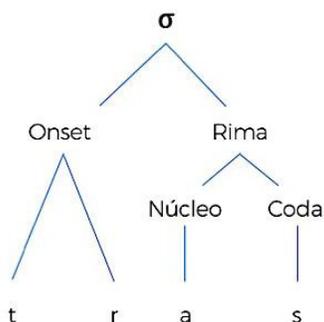
 presente trabalho surgiu por meio da observação de desvio de escrita – apagamento da coda medial nasal /N/, presente na maioria dos textos dos alunos de uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental. Por meio da investigação dos textos foi possível constatar diversos desvios ortográficos, explicados por diferentes processos fonológicos, dos quais o que mais ocorreu foi o apagamento do segmento nasal em posição final de sílaba medial, representado pelo arquifonema /N/ no português brasileiro (doravante PB). Este será, portanto, nosso objeto de estudo neste trabalho, pois nos chamou atenção a incidência deste desvio nos diversos textos analisados.

Segundo Cristófaró Silva (2003, p. 158), “um arquifonema expressa a perda de contraste fonêmico, ou seja, a neutralização – de um ou mais fonemas em contexto específico.” E no PB podemos postular, pelo menos, três arquifonemas, /N, R, S/.

## 2 Noção de sílaba

A sílaba tem uma organização interna, a qual se divide em onset (também chamada de aclave ou ataque), núcleo (ou pico) e coda (ou declive). Essa organização começa com um som crescente passando pelo pico e um som decrescente. Podemos entender a representação da sílaba da seguinte forma:

**Figura 1** – Representação da estrutura hierárquica interna da sílaba /tras/, com base em Selkirk (1982).



**Fonte:** Pachalski (2020).

Conforme Selkirk (1982), a sílaba possui uma estrutura interna, hierarquicamente organizada, formada por dois constituintes imediatos, o onset (O) e a rima R. A posição de onset silábico não é obrigatória e pode ser composta por uma consoante, sendo chamado de onset simples e quando é formado por duas consoantes é chamada onset complexo.

Em Língua Portuguesa o menor elemento constituinte da sílaba é a vogal, sendo que esta é condição fundamental e obrigatória para que haja sílaba. As vogais, desse modo, ocupam o núcleo da sílaba, enquanto que as consoantes e glides poderão ocupar a posição de onset silábico ou ataque de coda silábica

(SELKIRK, 1992 apud OLIVEIRA; PACHECO; GAMA; PEREIRA, 2015, p. 2650).

Para a posição de coda, que é opcional, tem-se explicações do ponto de vista fonético e do ponto de vista fonológico, vejamos:

De um ponto de vista fonético, a posição de coda silábica corresponde ao que Cagliari (2009) denomina de um momento de redução progressiva da força muscular, o que pode tornar os segmentos que ocupam essa posição menos audíveis e perceptíveis. Além disso, também a partir de uma perspectiva fonética, Jakobson (1978) caracteriza essa posição da sílaba como um momento de detenção do impulso muscular, ou seja, a energia produzida na posição de coda seria inferior à energia produzida nos momentos de intensificação da força muscular e limite máximo de força (nas posições de ataque silábico e núcleo silábico). De um ponto de vista fonológico, a partir da formalização de Selkirk (1982), pode-se dizer que a coda não é um constituinte imediato da sílaba, mas uma ramificação de um constituinte. (CAMPOS; TENANI; BERTI, 2012).

Entendemos que, para o aprendizado da língua, o aluno compreenda que o texto pode ser fragmentado em unidades menores – frases, palavras, sílabas, fonemas – e que esses elementos são utilizados e reutilizados na composição de novas palavras, frases, constituindo assim os textos orais ou escritos. Os alunos precisam ter consciência das estruturas da palavra, isto é, consciência da sílaba e dos fonemas (cf. SEARA; NUNES; LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2015).

Esta compreensão é chamada consciência fonológica, definida “como a capacidade metalinguística que possibilita a análise consciente das estruturas formais da língua” (SEARA; NUNES; LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2015, p. 166).

Almeida (2018) afirma que:

[...] a consciência fonológica é um dos níveis da consciência metalinguística, é o mais estudado e investigado e diz respeito à capacidade que o indivíduo possui de refletir a língua em sua estrutura, mesmo antes de iniciar sua vida escolar, e que na escola deve ser aprimorado para a apreensão do princípio alfabético. (ALMEIDA, 2018, p. 32).

Lamprecht et al. (2012) tratam a consciência fonológica como sendo a capacidade humana de pensar a língua como objeto, de analisar, reconhecer e manipular os sons da fala. Rigati-Scherer et al. (2012) complementam este conceito trazendo que é também estar consciente de que a palavra falada é constituída de partes que podem ser segmentadas e manipuladas.

### **3 Descrição e análise dos dados do 3º ano do Ensino Fundamental**

Esta pesquisa realizou-se a partir da análise de textos de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, que foram produzidos como atividade de sala de aula. As análises foram realizadas por meio de anotações, produzidas na práxis da professora, que além de pesquisadora é efetiva na rede municipal de sua cidade. Os alunos estudavam a tipologia narração, desse modo, os textos foram produzidos a partir de uma sequência de leituras e vivências, que motivaram a escrita individual de textos que tiveram como base imagens, as quais serviram de inspiração para a produção das narrativas propostas. A turma contava com 28 alunos, mas foram investigados os textos de 10 crianças, sendo produzidos quatro textos, por aluno, no decurso de um mês.

Na sequência apresentam-se os dados obtidos para este estudo.

Na tabela 1, relacionamos os principais desvios encontrados nos textos do 3º ano.

**Tabela 1** – Casos de desvios na escrita de alunos do 3º ano de Ensino Fundamental.

| Casos de desvios de escrita                             | Exemplos   |
|---|--|
| I. Representação do glide do ditongo decrescente por L; | ‘sauvo <b>l</b> ’, ‘vi <b>l</b> ’, ‘de <b>l</b> ’  |
| II. Ausência de coda interna:<br>1. n                   | ‘etal’ (então), ‘lido’ (lindo), ‘lida’ (linda), ‘grade’ (grande), ‘tepestade’ (tempestade), ‘bricar’ (brincar), ‘coredo’ (correndo), ‘toutu’ (tentou), ‘codo’ (quando), ‘cotou’ (contou), ‘sepi’ (sempre), ‘nuca’ (nunca), ‘solado’ (chorando), ‘cota’ (conta), ‘acoteceu’, ‘zagada’, ‘tato’ (tanto), ‘gitado’ (gritando), ‘juto’ (junto), ‘itão’ (então), ‘cofie’ (confie), ‘avetura’ (aventura), ‘bricado’ (brincando), ‘cono’ (quando), |
| 2. l  | ‘fotaram’ (voltaram)   |
| 3. r  | ‘avole’  |
| 4. i  | ‘muto’ (muito), ‘decho’ (deixou)   |

### III. Representação de:

#### 1. rr

'gar**ra**fa' (garrafa), 'ca**rr**inho' (carrinho),  
'te**rr**a' (terra), 'bu**rr**o', 'so**rr**iu', 'a**rr**umadinha',  
'a**rr**umou', 'co**rr**edo' (correndo)

'a/**z**/a', 'a/**z**i/nha'

#### 2. /z/

'a**z**ustado', 'entra**z**e', 'i**z**o', 'e**z**as', 'pa**z**an-  
do';

#### 3. ss

'de**ch**o' (deixou);

#### 4. x

'cim**ç**enta' (cinquenta), 'c**ç**oto' (quando);

#### 5. /k/

'ga**ç**aré';

#### 6. /ʒ/

'se**l**oza' (cheirosa), 'pa**l**a', 'no**l**au' (moral),  
'avo**l**e' (árvore), 'e**l**a' (era), 'so**l**ado' (cho-  
rado), 'pa**l**ou' (parou)

### IV. Troca de r por l:

#### V. Alçamento de vogais:

##### 1. e -> i pretônico

'i**l**tava', 'i**l**', 'c**l**udad**l**sinha', 'i**l**sperava'  
'qu**l**', 'd**l**stant**l**', 'te**l**pe**l**stadi' (tempestade),  
'se**l**pi' (sempre), felizes

##### 2. e -> i postônico

't**l**ude' (todo), 'n**l**nhu' (ninho), 'f**l**uou'  
(voou), 'v**l**uano' (voando), 'c**l**ubertura'  
(cobertura)

##### 3. o -> u

'c**l**empre', 'pa**l**re**l**sia', 'del**l**isioso', 'c**l**eus'  
(seus), 'es**l**passo', 'vo**l**se' (você), 'cab**l**esa',  
's**l**enora' (cenoura), 'fe**l**is' (fez), 'ca**l**sa'  
(caçar)

### VI. Representação do som [s]:

#### VII. Monotongação no meio de palavra:

'de**ch**o' (deixou), 'muto' (muito), 'dexou',  
'senora' (cenoura)

#### VIII. Monotongação do ditongo /ow/ em final de palavra:

'pe**g**o' (pegou), 'de**ch**o' (deixou), 'quebro'  
(quebrou), 'saro' (sarou)

#### IX. Perda do r em final de sílaba:

'brinca\_,' 'bega\_' (pegar), 'sara\_,' 'casa\_'  
(caçar), 'come\_'

|  |   |
|--|---|
| X. Reestruturação silábica:  | ' <b>ablinha</b> ' ( <b>abelhinha</b> ), ' <b>asopou</b> ' (asso-<br><b>prou</b> ), ' <b>gave</b> ' ( <b>grave</b> ), ' <b>falano</b> ' (falando),<br>' <b>vuano</b> ' (voando)                                 |
| XI. Troca da coda nasal m por l;   | 'albulancia'  |
| XII. hipossegmentação  | 'porali', 'ila' (ir lá), 'denovo', 'deavua' (de<br>voar), 'lavai' (lá vai), 'porperto', 'acomida'   |
| XIII. Abaixamento  |   |
| 1. u por o   | ' <b>corativo</b> ';  |
| 2. i por e   | ' <b>venos</b> ' (vimos)  |
| XIV. Indicação X não-indicação de<br>traço [vozeado]                       | ' <b>deboize</b> ' (depois ele), ' <b>vicou</b> ' (ficou),<br>' <b>vicaba</b> ' (ficava), ' <b>fuou</b> ' (voou), ' <b>bega</b> '<br>(pegar), ' <b>fotaram</b> ' (voltaram)                                     |
| XV. hipersegmentação   | 'em tal' (então), ni um (num), 'teps tade'<br>(tempestade), 'as behas' (abelhas), 'alu<br>godom' (algodão), 'in maaginou' (imagi-<br>nou), 'a vua' (voar), 'a quele', 'na quele', a gor<br>(agora), 'a pareceu' |
| XVI. Inserção  | ' <b>feis</b> ' (fez), ' <b>levou</b> ' (levou), 'in maagi-<br>nou', ' <b>deboize</b> ' (depois), <b>teitou</b> (tentou),<br>' <b>felize</b> ', ' <b>veito</b> ' (vento), ' <b>schegou</b> ', ' <b>nois</b> '   |
| XVII. Apagamento   | 'tep_stade' (tempestade), 'pa_haço' (palha-<br>ço), 'a gor_' (agora)  |
| XVIII. Permuta – reestruturação<br>silábica                                | ' <b>masi</b> ' (mais), ' <b>quertido</b> ' (acredito), ' <b>gar-<br/>ve</b> ' (grave), ' <b>gicamos</b> ' (chegamos)   |
| XIX. Vocalização do l  | ' <b>sauvol</b> ' (salvou), ' <b>molau</b> ' (moral), ' <b>vouto</b> '<br>(voltou), ' <b>auidea</b> ', ' <b>meu</b> ' (mel)   |
| XX. Mudança no ponto de articula-<br>ção (/s/ alveolar X /ʃ/ alveopalatal) | ' <b>solado</b> ' (chorando)  |
| XXI. Troca de letra:   | ' <b>inbiozinhos</b> ' (indiozinhos);   |
| 1. <b>d</b> por <b>b</b>   | ' <b>conida</b> ' (comida), ' <b>venos</b> ' (vimos), ' <b>naê</b> '<br>(mãe), ' <b>conia</b> ' (comia), ' <b>molau</b> ' (moral),  |
| 2. <b>m</b> por <b>n</b>   | ' <b>anigo</b> ' (amigo), ' <b>nuita</b> '  |

---

**Fonte:** Dados da pesquisa.

O estudo de textos para análise de desvios tem sido uma importante fonte de pesquisa para vários estudiosos como Abaurre (2001), Oliveira e Nascimento (1990), Miranda (2009),

entre outros. Cada um deles buscando compreender os processos cognitivos elaborados pelas crianças ao terem que passar para a modalidade escrita palavras as quais estavam familiarizadas ou não.

**Objetivo** – treinar a habilidade de perceber e inserir o som nasal (m e n) em posição de coda, em sílabas iniciais ou mediais.

**Participantes** – 2 a 4

**Total de palavras/cartas** – 24

**Total de letras M ou N** – 12 de cada

**Como jogar:**

As cartas com palavras formam o “monte”.

As cartas com as letras serão distribuídas.

Jogue dados ou tire ‘dois ou um’ e quem ganhar inicia o jogo.

Distribua as cartas, em quantidades iguais, entre os alunos.

**Começando o JOGO:**

O primeiro jogador vai ao monte e joga a primeira carta, o jogador à direita joga a letra M ou N para completar a palavra, caso esteja certo, pegue a palavra. Se estiver errado, deixe-a no “lixo”.

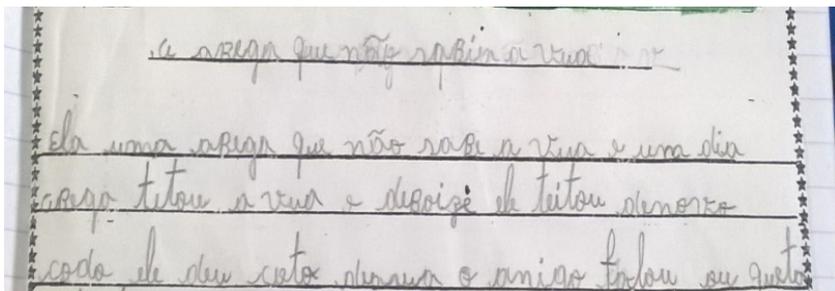
O jogo segue no sentido horário.

Ganha o jogo quem conseguir completar mais palavras ou finalizar suas cartas da mão.

Partindo das observações dos desvios cometidos na escrita, sentimo-nos motivadas a pesquisar o fenômeno do apagamento da coda medial nasal /N/, com o propósito de buscar compreender em qual contexto o apagamento ocorre.

Observando os registros escritos das crianças é possível evidenciar a formulação de hipóteses na efetivação da palavra no papel, como no exemplo apresentado (1).

(1)



No recorte de texto apresentado em (1), verifica-se a presença de doze desvios na grafia das palavras, porém, nosso foco é para o registro das palavras que apresentam coda nasal e que foram escritas sem elas ou com a substituição da coda medial nasal /N/ pela vogal /i/. É possível verificar que na escrita da palavra ‘tentou’ houve a formulação de duas hipóteses, em “tetou” o aluno apagou completamente a coda nasal, e em “teitou” ele fez uma substituição da coda, demonstrando que ele tem consciência que a coda existe, falta-lhe apenas o entendimento de como representá-la. Observa-se também o apagamento da coda nasal nas palavras “codo” (usada para representar quando) e “cota” para a palavra conta.

Para tentar compreender os diversos possíveis motivos que levam ao apagamento da coda nasal /N/, mergulhamos em trabalhos de autores que estudam o processo de aquisição da escrita, buscando principalmente aqueles que têm estudos voltados para a aquisição da coda medial, como Miranda (2007, 2009); Matzenauer-Hernandorena (1990) e Lamprecht et alii (2004). Estes concluíram em seus estudos sobre aquisição da linguagem que existe uma ordem de aquisição do padrão silábico e este é

obedecido pelas crianças, a sequência de apreensão é a seguinte: CV, V >> CVV >> CVC >> CCV >> CCVC... Além de apresentarem uma ordem de domínio dos fones em coda medial: /N/ (2:2 – 2:4) > /l/ (2:6 – 2:8) > /S/ (3:0 – 3:2) > /r/ (3:8 – 3:10).

Observando os resultados dos estudos sobre os períodos de aquisição do arquifonema nasal (entre 1:4 -2:8 anos), vimos que nossos alunos ainda não assimilaram completamente a coda nasal medial. Destarte, percebemos a indispensabilidade de uma proposta de intervenção através de atividades baseadas no nível de consciência fonológica dos alunos.

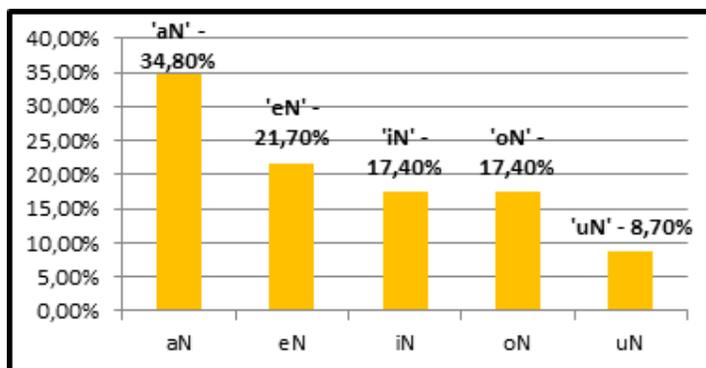
Godoy (2008) realizou uma pesquisa com crianças de 5 anos e 9 meses para verificar quanto a alfabetização pode se beneficiar do nível de consciência fonológica, submetendo-os a atividades fonológicas e observou que, ao final, havia tido crescimento nas habilidades fonológicas, tanto no nível silábico quanto no nível fonêmico. E afirma que pesquisas demonstram que a consciência fonêmica está intimamente relacionada a bons resultados no processo de alfabetização. Esta autora defende o ensino da relação grafema/fonema aos alunos.

Acreditando nessa proposta e encontrando nesse estudo respostas para indagações antigas que tínhamos como professoras, apresentaremos algumas atividades relacionando o oral e o escrito, buscando desenvolver a consciência metalinguística dos alunos.

Em Miranda (2009), a autora faz uma análise mais minuciosa dos contextos em que os desvios emergem e verifica se há ou não influência das variáveis linguísticas ‘tipo de vogal’ e ‘tonicidade’. Seguindo estes critérios, fizemos a análise da variável

‘tipo de vogal’ que antecede a coda nasal. Observemos o Gráfico 1:

**Gráfico 1** - Distribuição de desvios na grafia da coda nasal pelo tipo de vogal anterior



**Fonte:** Dados da pesquisa.

O resultado da análise de Miranda (2009) foi que a vogal que mais favorece o erro de registro de coda é aquela de abertura máxima, a vogal /a/, observando que o outro registro que também é favorável ao desvio no registro da coda nasal é a vogal /e/. Esse resultado também foi confirmado em estudo de Berti, Chacon e Pagliuso (2008), nos dados verificados por eles também ficou constatado que os contextos ‘aN’ e ‘eN’ são os propícios ao desvio no registro da coda nasal.

Considerando os dados que apresentamos no Gráfico 1, verifica-se que o mesmo fenômeno observado pelos autores supracitados ocorre em nossa pesquisa, isto é, os contextos mais favoráveis ao desvio de registro de coda são /a/ e /e/.

De acordo com Miranda (2009), os desvios referentes ao apagamento da coda nasal tendem a desaparecer à medida que avança o processo de escolarização. Assim, acredita-se que, com

o passar dos anos de estudo, os alunos irão superar este desvio, mas é importante que o professor, ao perceber a recorrência de algum desvio, elabore atividades que levem o aluno a refletir e compreender a escrita adequada das palavras conforme a convenção da escrita.

#### 4 Atividade proposta

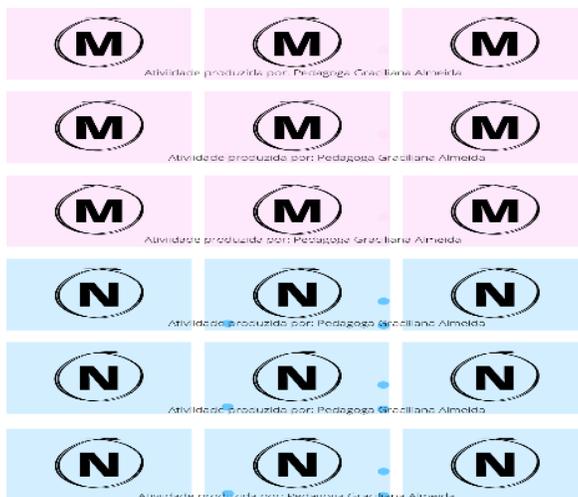
É papel da escola instrumentalizar seus alunos a respeito das normas que conduzem à ortografia oficial da Língua Portuguesa, mostrando-lhes que existem formas mais adequadas de uso, de acordo com a situação ou contexto, bem como de acordo com o objetivo desejado.

Para tanto sugerimos a atividade abaixo para ser trabalhada em sala de aula, com ênfase no desenvolvimento da habilidade de consciência fonológica, buscando a compreensão da sílaba e dos fonemas que compõem as palavras e frases, com ênfase na percepção da coda medial nasal.

**Atividade:** Uso de M ou N – o objetivo desta atividade é a regulação e consolidação dos conhecimentos dos alunos acerca do uso de M e N em posição de coda medial nasal.

## JOGO DE CARTAS – COMPLETE COM M OU N (Elaboração própria)





## 5 Considerações finais

Por meio desse estudo constatamos: 1) que alguns alunos do 3º ano do ensino fundamental, de escola pública, ainda não assimilaram a consoante que ocupa a posição de coda silábica, e que este é um problema recorrente não apenas na turma analisada, pois buscamos informação com outras professoras da rede municipal e concluímos que o problema é persistente; 2) os contextos 'aN' e 'eN' favorecem o apagamento da coda medial nasal; 3) o uso de atividades que priorizem o desenvolvimento da habilidade da consciência fonológica é relevante no processo de aquisição da linguagem.

Entende-se que o processo de escolarização contribui para o desaparecimento dos desvios relacionados à coda medial nasal, isto é, com o passar dos anos escolares o desvio tende a cessar, como percebe-se na práxis e como apontam as pesquisas de Miranda (2009).

Por fim, esperamos que este trabalho seja uma contribuição para outros pesquisadores e professores, que sirva como incentivo à pesquisa de métodos e estratégias que auxiliem nossos alunos a desenvolverem a capacidade linguística que cada um deles traz ao chegar à escola. Os alunos são dotados de conhecimentos e realizam hipóteses ao escrever, cabe ao professor facilitar o processo de transformação da linguagem falada para a escrita, isto é, desenvolver o processo de aquisição da língua escrita.

## Referências

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. Dados da escrita inicial: indícios da construção da hierarquia de constituintes silábicos? *In: MATZENAUER, Carmen Lúcia Barreto. (Org.) Aquisição de língua materna e de língua estrangeira*. Pelotas: EDUCAT, 2001.

ALMEIDA, Graciliana Ribeiro de. **Consciência fonológica no processo de aquisição da leitura e da escrita**. 2018. 152 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. DOI <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.596>.

BERTI Larissa Cristina; CHACON, L. & PAGLIUSO, A. Flutuações nos registros escritos do fonema /a/ em contexto de nasalização em pré-escolares. **8º Encontro do CELSUL** (Círculo de Estudos Linguísticos do Sul), 2008, Porto Alegre.

CAGLIARI, Luis Carlos. **Elementos de fonética do português brasileiro**. São Paulo: Paulistana, 2009. *In: CAMPOS, P. B. B.;*

CRISTÓFARO SILVA, Thaís. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. 10. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013, p. 11-22.

GODOY, Dalva Por que ensinar as relações grafema – fonema? **Revista Psicopedan.** 77, 2008, PP.109 – 119.

JAKOBSON, Roman. Fonema e fonologia. *In:* SAUSSURE, F. et al. **Textos selecionados.** São Paulo: Abril Cultural, 1978.

LAMPRECHT Regina *et alii.* **Aquisição fonológica do português.** Porto Alegre: ARTMED, 2004.

LAMPRECHT Regina *et alii.* **Consciência dos sons da língua.** Subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. Porto Alegre: EDIPURS, 2012.

MATZENAUER-HERNANDORENA, Carmen Lúcia. **Aquisição da fonologia do português:** estabelecimento de padrões com base em traços distintivos. Tese (Doutorado em Linguística), Porto Alegre: PUCRS, 1990.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco. A grafia de estruturas silábicas complexas na escrita de crianças das séries iniciais. *In:* Sheila Z. de Pinho (Org.) **Formação de Educadores:** o papel do educador e sua formação. São Paulo: Unesp, 2009, p. 409-426.

OLIVEIRA, Marco Antonio; NASCIMENTO, Milton do. Da análise de “erros” aos mecanismos envolvidos na aprendizagem da escrita. **Educ. Rev.,** Belo Horizonte (12): 33-43, dez. 1990.

OLIVEIRA, M.; PACHECO, O.; GAMA, A. L.; PEREIRA, L. P. **Processos fonológicos na escrita da pessoa com síndrome de down:** estudo de caso. XI Colóquio do Museu Pedagógico. 2015. ISSN: 2175-5493.

PACHALSKI, Lissa. **A grafia de sílabas complexas na aquisição da escrita:** relações entre fonologia e ortografia. 2020. 197 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.

PACHALSKI, Lissa.; Miranda, Ana Ruth Moresco. Sílabas complexas na escrita de crianças dos anos iniciais: indícios sobre o acesso às estruturas intrassilábicas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 24, n. 4, p. 868-892, out.-dez. 2021

SEARA, Izabel Christine; NUNES, Vanessa Gonçalves; LAZZAROTTO-VOLCÃO, Cristiane. **Para conhecer Fonética e Fonologia do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015.

SELKIRK, Elisabeth. The syllable. In: HULST, H.; SMITH, Van Der. **The structure of phonological representations** (part. II). Dordrecht-Holland: Foris Publications, 1982, pp. 337-383.

## ITINERÁRIO 02

# RELAÇÃO ENTRE LETRA E SOM: UM OLHAR ACERCA DO PROCESSO DE MONOTONGAÇÃO NA ESCRITA DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Luis da Silva Souza  
André Pedro da Silva

### 1 Uma breve introdução

Muitas pesquisas têm sido empreendidas no sentido de aperfeiçoar e melhorar, de certo modo, o ensino de Língua Portuguesa (LP). Entre essas pesquisas, ganham sempre mais destaque aquelas sobre variação linguística tomando os processos fonológicos como pano de fundo, isso porque, de acordo com Mollica (2014), todas as línguas existentes são dinâmicas e sujeitas à processos de variação e mudança.

A monotongação, caracterizada pela redução do ditongo à vogal simples, é um exemplo de fenômeno fonológico que ocorre naturalmente na linguagem oral sem que a sua realização diminua a capacidade comunicativa dos falantes ou gere incompreensões.

Todavia, não é raro que esse fenômeno apareça na escrita dos estudantes, principalmente em período de alfabetização, quando estes estão se apropriando do sistema de escrita. Nesse

contexto, a monotongação passa a ser um problema sério, pois, tanto revela a heterogeneidade própria da língua quanto também gera incompreensões e estigmas.

Diante dessas inquietações, desenvolvemos a referida pesquisa com o objetivo de investigar os processos de monotongação na escrita dos estudantes de 4º e 5º ano do ensino fundamental, partindo de pressupostos da sociolinguística e da fonologia.

Este capítulo está disposto em quatro partes. A primeira temos breve discussão sobre alguns aspectos teóricos; na segunda, apresentamos os aspectos metodológicos; na terceira, os resultados; e, por fim, na última parte, apresentamos as considerações finais.

### *1.1 Oralidade, escrita e ortografia*

O ser humano, como ser social, sente a necessidade de ter com quem conversar, com quem discutir opiniões e trocar experiências. Para a espécie humana, interagir em sociedade é indispensável e, para isto, utiliza-se de uma faculdade cognitiva que lhe é própria: a capacidade de se expressar por meio da linguagem.

Valendo-se da linguagem, oral ou escrita, o ser humano externaliza seus sentimentos, registra sua história, organiza seu pensamento, propaga suas crenças, isto porque “toda atividade discursiva e todas as práticas linguísticas se dão em textos orais ou escritos” (MARCUSCHI & DIONISIO, 2007, p. 13).

Fala e escrita constituem, por assim dizer, dois lados e uma mesma moeda e os estudos linguísticos já têm apontado certa dificuldade em separar com traços rígidos uma coisa da outra.

Assim, Marcuschi (2005) apresenta essas duas modalidades de linguagem dentro de um contínuo, revelando que, embora tenham suas especificidades próprias, não encontramos grandes oposições entre elas. As duas modalidades servem ao mesmo sistema linguístico e, nesta dinâmica, não é incomum que a linguagem oral influencie na hora de escrever.

A respeito da ortografia, é sabido que, na LP, o sistema de escrita segue o princípio fonográfico, estabelecido pela relação entre o fonema e a letra que o representa (cf. PEDROSA, 2014). Porém, a relação entre sons e letras nem sempre acontece de modo direto e, considerando os aspectos variáveis da fala, a relação fonema-grafema se torna ainda mais complexa.

A definição de uma forma padronizada de escrever as palavras é fruto de uma convenção, de um acordo, baseado em critérios etimológicos e fonológicos, que visa estabelecer para escrita um padrão a ser obedecido, neutralizando, dessa forma, a influência da variação linguística sobre elas, dado que a forma de as pronunciar pode ser bastante diversa.

Neste sentido, se por um lado, a ortografia unifica a escrita facilitando o processo de comunicação por meio desta modalidade; por outro, as normas por ela estabelecidas, que devem ser obedecidas e ensinadas na escola, nem sempre possuem uma regularidade lógica para sua construção, tornando a compreensão, apropriação e uso da regra, uma tarefa difícil.

### *1.2 Processos fonológicos*

A língua é uma realidade abstrata e sua concretização acontece através das pessoas que a utiliza para se comunicar de

maneira oral ou escrita. Assim, a língua vai se adaptando ao falante e aos usos que ele faz dela. Em outras palavras, a língua vai sofrendo processos adaptativos que aos poucos vão se tornando regra dentro do sistema linguístico, para uma determinada comunidade ou para todos os falantes da língua.

A partir das experiências que acontecem naturalmente dentro do processo de comunicação oral, espaço marcado pela heterogeneidade linguística, aparentemente desordenado, é que a criança se apropria do funcionamento da língua em situações concretas, nos mais diversos espaços que ela frequenta e, conseqüentemente, desenvolve sua competência comunicativa por meio da variedade linguística coloquial.

Sabe-se que, durante o processo de aprendizagem da escrita, os alunos tendem a apoiar-se na forma acústica das palavras para sanar possíveis dúvidas sobre sua grafia, utilizando-se da palavra fonológica para chegar à forma da palavra gramatical. Segundo Miranda (2006), no processo de aquisição da escrita, ocorrem alguns “vazamentos” desse desconhecimento linguístico, os quais são observados em erros segmentais e prosódicos.

As investigações sobre a realização desses fenômenos têm ganhado espaço nas pesquisas sobre a linguagem, sobretudo, com objetivo de identificá-los e apresentar as razões linguísticas ou extralinguísticas que favorecem o seu acontecimento. Essas investigações têm buscado mostrar, sempre com mais clareza, que a variação linguística é um acontecimento natural ao qual a língua está sujeita e possui razões e explicações legítimas.

### 1.3 A sílaba

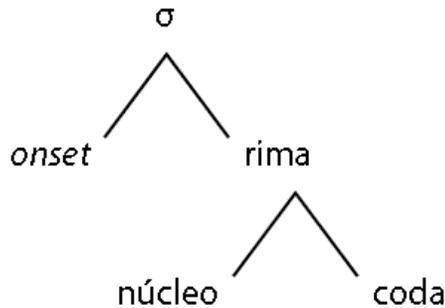
Para compreendermos o fenômeno fonológico da monotongação faz-se necessário tomar conhecimento dos elementos que compõe a estrutura de uma sílaba. Mas, afinal, o que é a sílaba? De acordo com Simões (2006), sílaba é o conjunto de fonemas emitidos a cada corrente de ar expirada; e, por isso, os professores induzem à contagem de sílabas perguntando: Quantas vezes se abre a boca para dizer ja ne la?

Considerando o conceito de sílaba antes apresentado, observamos que este está associado ao som produzido para formar as palavras e não, objetivamente, à escrita delas. A sílaba, portanto, representa os fonemas emitidos por meio de cada corrente de ar, não necessariamente, a quantidade de letras que representariam esses fonemas. Assim, compreender a estrutura silábica é muito importante para entender os processos fonológicos.

Na Língua Portuguesa, para cada sílaba prescinde a existência de uma vogal. Isso se deve ao fato de, na LP, o núcleo silábico ser sempre preenchido por uma vogal. A posição de núcleo, que é a parte principal de uma sílaba, cabe ao elemento mais sonoro da sequência de sons emitida, e esta característica é prerrogativa dos sons vocálicos, em nossa língua.

Além do núcleo, outras partes constituem a estrutura interna da sílaba. São elas o *onset*, também chamado de ataque ou aclave, e a *coda*, chamada também de travamento ou declive. Esses dois elementos ocupam posições distintas e periféricas em relação ao núcleo, sendo o *onset* o elemento ascendente e a *coda*, o descendente. O núcleo e a coda juntos constituem, na estrutura silábica, o elemento que chamamos de rima da sílaba.

**Imagem 1** - Esquema dos Elementos que constituem a sílaba



**Fonte:** Silva (2009, p. 113)

O *onset silábico* ou ataque ocupa a posição pré-nuclear. Pode variar entre ataque simples, quando preenchido por uma única consoante, como, por exemplo, em /**c**/a./**v**/a; e, ataque complexo, quando formado por duas consoantes, como em /**pl**/a.ca e /**cr**/a.vo. A coda silábica, por sua vez, ocupa a posição periférica pós-vocálica. É denominada de coda simples, quando composta de uma única consoante, como é o caso em pa/**s**/.ta e pa/**l**/.ma; e coda complexa, quando estiver preenchida por duas consoantes, como tra/**ns**/.por.

Evidentemente, que nem todas as sílabas possuem todos os constituintes devidamente preenchidos. Umas não apresentam coda, outras não preenchem o elemento ataque, outras ainda possuem mais de uma consoante constituindo a coda. O único constituinte obrigatório é o núcleo e este será sempre ocupado por uma vogal, na LP. Isto porque, na escala de soância<sup>1</sup>, as vo-

<sup>1</sup> A Escala de Soância (Sonority Scale) classifica os sons das línguas de

gais são os elementos de maior sonoridade e, por isso, são elas que ocupam sempre o núcleo da sílaba, no Português.

Assim, quando duas vogais estão presentes na formação da mesma sílaba, como no caso de *outro*, uma delas perde suas características de vogal plena, passando a funcionar com menor intensidade, o que chamamos de semivogal ou também pode ser chamado de glide<sup>2</sup>.

#### 1.4 O processo de monotongação

Para Hora (2008), a monotongação consiste na redução de um ditongo a um monotongo; isto é, quando um ditongo (vogal + glide) é realizado como uma vogal simples, sendo a semivogal da sequência apagada.

No Português Brasileiro (PB), a monotongação ocorre em ditongos decrescentes, como em f[e]ra ~ f[ej]ra, c[o]ro ~ c[ow]ro ou c[a]xa ~ c[aj]xa. Consoante Silva (2004), essa redução do ditongo a uma vogal simples já se dava desde o latim vulgar, não sendo, assim, uma variação recente.

Assim, nessa perspectiva, Bisol (1989) e Tasca (2002) apresentam o ambiente de *palatal* e o de *tepe* como contextos que estimulam o apagamento do glide no ditongo [ey]. Já em relação ao ditongo [ow].

No que diz respeito ao ditongo [ow], Silva (2004) aponta a posição tônica da sílaba como a variável estrutural mais favorá-

---

acordo com um parâmetro articulatório. São considerados soantes aqueles sons produzidos com um fluxo de ar relativamente livre e as cordas vocais em tal posição que torne possível uma sonoridade espontânea (CRYSTAL, 1985, p. 244).

<sup>2</sup> De acordo com Silva (2011), o glide é um segmento que apresenta características articulatórias de uma vogal, mas que não pode ocupar a posição de núcleo de uma sílaba. E este, por ser uma vogal assilábica, não pode receber também o acento.

vel para realização da monotongação, seguida do contexto fonológico seguinte. Entre as variáveis sociais, o grau de escolaridade, assim como no ditongo [ej], é a mais relevante para o processo.

A autora, antes mencionada, ainda observou a monotongação de [aj] na fala dos pessoenses, constatando na variável *contexto seguinte* que o processo ocorre com maior incidência, quando o elemento seguinte é um /s/. Já em relação à variedade *tonicidade*, percebeu, tal como em [ej], que a posição pretônica favorece mais ao apagamento do que a posição tônica. Quanto às variáveis sociais, mais uma vez, chegou à conclusão de que a *escolaridade* é fator determinante. Partindo dessa afirmação, a próxima seção abordará o tema da variação e ensino, passemos a ela.

### 1.5 Variação e ensino

Como já elucidamos nos tópicos anteriores, o convívio da criança com a linguagem oral, seu uso e domínios antecedem as práticas sociais escritas e, neste sentido, não é raro que a variedade presente no âmbito da fala seja registrada na modalidade padrão, configurando, dessa maneira, a variação escrita.

A língua não é estática, pelo contrário, se adequa às necessidades que o usuário tem e ao emprego contínuo que ele faz dela, dentro dos mais variados espaços e contextos. De acordo com Tasca (2002), muitos professores acreditam haver uma só forma correta de falar e escrever e que as regras da gramática tradicional são intocáveis, ignorando por completo a riqueza da diversidade linguística. E ignorar a variedade linguística é o mesmo que ignorar a própria língua.

Reconhecer essa realidade dá ao professor fundamentação para reinventar o ensino de língua abandonando a maneira tradicional e seguindo para um modelo que conduza o estudante à reflexão.

## 2 Metodologia

A proposta desta pesquisa nasceu da observação de um problema na escrita dos estudantes de 4º e 5º ano, durante as aulas de Língua Portuguesa. Para sua realização foram selecionadas duas escolas públicas pertencentes à rede municipal de ensino. Em cada escola, foi selecionada uma turma de 4º e outra de 5º ano. Em cada turma, a escolha dos estudantes seguiu o critério da aleatoriedade, respeitando o quantitativo de dez estudantes por turma.

O *corpus* dessa pesquisa é composto por 120 atividades, distribuídas em 80 treinos ortográficos e 40 produções de textos realizadas pelos estudantes (para esse capítulo, analisaremos apenas os treinos ortográficos). E, para realização da pesquisa, os alunos entregaram o termo de consentimento livre e esclarecido<sup>3</sup>, devidamente assinado.

O treino ortográfico realizado seguiu a proposta de ditado mudo, funcionando como diagnose da ocorrência da monotongação e foi dividido em dois momentos.

---

<sup>3</sup> Essa pesquisa tem respaldo do Comitê de Ética da Fundação Joaquim Nabuco, sendo autorizado por meio do Parecer Consubstanciado CAAE: 67297517.0.0000.5619, versão 2, seguindo todas as suas prerrogativas. Isso implica na utilização das produções que foram devidamente autorizadas pelos responsáveis legais dos alunos pesquisados, por se tratar de menores de idade, no seu anonimato e no da escola.

### 3 Análise do processo de monotongação

A análise dos dados que apresentamos aqui considera, primeiramente, a realização do processo da monotongação na escrita das palavras do ditado mudo, quantificando as ocorrências do fenômeno e observando os contextos favorecedores do processo.

Os ditongos que fizeram parte da nossa pesquisa foram os seguintes:

ditongos decrescentes orais

[**ay**] em *caixa* e *faixa*;

[**ey**] em *meia*, *rei*, *vaqueiro*, *lixreira*, *leite*, *feira*, *peixe* e *ratoeira*;

[**ow**] em *vassoura*, *louro* e *couve*;

[**oy**] em *oito*;

[**aw**] em *flauta* e *aula*;

[**ew**] em *troféu* e *chapéu*;

ditongo decrescente nasal

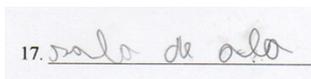
[ãw] em *coração*;

ditongo crescente oral

[**yo**] em *relógio* e *rádio*.

Entre os ditongos observados, [ãw], [**oy**] e [**ew**], foram os únicos que não sofreram o processo de monotongação. Essa constatação confirma a ideia dos ditongos decrescentes pesados, assinalada por Bisol (1989 e 1994). Sobre o ditongo [**aw**] de *flauta* e *aula*, que também se concentra na classe dos ditongos pesados, o processo de monotongação foi muito baixo, ocorrendo apenas em *aula*.

### Figura 1 – Monotongação de [aw]



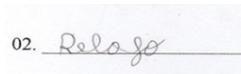
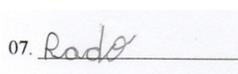
17. aula

**Fonte:** Arquivo pessoal

Segundo Bisol (1989 e 1994), em ditongos pesados não incidiria o processo de monotongação, uma vez que estes formam pares mínimos com a vogal simples. Isso significa dizer que a monotongação do ditongo [aw] altera o significado da palavra. Logo, a redução do ditongo verificada na palavra aula não encontra justificativa fonológica, dado que ala possui outro significado.

Em relação ao ditongo crescente [yo] nas palavras relógio e rádio, podemos perceber que ambos ocupam a última sílaba de palavra paroxítona. Todavia, na palavra rádio, a ocorrência da monotongação foi menor do que na palavra relógio.

### Figura 2 – Monotongação de [yo]

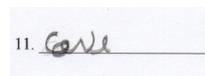
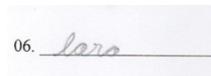
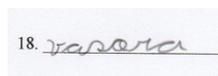


07. rádio      02. relógio

**Fonte:** Arquivo pessoal

Entre as palavras que mais sofreram variação está o vocábulo louro com vinte e nove ocorrências de redução do ditongo. O ditongo [ow] passou por apagamento em todas as palavras testadas, independentemente da quantidade de sílabas da palavra.

### Figura 3 – Monotongação de [ow]



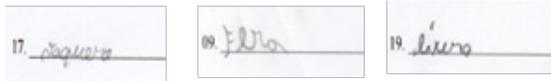
18. louro      06. louro      11. louro

**Fonte:** Arquivo pessoal

Nas palavras *vassoura* e *louro*, a monotongação de [ow] se dá diante da vibrante simples /r/. Em *couve*, portanto o apagamento de [ow] acontece diante da fricativa labiodental sonora. Sobre o ditongo [ow], Tasca (2002) utiliza-se dos estudos de Câmara Jr. (1973), Naro (1973) e Bisol (1989) para sustentar que a monotongação desse ditongo já é completa. Acontece em todos os contextos, em todas as camadas sociais.

Outro ditongo que apresentou grande número de redução à vogal plena foi o ditongo [ey], presente nos vocábulos: *meia*, *vaqueiro*, *lixeira*, *rei*, *leite*, *feira*, *peixe* e *ratoeira*. Todavia, é importante destacar que as maiores ocorrências se dão no contexto fonológico da vibrante simples (*vaqueiro*, *lixeira*, *feira* e *ratoeira*). A regra, nesse contexto, foi observada independentemente da quantidade de sílabas da palavra. Quanto à sílaba tônica, em todas as palavras selecionadas para análise, ela é ocupada pelo ditongo [ey].

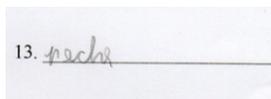
**Figura 4** – Monotongação de [ey] em contexto de tepe



**Fonte:** Arquivo pessoal

Em pesquisa realizada na capital paraibana, Silva (2004) destaca o contexto fonológico seguinte de tepe como o maior responsável pela monotongação de [ey]. Buscando explicação em Paiva (1996), ela afirma que a presença do traço [+alto] das palatais, que é compartilhado com o glide [y] produz um processo de assimilação que tem como resultado o apagamento do glide.

**Figura 5** – Monotongação de [ey] em contexto de palatal



**Fonte:** Arquivo pessoal

Na palavra *peixe*, embora o ditongo [ey] esteja num ambiente de palatal, favorável ao seu apagamento devido ao espraiamento do traço da palatal, a baixa ocorrência sinaliza que os estudantes podem já possuir certa consciência da escrita desta palavra que é bastante comum.

#### 4 Considerações finais

Dada a abstração do sistema de escrita alfabética e, mais ainda, a complexidade da escrita ortográfica, nem sempre a relação entre letra e som é uma relação linear e, por isso, as crianças podem apresentar no texto escrito o fenômeno da monotongação, uma vez que, durante o desenvolvimento da escrita, empregam os mesmos raciocínios que fazem para desenvolver a língua oral.

Dessa forma, pudemos verificar que o processo de monotongação que surge na escrita é expressão da influência da fala, daquele vazamento da oralidade, já mencionado nesse trabalho. Até porque, se a língua é viva, ela está sujeita à variação, também no campo da escrita.

Neste sentido, torna-se de grande necessidade que as aulas de língua portuguesa concedam um espaço, com muita seriedade, ao estudo e análise da língua partindo do seu contexto de uso, nas situações reais de interações sociocomunicativas. E, para tanto, a tarefa do professor é indispensável.

Os estudos sociolinguísticos e fonológicos já avançaram bastante e possuem grande quantidade de material para auxiliar o professor em seu fazer pedagógico de modo que ele se conscientize e conscientize aos estudantes sobre a heterogeneidade da língua, tão notória e tão palpável em seu uso, mas que parece inimaginável dentro da escola.

## 5 Referências

BISOL, L. *O Ditongo na perspectiva da fonologia atual*. São Paulo, v.5, n.2. D.E.L.T.A., 1989.

BISOL, L. *Ditongos derivados*. São Paulo, v.10, n.2. D.E.L.T.A., 1994.

CRYSTAL, D. *Dicionário de linguística e fonética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985.

HORA, D. Fonética e Fonologia. *In*: ALDRIGUE, A. C. S. e FARIA, E. M. B. de (Orgs.). **Linguagens: usos e reflexões**. João Pessoa: Editora Universitária, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para escrita: atividades de retextualização**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARCUSCHI, L. A. e DIONISIO, A. P. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. *In*: MARCUSCHI, L. A. e DIONISIO, A. P. (orgs). **Fala e escrita**. Belo Horizonte. Autêntica, 2007.

MIRANDA, A. R. Aspectos da escrita espontânea e da sua relação com o conhecimento fonológico. 7º ENAL - Encontro Nacional Sobre Aquisição da Linguagem: Simpósio: **Revisitando aspectos da aquisição da escrita: considerações linguísticas**. Rio Grande do Sul: PUCRS, 2006.

MOLLICA, M. C. **Fala, Letramento e inclusão social**. 2 ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

NARO, A. J. **Estudos Diacrônicos**. Petrópolis: Vozes, 1973.

PAIVA, M. C. A. Supressão das semivogais nos ditongos decrescentes. In: OLIVEIRA E SILVA, Giselle Machline de; SCHERRE, Maria Marta Pereira. (Org.). **Padrões sociolinguísticos: análise de fenômenos variáveis no português falado no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

PEDROSA, J. L. Variação fonético-fonológica e ensino de português. In: MARTINS, M. A., VIEIRA, S. R. e TAVARES, M. A. (Orgs.). **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

SILVA, A. H. P. **Língua portuguesa I: fonética e fonologia**. Curitiba: IESDE Brasil S/A, 2009.

SILVA, F. de S. O processo de monotongação em João Pessoa. In: HORA, D. da (org.). **Estudos sociolinguísticos: perfil de uma comunidade**. João Pessoa: Pallotti, 2004.

SILVA, T. C. **Dicionário de fonética e fonologia**. São Paulo: Contexto, 2011.

TASCA, M. **Interferência da língua falada na escrita das séries iniciais: o papel de fatores linguísticos e sociais**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

# ITINERÁRIO 03

## CIRCUITO DE ESCRITA COM O GÊNERO NOTÍCIA: UMA PROPOSTA PARA O 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Joana D'arc Lopes Brandão  
Laurênia Souto Sales

### 1 Introdução

As experiências que temos vivenciado no cotidiano da sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ao longo dos anos, demonstram que os discentes têm enfrentado dificuldades no que diz respeito à produção escrita. Tal situação, muitas vezes, é decorrente de práticas de escrita tradicionalistas, adotadas por professores que não enfocam a produção textual enquanto um processo que necessita ser planejado e reelaborado, com fins à realização de distintos gêneros textuais por parte dos discentes. Desse modo, faz-se necessário um olhar mais cuidadoso por parte dos docentes, de modo a (re)pensarem o trabalho o com a produção de textos, perfazendo um caminho mediado pela teoria/prática, prática/teoria.

Como sabemos, sistematizar ideias e colocá-las no papel de forma estruturada e significativa implica conhecimentos a respeito daquilo que se quer escrever, para quem escrever, como escrever. Além disso, no processamento da escrita, há um complexo nível de operação mental envolvendo conhecimentos lin-

guísticos, cognitivos e sociais que dos docentes, de modo a (re) pensarem o trabalho por muitos pais e educadores, como se a escrita fosse proveniente apenas de dons inspirativos, já não se encaixa à luz dos estudos realizados há décadas. A constatação fundamentada em (pesquisas realizadas por Geraldi (1997) Antunes (2003) e Ruiz (2015) indica que a escrita se faz e refaz-se num processo social e histórico, que demanda a internalização de vários saberes por parte dos discentes e necessita da mediação do professor para o melhor desenvolvimento desse processo.

O trabalho que se apresenta – recorte de nossa dissertação de mestrado, intitulada “O Gênero Notícia em Sala de Aula do 5º Ano do Ensino Fundamental: um circuito de atividades de interação e produção escrita”, desenvolvida no âmbito do PROFLETRAS/ UFPB, propõe uma trilha pedagógica com estratégias de produção escrita com o gênero notícia, que podem ser desenvolvidas no 5º ano do Ensino Fundamental, adequando a metodologia ao processo de escrita e reescrita textual, com atenção a uma rota delineada com base na reflexão e no diálogo.

## **2 A reescrita textual: um processo para repensar a atividade escritora**

O processo de reescrita textual carece de um olhar especial no contexto escolar, uma vez que diz respeito ao modo como o encadeamento das ações estratégicas, utilizadas pelo docente, devem ser encaminhadas na perspectiva de levar o discente a uma reflexão sobre suas produções escritas, ressignificando o sentido dos usos “da língua oral ou escrita, em função das demandas sociais e profissionais do dia a dia” (ANTUNES, 2014, p.

77). Tal reflexão fundamenta-se em uma concepção interacional de linguagem que, sob esse ponto de vista, contempla a atividade da escrita de forma contextualizada, em constante movimento: o quê, por que, para quem escrever. A esse respeito, Jolibert e Jacob (2006, p. 192) evidenciam que

Escrever é reescrever. Escrever é um PROCESSO mais do que um PRODUTO, ou melhor, a qualidade e a adequação do produto dependem da qualidade e da adequação do processo. Um texto produzido por camadas, com um ir e vir entre intenções do autor e necessidades linguísticas do texto. [...]. Portanto, a primeira escrita, já produzida como texto, é revisada e melhorada e assim sucessivamente as suas reescritas, até se chegar à 'obra prima' ou versão final.

No trecho citado, as autoras mencionam o exercício da escrita envolvendo a ação de fazer e refazer o texto, em uma permanente mobilização de intenções comunicativas, envolvendo a dinâmica interativa entre os agentes que compartilham a realização desse processo. A partir do exposto, podemos pressupor que o planejamento e a execução de ações estratégicas, utilizando determinado gênero textual, implicam muita clareza na elaboração dos objetivos, por parte do professor, bem como a reciprocidade do estudante na compreensão de todo o processo que será efetivado, para que se disponha a realizar os ajustes adequados em suas produções textuais, desde a primeira versão. Esse monitoramento do autor que permeia o início da reescrita, percebendo-se como autor do texto, amplia a possibilidade de rompimento com a velha tradição segundo a qual só o professor é quem avalia. A tudo isso, soma-se um conjunto de procedimentos pedagógicos mediadores indispensáveis à etapa inicial do processo de escrita e de reescrita. é imprescindível.

Segundo Riolfi et al. (2014, p. 139), a perspectiva de desenvolver um trabalho cuidadoso com a reescrita no ambiente escolar demanda um certo nível de dificuldade para o docente, dado que uma produção escrita exige que o aluno seja atendido em suas dificuldades de uma forma muito próxima. Os autores citados também destacam que “não há uma preocupação de que a escrita é um produto de reflexão” (RIOLFI et al, 2014, p.140), de trabalho persistente com a linguagem e sobre ela. Essas considerações são desafiadoras para o professor, quando se depara com situações contextuais que condizem diretamente com a questão da reescrita textual na escola: uma delas diz respeito à compreensão, por parte do aluno, acerca do que ele lê e escreve.

Esse é um problema recorrente em turmas do 5º ano do Ensino Fundamental, espaço projetado para a mediação didática da proposta aqui apresentada, o que sinaliza para a necessidade do comprometimento do professor com a incorporação de procedimentos metodológicos que assegurem aos alunos a construção e reconstrução de uma escrita textual significativa. A escrita constitui-se como atividade que demanda trabalho contínuo e aprendizagem, em momentos em que há reais necessidades para o aluno escrever (MENEGASSI, 2013). Dessa forma, a escrita de um texto “[...] implica pensar em trabalho e não em inspiração” (GERALDI, 2010, p. 166). Os desdobramentos dessa constatação advêm do aprendizado de que a escrita e a reescrita exigem um esforço solitário, mediado pelos dizeres do outro: o professor. Nesse sentido, faz-se imprescindível o aluno perceber-se como sujeito-autor, combinando saberes culturais vividos e reais, criando possibilidades de montagem e remontagem nos usos da

linguagem, agindo como ser interagente do mundo, por meio da concretização discursiva do texto.

Diante disso, Antunes (2007) nos propõe que, ao escrever e reescrever textos, os nossos alunos sejam orientados no sentido de pensar e repensar sobre um conjunto de relações significativas que atravessam o todo textual, incluindo-se com pertinência o estudo da gramática em suas variadas possibilidades, de forma reflexiva e gradual, acompanhando os contornos e as idas e vindas que a atividade reflexiva escritora proporciona.

Levando-se em conta o apontamento, no texto, de erros em doses excessivas, faz-se importante destacar a seguinte sugestão:

A perspectiva do erro é a única com a qual muita gente aprendeu a olhar certos usos da língua. Bem que alguns desses usos podiam ser analisados em outras perspectivas, por exemplo, se poderia dizer: 'Essa forma, como está, pode provocar ambiguidade, pode prejudicar a clareza, pode parecer demasiado taxativa' (ou conforme o caso, demasiado complacente). (ANTUNES, 2007, p. 101).

Em direção a esse pensar, o documento que postula as orientações para o exercício da mediação pedagógica, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), no eixo concernente à produção de textos no Ensino Fundamental, apresenta caminhos que viabilizam o ensino dessa prática de modo a

Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte,

a esfera/campo de circulação, adequação à norma-padrão etc. (BRASIL, 2018, p. 78).

A partir do que diz a BNCC, percebe-se o quanto é importante a participação dos professores em cursos de formação continuada, pois com estes se abre um espaço para discussão sobre como realizar um trabalho eficaz com relação à reescrita textual dos alunos. Usando uma palavra do trecho citado, faz-se prioritário o *redesign* do planejamento com o foco no aprimoramento das versões textuais produzidas pelo discente, direcionando o trabalho pedagógico e criando condições estratégicas de colaboração mútua que paulatinamente sejam passíveis de sustentação no ambiente escolar, à medida que possibilitam o acesso a uma escrita produtiva.

Na seção a seguir, apresentamos uma trilha pedagógica composta de sugestões e atividades estratégicas com o gênero notícia, que foram vivenciadas numa turma do 5º Ano do Ensino Fundamental

### **3 A proposta didática com o gênero textual notícia**

As orientações metodológicas de escrita textual com o gênero notícia, aqui propostas, foram compiladas em um Caderno de Orientação Metodológica (COMET) produzido a partir da pesquisa realizada no PROFLETRAS/UFPB. Nele, detalhamos para o docente um percurso de atividades sobre a produção do gênero notícia, de forma atraente e motivadora para os alunos. Para fins deste capítulo, traremos uma síntese de como foi realizada a referida proposta, a qual pode ser utilizada, inclusive, em outros anos do ensino fundamental, com as devidas adequações,

observando-se as peculiaridades manifestadas em cada grupo de alunos.

Assim, considerando as dimensões sociocomunicativas do processo da escrita do gênero notícia (ALVES FILHO, 2011; NASCIMENTO, 2009), optamos pelo desenvolvimento de rodas de conversas e oficinas, e selecionamos atividades de pré-escrita (conversas, textos, música, planejamento etc.); escrita (produção textual) e reescrita (com bilhetes interativos), possibilitando que essas partes estejam conectadas entre si, perfazendo um todo no processo comunicativo.

### *3.1 Atividades didático-metodológicas das rodas de conversas e oficinas*

A primeira etapa do conjunto de orientações metodológicas oferecida aos docentes refere-se à apresentação do projeto, com o delineamento do rol das atividades incluídas numa roda de conversa.

A apresentação das rodas de conversa do projeto demandará do professor um roteiro cuidadoso das atividades, para que o aluno se sinta atraído a participar das ações que mobilizam o antes, o durante e o depois da escrita. Para tanto, a roda de conversa já predispõe um tanto da atenção com a disposição física do ambiente, elevando o clima de interação entre professor/aluno e alunos/alunos.

Freire e Shor (1987, p.127) nos explicam que “o diálogo não é uma situação na qual podemos fazer tudo que queremos. [...] Implica em responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos”. Esses pontos explicitados pelos auto-

res necessitam ser explicados com clareza aos discentes. Então, prevalecendo o clima de uma ambiência interativa a favor dos trabalhos, pôde-se dar início ao ponto chave da atividade: a conversa.

### Quadro-síntese do roteiro das Rodas de Conversa

A partir de então, trabalhou-se com a estrutura do gênero notícia em 5 oficinas que buscaram orientar a escrita e reescrita textual. Foram elas:

**Oficina 1:** A estrutura da Notícia.

**Carga Horária:** 2 aulas

**Objetivo Geral:** Compreender como se dá a constituição do gênero notícia.

**Oficina 2:** Planejando uma notícia.

**Carga Horária:** 2 aulas

**Objetivo Geral:** Planejar a produção de uma notícia com a orientação do professor.

**Oficina 3:** Produção da notícia.

**Carga Horária:** 2 aulas

**Objetivo Geral:** Produzir a primeira versão da notícia.

**Oficina 4:** Reflexão sobre aspectos linguísticos e textuais presentes nas notícias produzidas.

**Carga Horária:** 2 aulas

**Objetivo Geral:** Refletir sobre aspectos linguísticos de uso da língua, que auxiliam nas adequações de uma boa composição textual.

**Oficina 5:** Reescrita da notícia.

**Carga Horária:** 2 aulas

**Objetivo Geral:** Produzir a segunda versão da notícia.

Na visão de Arriada e Valle (2012, p. 4), a oficina proporciona “situações concretas e significativas, baseada no tripé:

sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos”. Seguindo esse ponto de vista, cada oficina foi planejada e executada de modo a garantir o alcance dos objetivos propostos.

Na oficina 1 foi realizada a “Dinâmica das Cores” para marcar a formação dos grupos. Ela consistiu em distribuir entre os alunos cores variadas de quadrados de cartolina. Assim, foram formados 05 (cinco) grupos, cada um com 06 (seis) participantes, no caso de uma turma com 30 alunos. Concluída a formação dos grupos, cada um recebeu um envelope contendo trechos de uma notícia recortada para a montagem de um quebra-cabeça, contendo: a manchete (o título), o *lead* e o corpo do texto. Dentro do envelope tem-se uma parte de notícia estranha ao texto. Os alunos fizeram os encaixes seguindo a ordem da estrutura da notícia, conforme aprenderam nas atividades anteriores.

Espera-se que os alunos percebam que há um fragmento que não se encaixa na notícia e tal fato servirá como parâmetro para o seguinte questionamento:

- a) Por que vocês acham que não conseguiram encaixar esse trecho na notícia? O que mobilizou a atenção do grupo quando leram esse trecho?

Realizada as reflexões em torno do questionamento apresentado e com a reorganização do texto da notícia formada, o docente mediará o processo de representação da estrutura peculiar à notícia, construída em cada texto dos grupos.

Na oficina 2, foi iniciado o planejamento da escrita da notícia. Essa imersão nas atividades que envolvem o antes da produção relevam a importância social de se conversar sobre as fake News (notícias falsas), que são disseminadas cotidianamente por

diferentes mídias. Considerando, então, a vivência dos nossos alunos com os usos das mídias digitais (principalmente, os celulares), iniciamos um e no diálogo sobre o texto, com as exemplificações que os discentes puderam apresentar.

Prosseguindo com essa oficina, os alunos receberam o texto de uma notícia para que reconhecessem a estrutura do *lead* e de outros componentes do gênero, como o título e as informações do corpo da notícia e preenchessem o roteiro. A seguir, organizaram as ideias, observando o roteiro e a pesquisa realizada em casa, conforme solicitação realizada na oficina anterior.

A produção da notícia foi realizada na terceira oficina, que é desdobramento das oficinas 01 e 02. Nela foram colocados em prática tudo o que foi aprendido sobre o gênero textual Notícia. Inicialmente, para estimular o diálogo entre os alunos e retomar o conteúdo anteriormente explorado, apresentamos a composição musical: Notícias do Brasil<sup>4</sup>, composta e interpretada por Milton Nascimento. A proposta foi ouvir a música, e depois refletir sobre o conteúdo apresentado nos versos. Após esse momento de interação e troca de ideias, foi iniciada a produção da notícia planejada.

Na oficina 04, inicialmente, foram distribuídas cópias da notícia: “Jornalistas contam o que é notícia e por que escolheram a profissão”<sup>5</sup>, para que a turma observasse como o (a) profissional explica o uso da escrita na produção das notícias. Em seguida, informamos a turma que seria feita a revisão da escrita, a partir das observações apresentadas em alguns textos.

---

4 Esta composição se encontra disponível no Caderno de Orientações Metodológicas.

5 Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folhinha/2021/01/jornalistas-contam-o-que-e-noticia-e-por-que-escolheram-a-profissao.shtml>

Dando encaminhamento a essa oficina, demonstramos como se realiza a interação dialógica, a partir do uso dos bilhetes orientadores (RUIZ, 2015) para o exercício da revisão/correção interativa. Para tanto, expusemos alguns bilhetes que estavam convergentes com os trechos das produções que apresentam inadequações em relação ao plano textual/discursivo.

Os desdobramentos da 5ª oficina nos levam à reflexão sobre a revisão e reescrita da notícia produzida pelos discentes. Essa etapa segue como uma atividade que dispensa um certo empenho desafiador para manter os alunos no encaminhamento do processo que se apresenta.

Dessa forma, caberá ao docente a revisão de estrutura da notícia realizando questionamentos sobre os seus elementos caracterizadores, abordados em oficinas anteriores, bem como sobre as informações do corpo do texto. Os bilhetes orientadores que fazem parte dessa etapa deverão ser reelaborados no sentido de proporcionar uma situação de mediação com os produtores da notícia de forma muito cuidadosa.

#### **4 Considerações finais**

No imbricamento das relações que se estabelecem na tripla metodológica do processo da escrita, há que se compreender que não existe um plano perfeito, um percurso metodológico absolutamente confiante em resultados excepcionais. Compreendemos que a proposta apresentada não se constitui um manual de receitas, fórmulas mágicas para o ensino da escrita estão fora de cogitação. Em tudo que fazemos, existem limitações. Entretanto, caminhos foram traçados para que as conversas e conteúdos fluíssem com a intensidade progressiva das rodas de conver-

sa e das oficinas. A motivação para o agir discente configurada em textos que refletem a realidade constituem a materialidade cultural impregnada de características que evidenciam o gênero em pauta: a notícia.

Os desdobramentos metodológicos expostos em forma de rodas de conversas e oficinas possibilitam a visão do texto como um acontecimento por meio do qual as relações sociointerativas se aperfeiçoam e se confundem, propiciando inúmeras formas de pensar, dizer e escrever o gênero proposto. Logo, apresenta uma ligação com os objetivos deste trabalho, ao retomar a linguagem dos textos para intensificar os elementos estruturantes do gênero, abordando temas ligados ao mundo social dos agentes participantes; quando se reveste de atividades interativas que propiciam a reflexão em termos expressivos e linguísticos; como também explorando a linguagem como promotora de valores e ideologias que circundam e se introjetam na sociedade.

Posto desta maneira, elencamos uma sugestão de atividades para o docente de língua portuguesa do 5º Ano do Ensino Fundamental, no sentido de fomentar uma nova direção às jornadas diárias em sala de aula. A nossa perspectiva é de que esse conjunto de atividades com o gênero notícia seja propagador de muitos estudos e pesquisas em torno da escrita de gêneros, promovendo o desenvolvimento de capacidades expressivas e interventivas no mundo social dos nossos discentes.

## Referências

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

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada**: limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola editorial, 2003.

ARRIADA, E; VALLE, H.S. **Educar para transformar**: a prática das oficinas. Revista Didática Sistêmica, v. 14. n. 1, p. 3-14, 2012. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/2514>. Acesso em: 12/abr/2021.

BRANDÃO, Joana D'Arc Lopes. **O gênero notícia em sala de aula do 5º ano do ensino fundamental**: um circuito de atividades de interação e produção escrita. Dissertação (Mestrado). 156f. Orientação: Laurênia Souto Sales Sales. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa-PB, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 02 jan. 2020.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Paulo, SP: Pedro e João Editores, 2010.

GERALDI, João Wanderley. Da redação à produção de textos. *In*: CHIAPPINI, Lígia. **Aprender e Ensinar com Textos de Alunos**. São Paulo: Cortez, 1997.

JOLIBERT, J; JACOB, J. **Além dos Muros da Escola**: a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Tradução Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MENEGASSI, R. J. A Revisão do Texto na Formação Docente inicial. *In*: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene. **Interação, Gêneros e Letramento**: a re(escrita) em foco. Campinas, SP: Pontes Editora, 2013.

RIOLFI, Claudia et al. Ensino de Língua Portuguesa. *In*: CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. (coord.) **Coleção Ideias em Ação**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. A notícia jornalística. *In*: NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. **Jogando com as vozes do outro**: argumentação na notícia jornalística. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. p. 59-74.

RUIZ, Eliana Donoio. **Como corrigir redações na escola**: uma proposta textual interativa. 1 ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

# ITINERÁRIO 04

## TECENDO MEMÓRIAS:

### OS CONECTORES A FAVOR DA PRODUÇÃO ESCRITA

Helena Tavares Viana da Silva  
Antonieta Buriti de Souza Hosokawa

#### 1 Considerações iniciais

**T**ma pesquisa desenvolvida em um mestrado profissional como o Profletras permite que se faça uma ponte entre os estudos teóricos e a prática em sala de aula. Foi isso que aconteceu ao se organizar e pôr em prática este estudo, inserido na Linguística Textual – por vezes aqui chamada de LT, doravante –, sendo possível descobrir a riqueza de contribuições que essa área trouxe e traz para o ensino de Língua Portuguesa.

Segundo Koch (2003), a principal mudança que a LT trouxe para o ensino de língua materna foi a centralidade no texto, priorizando-se a leitura e a produção textual, além de favorecer que os alunos reflitam sobre a língua no seu funcionamento e nas mais diversas situações de comunicação. Isso, inclusive, influencia a proposta apresentada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que “assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção [...]” (BRASIL, 2018, p. 67).

Além disso, Koch (2003) afirma que há outros aspectos essenciais no ensino de Língua Portuguesa que foram bastante

iluminados pela Linguística Textual, a saber: o estudo do texto a partir dos gêneros textuais, a leitura, a produção de texto e a construção da textualidade considerando-se os fatores *coesão, coerência, informatividade, intertextualidade, intencionalidade, aceitabilidade e situacionalidade*.

Dentre esses fatores de textualidade, esta pesquisa explora a coesão, mais especificamente a conexão realizada pelos mais diferentes conectores.

No que diz respeito à prática em sala de aula, o emprego desses conectores foi analisado na produção textual escrita de discentes – cursando o 8º ano – de uma escola municipal de João Pessoa-PB, particularmente nos relatos de memórias por eles escritos, envolvendo a temática do comércio em Mangabeira – João Pessoa/PB e sua importância para o povo que habita nesse bairro.

Após serem apresentados alguns conceitos teóricos que permeiam a pesquisa, será exposto o caminho metodológico percorrido, além de algumas considerações e as referências utilizadas.

## **2 A coesão na produção textual escrita dos relatos de memórias**

Um dos fatores considerados pela Linguística Textual que caracterizam um texto é a coesão, sendo ela imprescindível para que seja estabelecida a comunicação que se deseja.

Segundo Antunes (2005), a coesão se dá por reiteração (pelos procedimentos da repetição ou da substituição), por associação (por meio da seleção lexical) ou por conexão (cujos recursos utilizados são os conectores, os quais são responsáveis por estabelecer relações semântico-discursivas entre termos, orações,

períodos, parágrafos e blocos supra paragrafícos). É na conexão que está pautado o presente estudo.

## 2.1 Os conectores e suas relações semântico-discursivas

Considerada uma das relações textuais que promovem a coesão, a conexão diz respeito à “relação semântica que acontece especificamente entre as orações e, por vezes, entre períodos, parágrafos ou blocos supraparagrafícos” (ANTUNES, 2005, p. 54), ocorrendo por meio dos conectores.

Acerca dos conectores, diz Antunes (2005, p. 55) que eles “[...] desempenham uma função muito importante, pois indicam a relação semântica que pretendemos estabelecer entre aqueles segmentos: orações, períodos, parágrafos”. E essas relações semânticas, apresentadas no Quadro 1, apontam a direção argumentativa do texto, além de conectar suas várias partes.

É válido dizer que essas relações se encontram na gramática tradicional, porém com uma sistematização que subdivide as conjunções (ou conectores) em coordenativas ou subordinativas (adverbiais e integrantes, além dos pronomes relativos), como se pode ver, por exemplo, em Bechara (2009). No entanto, a sistematização aqui utilizada é esta que segue:

**Quadro 1** - *Relações semântico-discursivas e seus respectivos conectores*

| Relação estabelecida | Conectores  |
|----------------------|---|
| Causalidade          | <i>porque, uma vez que, visto que, já que, dado que, como</i>                       |
| Condicionalidade     | <i>se, caso, desde que, contanto que, a menos que, sem que, salvo se, exceto se</i> |

|                            |  |
|----------------------------|--|
| Temporalidade              | <i>quando, enquanto, apenas, mal, antes que, depois que, logo que, assim que, sempre que, até que, desde que, todas as vezes que, cada vez que</i> |
| Finalidade                 | <i>a fim de que, para que</i>  |
| Alternância                | <i>ou, ora...ora, quer...quer</i>  |
| Conformidade               | <i>conforme, consoante, segundo, como</i>  |
| Complementação             | <i>que, se, como</i>   |
| Delimitação ou restrição   | pronome relativo   |
| Adição                     | <i>e, ainda, também, não só... mas também</i>  |
| Oposição                   | <i>mas, porém, contudo, entretanto, no entanto, embora, se bem que, ainda que, apesar de</i>   |
| Justificação ou explicação | <i>isto é, quer dizer, ou seja, pois</i>   |
| Conclusão                  | <i>logo, portanto, pois, por conseguinte, então, assim</i>   |
| Comparação                 | <i>mais ... do que, menos ... do que, tanto ... quanto</i>   |

**Fonte:** Adaptada de Antunes (2005).

Ao se ensinar os conectores sob uma perspectiva semântico-discursiva, o que importa não é dominar sua nomenclatura para identificá-los em frases soltas, mas compreender seu sentido e fazer uso deles na produção textual, levando em consideração o sentido de cada conector e como ele pode favorecer o discurso diante de seu interlocutor.

No que concerne à produção textual, segue uma breve explanação acerca desse processo, a fim de que se compreenda a perspectiva que aqui se defende.

## 2.2 *A produção textual escrita*

O processo de produção textual contempla um ato comunicativo, pois, ao escrever, o indivíduo manifesta o desejo de se comunicar, buscando ser entendido. Para alcançar esse fim, quem escreve deixa marcas em seus textos, que podem ser seguidas pelo leitor. Isto é, a depender da intenção existente na comunicação a ser feita, os sentidos serão construídos adotando-se certos procedimentos, como a seleção de vocábulos e a articulação entre as frases (MARTINO, 2015).

Nesse sentido, concorda-se com Antunes (2010), quando afirma que escrever ou compor um texto vai além de unir várias partes de um período, sendo necessário desenvolver habilidades que levem à capacidade de sequenciação e organização textual.

É nesse contexto que entram os conectores, os quais irão funcionar como elos entre as partes de um período ou entre parágrafos, estabelecendo as relações semântico-discursivas, a fim de que se cumpra a função do ato comunicativo, ou seja, para que se diga com excelência o que se quer dizer, havendo compreensão por parte do interlocutor.

Na pesquisa desenvolvida em sala de aula, a produção textual foi enriquecida pelos conectores, conforme se verá mais adiante. Para isso, os textos redigidos pelos alunos não foram escritos apenas uma vez, já tendo sido encontrado o resultado esperado. Eles passaram pelo que se denomina reescrita, acerca da qual afirma Garcez (2020, p. 18):

A primeira versão de um texto ainda é muito insatisfatória. Procuramos, então, relê-lo com olhos não mais de autor, mas de leitor. Tentamos descobrir o que nosso leitor com-

preenderia do texto, quais são os pontos obscuros, confusos, ambíguos que merecem reestruturação.

Até mesmo escritores consagrados passam pelo processo da reescrita, exatamente por julgar que a primeira versão não está como o planejado, talvez porque as ideias tenham saído de maneira efusiva para o papel, não sendo possível, em meio a essa efusão, organizar tudo no primeiro momento. Por isso, é necessário voltar ao texto com olhar minucioso e reconstruir o que for preciso.

Esse olhar minucioso deve estar atento, entre outros aspectos, à adequação dos conectivos, à distribuição das ideias nos parágrafos e à transição entre eles, haja vista que sem coesão há um grande problema de construção do texto, isso porque transparece falta de ordem nas ideias, dificultando a compreensão do leitor. Após essa reconstrução, não se deve deixar de observar a estética (margens, letra legível, espaço dos parágrafos), ortografia, acentuação, pontuação, concordância, regência e colocação pronominal (GARCEZ, 2020).

Ademais, o processo de escrita implica também um estudo a partir dos gêneros textuais ou discursivos, como se verá na sequência.

### *2.3 O gênero relato de memórias*

Como defende Rossi (2015), o ensino de Língua Portuguesa por meio dos gêneros textuais ou discursivos é fundamental, uma vez que, assim, o aluno pode se tornar um excelente leitor, bem como saberá lidar com as mais variadas situações reais de comunicação.

Tendo isso em vista, foi selecionado o gênero relato de memórias, com o intuito de registrar memórias dos habitantes do bairro de Mangabeira, em João Pessoa, na Paraíba. Dessa forma, os alunos escreveram as memórias relatadas por moradores antigos desse bairro, o que certamente contribuirá com a identidade e a memória coletiva dessas pessoas.

No tocante ao objetivo do relato de memórias, trata-se de “[...] resgatar um passado, com base nas lembranças de pessoas que, de fato, viveram esse tempo” (LIMA, 2009, p. 22). Deve-se, então, conforme a referida autora, resgatar lembranças de pessoas mais velhas para levá-las às gerações mais novas, com o intuito de criar um laço maior entre os moradores de uma comunidade. Esse processo permite a essas pessoas a descoberta de que possuem uma mesma história, e isso possibilitará o surgimento de um sentimento de pertença àquele local.

E para que se escreva um relato de memórias, é necessário “[...] identificar pessoa(s) que possa(m) realmente contribuir para a elaboração do texto, com suas lembranças; realizar uma entrevista com essa(s) pessoa(s); selecionar e organizar as informações relevantes coletadas; e, finalmente, escrever o texto.” (LIMA, 2009, p. 22). Em vista disso, os discentes realizaram entrevistas com alguns moradores antigos do bairro de Mangabeira.

Como se sabe, a entrevista se desenvolve num esquema de perguntas e respostas, a fim de que se obtenham as informações desejadas, com os mais diversos objetivos. No caso desta pesquisa, os entrevistadores foram os alunos e os entrevistados, os moradores de Mangabeira, que têm informações a respeito desse bairro desde o tempo de sua inauguração.

Concluída a entrevista, passou-se à escrita do relato de memórias. Como se partiu de um gênero para outro, houve o processo de retextualização, que se trata da passagem de um texto em uma modalidade para outra (oral ou escrita), mas também de um gênero textual/discursivo para outro, segundo Marcuschi (2010).

É importante ressaltar, ainda, que o relato de memórias escrito pelos alunos tem como temática – posto que “[...] escrever é uma atividade tematicamente orientada”, conforme diz Antunes (2005, p. 32) –, a importância do comércio de Mangabeira para os habitantes desse bairro, assunto que será apresentado a seguir.

### *2.3.1 A importância do comércio de Mangabeira- PB*

O Bairro de Mangabeira, fundado em 1982, foi projetado para ser um conjunto habitacional, a fim de acolher pessoas que estavam migrando dos interiores para a capital – João Pessoa – no processo de urbanização acelerado na década de 1980. Diante da distância de 10km até o centro da cidade – onde os moradores que foram se instalando no bairro de Mangabeira realizavam suas atividades comerciais e financeiras de modo geral –, pequenos comércios foram sendo iniciados nesse bairro, mesmo que inicialmente tenha sido em suas próprias residências (RODRIGUES, 2016).

Com o tempo, outros serviços foram se instalando, além do comércio, como escolas, postos policiais, postos de saúde, entre outros. Esse movimento rendeu ao bairro um crescimento constante, que resultou no que hoje se vê: Mangabeira é um bairro em que é possível comprar itens dos mais diversos ramos

(alimentação, calçados, roupas, eletrodomésticos, móveis, papelaria, perfumaria, entre outros), realizar pagamentos em bancos, casas lotéricas, ter atendimento em hospitais e postos de saúde, servir-se de escolas públicas e privadas etc.

Além dos diversos serviços, há comércio de pequeno, médio e grande portes, destacando-se o Mercado de Mangabeira, grande referência na venda de frutas, verduras, carnes, mas também de utensílios bastante variados, dispondo, inclusive de serviços como Correios, banco 24 horas, posto de venda de passagem de ônibus etc.; a Avenida Josefa Taveira, na qual está presente a maioria dos comércios do bairro; a Feirinha, que oferece produtos variados, como carnes, queijos, frutas, legumes, etc.; e o Shopping Mangabeira, no qual se podem encontrar lojas dos mais variados setores. Além disso, os comércios residenciais continuam a existir, e em grande quantidade.

Vê-se, então, que o comércio nasce com a história de Mangabeira e, portanto, faz parte da memória coletiva desse povo, sendo, por isso, tema relevante para que sejam resgatadas memórias nos moradores do bairro.

Isso posto, parte-se agora da teoria para a prática, a fim de expor como se dá o desenrolar desta pesquisa.

### **3 Relatando a experiência de tecer memórias**

O caminho metodológico percorrido insere-se na perspectiva da pesquisa qualitativa, uma vez que está se tratando de uma atividade educativa, desenvolvida no contexto de uma sala de aula, levando-se em consideração o que afirma Esteban (2010, p. 127):

A pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos.

Nesse sentido, por meio de um percurso sistemático, parte-se da escrita que os alunos já apresentam para construir um processo de aprendizagem, envolvendo o conhecimento dos conectores na produção escrita de relatos de memórias. Trata-se, portanto, de uma pesquisa-ação, já que traz mudanças positivas no que diz respeito ao conhecimento teórico e prático dos participantes (PAIVA, 2019), que são os alunos de 8º ano de uma escola da rede municipal de João Pessoa.

Os dados foram gerados por meio de uma sequência didática, baseada no conceito defendido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), qual seja: “[...] conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. A sequência didática empregada está esquematizada no Quadro 2:

**Quadro 2** - Sequência didática

| Etapa                      | Procedimentos  | Carga horária |
|----------------------------|--|---------------|
| I Apresentação da situação | I.1 Exposição do vídeo: Galinha ao molho pardo - Curta Metragem do conto de Fernando Sabino                | 2 horas-aula  |
|                            | I.2 Leitura do texto “Galinha ao molho pardo”, de Fernando Sabino.   |               |
| II Produção inicial        | II.1 Busca por fotos antigas dos alunos e produção escrita de relato de memórias a partir das fotografias. | 3 horas-aula  |

|  |   |  |
|--|---|--|
| III Módulo 1:<br>Desvendando memórias                            | III.1 Leitura de relatos de memórias e exercícios:<br>“Um brasileiro em Berlim” - João Ubaldo Ribeiro.<br>“Transplante de menina” - Tatiana Belinky.<br>c) O Lavador de Pedra - Manoel de Barros. | 5 horas-aula                                     |
|  | III.2 Análise da produção inicial   |  |
|  | III.3 Apresentação das características do gênero relato de memórias.  |  |
| IV Módulo 2:<br>Indo comprar em Mangabeira                       | IV.1 Música “Feira de Mangaio” –<br>Discussão oral.   | 5 horas-aula                                     |
| V Módulo 3:<br>Conhecendo a história por quem a conhece de perto | V.1 Realização das entrevistas com os moradores de Mangabeira.  | 8 horas-aula<br>(ministradas em dias diferentes) |
|  | V.2 Produção escrita do relato de memórias a partir das entrevistas (1ª versão)   |  |
|  | V.3 Palestra “Operadores textuais na organização do texto”, Prof. Celso Ferrarezi   |  |
|  | V.4 Exposição a respeito dos conectores.  |  |
|  | V. 5 Reescrita dos relatos de memórias aplicando os conectores (2ª versão).   |  |
|  | V.6 Reescrita dos relatos de memórias após comentários acerca dos aspectos linguísticos e da linguagem empregada (versão final).  |  |
| 7 Confecção de painéis com os relatos de memórias.               |   |  |
| Módulo 4: Registrando e perpetuando memórias                     | Divulgação do painel na escola e no Centro Cultural de Mangabeira.  | 2 horas-aula                                     |

**Fonte:** elaboração própria.

Conforme se pode averiguar no Quadro 2, a pesquisa se iniciou em sala de aula através do vídeo “Galinha ao molho pardo”, baseado no conto de Fernando Sabino – lido na sequência –, em que o autor revela memórias de sua infância.

A fim de que os alunos também revelassem fatos da sua infância, eles escreveram um relato de memórias a partir de fotografias próprias.

Houve, então, a leitura de mais três textos que trazem memórias dos autores, sendo feitas comparações, por parte da professora pesquisadora, entre a produção inicial dos estudantes e esses textos literários. Só então foram apresentadas as características do gênero relato de memórias.

Para introduzir a temática a ser explorada, foi apresentada a música “Feira de Mangaio”, estabelecendo-se, por meio de discussão oral, relações entre a música e o comércio de Mangabeira, mostrando-se a importância dessa atividade econômica para os habitantes do bairro.

Com o intuito de descobrir histórias do bairro, os alunos realizaram entrevistas com moradores que estão lá há, pelo menos, 15 anos. Com as informações obtidas, eles produziram a primeira versão do seu relato de memórias.

Em seguida, os discentes assistiram à palestra do Prof. Celso Ferrarezi, que deu uma aula online exclusiva para as turmas participantes da pesquisa, versando a respeito da importância dos conectores na produção textual, conteúdo que foi complementado pela professora pesquisadora na aula seguinte, através de exercícios. Com esse conhecimento adquirido, foi possível escrever a segunda versão do relato de memórias, na qual

se percebeu um grande avanço na estrutura e na organização dos parágrafos e das ideias, que ficaram mais bem articuladas por meio dos conectores.

Como esta pesquisa está em andamento, os alunos ainda farão a terceira versão de seu texto, que se trata de uma versão final, a partir dos comentários da professora a respeito dos aspectos linguísticos e da linguagem empregada no relato de memórias.

Ainda haverá também a divulgação do trabalho realizado, através de painel confeccionado pela professora pesquisadora, contendo os relatos de memórias a serem expostos na escola onde foi desenvolvida a pesquisa e no Centro Cultural de Mangabeira.

#### **4 Considerações finais**

À guisa de conclusão, é importante salientar que o ensino de Língua Portuguesa foi e continua sendo enriquecido pela Linguística Textual. Partir da teoria apresentada por tantos pesquisadores dessa área e chegar à prática na sala de aula é um movimento bastante gratificante, o qual foi possível graças ao Mestrado Profissional em Letras – o Profletras –, por meio do qual o conhecimento acadêmico entra na sala de aula, fazendo do professor um pesquisador em ação.

Após um longo caminho de leituras acerca dos conectores, da produção escrita e do relato de memórias, foi possível aplicar o conhecimento adquirido em sala de aula e verificar como os alunos progrediram no processo de escrita, sobretudo no que diz respeito ao emprego dos conectores no texto, sendo possível es-

tabelecer as relações semântico-discursivas, encadeando melhor as ideias e permitindo uma melhor comunicação.

Os relatos de memórias – que ainda serão concluídos, pois passarão pela última versão –, poderão comunicar ao bairro de Mangabeira as memórias do seu povo, relatadas por ele mesmo, em textos escritos por estudantes do mesmo bairro. Assim, os alunos participantes da pesquisa terão sido enriquecidos tanto pelo conhecimento linguístico – que se deu por meio do registro escrito das memórias – quanto pelas memórias que puderam descobrir e que fazem parte da sua própria história, uma vez que esses alunos também moram no bairro de Mangabeira. Os resultados serão publicados em trabalho posterior.

É por isso que a pesquisa precisa sair dos muros da Universidade, entrar na sala de aula e transformar os professores, que devem ser também pesquisadores em ação.

## 5 Referências

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

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

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa** – 37. ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

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

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever.** 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

KOCH, Ingedore Villaça. **Linguística Textual: uma entrevista com Ingedore Villaça Koch.** Campinas: **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL.** Vol. 1, n. 1, agosto de 2003a.

LIMA, Ana. Recordar para contar. In: **Na Ponta do Lápis.** São Paulo, ano V, nº 11, p. 22 e 23, março/2009. Disponível em: <[https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/453/npl11\\_me\\_recordar.pdf](https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/453/npl11_me_recordar.pdf)>. Acesso em Outubro/2021

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

MARTINO, Agnaldo. A Linguística Textual na prática de leitura e interpretação de texto em Língua Portuguesa. **Verbum**, n. 8, p. 64-79, mai. 2015.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos.** São Paulo: Parábola, 2019.

RODRIGUES, Jean Marire de Oliveira. **Mangabeira: do comércio de bairro a um subcentro da cidade de João Pessoa-PB.** Monografia (Bacharelado em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, p. 56, 2016.

ROSSI, Albertina. **Linguística textual e ensino de Língua Portuguesa.** Curitiba: InterSaberes, 2015.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Org. e trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

## ITINERÁRIO 05

# A LEITURA DE CRÔNICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DIDÁTICA

Adriana Ferreira da Silva  
Fernanda Barboza de Lima

### 1 Introdução

Ao longo dos anos, temos vivenciado vários problemas relacionados a uma aparente falta de interesse em leitura por parte dos estudantes do Ensino Fundamental, anos finais, o que tem gerado grande preocupação, pois é um problema que se reflete não apenas nas disciplinas escolares, comprometendo a compreensão dos conhecimentos que são oferecidos pelas áreas de linguagens, humanas e exatas, mas também nas vivências sociais desses estudantes.

Em nosso trabalho, interessamo-nos em pesquisar o processo de leitura, envolvendo o gênero textual crônica. Por ser relativamente curto e se relacionar com questões do cotidiano, a riqueza de recursos pode atrair o envolvimento dos alunos, possibilitando vários aprendizados.

Assim, apresentaremos nesse capítulo um procedimento didático que, por meio de rodas de conversas, se propõe a trabalhar a leitura de crônicas, com o intuito de fornecer uma proposta que tem como foco incentivar o interesse pela leitura e agir em

prol da ampliação das competências leitoras e interpretativas de alunos do ensino fundamental, especificamente, 8º e 9º anos.

Consideramos que nossa proposta terá uma grande relevância não apenas para os estudantes envolvidos, que terão a oportunidade de desenvolverem habilidades leitoras, as quais possibilitarão que se tornem mais conscientes, críticos e participativos na comunidade, mas também para nós professores, enquanto profissionais, visto que teremos a oportunidade de nos aperfeiçoar e contribuir para a melhoria do ensino da língua.

## **2 Discussões teóricas**

Até os anos finais do Ensino Fundamental, espera-se que os alunos consigam ler, compreender e produzir textos coesos e coerentes, adquirindo competências e habilidades que os permitam envolver-se em diversas práticas de leitura e escrita. No entanto, o que percebemos na prática é que esses objetivos em muitos casos não são alcançados, devido a uma série de fatores que extrapolam os muros da escola.

Quando se discute o fracasso do ensino na educação básica, vem à tona as dificuldades relacionadas à leitura e à escrita, que se refletem nos exames externos, como, por exemplo, o SAEB, que avalia a proficiência na língua portuguesa, verificando o desenvolvimento das habilidades leitoras e interpretativas, além de observar o desenvolvimento das capacidades de escrita e análise linguística e semiótica.

As matrizes curriculares que compõem essa avaliação nacional são fundamentadas em documentos orientadores, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais PCN, (BRASIL, 1998),

que orientam que o ensino da língua seja voltado para as práticas de linguagem, através dos gêneros discursivos orais e escritos, observando o contexto em que os alunos estão inseridos, pois há desigualdades em relação às vivências dessas práticas, por isso, a importância da escola oportunizá-las de forma democrática.

Os PNC (BRASIL, 1998), dessa maneira, concebem a leitura como um processo interativo, em que o autor dialoga com o leitor e esse, por sua vez, ativa outros conhecimentos para se chegar à compreensão. Os parâmetros, influenciados por trabalhos de pesquisadores como Geraldi (1984, 1997) e Britto (1997), passaram a tratar das práticas reais da linguagem, tornadas possíveis pelos textos, agora, objeto para o ensino de leitura, escrita e análise linguística.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, BRASIL, 2018, p. 71), documento mais atual que normatiza o ensino, vem reforçar essa perspectiva de ensino voltada ao trabalho com os gêneros discursivos/textuais.

Este documento norteador apresenta diversas competências gerais que os alunos deverão desenvolver ao longo da educação básica, que devem possibilitar sua participação em diversas práticas sociais e, também, o desenvolvimento da própria cidadania. A BNCC (BRASIL, 2018, p. 29) também aponta diversas habilidades, as quais “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” que, relacionadas às práticas de linguagem, deverão ser desenvolvidas ao longo de todo o ensino básico.

Essas práticas de linguagem são pensadas em consonância com os campos de atuação, ou seja, devem ser contextualizadas

para que tenham sentido na vida do aluno. Nos anos finais, são definidos os seguintes campos: “campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública” (BRASIL, 2018, p. 84).

Em comum, esses campos trazem, para o eixo leitura, a importância de que sejam contempladas a “apreciação e a réplica”, relacionadas, respectivamente, à compreensão global do texto e ao posicionamento crítico formado pelo aluno a partir de um trabalho de interpretação sobre aquele texto. Outros objetos de conhecimento sobre leitura se referem à apreensão de sentidos, reconstrução das condições de produção, observação das estratégias e procedimentos de leitura, reconstrução da textualidade, compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos, dentre outros (BRASIL, 2018).

À escola, nessa perspectiva, cabe estimular e desenvolver no aluno as habilidades leitoras, oportunizando práticas que envolvam desde a fruição estética à valorização da literatura e das diversas manifestações artísticas-culturais.

Como sabemos, em nosso dia a dia, utilizamos uma diversidade de gêneros textuais, tanto na oralidade quanto na escrita, ou seja, materializamos nossa comunicação por meio dos textos. Por isso, é fundamental que compreendamos a importância deles enquanto cidadãos atuantes na sociedade, uma vez que, seja na vida cotidiana e familiar, seja na vida acadêmica ou profissional, nos utilizamos de gêneros diversos para alcançarmos nossos objetivos comunicativos.

Dentre os inúmeros gêneros textuais possíveis de serem trabalhados em sala de aula, destacamos o gênero crônica, objeto de estudo deste capítulo. O gênero crônica, como é sabido, é um texto narrativo que atrai os leitores por ter uma extensão menor, mas também por trazer histórias curiosas sobre o cotidiano que prendem a atenção de quem as lê. Geralmente, proporciona uma reflexão a respeito de algum assunto, ou, simplesmente proporciona o prazer pela leitura.

De acordo com Amaral (2008, p. 12):

A palavra “crônica”, em sua origem, está associada à palavra grega “khrónos”, que significa tempo. De khrónos veio chronikós, que quer dizer “relacionado ao tempo”. No latim existia a palavra “chronica”, para designar o gênero que fazia o registro dos acontecimentos históricos, verídicos, numa sequência cronológica, sem um aprofundamento ou interpretação dos fatos.

A autora esclarece que a crônica tem sua origem desde a antiguidade, e que se trata de um gênero que tem como finalidade registrar acontecimentos importantes de pessoas que tinham um certo destaque na sociedade, tornando o registro histórico, que segue uma ordem cronológica.

Lopes (s.d.), discutindo sobre os aspectos mistos da crônica, explica que o gênero é uma mistura de literatura e jornalismo e o fato de ser inicialmente publicada em jornais acabou sujeitando-a a uma certa limitação de tamanho, tornando-a um texto relativamente curto. Outras características da crônica, conforme Lopes (s.d, p. 8), podem ser observadas no estilo do cronista que, conforme a autora:

[...] assume livremente a sua subjectividade, desenvolve livremente a sua opinião pessoal. As liberdades de forma e de conteúdo estão patentes na crónica; aqui é permitida a narrativa rica em adjectivos e figuras de estilo, em jogos e ambiguidades.

Ainda consoante a autora, a crónica geralmente possui uma certa parcialidade demonstrada por meio da opinião de quem escreve. Com linguagem simples, narrando situações cotidianas ou reflexões políticas, sociais ou filosóficas, os autores buscam se aproximar de seus leitores, escrevendo em 1ª pessoa ou 3ª pessoa (LOPES, s/d).

Nas atividades de leitura realizadas em sala de aula, acreditamos serem as crônicas bons exemplares de textos, não apenas por serem mais breves e objetivos, mas por, muitas vezes, se aproximarem da realidade do aluno/leitor, o que pode instigar a leitura e manter a atenção ao que está sendo trabalhado. Ao selecionar o texto a ser lido na aula, é importante que o professor atente para o quanto aquela leitura vai significar para a vida do aluno, o quanto aquela história e aqueles personagens vão fazê-lo refletir sobre questões das mais diversas, provocando-lhe não apenas curiosidade, mas a ampliação do seu senso crítico e cidadão.

Sabemos que é desafiador para a escola e para os professores estimularem práticas de leituras contínuas, integradas à própria dinâmica da realidade escolar. Um gênero como a crônica, que propicia a leitura como fruição, pode atuar para o desenvolvimento das práticas de leitura, escuta e interpretação, ao passo que também incentiva a formação de um leitor mais autônomo, que pode, de forma independente e espontânea, desfrutar de tex-

tos simples e de linguagem objetiva, que retratam fatos comuns, do cotidiano, representados pela visão criativa dos cronistas.

A construção e desenvolvimento da autonomia e da independência nas práticas de leitura, as quais nos referimos, vêm de um trabalho inicialmente conduzido pelo professor e oportunizado pela escola. Mesmo sendo considerado um gênero mais acessível, de maior assimilação, não está isento de ser escrutinado em atividades sequenciadas que permitam que o aluno conheça suas características e a diversidade de suas produções.

Entendemos ser primordialmente papel da escola o estímulo à leitura, porém, também cremos que não cabe apenas a essa instituição a responsabilidade pela formação de sujeitos leitores, pois, como bem afirma Antunes (2009, p. 188), ao discutir essa questão: “não se exclui contudo, a intervenção de outras instituições sociais, como a família, os meios de comunicação, as associações comunitárias e tantas outras.”

Enxergamos, assim, que promover o incentivo à leitura não é papel exclusivo da escola, mas é um trabalho que deve ocorrer em parceria com diversos agentes, como os que foram citados pela autora. Embora saibamos que recai sobre a escola e, principalmente, sobre o professor de português a responsabilidade pelo fracasso do aluno no que se refere ao desenvolvimento leitor e escritor, diversos outros fatores contribuem para que esse aluno não atinja as competências esperadas.

Mesmo assim, entendemos, que é na escola onde são oportunizados maiores acessos a uma leitura mais profunda e reflexiva sobre o que é trazido nos mais diversos textos que circulam socialmente. Dessa forma, acreditamos que é possível contribuir

para o avanço dos índices de leitura em sala de aula, que ainda revelam números inaceitáveis, que preocupam e desanimam.

Sabemos que as justificativas para esse fracasso são de diversas naturezas, como apontado no início desse texto, a exemplo das carências econômicas e das enormes desigualdades sociais. Porém, sabemos que não podemos naturalizar esses índices como “destino” das escolas públicas e dos alunos mais pobres. Devemos, como professores, encontrar formas de promover o acesso e ampliação das práticas de leitura, pois, conforme lembra Freire (1996), o discente, para tornar-se sujeito do ato de ler, precisa ser preparado; e é à escola que cabe grande parte dessa função.

### **3 Metodologia**

Nosso trabalho tem abordagem qualitativa e é de natureza aplicada, já que objetivamos gerar conhecimentos sobre um tema em particular, para aplicações práticas, ou seja, gerar conhecimentos para solucionarmos problemas específicos.

Como procedimentos, contamos com a pesquisa bibliográfica. Recorremos tanto aos documentos orientadores do ensino, a exemplo dos PCN (1998) e da BNCC (2018), quanto a autores, como Amaral (2008) e Lopes (s/d), para discutirmos sobre o gênero crônica.

Com relação à proposta didática, pensamos em três fases de atividades: uma atividade diagnóstica inicial, quatro oficinas de leitura e uma atividade diagnóstica final, que passamos a apresentar a seguir.

## 4 Proposta didática

O procedimento didático pensado para o trabalho com leitura de crônicas para turmas do 8º e/ou 9º anos do ensino fundamental conta com três etapas: 1. atividade diagnóstica inicial, voltada à detecção de possíveis problemas referentes à leitura; 2. atividades de intervenção, que visam fomentar a melhoria das competências leitoras; e 3. atividade diagnóstica final, que objetiva identificar possíveis evoluções da aprendizagem.

### 4.1 Atividade diagnóstica inicial

Para diagnosticar os possíveis problemas observados com relação à competência leitora, pensamos em organizar uma atividade diagnóstica composta de 15 questões objetivas, de múltipla escolha, que contemplem os seguintes descritores do SAEB: D1, D3, D4, D10, D11 e D14, que são, respectivamente: Localizar informações explícitas em um texto; Inferir o sentido de uma palavra ou expressão; Inferir uma informação implícita em um texto; Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa; Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto; e Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

1. *Que valores podemos perceber nos anúncios? Como vocês acham que eles são construídos?*
2. *Qual a função desempenhada pela imagem da mulher em cada anúncio?*
3. *Que relações podem ser construídas entre as mulheres e a cerveja no Anúncio 01?*
4. *Observe os estereótipos de gênero explorados em cada anúncio e o espaço de tempo existente entre as publicações. O que é possível concluir?*

A partir da análise da primeira atividade diagnóstica, desenvolveremos e aplicaremos uma intervenção pensada para diminuir, ou pelo menos atenuar, os possíveis problemas detectados.

#### *4.2 Proposta didática*

A proposta didática que será apresentada contempla, principalmente, formação de rodas de conversa. Acreditamos que esse é um instrumento que gera dados para reflexão tanto daquele que propõe a atividade, quanto daqueles que participam dela.

Dessa forma, a ideia é a aplicação de quatro oficinas de leitura, que levem em consideração o conhecimento prévio do aluno, além de seus conhecimentos linguístico e interacional.

**Oficina 1** (Motivação com leituras de imagens que estabeleçam relação com o cotidiano).

**Objetivos:** Realizar a leitura de imagens; introduzir a leitura do gênero textual crônica; incentivar o gosto pela leitura por meio de inferências sobre o texto que será lido.

#### **Procedimentos metodológicos:**

1º momento: Projetar imagens selecionadas (que estabeleçam relação com o cotidiano das pessoas) e pedir para que os alunos as analisem. Realizar uma roda de conversa sobre a leitura dessas imagens. Fazer perguntas, como: o que as imagens retratam? Como é o lugar mostrado na imagem? Quando essa imagem foi registrada? Como os seres que aparecem nas imagens podem ser descritos?

2º momento: Apresentar informações sobre o autor Rubem Braga, em seguida, solicitar a leitura colaborativa da crônica: “*Meu ideal seria escrever*”. Após a leitura, promover uma discussão sobre as impressões do texto, instigando-os a pensar, a partir de perguntas, como: Por que o autor deseja escrever uma história engraçada? Por que ele diz que a moça tem uma casa cinzenta, e não verde, azul ou amarela? Ao descrever um raio de sol, o autor lhe atribui características que, de certa forma, se opõem às da moça. Cite algumas dessas características. Como você interpretaria a oração “que todos limpassem seu coração com lágrimas de alegria”? Afinal, que história Rubem Braga inventou para alegrar e comover tantas pessoas?

Em seguida, relacionar a crônica com as imagens vistas anteriormente, para mostrar que tanto as imagens quanto a crônica tratam de situações do cotidiano. Em seguida, questioná-los, propondo um momento de conversação: Qual fato lhe chamou mais atenção no texto lido? Que relação existe entre as imagens que vimos e a crônica lida?

Para essa oficina, os recursos necessários são: aparelho de *datashow*, imagens selecionadas e arquivadas em um *pendrive* e textos xerocopiados. Acreditamos que sejam necessárias 3 h/a (horas/aula) para a execução do procedimento.

Os alunos serão avaliados por meio da participação na roda de conversa, ou seja, as respostas que darão ao longo dos diálogos.

- **Oficina 2** (Gênero crônica e suas particularidades)

**Objetivos:** Conhecer o gênero textual crônica por meio da conceituação e apreciação de textos; apresentar o escritor Ivan Ângelo; realizar leitura da crônica: *Lanterna Mágica*, de Ivan Ângelo para observar o conteúdo, o estilo e a composição textual.

## Procedimentos metodológicos:

1º momento: Realizar sondagem de conhecimentos prévios sobre o gênero textual crônica, observando o que já conhecem. Em seguida, exibir o vídeo *Gênero: crônica*.

2º momento: Comentar sobre a biografia do autor Ivan Ângelo. Antes de iniciar a leitura da crônica *Lanterna Mágica*, provocar inferências que seguem após a biografia do autor.

Após apresentar o autor, falar o título da crônica: *Lanterna Mágica*, em seguida, realizar algumas inferências. Sugestão de perguntas: O que podemos antecipar sobre o texto que iremos ler? Com quais brinquedos você gostava de brincar durante sua infância? Qual brinquedo ou objeto marcou sua infância? Por quê?

Após esse momento de provocação de inferências, iniciar a leitura colaborativa, em que os alunos deverão responder as seguintes questões: Qual cena temos como ponto de partida para a construção do texto? Por que esse texto é considerado uma crônica? Explique o sentido da palavra “quixotar”, presente no texto. Qual reflexão podemos realizar sobre o texto lido?

Para essa oficina, os recursos necessários são: aparelho de *datashow*, vídeo sobre o gênero textual crônica arquivado em um *pendrive*, textos (biografia do autor e a crônica) xerocopiados. Acreditamos que sejam necessárias 2 h/a (horas/aula) para a execução do procedimento.

Os alunos serão avaliados por meio da participação na roda de conversa, ou seja, as respostas que darão ao longo dos diálogos.

- **Oficina 3** (Tipos de crônicas)

**Objetivos:** Conhecer os tipos de crônicas que circulam em livros, jornais, *internet*; estimular o contato com a leitura promovendo um momento de partilha; aumentar o repertório linguístico e literário.

**Procedimentos metodológicos:**

1º momento: Inicialmente, apresentar os tipos de crônicas por meio de aula expositiva, com a utilização de material produzido que defina e especifique as crônicas em: descritiva, narrativa, narrativo-descritiva, dissertativa, humorística, lírica, poética, jornalística, histórica, crônica-ensaio e filosófica.

2º momento: Leitura de várias crônicas e seus respectivos autores. Para tanto, deve-se dividir a turma em 5 grupos e, para cada grupo, distribuir um envelope contendo algumas crônicas acompanhadas da biografia dos respectivos autores. (Sugestão de crônicas: *Ser brotinho*, de Paulo Mendes Campos; *Solidários na porta*, de Luís Fernando Veríssimo; *O fim do mundo*, de Cecília Meireles; *A mulher e a patroa*, de Martha Medeiros; *Em caso de despressurização*, de Martha Medeiros). Propor, então, que os grupos realizem a leitura do material, discutam e elejam a crônica que mais chamou a atenção deles. Explicar que, ao final da participação de todos os grupos, haverá uma eleição para a escolha de duas crônicas que serão estudadas nas aulas seguintes.

Para essa oficina, os recursos necessários são: textos xerocopiados. Acreditamos que sejam necessárias 4 h/a (horas/aula) para a execução do procedimento.

Os alunos serão avaliados por meio da participação na roda de conversa, ou seja, as respostas que darão ao longo dos diálogos.

#### **Oficina 4** (elementos linguísticos da crônica)

**Objetivos:** Compreender como recursos gramaticais e linguísticos, tais como seleção de vocabulário e pontuação, atuam para a produção dos efeitos de sentido dos textos.

#### **Procedimentos metodológicos**

1º momento: A partir da escolha das crônicas, planejaremos atividades que visem reconhecer o tema tratado na crônica, observar a linguagem utilizada, bem como, analisar a seleção de determinados vocabulários que atuam para a produção de sentidos dos textos.

As crônicas escolhidas serão relidas e perguntas motivadoras serão dirigidas à turma com o intuito de fazê-los debater o tema do texto, assim como observar o sentido de algumas palavras que são decisivas para a compreensão global do texto.

Da mesma forma, discutiremos como o uso de determinados itens lexicais (substantivos, verbos, adjetivos) são importantes para a construção da história contada.

Para a última oficina, os recursos necessários são: textos xerocopiados. Acreditamos que sejam necessárias 4 h/a (horas/aula) para a execução do procedimento.

Os alunos serão avaliados por meio da participação na roda de conversa, ou seja, as respostas que darão ao longo dos diálogos.

### 4.3 Atividade diagnóstica final

Após aplicarmos as atividades de intervenção, realizaremos a atividade diagnóstica final, no mesmo formato que a atividade diagnóstica inicial, ou seja, 15 questões objetivas, de múltipla escolha, que contemplem os descritores do SAEB: D1, D3, D4, D10, D11 e D14. Essa última atividade tem o propósito de observar possíveis avanços.

## 5 Algumas considerações finais

Acreditamos que propostas didáticas como a que apresentamos neste capítulo possam colaborar para o aumento do interesse pela leitura em sala de aula, atuando como estímulo para o desenvolvimento de um hábito essencial: o da leitura, hábito esse que não apenas atua para a ampliação das competências textuais e comunicativas do aluno, mas também para a construção de sua identidade como indivíduo.

## Referências

- AMARAL, Heloísa. O gênero textual crônica. **Revista na Ponta do Lápis**, São Paulo, ano IV, ed. 10, 2008.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. 1ª edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC. 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. SP, Paz e Terra, 1996.

LOPES, Paula Cristina. **A crónica (nos jornais)**: O que foi? O que é? Biblioteca online de ciência e comunicação, 2010. Disponível em < <http://www.bocc.ubi.pt/pag/bocccronica-lobes.pdf>> Acessado em 10 de outubro de 2022.

## ITINERÁRIO 06

# A TERRA PEDE SOCORRO: ECOPOESIA NA SALA DE AULA

Rômulo Rodrigues de Oliveira  
Maria Suely da Costa

### 1 Introdução

**T**rabalhar literatura na sala de aula uma é ação que contribui para a formação de leitores, pois ensinar literatura é ensinar a ler (PERRONE-MOISÉS, 2006). Contudo, a apreciação do texto literário, por vezes, é negligenciada no ensino fundamental, seja por poucas propostas de atividades e projetos que envolvam esse tipo de texto ou, até mesmo, a falta de uma biblioteca no ambiente escolar.

Nesse cenário, cabe ao professor realizar estratégias que oportunizem os alunos para um encontro com o texto literário de forma estimulante. Ou seja, é importante evitar práticas que o trazem como pretexto para análise de aspectos linguísticos ou tarefas que, geralmente, não exploram mais que a superficialidade deste, por exemplo, verificar apenas a capacidade do aluno em selecionar informações ou repetir aquilo que já estava evidente. Atividades como essa não proporcionam prazer, fruição, não exploram os sentidos e significados que a leitura pode proporcionar, mas a transformam em tarefa desinteressante e repetitiva.

Este trabalho passou a ter em vista, portanto, uma proposta de leitura na sala de aula que provocasse uma experiência di-

nâmica com o texto literário. Desse modo, a literatura de cordel surgiu como aliada nesse processo, pois, além de ser riquíssima tanto em forma como em conteúdo, pode desenvolver a prática leitora dos alunos e estimular o gosto pela leitura do texto literário.

Nesse sentido, foi objeto de leitura deste trabalho o cordel *A terra pede socorro*, do poeta João Gomes Sobrinho, conhecido por Xexéu, cuja temática provoca reflexão em torno da relação do homem para com a natureza. Sendo assim, apresentamos uma proposta de leitura do texto literário por meio das oficinas com a literatura de cordel, a fim de despertar no discente o gosto pela literatura, como também uma visão crítica em torno do comportamento humano para com a natureza e o meio ambiente.

## **2 A literatura e seu espaço na sala de aula**

A leitura é fundamental para ampliar o repertório dos alunos sobre os mais variados temas. Assim, colabora com a construção da visão crítica e permite a formação de um sujeito ativo no meio em que vive. Esse efeito deve-se à leitura. Contudo, destacamos que ler não é ação que se resume apenas na habilidade da decodificação das letras e palavras, não consiste em uma atividade simplória, mas envolve um processo complexo, principalmente quando o objeto de leitura se trata do texto literário, uma vez que esse exige do leitor concentração e empenho ou será explorado de forma insatisfatória.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) assegura que o eixo da leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os

textos. Ou seja, a leitura deve ser um processo no qual o leitor realize um trabalho ativo de interpretação. Além disso, o documento também defende que a essa é abrangente e não se resume apenas ao texto escrito (BRASIL, 2017).

Em relação ao texto literário, considerando o potencial deste quanto à formação leitora dos alunos, a preocupação está quando se verifica o espaço reduzido que este tem na sala de aula. Ademais, muitas atividades desenvolvidas na escola o trazem como objeto distante dos interesses dos alunos. Afinal, “Para os jovens, a justificativa de que são obras de grande valor cultural não é argumento suficiente para levá-los à leitura efetiva desses textos” (COSSON, 2019, p. 13).

Diante do exposto, levando em conta que o ensino da literatura é fundamental ao ensino de leitura, defendemos que esta precisa ter o seu espaço na sala de aula e, para tanto, é necessário desenvolver estratégias que proporcionem aos alunos uma experiência com ela. No tocante a incentivá-los para esse tipo de leitura, destacamos que a literatura está em constante transformação, o que possibilita encontrar leituras que atendam aos interesses dos alunos. Cabe ao professor, portanto, identificar qual delas seja a mais interessante para ser realizada na sala de aula.

### **3 A poesia de cordel e a (trans)formação do leitor**

A partir da preocupação relacionada ao trabalho com o texto literário na escola, surgiu a proposta de leitura de poesia na sala de aula.. Assim, a ideia consistiu em promover, por meio da poesia de cordel, o contato dos estudantes com o texto literário e, consequentemente, com a cultura popular.

A escolha por esse gênero deveu-se a sua riqueza: a musicalidade, as temáticas abrangentes, o bom humor, a linguagem própria e a possibilidade de elementos que estejam presentes no cotidiano dos alunos os quais possibilitam atividades dinâmicas que os estimulem para leitura. Compreendemos, pois, que a poesia de cordel tem muito a oferecer ao processo de ensino e aprendizagem.

Com efeito, o professor, ao oportunizar a apreciação da poesia de cordel na sala de aula, não só contribui com a formação dos alunos, como também possibilitou a valorização de uma das maiores manifestações da cultura popular do Brasil.

Marinho e Pinheiro acrescentam que

Abrir a porta da escola para o conhecimento e a experiência com a literatura de cordel, e a literatura popular como um todo, é a conquista da maior importância. Porém, há que se pensar de que modo efetivá-la tendo em vista a formação de leitores. (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 11)

Nessa perspectiva, consideramos o posicionamento dos autores quando defendem que a poesia de cordel não pode ser trabalhada na sala de aula de qualquer maneira, mas a presença desta deve proporcionar aos alunos uma verdadeira experiência leitora do texto literário.

Para tanto, é necessário permitir o diálogo dos alunos, promovendo discussões referentes às temáticas que estes trazem, proporcionando, portanto, o desenvolvimento de habilidades de compreensão. O cordel não é rico apenas em sua forma, é possível encontrar folhetos com as mais variadas temáticas, por exemplo, os que realizam denúncias ou abordam questões sociais e podem contribuir para aprendizagens e reflexões nos alunos.

Desse modo, com o objetivo de proporcionar uma experiência de leitura do texto literário na escola, escolhemos o cordel *A terra pede socorro*, de João Gomes Sobrinho, autor conhecido sob a alcunha de Xexéu, que foi considerado Patrimônio Imaterial da Cultura Popular do Rio Grande do Norte. Suas obras se destacam pelo forte apelo pela preservação da natureza e temáticas sociais.

#### 4 Literatura e meio ambiente na sala de aula

O meio ambiente sempre foi pauta de discussão na sociedade, pois o planeta está em constante mudança que, muitas vezes, provocam desastres naturais ou crises ambientais: desmatamento, poluição de rios, aquecimento global, extinção de espécies de animais, entre outros. Isto é, são inúmeras as ações que comprovam um desequilíbrio entre a relação do homem para com a natureza. Constatamos a importância de trazer leituras para a sala de aula que provocassem reflexão em torno dessas questões, com o propósito de apreciar o texto literário e contribuir para a formação da consciência ecológica dos alunos.

Sendo assim, a poesia de cordel *A Terra pede socorro*, do poeta João Gomes Sobrinho, apresentou-se como uma leitura pertinente, pois, além de seu inegável valor literário, também estimula a reflexão sobre a relação entre homem e natureza. Educação Ambiental “surge da preocupação da sociedade com o futuro da vida e com a qualidade da existência das presentes e futuras gerações”. (CARVALHO, 2017, p. 38)

A relevância em apreciar a poesia de cordel na sala de aula que estimulasse discussões em torno das relações homem e meio ambiente ocorreu tendo em vista que, cada vez mais, o contexto

de desvalorização da natureza por parte do homem é evidente. Bem como aponta Todorov (2009), a literatura não pode ser desvinculada da realidade, pois, assim como a filosofia e as ciências humanas, é pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social no qual vivemos.

À vista disso, surge a teoria da ecocrítica, movimento científico-literário voltado aos estudos sobre a contribuição da literatura em relação às questões ambientais. Em outras palavras, pode-se afirmar que tal movimento “é o estudo da relação entre literatura e o meio ambiente físico.” (GOLTFELTY apud GARRARD, 2006, p. 14).

Desse modo, por meio da leitura do cordel *A Terra pede socorro*, objetivamos propiciar não só uma prática dinâmica e prazerosa de leitura na sala de aula, mas também a troca de ideias que pudessem contribuir para uma compreensão mais significativa referente à interação do homem com o meio ambiente.

#### *4.1 A Terra pede socorro: um apelo pela preservação da natureza*

Uma característica presente na obra do cordelista João Gomes Sobrinho, conhecido por Xexéu, é o apelo pela preservação da natureza, temática evidente no poema *A Terra pede socorro*. Composto por trinta e duas estrofes, escritas em sextilhas, com versos em redondilha maior e esquema rítmico, o cordel traz elementos que remetem à infância do autor. Costa (2017, p. 17) destaca que “suas inspirações costumam vir do ambiente natural onde vive, seja quando se remete ao passado ou mesmo quando retrata uma questão contemporânea”, assim como podemos observar nos versos:

Quando eu era menino  
O transporte que havia  
Não tinha caixa de marcha  
Volante nem bateria  
Nem queimava combustível  
Nem gente nele morria  
(SOBRINHO, 2018, p. 27)

Traçando um paralelo entre elementos do passado e do presente, o eu lírico demonstra sua insatisfação quanto à evolução que provocou a substituição do carro de boi pelo carro a motor, uma vez que o segundo causa poluição:

Surgiu a evolução  
Trazendo carro a motor  
Gerando poluição  
Tragédia, espanto e horror  
Até tirou de linha  
Nosso carro cantador.  
(SOBRINHO, 2018, p. 27)

Além disso, há uma exaltação da natureza que se destaca com enorme beleza, mas que é apreciada apenas pelo poeta. Pois, o homem moderno não possui tal capacidade, já que a insensibilidade deste só permite destruí-la:

A natureza convida  
O poeta sonhador  
Para contemplar os quadros  
Feito pelo criador  
Dos quais o homem moderno  
Tornou-se destruidor.  
(SOBRINHO, 2018, p. 27)

A partir da leitura desses versos, é possível verificar uma visão naturalista do eu lírico, pois este apresenta a interação do

homem moderno para com a natureza sempre como ação prejudicial. “Quando essa interação é focada, a presença humana amiúde aparece como problemática e nefasta para a natureza” (CARVALHO, 2017, p. 27).

Para o eu lírico, o homem moderno preza pela ganância por poder e enriquecimento, de modo que este reduz a vida a atitudes que estão voltadas unicamente para acumulação de riquezas e bens materiais:

Ligado no capital  
Sem ter Deus no coração  
As indústrias fumaçando  
E armas de explosão  
É muito difícil gente  
Encontrar resolução.  
(SOBRINHO, 2018, p. 28)

Nas próximas estrofes, de modo crítico, o eu lírico vai apresentando ao leitor ações humanas que agridem a natureza em todos os seus aspectos: aquecimento global, desmatamento, poluição dos rios, queimadas e a destruição da fauna e da flora. Como é possível verificar nos versos abaixo:

Não para esculhambar  
Como o homem está fazendo  
O ar todo poluído  
A água do mar crescendo  
A floresta ardendo em chamas  
E o gelo se derretendo.  
(SOBRINHO, 2018, p. 30)

Assim, tais aspectos foram discutidos em sala de aula, não com intenção de utilizar o cordel a fim da assimilação de conteúdos, mas de provocar uma conversa em torno dessas questões, considerando a compreensão dos alunos e toda a significação que a leitura deste pôde proporcionar.

Para Carvalho (2017, p. 39) A educação ambiental é

concebida inicialmente como preocupação dos movimentos ecológicos com uma prática de conscientização capaz de chamar a atenção para a finitude e a má distribuição de recursos naturais e envolver os cidadãos em ações sociais ambientalmente apropriadas.

Sob esse ponto de vista, pode-se afirmar que o poema *A Terra pede socorro* está inserido na perspectiva da educação ambiental, visto que, por meio de seus versos, faz o leitor compreender os motivos da preocupação relativa a essa questão.

Ademais, o eu lírico também questiona por meio de uma pergunta indireta de que modo é possível viver com a dualidade da ambição humana e da preservação da natureza:

Economia crescente  
Ganância pelo poder  
Bombas, armas e indústria  
Para mais desenvolver  
Como salvar-se o planeta  
Sem isso retroceder.  
(SOBRINHO, 2018, p. 29)

Desse modo, é possível observar a compreensão do eu lírico sobre a necessidade de buscar harmonia. Essas ações que buscam a relação harmoniosa entre sociedade e meio ambiente são compreendidas como lutas ecológicas. (CARVALHO, 2017, p. 31). Assim sendo, nas últimas estrofes este faz um apelo:

Defendendo cada qual  
O clima do seu setor  
Com responsabilidade  
De um ótimo zelador  
Vamos trabalhar a bem  
De um futuro promissor.

Como simples trovador  
Peço agora humildemente  
Através desses meus versos  
Que toda classe da gente  
Em nome da natureza  
Respeite o meio ambiente.  
(SOBRINHO, 2018, p. 29)

A partir da leitura do cordel, pode-se afirmar que o eu lírico aponta a necessidade de agir como um sujeito ecológico, isto é, “um sujeito ideal que sustenta a utopia dos que creem nos valores ecológicos, tendo, por isso, valor fundamental para animar a luta por um projeto de sociedade” (CARVALHO, 2017, p. 53).

No que diz respeito à proposta de leitura do cordel, iniciou-se por meio de questionários a fim de descobrir o conhecimento que os alunos possuíam sobre o gênero, já que este é bastante conhecido em todo o Brasil.

Após esse momento, levamos folhetos para a sala de aula e promovemos um levantamento de hipóteses quanto à ilustração e o título da obra, objetivando tornar a leitura do cordel desejável e instigar a curiosidade dos alunos.

A segunda parte da proposta trata da leitura em voz alta do cordel, pois tal estratégia contribui para o ouvinte e leitor: quem ouve tem a imaginação, a escuta e concentração estimuladas; quem lê desenvolve habilidades referentes à leitura, sobretudo quando observa a importância de se manter em um determinado ritmo, a observação das rimas e a musicalidade presentes no cordel.

Quanto à leitura em voz alta do cordel *A Terra pede socorro*, preparamos com antecedência, observando sua sonoridade e pausas, com o objetivo de realizá-la de modo que o ritmo e a

musicalidade fossem garantidos, além do envolvimento dos discentes com o texto.

Após a leitura feita pelo professor, os alunos também a realizaram em voz alta, de forma compartilhada, por meio de um círculo onde cada um leu uma estrofe. Proporcionamos a oportunidade para que todos participassem, como também a releitura, considerando que “esta repetição ajuda a perceber o ritmo e encontrar os diferentes andamentos que o folheto possa comportar e trabalhar as entonações de modo adequado” (MARINHO, PINHEIRO, 2012, p.129).

Na sequência, passa-se à parte da proposta que consiste em realizar uma roda de conversa sobre o tema abordado no poema *A Terra pede socorro*. Objetivo dessa estratégia foi provocar os alunos para trocar ideias, apresentar e ouvir opiniões diferentes. Com essa atividade, permite-se uma interação capaz de produzir reflexão, uma vez que é na interação, na prática de discutir em pequenos grupos, seja com o professor ou com os colegas, que é criada a situação para aquele aluno que ainda não tenha compreendido o texto o compreenda. Como também, possibilita reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias. (BRASIL, 2017, p. 87).

Desse modo, utilizamos a temática da preservação da natureza para instigar o debate na sala de aula, apresentando questionamentos como: vocês concordam com o posicionamento do eu lírico sobre a relação do homem moderno com a natureza? Toda a evolução humana causa danos à natureza? Por quê? É possível viver em harmonia com a natureza? De que modo? Qual a importância de preservá-la? O homem precisa mudar algum

comportamento referente à natureza? Qual? Assim, o debate pode proporcionar diferentes visões, muitas vezes conflitantes, exigindo do professor, no seu papel de mediador, garantir que as opiniões sejam expostas, ouvidas e discutidas da melhor forma possível. É importante destacar que, embora o debate seja iniciado a partir de questionamentos referentes à temática, outros aspectos elencados pelos alunos sobre o texto também foram levados em consideração durante a discussão.

Para o encerramento, solicitamos a produção de um sarau de cordel pela turma, pois além de ser uma excelente oportunidade de pôr em prática o aprendizado adquirido durante a proposta no que se refere à leitura expressiva, também é uma forma de promover um evento cultural na escola que valorize a literatura de cordel e estimule outros alunos para a leitura do gênero.

Para tanto, diversos cordéis foram apresentados aos alunos, os quais tiveram a liberdade para selecionar cordéis que os agradassem para depois recitá-los para os seus colegas; também possibilitamos espaço para que estes apresentassem produções próprias, se assim desejassem. O fato dos alunos terem de praticar e ensaiar a leitura diversas vezes para se apropriar do ritmo e da entonação adequados, essa atividade exigiu uma demanda maior de tempo. Assim, a proposta apresentada não só provocou um encontro dos discentes com o texto literário, como também atendeu a competência específica de Língua Portuguesa, que orienta o envolvimento do aluno com “práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artísticas-culturais [...]” (BRASIL, 2017, p. 87).

Além disso, estimulou a leitura oralizada, o imaginário, o encantamento e a reflexão, de modo a pôr em prática o potencial de transformação da literatura, bem como a entender que ela pode ser objeto de prazer, liberdade, significados e sentidos. Além disso, também permitiu um espaço nas aulas de Língua Portuguesa para uma das maiores manifestações populares do Brasil, que é a Literatura de Cordel.

## 5 Considerações finais

Diante do exposto, é possível afirmar que a proposta de leitura literária com base no cordel *A terra pede socorro* proporcionou aos alunos uma experiência com a literatura que superou exercícios superficiais, contribuindo para a formação leitora dos alunos na perspectiva do letramento.

Provocar o levantamento de hipóteses referentes à obra literária antes de realizar a leitura foram estratégias que permitiram instigar os alunos quanto à leitura do poema. Ademais, a prática da leitura em voz alta foi extremamente importante, pois através dela foi possível estimular o gosto pelo texto poético e aproximar os leitores da linguagem literária, fornecendo conhecimentos tanto para o ouvinte como para o leitor.

Quanto ao debate realizado sobre a temática do texto, este teve a intenção de explorar não só o tema como também realizar uma análise através da troca de ideias e opiniões diferentes, cooperando, assim, para o desenvolvimento da capacidade interpretativa dos discentes em relação ao texto literário e seus diversos sentidos.

O sarau de cordel, como atividade de encerramento da proposta de leitura, proporcionou realizar uma festa cultural na escola, favorecendo o envolvimento dos alunos com a poesia e avaliação do desempenho destes quanto à leitura expressiva. Além disso, o sarau foi uma forma de apresentar a poesia de cordel para alunos de outras turmas incentivando, assim, para que estes também se interessassem em realizar a leitura desse gênero.

Desse modo, entendemos que, para haver efetivamente a leitura literária, se faz necessária uma interação com o texto capaz de proporcionar um mergulho na obra de diversas maneiras, nas quais possibilite a busca por sentidos. É necessário frisar que essa proposta não tem a pretensão de solucionar todos os problemas relacionados à leitura dos textos literários. Contudo, acreditamos que a vivência com a literatura de cordel na sala de aula pode proporcionar aos alunos o entendimento de que a leitura pode ser prazerosa e libertadora, assim como estabelecer o contato com a cultura popular.

Portanto, considerando o potencial da poesia de cordel como leitura literária na escola, esta tem muito a oferecer nas aulas de Língua Portuguesa. Quanto à temática explorada, a leitura do cordel *A Terra pede socorro* proporcionou compreensões significativas relacionadas à relação do homem com a natureza, contribuindo para a construção da visão crítica dos alunos em torno dessa questão. Uma mostra de que as leituras e discussões do texto poético são capazes de sensibilizar os leitores, de provocar empatia pela natureza e incentivar o desenvolvimento da consciência ambiental.

## Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/lingua-portuguesa-no-ensino-fundamental-anos-finais-praticas-de-linguagem-objetos-de-conhecimento-e-habilidades>. Acesso em: 09 mai. 2019.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura Carvalho. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2017.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2019.

COSTA, Maria Suely. “Relações tecidas entre o fenômeno literário e educação ecológica”. In: LINS, J. N.; LINS, C. R. R. R. (org.). **Língua-gem e Ensino: discussões teóricas, possibilidades e práticas**. João Pessoa: Ideia, 2017, p. 13-28.

GARRARD, Greg. **Ecocrítica**; Tradução: Vera Ribeiro. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Helder. **O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Literatura para todos**. Literatura e Sociedade, 2006, vol. 9, p. 16-29. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2237-1184.v0i9p16-29>> Acesso em: 09 mai. 2019.

SOBRINHO, João Gomes. “A Terra pede socorro”. In. SOBRINHO, J. G. **Cantos da manhã**. Natal/ RN: Soluções Gráfica e Editora, 2018.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**; Tradução: Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

## ITINERÁRIO 07

# PRÁTICAS DE LEITURA PARA A FORMAÇÃO DE VALORES HUMANOS NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ana Cleide Marcelino de Lira  
Fábio Pessoa

### 1 Considerações iniciais

**L**er ainda continua sendo o caminho para a formação do cidadão crítico e consciente de seus direitos e deveres numa sociedade, porque supomos que esse indivíduo seja capaz de agir e participar dos variados lugares sociais. Já sabemos que o leitor não é formado apenas na Escola, embora esta seja a instituição principal de desenvolvimento das habilidades e competências de leitura através de suas práticas pedagógicas logo que a criança é matriculada nas séries iniciais.

No entanto, o trabalho de tornar uma criança ou adolescente proficiente na leitura continua sendo muito desafiador para a escola, especialmente para os professores de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Nesse sentido, é importante desenvolver um trabalho com leitura voltado para o ensino das competências leitoras, percebido como o caminho mais eficiente e promissor para minimizar as dificuldades de compreensão leitora, encontradas rotineiramente em turmas, por exemplo, de 6º ano do Ensino Fundamental, série a qual consideramos a base

para um trabalho reforçado de práticas leitoras e de compreensão textual de forma mais crítica e consciente.

Essas turmas têm a particularidade de trazer, por anos consecutivos, crianças repetentes, com variadas idades, entre 11 e 14 anos, as quais costumam apresentar dificuldades de decodificação do alfabeto e de compreensão leitora, o que nos obriga a trabalhar de duas formas: alfabetizando e ensinando a interpretação de textos.

Nesse sentido, para um ensino-aprendizagem que possibilite práticas de leitura na escola, defendemos o trabalho com os gêneros textuais (BRASIL, 2017), os quais possibilitam não só a compreensão da língua em sua integralidade como o desenvolvimento de competências leitoras para a reflexão sobre temas sociais relevantes como o dos valores humanos. Acreditamos que iniciar essa discussão acerca dos valores, no Ensino Fundamental, contribua significativamente na formação do ser humano, principalmente, se considerarmos os diversos problemas de crise de identidade pelos quais muitas crianças e jovens vêm passando atualmente.

Assim, este texto tem por objetivo apresentar uma proposta de trabalho com a leitura de variados gêneros textuais no 6º ano do Ensino Fundamental, focalizando a compreensão dos valores humanos veiculados por meio dos textos, tais como Respeito, Responsabilidade, Cooperação, Tolerância, Honestidade, Solidariedade, Paz e Empatia. A ideia é desenvolver habilidades de leitura dos estudantes (decodificação e interpretação) associadas à reflexão crítica e à compreensão dos valores humanos enquanto conteúdo expresso tácito ou explicitamente nos gêneros em estudo.

Trata-se de um recorte de pesquisa do mestrado profissional em curso (ProfLetras – UFPB), a qual apresenta caráter intervencionista, de abordagem qualitativa, e será desenvolvida em uma turma de alunos do ensino fundamental – 6º ano, de uma escola municipal de Santa Rita-PB.

Além destas considerações, apresentamos uma síntese do esteio teórico da pesquisa, as propostas de atividades com leitura ora planejadas e as perspectivas que construímos como desdobramentos deste trabalho.

## **2 A leitura na escola**

A leitura promove a formação do cidadão e, conseqüentemente, a construção da cidadania, já que é por meio dela que o indivíduo terá a possibilidade de construir novas relações com as informações presentes no mundo de forma dinâmica, crítica e autônoma. Aprender a ler nos (e para os) diferentes espaços da vida social, é fazer uso competente do direito à informação plena e consciente, é fazer valer a cidadania, é ser, de fato, um cidadão.

Nesse sentido, a escola exerce um papel fundamental, pois é a “agência formal de letramento” (KLEIMAN, 1995) responsável por ensinar as habilidades de leitura e de escrita aos aprendizes. Muito embora, conforme diz a autora, a alfabetização seja apenas uma das práticas de letramento existentes, outras tantas são adquiridas e vivenciadas com/na família, igreja, comunidade etc. (cf. KLEIMAN, 1995). Ou seja, a escolaridade não é condição sine qua non para o letramento, mas o potencializa, no sentido de que dá aos indivíduos a oportunidade de participar mais ativamente e de maneira consciente de práticas sociais diversas

envolvendo a língua escrita (SOARES, 2009). Por isso, leitura e cidadania tornam-se dimensões inseparáveis, não devendo o ensino-aprendizagem perder de vista essa relação entre o universo dos textos e a realidade social.

Para além disso, no domínio pedagógico, o ensino da leitura requer um trabalho voltado às práticas e aos usos da linguagem, ou seja, é preciso ensinar a ler textos da “vida real”, “alfabetizar letrando”, como diz Soares (2009). Nessa busca por tornar os aprendizes proficientes no ato de ler, o professor deve se valer de concepções de língua/linguagem, de texto, de leitura e de sujeito que possibilitem considerar a leitura uma “prática social” (KLEIMAN, 2006). Isto é, a língua/linguagem entendida como emergente dos usos e das necessidades comunicativas dos falantes; o texto como um produto inacabado, constituído na interação autor-texto-leitor; e a leitura como uma atividade interativa, para a qual convergem diferentes saberes: linguísticos, enciclopédicos, interacionais e textuais (KOCH; ELIAS, 2010).

Segundo Kleiman (2006, p. 25/26), a concepção de linguagem adotada pelo professor não é uma mera “questão teórica”, ou seja,

Uma concepção de linguagem como interação entre sujeitos em sociedade (sociointeracionista) implica uma crença na capacidade dos sujeitos sociais de criar ou construir contextos (construcionista), de forma sempre renovada, inovadora.

Desse modo, se estamos defendendo um ensino escolar da leitura voltado às práticas sociais, em que os aprendizes adquirem as habilidades de ler textos da “vida real”, é bastante oportuno

tuno apresentar uma proposta de trabalho com a leitura contemplando os valores humanos, entendidos como norteadores das relações humanas em comunidade.

### **3 Educação e Valores humanos**

Os valores humanos, conforme Martinelli (1999), são princípios fundamentais que norteiam a mente humana. Eles estão inseridos em todas as filosofias de vida, nas religiões, independentemente de cor, cultura, gênero, isto é, fazem parte do ser humano. Os valores humanos são a bússola que direciona o ser humano ampliando conscientemente o pensar e o agir, substituindo sentimentos mesquinhos, individualistas, bem como desfazendo situações de indiferença e de preconceito.

E quais os valores humanos que enumeraríamos? De acordo com Martinelli (1999, p.10), os valores humanos estão classificados em dois grupos; os valores absolutos (Verdade, Ação correta, conectada a consciência, Paz, Amor e Não-violência), e a cada um desses haveria um valor relativo que deve funcionar como aprimoramento da personalidade e fortalecimento do caráter. Então, estariam dispostos da seguinte maneira, como no quadro a seguir:

**Quadro 1:** Valores humanos, segundo Martinelli (1999, p.10).

| <b>VALORES ABSOLUTOS</b> |                               |                         |                     |  |
|--------------------------|-------------------------------|-------------------------|---------------------|--|
| Verdade                  |                               |                         |                     |  |
| Ação correta             |                               |                         |                     |  |
| Amor                     |                               |                         |                     |  |
| Paz                      |                               |                         |                     |  |
| Não-violência            |                               |                         |                     |  |
| <b>VALORES RELATIVOS</b> |                               |                         |                     |  |
| <b>AÇÃO CORRETA</b>      | <b>VERDADE</b>                | <b>AMOR</b>             | <b>PAZ</b>          | <b>NÃO-VIOLÊNCIA</b>                       |
| • Dever                  | • Discernimento               | • Dedicção              | • Silencio interior | • Fraternidade                             |
| • Ética                  | • Interesse pelo conhecimento | • Amizade               | • Calma             | • Cooperação                               |
| • Honradez               | • Busca                       | • Devoção               | • Contentamento     | • Concórdia                                |
| • Generosidade           | • Autoanálise                 | • Gratidão              | • Tranquilidade     | • Altruísmo                                |
| • Vida salutar           | • Espírito de pesquisa        | • Caridade              | • Paciência         | • Força interior                           |
| • Iniciativa             | • Espicácia                   | • Perdão                | • Autocontrole      | • Respeito à cidadania                     |
| • Perseverança           | • Atenção                     | • Simpatia              | • Tolerância        | • Patriotismo                              |
| • Responsabilidade       | • Reflexão                    | • Igualdade             | • Concentração      | • Responsabilidade cívica                  |
| • Respeito               | • Otimismo                    | • Alegria               | • Autoestima        | • Unidade                                  |
| • Compaixão              | • Sinceridade                 | • Espírito de liderança | • Autoaceitação     | • Solidariedade                            |
| • Esforço                | • Honestidade                 | • Humildade             | • Desprendimento    | • Respeito à natureza/Ecologia             |
| • Compreensão            | • Exatidão/síntese            |                         | • Desapego          | • Respeito às diferenças, raças e culturas |
| • Simplicidade           | • Coerência                   |                         |                     | • Uso adequado do tempo                    |
| • Amabilidade            | • Imparcialidade              |                         |                     | • Uso adequado do dinheiro                 |
| • Bondade                | • Sentido de realidade        |                         |                     | • Uso adequado da energia vital            |
| • Disciplina             | • Justiça                     |                         |                     | • Uso adequado do alimento                 |
| • Renúncia               | • Lealdade                    |                         |                     | • Uso adequado do conhecimento             |
| • Higiene                |                               |                         |                     |  |
| • Ordem                  |                               |                         |                     |  |
| • Coragem                |                               |                         |                     |  |
| • Integridade            |                               |                         |                     |  |
| • Dignidade              |                               |                         |                     |  |
| • Serviço ao próximo     |                               |                         |                     |  |
| • prudência              |                               |                         |                     |  |

Conforme se depreende do quadro 1, os valores humanos estão intimamente ligados à família, à escola e à comunidade, ou seja, a escola não pode ignorar que esses princípios são decisivos para a formação da criança e do adolescente como cidadãos de direitos e de deveres na sociedade. A escola tem um papel muito importante, especialmente através dos professores a exercitarem nos alunos (as) a prática de tais valores, começando a incluir ações em suas atividades disciplinares, de modo que os alunos

(as) possam fazer relação desses estudos com a vida, com sua comunidade, com seu meio social, de modo que os tornem mais conscientes de suas escolhas.

Educar para os valores humanos é transformar as práticas educativas da escola em espaços de crescimento integral da criança e do adolescente. Não basta apenas sermos professores das disciplinas, é preciso atuarmos como educadores de forma completa e fazermos do nosso ofício, do nosso trabalho, uma oportunidade para adaptarmos aos conteúdos de ensino temas referentes às práticas sociais vividas pelas crianças e adolescentes, para que façam suas reflexões e aprendam a conviver harmoniosamente com as diferenças encontradas na escola ou na comunidade, sejam elas de gênero, de cor, de religião, de idade, de necessidades especiais etc.

A importância de estabelecermos na escola uma cultura de paz, do amor, e da compreensão faz com que tenhamos no futuro cidadãos cultivadores da não-violência, protagonistas do diálogo e seres dotados de autocontrole, inteligência e sabedoria. Conforme nos diz Esclarín (2006, p. 36):

Um sistema que valoriza apenas o ter e o aparecer, que repete insistentemente que você vale pelo que tem, que tudo, até o mais sagrado, transforma-se em mercadoria; no qual a ética se está dissipando e cada um decide o que é bom e o que é mau o que se pode ou não fazer; que exalta e mimica cães, gatos e os mais insólitos mascotes enquanto deprecia e ignora o pobre, o que não tem; gera violência de modo vertiginoso. Violência e exibicionismo dos que têm, ostentam, esbanjam e corrompem; violência dos que procuram ter – para poder ser – a qualquer preço (assalto, roubo, prostituição, corrupção, tráfico de drogas, de influências, de órgãos, de pessoas...); violência dos aparatos repressi-

vos, que em vão tentarão pôr ordem e manter a paz em um mundo estruturalmente desordenado e injusto.

Assim sendo, a grande finalidade da educação, acima de tudo, daquela que pretende formar uma criança ou adolescente para o exercício da cidadania com respeito à convivência em sociedade, não deve ser outro, senão despertar para a prática humanista no modo de agir e pensar. A educação deve despertar nas pessoas o senso de justiça, de fraternidade e de preocupação coletiva; deve incentivar a empatia, o sentimento de viver uns com os outros pelo fato de serem humanos, por sentirem todos as mesmas necessidades, dores ou prazeres.

Acreditando nisso, defendemos neste texto que um trabalho voltado ao ensino da leitura, e que contemple os valores humanos expressos por meio de diferentes gêneros discursivos/textuais (no sentido bakhtiniano do termo) pode ser um caminho para alcançarmos essa dupla função social da escola, qual seja, ensinar a ler e formar para a cidadania.

#### **4 Proposta de oficinas de leitura**

Conforme anunciado, apresentamos nesta parte o planejamento de uma proposta de intervenção que compõe a pesquisa de mestrado em andamento no ProfLetras/UFPB, a qual tem por objetivo analisar a função didático-pedagógica da leitura no tocante à reflexão dos valores humanos com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental. Nesses termos, trazemos um recorte no tocante às oficinas pedagógicas de leitura que serão utilizadas para o trabalho de ensino de habilidades de leitura aliado às discussões dos valores humanos.

A finalidade das oficinas pedagógicas é a de ofertar aos integrantes da pesquisa práticas de leitura que propiciem a reflexão e conscientização sobre a importância dos valores humanos para a formação pessoal e o convívio coletivo no ambiente escolar e comunitário. Toda a atividade será a partir dos conhecimentos prévios dos estudantes para que, desde esse início, possam apropriar-se de novos conhecimentos ou novas competências leitoras e, assim, ressignificarem suas práticas de leitura conforme os contextos sociais pertinentes.

Vejam, a seguir, o planejamento das oficinas pedagógicas.

- **OFICINA 01 – Conceito de Valores Humanos**

Carga horária: 02(duas) aulas de 45 (quarenta e cinco) minutos.

Metodologia: Conversa informal sobre o conhecimento prévio dos estudantes a respeito dos valores humanos com a resposta escrita e colada numa cartolina com a pergunta: o que sei sobre valores humanos?; Projeção do vídeo “Os alienígenas” de Saara Nousiainen e demais vídeos do Youtube, com curtas histórias, ensinando o que é solidariedade, respeito, responsabilidade, tolerância, não-violência, honestidade, paz, etc.; Círculo de leitura com distribuição de diversas fábulas (o lobo e o cordeiro, a lebre e a rã, família formiga, o burro e o leão, a cigarra e a formiga, o sapo e o poço, a lebre e a tartaruga, o lobo e a garça, a raposa e o leão, o lenhador e o machado) para reflexão dos valores elencados nas fábulas; Confecção de um painel para exposição na escola, sobre o conceito de valores humanos.

- **OFICINA 02 – Somos todos irmãos**

Carga horária: 02(duas) aulas de 45(quarenta e cinco) minutos.

**Metodologia:** Leitura do conto africano “Ubuntu” de Desmond Tutu com roda de conversa sobre fraternidade, humanidade e convivência comunitária; Projeção do filme Kirikou e a Feiticeira de Michel Ocelot; Roda de conversa reflexiva sobre a relação do filme com a lenda lida, os valores observados e a importância deles para a convivência comunitária; Dramatização do conto Ubuntu; Aplicação de um pequeno questionário: O que eu aprendi sobre cooperação, tolerância, empatia, solidariedade, e respeito às diferenças? Como devo me comportar com o meu colega na escola? A leitura do conto Ubuntu e o filme Kirikou me ensinaram o quê?

- **OFICINA 03 – Contos de valores**

**Carga horária:** 04(quatro) aulas de 45(quarenta e cinco) minutos

**Metodologia:** Círculo de leitura e reflexão de contos, onde cada conto representa um valor (responsabilidade, respeito, solidariedade, paz, honestidade, cooperação, empatia, solidariedade etc.); Dramatização através do teatro de bonecos com alguns contos; Visitação a um abrigo de idosos(as) da comunidade com os estudantes que, conversarão com idosos, escutarão suas histórias para contar em sala de aula, tirarão fotos e observarão o ambiente coletivo dessas pessoas em relação ao tratamento humano dado a elas; Confecção de um cartaz para exposição na escola intitulado: Respeitar o idoso(a) é: (cada estudante escreverá uma frase) anexado as fotografias tiradas com os idosos.

- **OFICINA 4 – Minha comunidade tem valor**

**Carga horária:** 04 (quatro) aulas de 45(quarenta e cinco) minutos.

**Metodologia:** Apresentação de slides com campanhas publicitárias que denunciam maus tratos às crianças, às mulheres e aos idosos, bem como placas de aviso que denunciam o preconceito racial, identidade de gênero e opção religiosa; Conversação e conscientização sobre respeito, empatia e tolerância às diferenças; Projeção de vídeos musicais com distribuição das letras de Martinho da Vila (Sincretismo religioso), Nando Cordel (A paz), Rafa e as amigas do *The Voice Kids* (A paz – versão da letra original do grupo Roupa Nova) e Lenine (Diversidade); Formação de três grupos para apresentação das letras musicais em forma de jogral; “Passeio leitura” (Kleiman, 2016) pela comunidade (farmácias, mercadinhos, postos de saúde, *lan house*, padarias etc.) em busca de placas de aviso que apresentem mensagem de incentivo aos valores humanos; Montagem de um painel fotográfico para expor na escola intitulado: Minha comunidade e o respeito às diferenças.

Conforme se lê nas proposituras das oficinas, em cada uma delas serão focalizados gêneros textuais do universo do estudante do ensino fundamental (6º ano), a saber: fábula, conto, propaganda, música, cartaz, dramatização etc., em consonância com a BNCC (BRASIL, 2017). Além das atividades realizadas na sala de aula, nas oficinas 03 e 04, são propostas ações em que os estudantes se deslocam a algum lugar devidamente planejado (abrigo de idosos, visita ao comércio local) no intuito de buscar

informações para dialogar e fundamentar a produção de leitura no espaço da oficina na escola.

A opção por enforçar os gêneros para desenvolver habilidades de leitura e de compreensão leitora é justamente porque entendemos que a aprendizagem da língua se dá eminentemente por meio dos textos, dos usos da linguagem, e não a partir de fragmentos ou recortes de leitura, comumente encontrados, ainda, em alguns livros didáticos. Assim, uma atividade escolar que envolve múltiplos letramentos, como a proposta nas oficinas, em que os aprendizes lidam com diferentes materialidades textuais, múltiplas semioses, escritas e orais (filme, música, livro, dramatização, fotografia etc.), possibilita o desenvolvimento de práticas leitoras mais efetivas e significativas aos estudantes.

O enfoque nos valores humanos, em todas as oficinas, se dará a partir das leituras e das reflexões ocasionadas pelos textos apresentados. O aluno, mediante a compreensão da mensagem veiculada nos diversos gêneros em estudo, poderá se posicionar, tanto por escrito quanto oralmente, sobre o que para ele representa determinados valores, olhando para si, para suas experiências e ouvindo as experiências dos colegas de turma. Isso, acreditamos, acarretará naquela dupla função escolar anteriormente mencionada, ou seja, ensinar a ler e promover a cidadania proporcionalmente.

Sabemos que os estudantes do Ensino Fundamental, 6º ano, estão iniciando um novo ciclo na Educação Básica, e que muitos deles ainda estão em processo de alfabetização, o que torna a proposta destas oficinas ainda mais interessante, pois o letramento implica o domínio não apenas de habilidades de ler e escrever, mas sobretudo, de saber usar a leitura e a escrita em

favor do conhecimento, da vida em sociedade, da apropriação consciente das “coisas do mundo” (KLEIMAN, 2007).

O desafio de ensinar a ler na escola contemporânea é não somente reconhecer as mudanças nas relações interativas oriundas das novas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), mas também compreender que o trabalho com o texto na sala de aula deve ser sempre um ato significativo, que envolva os aprendizes de alguma forma e os faça progredirem no conhecimento e na humanização.

Logo, não pode haver sabedoria desvinculada do sujeito e do espaço/tempo ao qual pertence. Se a escola ensinar a ler apenas o texto, e esquecer do mundo (FREIRE, 2002), poderá estar formando indivíduos escolarizados para um modelo de sociedade que não mais desejamos, pelo menos nós de pensamento mais progressista, onde os valores fundamentais dão lugar ao individualismo e o conhecimento é nada mais do que um capital social.

## **5 Considerações finais**

Apresentamos este texto no intuito de partilhar propostas didáticas voltadas ao trabalho com a leitura no Ensino Fundamental, uma vez que permanentemente somos desafiados a reconfigurar nossas práticas e buscar alternativas para intervir e melhorar a aprendizagem dos nossos alunos.

O mestrado profissional em Letras tem esse caráter intervencionista e “obriga” o estudante/professor a olhar para sua sala de aula, a (re)pensar as metodologias e a produzir conhecimento mediante a reflexão e o estudo sobre a sua atuação docente. Nisso, este capítulo traduz significativamente o nosso desejo

de lidar com os desafios de letramento dos alunos do 6º ano, ao mesmo tempo em que reconhecemos, em virtude do contexto social onde estão inseridos, a relevância de fortalecer e/ou despertar neles a consciência dos valores humanos nas relações sociais.

O trabalho com a leitura na sala de aula, apesar de ser um tema muito debatido e estudado, sempre terá relevância nas discussões acadêmicas/científicas em torno do ensino-aprendizagem, posto que aprender a ler (e escrever) é a base da formação escolar de qualquer cidadão.

Além disso, as oficinas ora propostas podem servir de inspiração para outros professores de língua portuguesa da educação básica interessados no assunto, pois visam a contribuir com a rede de esforços implementados por pesquisadores de diferentes áreas, professores, gestores educacionais no intuito de ofertar um ensino cada vez mais produtivo e humanizador, especialmente nesse período pós-pandemia, quando os níveis de leitura dos estudantes estarão naturalmente mais deficitários, sobretudo na escola pública.

Então, esperamos que a pesquisa de Mestrado fruto dessas oficinas possa demonstrar o quão relevante é sermos professores pesquisadores, olharmos para o nosso espaço de atuação profissional com óculos de aprendizes, sempre buscando melhorar nossas práticas, recriando-as, abandonando (velhos) hábitos improdutivos e produzindo (novos) saberes.

## 6 Referências

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Brasília, 2017.

ESCLARÍN, Antônio Pérez. **Educar para humanizar**. São Paulo: Paulinas, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 43 ed. São Paulo: Ática, 2002 [1992].

KLEIMAN, Angela. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação de professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

KLEIMAN, Angela. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**. v. 32, n.53, p. 1-25, 2007.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1995.

KOCH; Ingedore V.; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MARTINELLI, Marilu. **Conversando sobre Educação em valores humanos**. São Paulo. Petrópolis, 1999.

SOARES Magda. **Letramento**: Um Tema em Três Gêneros. Belo Horizonte:

## ITINERÁRIO 08

# POSSIBILIDADES DE TRABALHO COM A LEITURA DE ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS PARA A DESCONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO

Eliana César Rodrigues Guedes  
Joseval dos Reis Miranda

### 1 Introdução

Ao longo dos séculos, aconteceram manifestações simbólicas e psicológicas de machismo e de misoginia, e, até os dias atuais, parece haver um esforço conjunto, cujo propósito é manter as mulheres permanentemente sob controle.

No ambiente escolar, convivendo diariamente com adolescentes, percebemos que, apesar de vivermos em tempos ditos modernos, os diálogos e as brincadeiras entre eles/as são alicerçados no machismo estrutural, no sexismo e na misoginia, reverberando, no que tange às questões relacionadas a gênero, ao preconceito e à falta de conhecimento.

Desse modo, percebemos a necessidade de viabilizar reflexões que facilitassem a percepção dos/as alunos/as a respeito de questões voltadas à teoria do gênero, a exemplo dos estereótipos que são impostos a mulheres e homens.

Além das questões de gênero, enfrentamos uma crise de leitura em nosso país, que é conhecida por todos/as. Algumas instituições têm negligenciado a sua função de formar leitores e leitoras, a partir do momento em que priorizam questões ad-

ministrativas e a realização de eventos e insistem em postergar demandas pedagógicas.

Diante desse contexto, alunos e alunas permanecem limitando-se a fazer decodificações, sem conseguir inferir, questionar, contestar e posicionar-se diante do texto, realizando, assim, uma leitura crítica.

Por isso, consideramos relevante pensar em atividades de leitura capazes de atuar em duas frentes: discutir questões de gênero e ativar o processo de produção de sentidos, por meio da leitura crítica de textos relacionados à categoria gênero, envolvendo uma problemática que circunda o ambiente escolar: os estereótipos de gênero, um mecanismo que monitora e engessa o comportamento dos indivíduos.

Para viabilizar nossas ações e reflexões, adotamos o gênero discursivo anúncio publicitário, em razão de seus recursos linguísticos e de seu discurso persuasivo, os quais possibilitam o desenvolvimento das competências de leitura crítica dos alunos e das alunas.

Pereira (2002) define estereótipos de gênero como:

[...] artefatos humanos socialmente construídos, transmitidos de geração em geração [...] criados e reforçados pelos meios de comunicação, que são capazes de alterar as impressões sobre os grupos em vários sentidos (PEREIRA, 2002, p. 157).

Os estereótipos são resultado de uma convenção sociocultural que diz que há características biológicas inerentes a homens e mulheres, uma crença que legitima a polarização de gênero existente entre o sexo masculino e o sexo feminino e desencadeia

a ideia de que há ações, comportamentos e características psicológicas adequados para cada sexo, desconsiderando as formas plurais pelas quais podem ser manifestadas a individualidade e a subjetividade humanas. Ademais, reafirmam a supremacia masculina e inferiorizam o feminino, originando desigualdades, preconceitos e sofrimento.

O objetivo geral do nosso trabalho é elaborar estratégias de leitura estruturadas a partir de anúncios publicitários publicados entre as décadas de 1940 a 1970 e no século XXI, possibilitando a desconstrução de estereótipos de gênero. Pretendemos, ainda, alcançar alguns objetivos específicos, a saber: a) revisar o que dizem estudos e pesquisas sobre as questões de gênero e os estereótipos, sobre a leitura e sobre o anúncio publicitário; b) e propor atividades pedagógicas nas quais a leitura de anúncios publicitários possibilite a discussão das questões de gênero e a desconstrução de estereótipos.

Os aportes teóricos deste trabalho são construídos com base em Butler (2003; 2009), Carvalho (2004; 2017), Louro (2003), Fairclough (2003), Meurer (2000), entre outros/as.

No que tange à sua estrutura, apresentamos a fundamentação teórica dividida em duas seções: na primeira, fazemos algumas considerações sobre gênero; na segunda, abordamos a produção de sentidos na leitura, a partir da desconstrução de estereótipos de gênero. Em seguida, propomos algumas atividades pedagógicas fundamentadas nas questões de gênero e na leitura crítica de anúncios publicitários, e, por fim, apresentamos algumas considerações finais.

## 2 Gênero: algumas considerações

O conceito de gênero sob uma perspectiva sociocultural, amplamente utilizado hoje em dia, faz parte do campo científico e “foi estabelecido pela teoria feminista nos anos 1970” (CARVALHO, 2010, p. 75). Ele nasceu do diálogo entre teóricas do movimento feminista e pesquisadoras de disciplinas das Ciências Humanas e Sociais e apresenta grande relevância para a sociedade. Algumas teóricas feministas propuseram o estabelecimento da distinção entre “sexo” e “gênero”, evidenciando que o sexo era basicamente a diferença entre macho e fêmea, ou seja, um fator biológico, enquanto o gênero correspondia à diferença entre papéis exercidos por homens e mulheres, sendo, portanto, um fator social. Por meio da linguagem, as feministas objetivavam acentuar “o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” (SCOTT, 1995, p. 72).

As diferenças entre homens e mulheres são compreendidas, no senso comum, como se fossem determinadas biologicamente, entretanto as Ciências Sociais apontam que tais diferenças são socialmente construídas.

Conforme afirma Saffioti (1992),

“[...] o gênero se constrói-expressa através das relações sociais (SAFFIOTI, 1992, p. 191). É por meio dessas relações que ocorre a constituição da identidade pessoal do indivíduo, a construção de sua autoestima e de sua segurança, o estabelecimento de seus projetos de vida... e tudo isso perpassa o gênero”.

Louro (2003) afirma que, ao se enfatizar o caráter social do gênero, não há a intenção de refutar a biologia, mas sim de

evidenciar a construção social e histórica estabelecida acerca das características biológicas. A intenção é posicionar o debate no campo onde são construídas e reproduzidas as desigualdades de gênero: o campo social.

O conceito de gênero foi estabelecido no sentido de “construção cultural de feminilidade e masculinidade fundada na diferença sexual [...], visando desnaturalizar as diferenças e denunciar as desigualdades de gênero” (CARVALHO, 2010, p. 75).

As discussões sobre gênero comumente destacam uma dicotomia rígida, partindo do binarismo homem-mulher, pautado exclusivamente em aspectos biológicos, desconsiderando que o gênero é algo subjetivo e individual. No entanto, é preciso atentar para o fato de que as questões que envolvem gênero não possuem categorias fixas e operam em variados âmbitos, moldando a vidas das pessoas de forma intensa e singular.

Butler (2003) desconstrói o conceito de gênero pautado no modelo binário sexo/gênero, partindo da ideia de que o sexo é naturalmente adquirido, enquanto o gênero é construído socialmente, e discute a arbitrariedade desse binarismo. A autora questiona veementemente a alegação de que o sexo é natural e o gênero é construído e afirma que “talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero se revela absolutamente nenhuma” (BUTLER, 2003, p. 25). A autora ainda menciona que “nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino” (BUTLER, 2003, p. 26).

Em sua construção teórica acerca da constituição do gênero, Butler (2003) deixa claro que pertencer a um ou a outro gênero implica reproduzir normas postuladas socialmente, que,

além de serem excludentes e não abarcarem a maneira de ser de todos os sujeitos, corroboram com a supremacia hegemônica da heteronormatividade. Tais normas precisam, pois, ser desconstruídas, dando espaço a identidades de gênero diversas.

Várias autoras *queer*, a exemplo de Butler (2003; 2009), tecem críticas ao conceito de gênero, contudo optamos por utilizá-lo como concepção norteadora do nosso trabalho devido à sua pertinência e à sua aplicabilidade ao campo de pesquisa, à temática abordada e às reflexões que serão desenvolvidas.

Estamos convencidos não só do embasamento da teoria de gênero, mas também da importância desse conceito, devido à sua preocupação em desconstruir um discurso que encarcerava homens e mulheres dentro de padrões de identidade, assim como do seu papel significativo na construção de um mundo mais justo, democrático e igualitário, especialmente, para indivíduos que, para sobreviver, precisam lutar por reconhecimento e pelo direito de ser quem são.

Na próxima seção, abordamos a produção de sentidos na leitura, a partir da desconstrução de estereótipos de gênero.

### **3 Leitura: da produção de sentidos à desconstrução de estereótipos de gênero**

A leitura, na escola, precisa ultrapassar a barreira da decodificação, pois esta já é realizada pela maioria dos alunos e das alunas, e a leitura é bem mais que isso. Para ler criticamente, o/a leitor/a precisa captar as diversas intenções implícitas, subentendidas e muitas vezes “veladas” nas práticas discursivas e refletir sobre elas.

A leitura crítica diferencia-se da decodificação ao permitir ao/à leitor/a produzir significados e discordar (ou não) das ideias do/a autor/a do texto. Sobre o que seja uma leitura considerada crítica, Cavéquia, Maciel e Rezende (2010, p. 302) dizem:

A leitura, quando é sentida, refletida, indagada, é considerada crítica. Nessa perspectiva, o sujeito sofre conflitos e passa por várias mudanças interiores, mudanças essas que, com o novo conhecimento, colocam à prova o que o leitor já sabia (CAVÉQUIA; MACIEL; REZENDE, 2010, p. 302).

Dessa maneira, para realizar uma leitura crítica, o/a aluno/a precisa inferir, questionar, reconstruir o que leu, debater, perguntar. A leitura precisa despertar nos/as alunos/as a capacidade de enxergar textos sem ingenuidade, de captar intenções pretendidas pelo/a autor/a, de constatar nuances provocadas pela utilização de recursos gráficos e linguísticos, de perceber e interpretar ideias e posicionamentos contidos nos textos e de estabelecer, ainda, uma visão crítica perante eles.

Nas palavras de Meurer (2000), a partir da leitura crítica de determinado texto, é possível estabelecer associações mentais que permitem o entendimento de que, através de práticas discursivas diversas, os indivíduos “criam, recriam e/ou transformam estruturas sociais de dominação, desigualdade e discriminação” (MEURER, 2000, p. 160). A leitura crítica funciona como um instrumento de emancipação do sujeito-leitor, a partir do momento em que ele/ela passa a analisar com criticidade o mundo que o/a cerca.

As relações de gênero podem ser analisadas a partir de diversos gêneros discursivos, no entanto, em nosso trabalho, optamos por explorá-las em anúncios publicitários, principalmente,

por dois motivos: 1) esse gênero discursivo está relacionado com o campo discursivo da publicidade (FAIRCLOUGH, 2003) que, além de ser uma ferramenta que desperta naturalmente interesse e curiosidade, é muito explorada no mundo digital e (trans) midiático, o qual, por sua vez, é, atualmente, a maior fonte de informação dos/das alunos/alunas; 2) o discurso publicitário, consoante Carvalho (2014), reflete a cultura da sociedade, logo, pois, reproduz estereótipos de gênero, dado que o mundo em que vivemos, infelizmente, ainda é muito machista.

Utilizamos, em nosso estudo, anúncios publicitários das décadas de 1940 a 1970 e do século XXI, voltados para os públicos feminino e masculino, posto que muitos deles atuaram/atuam como ferramentas ideológicas, demarcando identidades e reforçando estereótipos. Neles, pode ser detectada uma imagem idealizada da mulher: bonita, jovem, sedutora, magra, compreensiva, acolhedora, maternal, a qual corresponde aos padrões de feminilidade cristalizados na sociedade.

Na visão de Carvalho (2007, p. 23), “A imagem publicitária do que se entende ser uma mulher (ou do que se pretende que ela seja) vem sendo construída socialmente de várias maneiras”. O posicionamento da publicidade em relação à mulher traz consequências importantes, pois, segundo Carvalho (2007), as mensagens publicitárias influenciam hábitos.

Para Carvalho (2014), estereótipos impostos à figura feminina aprisionam as mulheres em uma espécie de camisa de força e fabricam a obrigação de todas elas se encaixarem em um padrão físico e comportamental (muitas vezes impossível), gerando um sentimento de culpa naquelas que não conseguem

atingi-lo. Além disso, todo o esforço das mulheres, implícito nas mensagens publicitárias, é para agradar o homem e não a si mesma, como se elas vivessem em função dele.

Em vista disso, acreditamos que a promoção de discussões acerca dos estereótipos de gênero em sala de aula é uma forma de colaborar com o desenvolvimento do senso crítico dos/as alunos/as, pois possibilita a desconstrução de visões estereotipadas em relação às mulheres as quais potencializam as desigualdades de gênero.

Na próxima seção, propomos a realização de oficinas temáticas pautadas nas questões de gênero e na leitura crítica.

#### **4 Proposições de atividades pedagógicas fundamentadas nas questões de gênero e na leitura crítica de anúncios publicitários**

Diante da necessidade da efetivação de um trabalho que desperte os/as alunos/as para a leitura crítica de textos que abordem as questões de gênero e oportunizem a análise, a reflexão e a desconstrução de estereótipos, desenvolvemos três oficinas temáticas, as quais visam à promoção da interação entre leitor(a)-texto-autor(a), bem como à viabilização da participação desse/a leitor/a enquanto sujeito ativo da interação, interpretando, questionando, refletindo, (dis)cordando, ou seja, efetuando uma leitura crítica.

A partir de agora, detalharemos a metodologia de cada oficina.

- **Oficina Temática 1: Gênero e estereótipos de gênero: o que são?**

**OBJETIVO:** Favorecer a percepção de que o gênero e os estereótipos de gênero são construídos social e culturalmente.

**MATERIAIS:** Quadro, giz ou marcador para quadro, notebook, papel A4, papel vergê e impressora.

**DURAÇÃO:** 03 h/a de 40 - 50 min

**1º PASSO – PROBLEMATIZAÇÃO:** Os/as alunos/as deverão ser instruídos/as a citar atividades que são realizadas apenas por meninas, por meninas e por meninos e apenas por meninos, a fim de que o/a professor/a preencha o quadro a seguir.

|   |   |   |
|---|---|---|
| Atividades que são realizadas por meninas | Atividades que são realizadas por meninas e por meninos | Atividades que são realizadas por meninos |
|---|---|---|

Em seguida, sugerimos que os nomes “meninos” e “meninas”, da primeira e terceira colunas sejam trocados. Dessa forma, as atividades atribuídas aos meninos passarão a ser designadas às meninas e vice-versa. Feita a troca, o/a professor/a perguntará quais fatores impedem que as atividades sejam praticadas pelos dois gêneros, levando os/as alunos/alunas à reflexão.

**2º PASSO - ATIVIDADE DE LEITURA:** Após a problematização, será executada a atividade de leitura, através da apresentação aos/às alunos/as dos seguintes anúncios publicitários, os quais são reprodutores de valores machistas, sexistas e estereotipados.

Anúncio 01: Cerveja Crystal (2012)



Disponível em: <https://bit.ly/3auU7Fs>  
Acesso em: 07 dez. 2020.

Anúncio 02: Batedeira Kenwood Chef (1961)



Disponível em: <http://bit.ly/34OGkHu>.  
Acesso em: 09 dez. 2020.

A leitura dos anúncios será empreendida por meio dos seguintes questionamentos.

3º PASSO - AVALIAÇÃO DO ENCONTRO: Para avaliar este encontro, os/as alunos/as receberão o cartão abaixo, no qual eles/elas indicarão o emoji que melhor representa os seus sentimentos em relação à primeira oficina temática.

Assinale a figura que melhor representa o seu sentimento em relação à  
Oficina temática 1: 😄 😞 😡 😊 😐 😍

Fonte das imagens: Teclado virtual do sistema Microsoft. Acesso em: 09 dez. 2020.

- **Oficina temática 2: Desconstrução de estereótipos de gênero**

1º PASSO – PROBLEMATIZAÇÃO 1: Exibição do vídeo “Por que dividir as tarefas de casa?”, através do qual é possível, por meio de um debate, levar os/as alunos/as a compreender que

mulheres e homens têm os mesmos direitos e responsabilidades no que concerne aos cuidados com a casa e com os/as filhos/as.

**OBJETIVO:** Proporcionar a compreensão de que os estereótipos de gênero são construções sociais e podem ser desconstruídos.

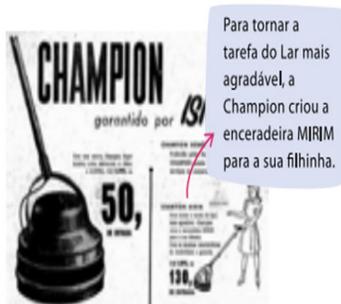
**MATERIAIS:** Projetor, notebook, caixas de som, papel A4 e impressora.

**DURAÇÃO:** 03 h/a de 40 - 50 min

**2º PASSO – ATIVIDADE DE LEITURA:** Depois do debate acerca das ideias do vídeo, a atividade de leitura deverá ser realizada por meio da análise dos seguintes anúncios publicitários, que exploram a imagem da mulher e do homem de maneira estereotipada, a saber:

1. *Que estereótipos são abordados nos anúncios?*
2. *Em relação ao Anúncio 02, responda:*
  - *O que explica a escolha de uma menina para estrelar o anúncio?*
3. *Além de explorar estereótipos de gênero, o Anúncio 02 apresenta outra questão problemática. Identifique-a.*
4. *Sobre o Anúncio 04, responda:*
  - *Qual relação pode ser estabelecida entre esse anúncio e o vídeo exibido na problematização?*
5. *Observe as imagens do homem e da mulher no Anúncio 04 e relacione-as ao título e às descrições localizadas em sua parte superior. O que se pode deduzir a respeito das funções desempenhadas pelo homem e pela mulher? O que isso revela?*

Anúncio 01: *Champion Mirim* (1954)



Disponível em: <http://bit.ly/34OGkHu>.  
Acesso em 10 dez. 2020.

Anúncio 02: *Minuano* (2016)



Disponível em: <http://bit.ly/3hr9j9B>. Acesso em 10 dez. 2020.

O/a professor/a deve promover uma leitura crítica desses anúncios, de modo que os sujeitos consigam reconhecer o machismo, o sexismo e os estereótipos de gênero presentes nos textos, por meio do seguinte roteiro.

3º PASSO – AVALIAÇÃO DO ENCONTRO: Para terminar o encontro, sugerimos a atividade abaixo para sondar a opinião dos/as participantes sobre os temas nele discutidos.

1. Nos anúncios acima, como a mulher está sendo retratada?
2. Como você enxerga a naturalidade da exposição dos estereótipos de gênero apresentados nos anúncios publicitários acima?
3. Nos anúncios desta atividade, é possível constatar a violência contra a mulher sendo utilizada como uma estratégia publicitária. Qual a sua opinião sobre isso?
4. Pode-se observar nos anúncios a naturalização do domínio do sexo masculino sobre o sexo feminino. Explique por que isso acontece na sociedade.
5. O machismo e o sexismo são estruturas cristalizadas na sociedade há séculos. Por que é tão difícil modificar essa situação?

Após as discussões empreendidas na segunda Oficina temática, assinale a alternativa que melhor representa a sua opinião.

- Gostei dos temas discutidos na oficina.
- Não gostei dos temas discutidos na oficina.
- Senti-me desconfortável com a discussão desses temas.
- Considero a discussão desses temas importante.
- Considero a discussão desses temas desnecessária.



Fonte da imagem: <https://bit.ly/2LoHLPu>. Acesso em: 20 dez. 2020.

- **Oficina temática 3: A abordagem de estereótipos de gênero em anúncios publicitários**

OBJETIVO: Constatar a abordagem de estereótipos de gênero em anúncios publicitários antigos (1940 a 1970).

MATERIAIS: Projetor, notebook, caixas de som, papel A4 e impressora.

DURAÇÃO: 03 h/a de 40 - 50 min

1º PASSO - PROBLEMATIZAÇÃO: Exibição do vídeo: “O desafio da igualdade” - que oportuniza a percepção de que práticas e comportamentos machistas/sexistas, presentes no cotidiano, desencadeiam a inferiorização das meninas e estimulam a consumação de atos de violência contra elas -, seguida de uma discussão oral que leve os sujeitos à constatação de como as meninas e as mulheres vivem em ambientes desiguais.

2º PASSO - ATIVIDADE DE LEITURA: Os anúncios publicitários abaixo deverão ser analisados de maneira crítica, favorecendo a percepção dos estereótipos e da violência de gênero neles retratados.

Anúncio 01: Camisas *Van Heusen* (1949)



Disponível em: <http://bit.ly/2KHfH0Q>.  
Acesso em: 14 dez. 2020.

Anúncio 02: Café *Chase and Sanborn* (1950)



Disponível em: <http://bit.ly/34OGkHu>.  
Acesso em: 09 dez. 2020.

A leitura crítica dos anúncios desta oficina será orientada pelo seguinte roteiro.

3º PASSO – AVALIAÇÃO DO ENCONTRO: através do preenchimento da ficha abaixo, os/as alunos/as irão citar algo que foi positivo e algo que foi negativo no encontro.

Que legal! 😊 \_\_\_\_\_

Que pena! 😞 \_\_\_\_\_

Fonte das imagens: Teclado virtual do sistema Microsoft. Acesso em: 09 dez. 2020.

## 5 Considerações finais

Para organizar o nosso trabalho, revisitamos o que os estudos e pesquisas dizem sobre cada um de seus eixos teóricos: gênero/estereótipos de gênero, leitura crítica e anúncio publicitário, para que fosse possível fundamentar e estruturar estratégias de leitura que intentam promover a leitura crítica de anúncios publicitários veiculados entre as décadas de 1940 a 1970 e no século XXI, abordando estereótipos de gênero.

Diante da diversidade de estereótipos de gênero praticados na sociedade patriarcal, optamos por abordar em nosso trabalho: o papel feminino relacionado ao cuidado, à domesticidade, à submissão e à sensibilidade e o papel masculino relacionado à racionalidade, à autonomia, ao poder e à liderança; a objetificação e a sexualização do corpo da mulher; e o lugar do homem e da mulher nas profissões e no cumprimento das atividades domésticas.

Através das atividades pedagógicas propostas, pretendemos fazer com que alunas e alunos: a) percebam a construção social e cultural do gênero e dos estereótipos de gênero; b) compreendam o poder do texto de proliferar valores e ideologias arraigadas na sociedade; c) reconheçam o machismo, o sexismo e a misoginia como mecanismos de opressão; d) observem a desvalorização e a inferiorização ainda mais acentuada da mulher há algumas décadas; e) identifiquem a legitimação/normalização do emprego da violência contra a mulher como uma estratégia utilizada pela publicidade, de forma explícita e recorrente; f) leiam criticamente anúncios publicitários que abordam questões de gênero; g) e iniciem, em suas práticas diárias, um processo de desconstrução dos estereótipos de gênero, a fim de promover a equidade entre mulheres e homens.

## Referências

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. Performatividad, precariedad y políticas sexuales. **Revista de Antropología Iberoamericana**, Madrid,

v. 4, n. 3, 2009. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/265968612/Performatividad-Precariedad-y-Politicax-Sexuales> Acesso em: 23 set. 2022.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Gênero é um conceito complexo e de difícil sensocomunização. Considerações a partir de uma experiência de formação docente. **R. Est. Pesq. Educ.** Juiz de Fora, v. 12, n. 2, jul./dez., 2010.

CARVALHO, Nelly de. **O texto publicitário em sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2014.

CARVALHO, Nelly de. **Publicidade:** a linguagem da sedução. São Paulo: Ática, 2007.

CAVÉQUIA, Marcia Aparecida Paganini; MACIEL, Aline Guilherme; REZENDE, Lucinea Aparecida de. Formação do leitor: criticidade e autonomia. **Revista Contrapontos Eletrônica.** v. 10, n. 3, p. 299-306, set-dez, 2010.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing discourse:** textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MEURER, José Luiz. O trabalho da leitura crítica: recompondo representações, relações e identidades sociais. **Ilha do Desterro,** Florianópolis, n. 38, p. 155-171, jan./jun., 2000.

PEREIRA, Marcos Emanuel. **Psicologia Social dos Estereótipos.** Brasil: EPU, 2002.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Rearticulando Gênero e Classe Social. In: BRUSCHINI, Cristina; COSTA, Albertina de Oliveira. **Uma questão de Gênero.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

SCOTT, Joan. Gênero: uma Categoria útil de análise histórica. Tradução: Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. **Educação e Realidade**, FAGED/UFRGS, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

## ITINERÁRIO 09

# O IMPACTO DA REPRESENTATIVIDADE AFRODESCENDENTE E AS CONCEPÇÕES DE ESCRITA NO PROCESSO DE ENSINO - APRENDIZAGEM

Queite Diniz dos Santos da Silva  
Carla Alecsandra de Melo Bonifácio

### 1 Introdução



sentimento de ser, estar e pertencer de forma positiva, prestigiada num grupo social e nos mais diversos segmentos que regem a coletividade, evidencia-se relevante para discussão pública moderna, haja vista que contribui tanto para o desenvolvimento individual, social, político e pedagógico, assim como para as relações de representatividade social.

Nesse sentido, entendemos por representatividade a participação direta de cada diversidade humana, sobretudo da população negra pelo seu contexto histórico, em todas as esferas grupais e institucionais que movem o corpo social contemporâneo. E nesse contexto, a participação estará atrelada ao desenvolvimento de competências e habilidades para o desempenho eficiente das necessidades sociais, tal como a leitura, a escrita, entre outras habilidades. Para isso, a escola é espaço privilegiado para através da relação professor/texto/aluno promover a construção dessas habilidades de forma equitativa e desconstrução de estereótipos já pré-fixados.

Nessa perspectiva, este capítulo tem por objetivo discutir como a representatividade negra pode impactar no processo de ensino-aprendizagem de crianças e de adolescentes, estimulando-os à leitura, sobretudo à escrita de forma mais crítica e eficiente.

Esse objeto se justifica tanto para fomentar a Lei 10.639/03 que determina o trabalho com a temática da História e Cultura Afro-Brasileira quanto pela problemática relacionada à representatividade e à competência ou a falta delas, na tentativa de fomentar ações para reparar tais inconveniências, uma vez que é comum encontrarmos situações divergentes em que determinada etnia estará mais valorizada social, política, pedagógica e circunstancialmente, nas quais o tom da pele, a aparência e o comportamento público melhor aceito pela sociedade estarão em maior evidência em detrimento de outras etnias.

No aspecto pedagógico, essa divergência também vai se manifestar desigual, resistente, por meio de algumas práticas equivocadas, historicamente, estabelecidas por estratégias de ensino ao longo da trajetória escolar. E na medida em que crianças e adolescentes são expostos a tais abordagens, há impactos positivos ou negativos, decorrentes da internalização das didáticas utilizadas.

Para tanto, a fundamentação dessa discussão étnica estará apoiada em Almeida (2021), Bento (2022) e Souza (1983). Já para as concepções de escrita, o alicerce estará focado em Almeida (2011), Antunes (2003) e Menegassi (2015), cujas reflexões serão relevantes.

Neste estudo adotamos o tipo de investigação pesquisa bibliográfica a partir da seleção de textos sobre a representatividade afrodescendente e sobre as concepções de escrita.

Para atingir o nosso objetivo, organizamos este capítulo nos seguintes pontos: (1) Introdução; (2) Deixas escravistas às desigualdades étnicas atuais; (3) A escola e sua responsabilidade; (4) As concepções de escrita (5) Considerações finais; (6) Referências.

## **2 Deixas escravistas às desigualdades étnicas atuais**

O contexto de escravização, vivenciado pelo povo negro, perpetuou variados impactos negativos ao longo da história. Dentre eles estão a aversão às características fenotípicas negras associadas à inferioridade, somados aos desamparos gerados no fim da escravidão, fatores que vão segregar povos negros e brancos, contribuir com o processo de marginalização do povo negro, gerar falta de oportunidades e conseqüentemente muitos outros danos nessa trajetória. Dessa forma, nos apoiamos nos estudos da escritora Souza (1983)<sup>6</sup> em seu livro:

“Tornar-se negro” quando ela declara que: A sociedade escravista, ao transformar o africano em escravo, definiu o negro como raça, demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de interação com o branco e instituiu o paralelismo entre cor negra e posição social inferior. (SOUZA, 1983, p.19)

Por conseqüência disso, a evolução respeitosa das relações pré-estabelecidas ocorre de maneira muito lenta. O sentimento da não aceitação, do não pertencimento, somados às dificuldades para ascensão social se tornou uma luta incessante em decor-

rência de toda essa exclusão perpetuada por parte da sociedade.

Dessa forma, assentimos com Souza (1983) que:

Numa sociedade de classes onde os lugares de poder e tomada de decisão são ocupados por brancos, o negro que pretende ascender lança mão de uma identidade calcada em emblemas brancos, na tentativa de ultrapassar os obstáculos advindos do fato de ter nascido negro. (SOUZA, 1983, p.73)

Nesse contexto hostil, o fato de nascer negro no Brasil já implica no contato com diversos dramas relacionados à aceitação da própria imagem. Podemos citar como exemplo o fato de a sociedade do século XIX fazer uso do *Black face* para representar personagens negras de forma caricatural no teatro, ratificando a ausência da representatividade positiva dos negros na arte, e ainda os caracterizando de forma debochada.

Essas dificuldades sempre estiveram em evidência na busca pela identidade e aceitação de si mesmo a fim de ultrapassar as barreiras das desigualdades, e das discriminações racial e social.

É importante salientar que os espaços sociais de circulação de intelectualidade e liderança, como na política, na arte, na literatura, na educação, são ocasiões excepcionais cuja representatividade em etnias, tons de pele, tipos de corpos, pessoas portadoras de necessidades especiais e orientações de gêneros são bem acolhidas e valorizadas nas muitas possibilidades de integração e representação da diversidade. Todavia, a etnia culturalmente branca e da “boa aparência” se sobressai nas principais esferas, deixando as demais camadas sociais em situação de desigualdade. Ademais, por influência do histórico exposto, a

representatividade negra, além de ser pouco valorizada, é ainda a mais exposta como desfavorável, discriminativa e negativa no contexto atual.

Assim, legitimamos nosso entendimento do conceito de representatividade nas palavras do professor Almeida (2021)<sup>6</sup>, em seu livro “Racismo Estrutural”, que afirma:

Representatividade refere-se à participação de minorias em espaços de poder e prestígio social, inclusive no interior dos centros de difusão ideológica como os meios de comunicação e a academia. (ALMEIDA, 2021, p. 109)

Desse ponto de vista, entendemos que o racismo estrutural e a falta dessa representatividade seguem enraizados no corpo social brasileiro ao longo do tempo, observável desde a infância, quando a criança cresce tendo pouco ou nenhum acesso a brinquedos com características étnicas negras, posto que na arte e na literatura existe um vácuo de autores e obras da cultura negra, ao passo em que nas peças publicitárias em que o corpo, a cor da pele e a etnia têm forte relevância nos programas da teledramaturgia e/ou cinematográfica, onde está o maior acesso dos menos favorecidos e, por isso, mais vulneráveis à manipulação de pensamentos e posturas comportamentais. É importante salientarmos que além de as pessoas pretas não ocuparem condições de poder, ainda são caracterizadas e expostas em situação de inferioridade.

Na mesma lógica, estão as universidades, onde apesar de as cotas raciais terem aumentado, significativamente, o con-

---

<sup>6</sup> Silvio Luiz de Almeida é um advogado, filósofo e professor universitário da Columbia, FGV, Mackenzie. É reconhecido como um dos grandes especialistas do Brasil acerca da questão racial. @silviolual

tingente de alunos negros no curso superior, esses acadêmicos, quando conseguem concluir, não ocupam cargos de liderança de forma satisfatória, a exemplo, de reitores, supervisores e professores universitários.

Assim, por influência dessa realidade, as crianças e os adolescentes podem seguir esse modelo e acabar por valorizar a branquitude na medida em que abandonam outros grupos étnicos. Dessa forma, Almeida (2021) conclui que:

A representatividade nesse caso tem o efeito de bloquear posições contrárias ao interesse do poder instituído e impedir que as minorias evoluam politicamente, algo que só é possível com o exercício da crítica. (ALMEIDA, 2021, p. 113)

Logo, urge a necessidade em promover discussões acerca desse tema, a fim de despertar e exercitar a criticidade de docentes e discentes para agregar na representatividade e formação de liderança no Brasil. E a escola, espaço de aprendizagem e interação, tem responsabilidade nesse conceito.

### **3 A escola e a sua responsabilidade**

Ouvir o desabafo frustrado de um aluno negro que não acredita que a educação possa servir de porta de entrada para uma realidade melhor, chegando a questionar: “Estudar pra quê?” nos faz refletir e nos impulsiona a levar essa discussão para o ambiente educacional.

Nossa trajetória educacional possibilitou a observação de exaltação de figuras tradicionalmente brancas no desenvolvimento de atividades relativas às apresentações pedagógicas, e que, na ocasião da representação de figuras não brancas, esta era feita de

forma equivocada, de modo a confirmar estereótipos, dificultando que alunos negros se destacassem, se fortalecessem no processo de construção de sua identidade e no desenvolvimento do processo educacional. Como Bento<sup>7</sup>, em seu livro “O Pacto da Branquitude”, afirma:

Na escola, quantas vezes percebia os professores enaltecerem o esforço de minhas colegas brancas — como eles — de forma afetuosa, enquanto eu ficava sempre às margens, por estar afastada do modelo que eles valorizavam. Minha presença só se fazia notar como exemplo negativo. (BENTO, 2022, p. 12)

Essas experiências e observações vivenciadas na escola podem causar traumas de inferioridade para uma vida inteira.

Com base no discurso de Bento (2022), sabemos que abalar a lógica da relação entre negros e brancos tem seus desafios, contudo, defendemos maior engajamento da escola na promoção adequada de valorização do negro em sociedade, pois a necessidade de acolhermos essa temática a fim de criar situações de maior protagonismo, maior interação do aluno nessa discussão e assim, num futuro próximo, não ouvirmos discursos lamentáveis de estudantes desesperançados dizendo que:

[...] a escola não era um dos ambientes mais acolhedores para crianças negras como nós. Por anos, me senti invisível na sala de aula, como se não fizesse parte daquele lugar. [...] meus professores foram os principais responsáveis por essa minha sensação de não pertencimento. (BENTO, 2022, p.11)

---

<sup>7</sup> Maria Aparecida da Silva Bento, conhecida como Cida Bento, é uma psicóloga, ativista e escritora brasileira. É doutora em psicologia pela Universidade de São Paulo, também é professora visitante na Universidade do Texas em Austin, nos Estados Unidos. @cida.bento.7140

Por isso, precisamos refletir a prática escolar nas palavras do professor Almeida<sup>8</sup> no livro “O Texto na Sala de Aula” (2011):

Muitas vezes a escola esquece que educação é um problema social, e encara-o como problema pedagógico. Sem o menor respeito pelas condições de vida de seus frequentadores, impõe-lhes modelos de ensino e conteúdos justamente produzidos para a conservação dessa situação injusta, indecente, que esboçamos anteriormente. Sem fazer a crítica verdadeira, histórica, do saber que coloca aos alunos, a escola considera todo e qualquer conteúdo válido, muitas vezes baseado em preconceitos, ignorâncias, verdades incontestáveis, dogmáticas. (ALMEIDA, 2011, p. 17)

Portanto, ajustando nosso argumento às palavras de Almeida (2011), propomos alinhar nossa prática, enquanto educadores, para uma proposta de escrita sob as concepções de escrita do professor Menegassi (2015).

A leitura e a escrita constituem princípios básicos para o desenvolvimento do estudante. Este desenvolvimento, na escola, se dá por intermédio do/a professor/a tendo como base o texto. Logo, a interação, a relação, a confiança entre professor-texto-estudante deve estar no centro das atenções da educação moderna.

#### 4 Concepções de Escrita

Para isso, passamos a refletir sobre as concepções de escrita em Menegassi (2015), o qual defende que produção de escrita perpassa as etapas básicas de: planejar, executar, revisar e reescrever. Nessa lógica, ele analisa a produção de texto em três distintas concepções: a escrita como *Dom*, como *Consequência* de uma atividade

---

<sup>8</sup> Milton José de Almeida é mestre e doutor pela USP e livre-docente pela Unicamp. Estuda e realiza pesquisas sobre a Arte da Memória e as diferentes linguagens verbais, visuais e audiovisuais.

e a escrita como *Trabalho*. Ele defende ainda que: “o texto produz mudanças no aluno e no professor; o aluno produz mudanças no texto e no professor; este produz mudanças no aluno e no texto.” (MENEGASSI, 2004, p. 106)

Sendo assim, as interações precisam estar centradas na produção de sentido, em contextos de uso e socialização para causar mudanças significativas na realidade discente.

#### *4.1 A escrita como um dom*

Essa concepção é bastante utilizada na prática em sala de aula, uma vez que o professor concentra a produção de um texto em torno de um tema/título e não apresenta discussões prévias, para que o aluno escreva com base em seus conhecimentos de mundo, pois se acredita que estes sejam suficientes.

Essa concepção se mostra pouco eficaz para os alunos do ensino fundamental, uma vez que estes não estão dotados de maturidade discursiva para discorrer sobre determinados temas, ainda que pareçam de fácil compreensão. Segundo Menegassi (2015):

Ao fixar essa linha de pensamento, o aprendiz determina que a concepção de escrita como dom pertença somente aos sujeitos capazes de redigirem bons textos na busca de certas inspirações e, conseqüentemente, tendo um dom “divino, inato” para isso. (MENEGASSI, 2015, p. 142).

Portanto, considerando o exposto, constatamos que tal concepção não seria eficiente para que os alunos se sintam estimulados, preparados, dotados de conhecimento amplo, criatividade e espontaneidade para a produção de um texto eficaz,

podendo inclusive, desestimular o estudante à escrita, diferentemente da próxima concepção.

#### *4.2 A escrita como consequência*

Ao contrário da concepção anterior que caracteriza a escrita como dom, nessa concepção de escrita como consequência, muito presente nos livros didáticos, o professor concentra a escrita em torno de alguma atividade realizada anteriormente em sala de aula ou fora dela.

Agora, a proposta de escrita vem de uma atividade recém-realizada, uma leitura, uma pesquisa, uma palestra, uma vivência de aula passeio para incentivar a produção textual. Essa proposta está apoiada nos últimos contextos participativos, deixando o estudante ciente de que terá por consequência a incumbência de escrever algo logo após a atividade vivenciada.

Contudo, questionamos se essa concepção seria suficiente para formação de bons escritores, uma vez que a escrita sofre influência recente do que se acabou de ouvir do professor, por outras intervenções, ou ainda, quando o único estímulo é a nota.

Dessa forma, Menegassi (2015) depreende que:

a produção de texto na concepção de escrita como consequência é visualizada apenas como a conclusão de um trabalho. A ausência da continuidade dos textos desmotiva, claramente, o educando, uma vez que não há como descobrir uma razão para se escrever. Não há, pois, uma abordagem interacionista. A escrita como consequência não está associada à interação. (MENEGASSI, 2015, P. 149).

Diante da análise de Menegassi (2015) e por nossas observações, atentamos ainda não ser essa proposta suficiente para

a liberdade da escrita, para formação de autores autônomos e aptos a exporem seus pontos de vista com fundamento efetivo frente a próxima concepção.

### *4.3 A escrita como trabalho*

Já nessa concepção como trabalho, a produção escrita é concentrada como um processamento contínuo de aprendizagem. Aqui, o estudante está em interação constante com o seu contexto, com as problemáticas sociais e com o seu professor que será coautor da produção, com a escrita e reescrita na busca pelo aperfeiçoamento.

Desse modo, o desenvolvimento do produtor de texto adolescente será progressivo, fornecendo motivação para sua escrita, sustentação para sua argumentação e encorajamento para a exposição do seu ponto de vista. Neste sentido, Antunes (2003) entende que:

A atividade da escrita é, então, uma atividade interativa de expressão, (ex-, “para fora”), de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele. Ter o que dizer é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. (ANTUNES, 2003, p.45)

Com base nas reflexões de Antunes (2003), de Menegassi (2015) e das nossas próprias leituras e observações, concordamos que o educador contemporâneo deve estar atento às possibilidades de leitura e escrita para que o desenvolvimento dos estudantes seja mais significativo, prazeroso e inclusivo. Desse modo, o ato de escrever, nesta abordagem interacionista, é uma ação consciente, com um

propósito definido, arquitetado, executável, por conseguinte, auferir a nomeação “trabalho”. É no exercício de planejamento que as atividades prévias são usufruídas e aconselhadas para a execução do trabalho com o feito de ortografar, uma vez que é fundamental que os estudantes “tenham contato com diversas fontes de informações, para ampliar as relações entre seus casos particulares e a conjuntura social” (MENEGASSI, 2015, p.151)

A partir das reflexões de Antunes (2003), de Menegassi (2015) e das nossas próprias leituras e observações, concordamos que o educador contemporâneo deve estar atento às possibilidades de leitura e escrita para que o desenvolvimento dos estudantes seja mais significativo, prazeroso e inclusivo.

Considerando os pressupostos da representatividade e das concepções de escrita evidenciadas neste estudo, sugerimos algumas ações para levar essa discussão para o ambiente educacional, notadamente no contexto das aulas de língua portuguesa, a fim de despertar um novo olhar, uma nova leitura para essa temática tão importante. Dessa forma, os alunos poderão se preparar melhor, desenvolvendo uma leitura mais crítica e uma produção textual muito mais instigante.

- Apresente leitura de livros de autores negros com histórias de exaltação e da resistência negra;
- Apresente *slides* de professores, escritores, cientistas, artistas, cantores, atores negros em posição de igualdade;
- Transmita filmes e vídeos com reflexões relevantes para a construção de leituras e de escritas mais críticas;
- Trabalhe com músicas e letras de canção com interpretações que tragam mensagens construtivas para essa discussão;
- Escreva um texto coletivo sobre a temática, preparando e passando mais confiança ao aluno;

- Promova atividades dinâmicas para culminância dos ensinamentos adquiridos.
- Desenvolva projetos, a exemplo do disponível no site do Instituto Península<sup>9</sup>:

Por fim, enquanto professores de língua portuguesa devemos refletir nas palavras de Antunes (2003) quando encantadoramente nos afirma que:

O momento nacional é de luta, de renovação e incita à mudança, a favor de uma participação cada vez maior de toda a população e de um exercício cada vez mais pleno da cidadania. O professor não pode ausentar-se desse momento nem, tampouco, estar nele de modo superficial. O ensino da língua portuguesa também não pode afastar-se desses propósitos cívicos de tornar as pessoas cada vez mais críticas, mais participativas e atuantes, política e socialmente. (ANTUNES, 2003, 15).

Em conformidade com Antunes (2003), acreditamos que as sugestões para a discussão dessa problemática possam auxiliar no trabalho dos docentes e aguçar a criticidade dos nossos discentes.

## 5 Considerações Finais

Ao apresentar o estudo: *os impactos da representatividade afrodescendente e as concepções de escrita no processo de ensino aprendizagem* tivemos como intenção discutir sobre a representatividade das minorias, sobretudo a negra, ou a falta dela e das práticas pedagógicas atuais.

---

<sup>9</sup> O Instituto Península é uma organização do terceiro setor que atua na área de Educação e trabalha para apoiar a melhoria da carreira docente porque acredita que os professores são os principais agentes de transformação para uma Educação de qualidade no Brasil. Projeto Representatividade Negra na escola, disponível em: <https://vivescer.org.br>

Logo, ao apresentarmos as concepções de escrita em Menegassi, objetivamos um olhar crítico das práticas realizadas para a escrita, em sala de aula, e abertura para outras propostas pautadas na concepção como *trabalho*, alinhando a interação professor-texto-estudante junto às movimentações sociais relevantes no contexto da vivência dos estudantes.

Por conseguinte, ao adotarmos a referida concepção, auxiliamos o trabalho de professores que objetivam uma educação integradora, competente e preocupada com os problemas sociais, como é o caso da representatividade afrodescendente.

## 6 Referências

ALMEIDA, Milton José de. **O texto na sala de aula**. In: João Wanderley Geraldi organizador; Milton José de Almeida... [et al.]. 1.ed. São Paulo: Ática, 2011. il. - (Na sala de aula)

ALMEIDA, Silvio Luiz de **Racismo estrutural** / Silvio Luiz de Almeida. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2021.

ANTUNES, Irandé, 1937 **Aula de português - encontro & interação** | Maria Irandé Antunes, São Paulo: Parábola Editorial, 2003 - (Séria Aula;1)

BENTO, Cida. **O Pacto da Branquitude**. Companhia das Letras. São Paulo, 2022.

Lei 10.639/2003 de 09 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília..

MENEGASSI, Renilson José. BALIEIRO, Luan Tarlau. **Concepções de Escrita no Livro Didático de Português do 4º Ano do Ensino Fundamental**. Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão, v. 4, n. 7, jul./dez. 2015.

O impacto da representatividade afrodescendente e as concepções de escrita  
no processo de ensino-aprendizagem

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. –Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983. Coleção Tendências; v.4

## ITINERÁRIO 10

# O PROCESSO DE CORREÇÃO DE TEXTO NA ESCOLA: O ALUNO ME ENTENDE?

David da Silva Riotinto dos Santos  
Antonieta Buriti de Souza Hosokawa

### 1 Considerações iniciais

**T**uma das maiores intenções do professor da disciplina de Língua Portuguesa da rede pública de ensino é oportunizar momentos prazerosos, em sala de aula, quando a temática é produção de texto. Tanto a leitura como a produção de texto são habilidades que a escola está incumbida de realizar, mas por causa da falta de conhecimentos pertinentes a essa tarefa, a emancipação do aluno fica comprometida.

É comum alguns professores de **língua portuguesa** afirmarem que há uma grande defasagem dos estudantes em relação aos conhecimentos linguísticos e à estrutura textual no que tange à produção de variados **gêneros textuais**,

Este relato de experiência se ocupa de um tema muito sensível ao chão da escola que é a produção e correção de textos em turmas tão heterogêneas nas quais os desafios são maximizados : a cada diagnóstico **que o professor faz..**

Um dos objetivos do Mestrado Acadêmico em Letras (Profletras), da Universidade Federal da Paraíba-Campus IV Mamanaguape-Paraíba, é justamente o de propiciar os meios adequados

para trabalhar diferentes gêneros discursivos e tipos textuais nas práticas de ensino e da aprendizagem da escrita, da leitura e da produção textual em suportes digitais e não digitais na escola na qual o professor-pesquisador está desenvolvendo sua pesquisa.

Compreendemos que não é uma tarefa tão fácil resolver esse problema de forma imediata, pois o professor e pesquisador do mestrado profissional precisa ser subsidiado, tanto no que diz respeito à teoria quanto no que se **referem aos métodos de ensino**, para atingir seu objetivo e poder contribuir para melhorar a produção de texto na escola, levando o aluno a usufruir do seu direito a uma educação de qualidade.

Para que ocorra a efetivação do direito da leitura e escrita no âmbito escolar, as autoridades criaram a lei de nº 13.696, de 12 de julho de 2018, que institui a Política Nacional de Leitura e Escrita que em seu artigo diz: “Fica instituída a Política Nacional de Leitura e Escrita como estratégia permanente para promover o livro, a leitura, a escrita, a literatura e as bibliotecas de acesso público no Brasil”. (BRASIL, 2018)

Refletir sobre a leitura e a escrita é um tema muito caro ainda no atual contexto de ensino, mais precisamente a produção e a correção do texto que é o principal propósito deste relato, para isso, faremos considerações valorosas no que tange às correções dos textos dos alunos que são feitas pelo professor que precisa estar em constante atualização sobre as discussões das estratégias de correção, principalmente numa perspectiva interacional com o produtor do texto.

Acolhemos a proposta do programa e das disciplinas no primeiro semestre de 2022 intituladas como “*Elaboração de Projetos*”, “*Fonologia, variação e ensino*”, e “*Texto e ensino*” que através das

discussões levantadas no decorrer da realização dessas oportunizou, a nós professores, uma ampliação em relação à fundamentação teórica e metodológica para nossa práxis docente no ensino de Língua Portuguesa.

## **2 Então, vamos à produção de texto?**

O processo de Escrita de texto no Ensino Fundamental II antes de ser um direito garantido por lei como já vimos, anteriormente, é uma prática já defendida por documentos normativos de grande importância no cenário educacional como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN, 1998) que, em relação à escrita de textos, levam em consideração as condições de sua produção e a utilização de procedimentos diferenciados para sua elaboração, pois é uma atividade que estará presente em todos os momentos da vida escolar. Quase duas décadas depois de muita discussão, surgiu a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que traz uma proposta de continuidade com o trabalho de produção partindo-se do próprio texto:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2018, p. 69).

Observamos que os dois documentos normativos trazem algumas palavras-chave como: texto, contexto e condições de produção. Esses aspectos são muitos pontuais e devem ser trabalhados de forma significativa com o produtor de textos, além de

conscientizá-lo sobre a importância de escrever na escola, visto que as aulas de Língua Portuguesa devem propiciar um norte ao estudante quando este for colocar suas ideias no papel.

Ao professor cabe a função de mediar o propósito da escrita e conscientizar o estudante que o propósito dessa atividade carrega consigo muitas habilidades e que é necessário o desenvolvimento de ações para que se chegue a uma escrita de competência. É importante ficar claro para o produtor de texto que escrever:

[...] é uma habilidade que precisa ser ensinada pelo professor: para que vai servir o texto que vou escrever? Ao responder essa pergunta, o aluno mobilizará a habilidade em foco que o ajudará a determinar seus objetivos de comunicação” (FERRAREZI JR. E CARVALHO, 2015, P. 22)

É fundamental salientar que essa habilidade é construída no percurso escolar, por isso, é relevante entender que escrever é uma tarefa que vai além do domínio do código escrito e das ferramentas básicas da escrita.

Ainda persiste no nosso imaginário social a **ideia** de que escrever é um “dom” e que ele está relegado a um número muito resumido de indivíduos. Para acabar com esse mito, o professor de Língua Portuguesa é também protagonista nesse cenário de mudanças, pois o:

papel é imprescindível do professor, que terá de ensinar aos alunos como é que se faz! Veja, ensinar como é que faz não é fazer pelo aprendiz, mas didaticamente, passo a passo, levar o aluno a dominar aquele fazer. (FERRAREZI JR. E CARVALHO, 2015, P. 22)

Nesse cenário, podemos afirmar que o contato com a leitura do livro *Produzir textos na educação básica: o que saber e como fazer* de autoria dos professores Celso Ferrarezi Jr e Robson Santos de Carvalho, indicado nas disciplinas de *Texto e Ensino* e *Elaboração de Projetos*, traz para nós, professores e pesquisadores, uma mudança de postura com relação à metodologia da escrita, contribuindo também para o aluno a ideia de que para produzir um texto é necessário o planejamento dessa ação.

O projeto de pesquisa que está em andamento tem como um dos seus cernes a garantia de que a produção de texto seja um direito que não pode ser privado dos estudantes. Desde o início das leituras sobre o tema, buscamos sensibilizar os alunos do 7º ano de Ensino Fundamental de uma escola pública do município do Conde - Paraíba sobre a importância de produzir texto, já que a maioria das atividades escolares e não escolares trabalha com registro escrito, para isso, tratamos desse assunto com grande seriedade fazendo com que os estudantes amadureçam a sua relação com a escrita e a reescrita em sala de aula.

Antes de solicitarmos aos alunos a produção do gênero carta de leitor, propósito desta pesquisa de Mestrado, foi necessário realizar leituras sobre esse gênero textual, expor as características da composição da carta, trabalhar aspectos como a função social do gênero, dentre outros.

O gênero carta de leitor visa a uma prática pedagógica comprometida com a formação de leitores/produtores de textos críticos, conscientes da realidade que os circundam.

O autor Alves Filho (2011, p. 136-137) nos esclarece que:

a carta de leitor segue, em linhas gerais, a mesma estrutura das cartas em geral, contendo três partes: seção de contato, núcleo da carta e seção de despedida.

Para a situação inicial de produção interessou-nos mostrar aos alunos do 7º ano de Ensino Fundamental de uma Escola Pública do município do Conde - Paraíba a estrutura composicional desse gênero textual, devido à necessidade de conhecer a função social dele. Desse modo, destacaram-se também os propósitos comunicativos da carta de leitor.

### *2.1 O processo de recepção e correção do texto do aluno*

Como este trabalho trata apenas de um relato de experiência que com certeza se materializa em inúmeras salas de aulas pelo nosso país, os temas que estamos discutindo fazem-se presentes em alguma situação já vivida por professores de portugueses.

Ruiz (2010), ao se referir à correção dos textos produzidos pelos alunos, afirma: “a esmagadora maioria não intervém no texto produto das versões intermediárias ou finais, como o faz relativamente à primeira versão”. (RUIZ, 2010, p.33)

Normalmente as correções de texto têm ainda o objetivo apenas de pontuar para os alunos os problemas relacionados à estrutura adjacente como: problemas com margens, se a letra é ilegível, a presença de rasuras, dentre outros detalhes. A intenção normalmente é “caçar erros” e sair circulando-os, mas sem sinalizar para o estudante a natureza dos desvios, pois na maioria dos casos os “erros” são recorrentes, nesse contexto:

a correção consiste, dessa forma, no trabalho de marcar no texto dos alunos as possíveis violações linguísticas nele cometidas contra uma suposta imagem do que venha ser um bom texto. (RUIZ, 2010, p. 33)

Tanto no momento da solicitação de produção do texto quanto na devolução para possíveis correções, deve o professor deixar claro para o produtor quais desvios ele cometeu a fim de que ele reflita sobre os mesmos e corrija-os.

Um dos problemas mais comuns nas produções textuais dos alunos é a falta de coesão. Segundo Koch e Travaglia (1989), a coesão se estabelece através de elementos linguísticos, indicações na estrutura superficial do texto, sendo de caráter claro e direto, expressando-se na organização sucessiva do texto. O trabalho com essa noção é crucial para o produtor de textos, visto que a coesão é necessária para estabelecer a organização do texto. Saber quais são os pressupostos para que o texto do aluno seja aceito é um dos pontos de partida nesse contexto, por isso, reconhecer o processo de coerência e coesão são fundamentos importantes para que o aluno possa escrever bem.

Em nossa pesquisa, para que o processo de correção do texto do aluno fosse eficaz, alguns passos foram antecidos, sendo eles: a discussão do tema, se o texto precisaria ser oral ou escrito, a preocupação do aluno em relação à linguagem a ser usada, isto é, se seria formal ou informal, a maneira de construir o texto, fazendo com que o estudante fizesse uso do gênero textual carta de leitor adequando-o à situação, o formato do texto, o nível de tratamento em relação ao conteúdo que esse texto precisa conter.

Em nossas primeiras aulas, começamos a ter a preocupação em teorizar sobre produção de textos como uma linguagem didática que alcance o aluno, colaborando para sua proficiência em escrita. A partir das teorias, passamos a planejar nossas ações didáticas, visando a um ensino interativo com os alunos sobre a correção de seus textos, entendendo suas dúvidas e anseios.

A nossa pesquisa ainda está em processo de execução. Trata sobre a escrita do gênero carta de leitor e tem como objetivo principal verificar as escolhas das conjunções nos parágrafos argumentativos e suas implicações de sentido no parágrafo argumentativo.

Esta pesquisa buscará desenvolver as atividades de produção do texto carta de leitor a partir de oficinas tomando como base a sequência didática defendida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82): “[...] conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

A execução da sequência didática está sendo construída obedecendo a seguinte ordem: apresentação da proposta inicial, partindo da leitura de exemplos de cartas de leitor, apresentando modelos diferentes de cartas do leitor, instigando-os ao conhecimento sobre o gênero, discussão de suas características e solicitando a construção de uma primeira versão do gênero carta de leitor.

## *2.2 Como o professor pode contribuir na correção da redação escolar?*

**É comum quando os professores devolvem o texto corrigido ao aluno, as correções e anotações serem realizadas na**

**própria folha da redação. A denominação para essa estratégia** muitos usam a tríade “comase”, neologismo para os locais prediletos pelos professores como corpo do texto, margens e entre sequências da produção, lembrando que ainda sobra o pós-texto, lugar de maior espaço para se enumerar os problemas encontrados na produção do texto. Qualquer estratégia pode ser válida quando bem-sinalizada, mas se deve primeiro deixar o escritor a par da situação, pois em muitos casos essas estratégias mais atrapalham do que ajudam. Normalmente antes de adentrarmos à correção devemos instigar o aluno a fazer a revisão do seu texto, observando aspectos antes discutidos como problemas mais recorrentes nos textos escolares, nesse sentido:

de fato a revisão de conteúdo é global, isto é, requer uma compreensão do texto, ao passo que a revisão da forma pode ser desenvolvida mecanicamente aplicando regras locais em pequenos trechos do texto. (SERAFINI, 1992, p. 82)

Na revisão do conteúdo deve ficar claro ao aluno que na falta de cuidados com aspectos como: a clareza, conhecimento sobre o assunto, a presença ou não de exemplos, ausência de uma linha de pensamento, seguindo uma logicidade e a manutenção temática para prender o leitor ao conteúdo do texto são aspectos que serão vistos como possíveis pontos a serem corrigidos.

Já no campo da forma do texto, é importante apontar ao produtor de texto aspectos como a legibilidade envolvendo problemas ortográficos, organização sintática dos períodos, optando preferencialmente pelos curtos e não complexos, evitar uso de termos rebuscados que dificultam tanto a leitura como o entendimento do período, o uso de dupla negação e excesso de orações

passivas e o uso de assimetrias, principalmente envolvendo as classes gramaticais, problemas com a sintaxe e, por fim, a concordância entre sujeito e verbo.

Sabemos que o momento da correção não é uma ação tão simples de realizar sem ter uma base teórico-metodológica. É importante enfatizar ao professor que corrigir e avaliar são processos distintos que não podem ser mais confundidos, conforme afirma Serafini:

As duas atividades são frequentemente confundidas na prática escolar. Elas são na realidade desenvolvidas ao mesmo tempo: o professor corrige quase que exclusivamente os textos realizados em classe, cuja avaliação serve de base para a nota final. (SERAFINI, 1992, p.97)

A ação de correção de textos e avaliação, mesmo sendo diferentes têm uma finalidade que é colaborar para melhorar a escrita do texto do aluno, para ele, o equívoco deve ser esclarecido, pois a correção aparece como conjunto de intervenções pondo em destaque os “defeitos” e “erros”.

Não pode o professor ser ambíguo nesse momento, pois a correção deve estar associada ao processo de melhoria do texto, ela deve ser um momento de estímulo para corroborar para uma escrita feita com mais segurança. Apenas encher o texto de marcações sem sinalizar que pontos deve-se buscar sanar nesse texto, a correção não atingiu seu objetivo. Essas correções feitas nos textos devem apontar tanto os defeitos como o progresso que o aluno alcançou em uma dada etapa.

Para colaborar no processo de correção de textos dos alunos, os livros: Como escrever textos, de Maria Teresa Serafini

e Como corrigir textos na escola, de Eliana Donai Ruiz apresentam teorias bastante válidas quando o tema é a correção de textos, um trabalho tão caro ao professor de português. Essas obras apresentam ao professor suporte teórico e metodológico de como adentrar esse mar que é a correção de textos escolares.

Serafini (1992) e Ruiz (2010) apontam três tendências de correção de textos mais praticadas por professores em exercícios, são elas:

[...] correção indicativa, na qual “o professor frequentemente se limita à indicação do erro e altera muito pouco; há somente correções ocasionais, geralmente limitadas a erros localizados como os ortográficos e lexicais. (SERAFINI, 1992, p.113)

Nesse tipo de correção, a presença das marcações no texto do aluno, envolvendo problemas com **o desvio da ortografia e o uso inadequado do léxico** serão de grande relevância, mas apontamos que o professor não fique apenas na indicação desses problemas, pois o escritor deve ser levado a refletir sobre a importância de dominar a escrita do código de sua língua de acordo com a situação de produção e eventos de comunicação que **exijam o uso adequado da norma padrão**.

Na correção resolutive, o cerne é partir da correção dos erros em sua totalidade, tornando o texto aceitável porque interpreta as intenções do aluno, mas o que impera neste tipo é a visão que o professor tem daquilo que o aluno quis comunicar. Não apontar os problemas encontrados nesse tipo de correção não acresce em nada para percepção do aluno sobre o próprio texto. Talvez uma saída seria apontar a correção como uma for-

ma de reflexão ou outra possibilidade de comunicar o que ele queria dizer.

Já na correção classificatória, prima-se pela não ambiguidade, tem-se a intenção de classificar os problemas por meio de catalogação de erros e que eles sejam resolvidos por etapas, pois, “de fato, não é ambígua, porque o erro é demarcado precisamente, de modo que permita uma classificação e o reagrupamento e catalogação dos erros”. (SERAFINI, 1992, p.115)

Na correção classificatória, ainda temos a percepção do professor que vê parcialmente as intenções do produtor de textos, não temos como afirmar se essa correção tirará a originalidade da escrita do aluno, já que as intenções que vão predominar são ainda as do professor. Uma dica, para que as impressões do professor não se sobressaiam, é fazer uma correção coletiva **entre os alunos** com base na catalogação de **erros/desvios** apontada pelos professores. Ruiz (2010), ampliando o rol de tipos de correção de textos em sala de aula, traz o tipo correção textual-interativa, pelo próprio nome compreendemos que é um espaço de diálogo com o produtor de textos, nesse sentido:

tais comentários realizam-se na forma de “bilhetes” (mantei as aspas, dado o caráter específico desse gênero de texto) que muitas vezes, dada sua extensão, estrutura e temáticas, mais parecem verdadeiras cartas. (RUIZ, 2010, p.47)

Os bilhetes quebram um pouco aquela formalidade e distanciamento que se cristalizou entre o professor e o aluno, principalmente no contexto da correção de textos. A preferência é que esses bilhetes interativos com a finalidade de correção venham no pós-texto. Não há uma quebra do raciocínio do aluno nem

uma confusão de informações no meio do texto ou nas margens, respeitando o turno de escrita do aluno.

Como esta pesquisa está em sua fase inicial, foram dados embasamentos sobre a produção escrita e os tipos de correção que irão nortear os alunos do 7º ano de Ensino Fundamental de uma Escola Pública do município do Conde - Paraíba durante o processo de reescrita dos seus textos, deixando-os adequados para versão final à situação comunicativa do gênero carta do leitor. Entendemos que da primeira versão à sua última, as teorias aqui apresentadas irão tornar o trabalho do professor mais produtivo e o aluno será bem conduzido no processo de escrita e reescrita do seu texto.

### **3 Considerações finais**

Falar sobre as contribuições das reflexões causadas no percurso formativo do mestrado é um tema que nos enche de orgulho, principalmente na condição ainda de mestrandos, pois a visão que tínhamos da sala de aula antes de entrar no mestrado era muito simplista frente às dificuldades adversas.

A interação sobre teorias voltadas à produção de texto e à correção dos alunos com vistas a possibilitar um retorno de como seu texto pode melhorar ampliou-se de forma grandiosa, percebemos que pelos tipos de correção, seja ela indicativa, resolutive ou classificatória, esta etapa pode também se tornar um momento de diálogo, no caso optando-se pela correção interativa com o aluno e não mais um checklist de problemas que na maioria dos casos ele não consegue resolver sem a intervenção pedagógica do professor de Língua Portuguesa.

Dessa forma, compreendemos que pelo que foi relatado neste texto ainda há esperança para melhoria do ensino de Língua Portuguesa, para isso, a academia não mede esforços quando abraça o problema e trabalha para que, por meio da formação de professores, se promova um ensino de qualidade, visando ao desenvolvimento da educação linguística do país.

## Referências

ALVES FILHO, F. **Gêneros jornalísticos**: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortes, 2011.

BRASIL. Lei n. 13.696, de 12 de julho de 2018. **Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015\\_2018/2018/Lei/L13696.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015_2018/2018/Lei/L13696.htm). Acesso em: 18 setembro, 2022.

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

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa. Brasília: MECSEF, 1998.

FERRAREZI, JR., C.; CARVALHO, R. S. de. **Produzir textos na educação básica**: o que saber, como fazer. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência**. São Paulo, Cortez, 1989.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola**: uma proposta textual-interativa. São Paulo: Contexto, 2010.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Org. e trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. Trad. Maria Augusta de Matos. Adap. Ana Maria Marcondes Garcia. 5. ed., São Paulo: Globo, 1992.

## SOBRE AS ORGANIZADORAS

### **Fernanda Barboza de Lima**

Doutora e Mestre em Letras pelo PPGL/UFPB. Professora adjunta da UFPB/Campus IV/Departamento de Letras. Atua no Programa de Mestrado Profissional em Letras - Profletras/UFPB. Tem experiência na subárea Sociolinguística Educacional, desenvolvendo, ainda, trabalhos nas áreas de estágio supervisionado e ensino de Língua Portuguesa. Email: fernandabarboza.ufpb@gmail.com

### **Luana Francisleyde Pessoa de Farias**

Doutora (2017) e Mestre (2009) em Linguística pelo PROLING/UFPB. Professora Adjunta do Departamento de Letras/CCA/E/UFPB, atuando também no Profletras/UFPB. É Líder do Grupo de Estudos Saberes e Práticas do Professor (GESPP/CNPq), além de desenvolver atividades com foco na formação de professores e pesquisas na área da Linguística Aplicada. E-mail: luana.francisleyde@gmail.com

### **Roseane Batista Feitosa Nicolau**

Doutora em Linguística pelo Proling (UFPB) e Pós-Doutora em Educação pela UMinho/Portugal. Docente da Universidade Federal da Paraíba (UFPB -*Campus IV*), onde também atua no Programa de Mestrado Profissional em Letras - Profletras/UFPB. Participa do Projeto Para a História do Português do Brasil (PHPB/UFPB) e faz parte do Grupo de Pesquisa em Processos e Linguagens Midiáticas (Gmid/UFPB). E-mail: roseane.nicolau@academico.ufpb.br

## SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

### **Adriana Ferreira da Silva**

Especialista em Literatura Brasileira pela UFRN (2012), graduada em Letras - Língua Portuguesa, pela Universidade Estadual da Paraíba (2004) e graduanda em Pedagogia pela UFRN. Exerce a função de professora, na disciplina de Língua Portuguesa, na rede estadual de ensino da cidade de Nova Cruz/RN. Mestranda pelo ProfLetras, Campus IV – Mamanguape – UFPB. E-mail: adriana.ncruz@yahoo.com.br

### **Ana Cleide Marcelino de Lira**

Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba (1999). Tem experiência na área de Linguística. Professora da Educação Básica. Mestranda do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras (UFPB/CCAÉ. E-mail: anacleideletrasjp@hotmail.com.

### **André Pedro da Silva**

Professor associado de Língua Portuguesa do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia. Mestre em Linguística e Língua Portuguesa e Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Atua como professor de Fonética e Fonologia na UFBA, bem como no Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras (PROFLETRAS), no qual se encontra também como Vice-Coordenador. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Historicidade do Texto e Ensino de Língua (HISTEL) desde o ano de 2018. Possui experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística, abordando, principalmente, os seguintes temas: fonologia, variação linguística, desvios ortográficos, fonologia e ensino. E-mail: pedroufpb@gmail.com.

### **Antonieta Buriti de Souza Hosokawa**

Professora na Universidade Federal do Acre. Possui Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo, doutorado em Letras pela Universidade de São Paulo e Pós-doutorado pela Universidade de São Paulo. Está lotada na Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL - MG. E-mail: antonietaburiti@gmail.com

### **Carla Alecsandra de Melo Bonifácio**

Pós-doutora em Linguística pelo PROLING/UFPB, professora da UFPB, *Campus IV* e do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFPB. É a Coordenadora do Projeto de Pesquisa: *Práticas de leitura e escrita: uma abordagem bakhtiniana dos gêneros do discurso no ensino de línguas*. E-mail: carla.bonifacio@hotmail.com

### **David da Silva Riotinto dos Santos**

Professor de Língua Portuguesa efetivo classe “B” da Educação Básica do Município de Conde-PB, professor tutor da Universidade Federal da Paraíba. *Campus I*. Especialização em Estudos Literários e Ensino pelo IFPI (2014), Especialização em Educação a distância pela UESPI (2017) e mestrando em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras. E-mail: sauloriotinto@gmail.com

### **Eliana César Rodrigues Guedes**

Mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFPB). Atualmente é professora da Rede Municipal de Pedras de Fogo-PB e da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. E-mail: guedeseliana@yahoo.com.br

### **Fábio Pessoa**

Doutor em Linguística. Professor do Departamento de Letras do Centro de Ciências Aplicadas e Educação CCAE/UFPB, *Campus IV*. Professor do Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras/UFPB. Vice-líder do grupo de estudos “Saberes e Práticas do Professor” (GESPP/CNPq/UFPB). Desenvolve pesquisas na área de Linguística Aplicada. E-mail: E-mail: fpessoa@ccae.ufpb.br

### **Fernanda Barboza de Lima**

Doutora e Mestra em Letras pelo PPGL/UFPB. Professora adjunta da UFPB/Campus IV/Departamento de Letras. Atua no Programa de Mestrado Profissional em Letras - Profletras/UFPB. Tem experiência na subárea Sociolinguística Educacional, desenvolvendo, ainda, trabalhos nas áreas de estágio supervisionado e ensino de Língua Portuguesa. Email: fernandabarboza.ufpb@gmail.com

### **Graciliana Ribeiro de Almeida**

Possui graduação em Pedagogia e em Letras/Português. Possui mestrado em Letras pelo PROFLETRAS/UFU. É professora, nível E, na Secretaria Municipal de Mineiros. Também atua como docente no Centro Universitário de Mineiros – Unifimes. É professora e pesquisadora na área de alfabetização, com ênfase em consciência fonológica e alfabetização. E-mail: graciliana\_almeida@hotmail.com.

### **Helena Tavares Viana da Silva**

Professora na Rede Municipal de João Pessoa, atuando como docente de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – anos finais. É especialista em Metodologia do Ensino de Língua Por-

tuguesa (pela UNINTER) e mestranda pelo PROFLETRAS, Campus IV – Mamanguape – UFPB. E-mail: shhelenatmv@gmail.com

### **Joana D’arc Lopes Brandão**

Mestra em Letras pelo de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS/UFPB. Professora de Língua Portuguesa do Município de Santa Cruz do Capibaribe-PE.

### **Joseval dos Reis Miranda**

Doutor em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professor da Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, Departamento de Metodologia da Educação e Docente do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: josevalmiranda@yahoo.com.br

### **Laurênia Souto Sales**

Doutora em Linguística (2009) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Docente da Universidade Federal da Paraíba, Campus IV, onde também atua no Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS. E-mail: laureniasouto@gmail.com

### **Luis da Silva Souza**

Mestre em Letras pela Universidade de Pernambuco – Campus Mata Norte (2018). Atua como professor de Língua Portuguesa da Rede municipal de Ensino de Surubim. E-mail: luis.silvasouza@yahoo.com.br.

### **Maria Suely da Costa**

Professora Associada do Departamento de Letras da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Vinculada ao Programa de Pós-graduação em rede, Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Líder do grupo de pesquisa/CNPq Estudos de Linguagens e Ensino. Tem experiência de estudos na área da Literatura Brasileira, Teoria e Crítica Literária, Literatura e Ensino. E-mail:mscosta3@hotmail.com.

### **Marlúcia Maria Alves**

Possui mestrado e doutorado em Estudos Linguísticos pela UFMG. Fez pós-doutorado em variação linguística na mesma instituição. É docente do curso de Português e Literaturas de Língua Portuguesa do ILEEL/UFU. Atua no PROFLETRAS, pesquisando temas como Fonologia, variação e ensino, Sociolinguística Educacional, dentre outros. E-mail: marlucia.alves@ufu.br.

### **Queite Diniz dos Santos da Silva**

Mestranda em Língua Portuguesa pelo PROFLETRAS/UFPB; Especialista em Orientação, Supervisão e Inspeção Escolar pela FAMEESP/SP; e em Educação de jovens e Adultos pela FACHO/PE; Graduada em Letras/Inglês pela FUNESO/PE. Professora efetiva da SEDUC/PE com língua portuguesa e da Prefeitura Municipal de Paulista no ensino regular e projetos. Desenvolve problematizações em leitura, escrita e reflexão das relações étnico-raciais por meio de projetos e publicações. E-mail: queitediniz@hotmail.com

### **Rômulo Rodrigues de Oliveira**

Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2010) e em Tecnologia em Análise e Desenvolvimento

de Sistemas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN (2014). É especialista em Estudos da Escrita e Ensino pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2018) e Mestre em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (2021). É professor efetivo Estado do Rio Grande do Norte e da Prefeitura Municipal de Boa Saúde. E-mail: romulorodriguesoli@gmail.com

A obra “*Itinerários Formativos no Profletras: Circularidade de Vozes*”, organizada por Fernanda Barboza, Luana Farias e Roseane Nicolau, nos mostra algumas facetas do desafio de ensinar nas escolas públicas brasileiras.

Cada capítulo abre uma fresta e nos convida para uma meta-reflexão sobre o processo de construção e seleção de objetos de ensino, de aspectos curriculares e metodológicos em jogo.

Destaco o rico trabalho do PROFLETRAS na condução de pesquisas, com professores da Educação Básica, para compreender aspectos sociolinguísticos, textuais e discursivos do trabalho com as múltiplas linguagens na escola.

ISBN 978-65-5621-354-5



9 786556 213545