

organizadoras

Marli Hermenegilda Pereira

Roza Palomanes

Desafios para a prática de leitura e escrita

projetos de letramento
para o ensino fundamental



UFRRJ
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO



PROFLETRAS



organizadoras

Marli Hermenegilda Pereira

Roza Palomanes

Desafios para a prática de leitura e escrita

projetos de letramento
para o ensino fundamental



UFRRJ
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO



PROFLETRAS



2022
São Paulo

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2022 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2022 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski

Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimário Pimentel Silva

Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand

Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah

Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos

Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

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

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

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

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

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

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

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

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

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

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

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

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

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

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

Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

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

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

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

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

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

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Katía Bruginiski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

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

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

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

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

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

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

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

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

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

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

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

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

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

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

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

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

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

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

Taiza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

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

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

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

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

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton

Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite

Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho

Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Eliisene Borges Leal

Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior

Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes

Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Samara Castro da Silva

Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento

Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza

Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

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

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Marketing digital	Lucas Andrius de Oliveira
Editoração eletrônica	Peter Valmorbida Potira Manoela de Moraes
Imagens da capa	Vector_Corp, Rawpixel.com, Vectonauta, Efe_Madrid, Freepik, Jannoon028 - Freepik.com
Revisão	Marli Hermenegilda Pereira Roza Palomanes
Organizadoras	Marli Hermenegilda Pereira Roza Palomanes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D441

Desafios para a prática de leitura e escrita: projetos de letramento para o ensino fundamental / Organizadoras Marli Hermenegilda Pereira, Roza Palomanes. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-568-2

DOI 10.31560/pimentacultural/2022.95682

1. Letramento. 2. Leitura. 3. Escrita. 4. Educação. 5. Ensino. I. Pereira, Marli Hermenegilda (Organizadora). II. Palomanes, Roza (Organizadora). III. Título.

CDD 372.4

Índice para catálogo sistemático:

I. Letramento

Janaina Ramos – Bibliotecária – CRB-8/9166

PIMENTA CULTURAL

São Paulo · SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 2

SUMÁRIO

Prefácio 9

Capítulo 1

**Desafios da prática
de leitura e escrita
no Ensino Fundamental**..... 12

*Marli Hermenegilda Pereira
Roza Palomanes*

Capítulo 2

**Aspectos do contemporâneo
numa leitura coletiva
de *A Moreninha***..... 35

*Ariane Carla Mendonça da Silva
Lilian Nunes da Silva Linhares
Rafaelli Barros Avila
Silas da Silva
Tatiane Kristine Trindade de Castro Soares*

Capítulo 3

**A princesa desencantada:
tecendo saberes para a
desconstrução da fragilidade feminina**..... 78

*Leandro Falcon Lemos
Danielle Oliveira da Silva Canhaço
José Amadeu Lima Martins*



Capítulo 4

**Construindo identidades
por meio de projetos envolvendo
atividades de multiletramentos 112**

Cláudia Pimentel Florenço de Oliveira

Jaqueline da Costa Vieira

Michele da Costa Sant'Ana

Capítulo 5

**O ensino de gêneros textuais
como facilitador da inserção
do aluno da EJA
no mercado de trabalho 155**

Ana Paula de Siqueira Carvalho

Danielle Queiroz dos Santos Lima

Thamires Carrara Ferraz

Sobre as organizadoras 184

Sobre os autores e as autoras 185



Prefácio

Este livro pretende ser um veículo de divulgação de projetos de letramento voltados para o ensino fundamental. A motivação principal para sua publicação foi perceber a ansiedade entre os professores de língua portuguesa no que tange as inúmeras dificuldades que enfrentam no desempenho de sua função de educador. Muitos buscam na atualização e capacitação apoio para seu trabalho e, no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), convivendo com professores das escolas públicas do país, projetos são pensados e desenvolvidos com o objetivo de fomentar reflexões e buscar soluções para as inúmeras dificuldades enfrentadas pelos professores com relação, sobretudo, ao ensino de leitura e escrita. Assim, nasceu esta obra, resultado de um trabalho iniciado no decorrer da disciplina PRÁTICAS DE LEITURA E ENSINO, oferecida no PROFLETRAS/UFRRJ.

Iniciamos com um capítulo, de natureza teórica, que trata dos desafios da prática de leitura e escrita, mais especificamente no ensino fundamental. Neste capítulo, as autoras apresentam os conceitos de letramento, multiletramentos, competência leitora, escrita, leitura, sempre destacando os desafios enfrentados pelos professores. Ao final, as autoras apresentam a proposta de se trabalhar com projetos de letramento, promovendo, assim, a participação dos alunos em práticas sociais em que se usa a escrita e a leitura.

O segundo capítulo intitulado **Aspectos do contemporâneo numa leitura coletiva de *A Moreninha*** apresenta uma sugestão de projeto de letramento voltado turmas de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental que tem como texto principal um clássico da Literatura Brasileira—*A Moreninha* de Joaquim Manuel de Macedo—considerado marco introdutório do Romantismo brasileiro em sua vertente da prosa. O diferencial desta proposta é que, paralelamente à análise literária aferida,

explora o conceito de letramento de forma ampla, trabalhando outros gêneros textuais que circundam a obra e explorando a ideia de projeto de campo com o intuito de levar o aluno a uma vivência extraescolar.

O terceiro capítulo, com o título **A princesa desencantada: tecendo saberes para a desconstrução da fragilidade feminina**, traz uma proposta de projeto de letramento inspirada em uma situação real que aconteceu em uma escola pública estadual do Rio de Janeiro, despertando, na comunidade escolar, a necessidade de se discutir o espaço e valor da fala feminina. O projeto, portanto, parte de um problema social, real a muitas comunidades escolares do Brasil e propõe uma ação pedagógica composta por atividades organizadas em torno de um texto-núcleo: *A moça tecelã*, de Marina Colasanti. Tais atividades proporcionam ao aluno multiplicidade de leituras a partir das quais busca-se o aprofundamento crítico e a ampliação do letramento literário.

O quarto capítulo, intitulado **Construindo identidades por meio de projetos envolvendo atividades de multiletramentos**, apresenta um projeto de letramento, voltado para os anos iniciais do segundo segmento do ensino fundamental, com o objetivo de levantar reflexões acerca da construção da identidade e do respeito ao outro por meio de atividades de leitura e produção textual com variados gêneros textuais. O livro de literatura infanto-juvenil *Felicidade não tem cor*, do autor Júlio Emílio Braz é a espinha dorsal do projeto. Além da temática central, o preconceito racial, a obra mostra a importância da autoaceitação e do autoconhecimento.

Por fim, o quinto capítulo, denominado **O ensino de gêneros textuais como facilitador da inserção do aluno da EJA no mercado de trabalho**, tem como objetivo apresentar uma proposta de letramento com foco nos gêneros *currículo* e *entrevista de seleção*, voltada para alunos da Educação de Jovens e Adultos. O projeto parte de uma necessidade real desse público-alvo que é dominar a produção desses **gêneros textuais**, próprios do mercado de trabalho, a fim de auxiliar

sua inserção nesse contexto. A proposta apresenta várias atividades que permitem a desenvoltura dos alunos para utilizar as diferentes manifestações textuais de maneira oral e escrita da língua em suas relações sociais e profissionais.

Defendendo, pois, a ideia de se trabalhar com projetos de letramento, entrega-se ao público a que se destina esta obra – estudantes de Letras e Pedagogia e professores de língua portuguesa do ensino fundamental – um livro que visa contribuir para um trabalho docente mais produtivo.

1

Marli Hermenegilda Pereira
Roza Palomanes

Desafios da prática de leitura e escrita no Ensino Fundamental

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade grafocêntrica, que evidencia a problemática da falta do saber ler e escrever. Desta forma, associar letramento à competência leitora, promovendo pesquisas que se voltem para a elaboração e testagem de projetos de letramento para o ensino fundamental, visando ampliar, de maneira satisfatória, o letramento do indivíduo parece ser o caminho adequado e necessário.

Para atender às demandas deste século, o letramento, o pensamento crítico e criativo, a capacidade pessoal e social, a compreensão ética e intercultural e a capacidade de lidar com a tecnologia da informação e comunicação (ICT *capability*) são, cada vez mais, exigidos. E como está o Brasil, estatisticamente, com relação a essas demandas do novo século?

A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) são avaliações desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) para fornecer um diagnóstico sobre a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), por sua vez, é calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação). A Escala Saeb varia dependendo da disciplina e da etapa escolar. As habilidades mais complexas em português estão concentradas nas pontuações que variam entre 325 a 350 no 5º ano, 375 a 400 no 9º ano e 400 a 425 no Ensino Médio. Os resultados do Ideb 2019 apresentam como média de proficiência em Português a nota 209,06 na escala de aprendizado para o 5º ano, colocando o Brasil no nível 4¹.

1 Níveis para Língua Portuguesa no 5º ano: **Até o nível 1** - Abaixo de 150; **Nível 2** - De 150 a 174; **Nível 3** - De 175 a 199; **Nível 4** - De 200 a 224; **Nível 5** - De 225 a 249; **Nível 6** - De 250 a 274; **Nível 7** - De 275 a 299; **Nível 8** - De 300 a 324; **Nível 9** - De 325 a 350

Analisando a evolução do Brasil com relação ao índice de desenvolvimento educacional de 2005 a 2019, nota-se um crescimento significativo nos anos iniciais do ensino fundamental, saindo de 3,8 em 2005 a 5,9 em 2019 e, nas séries finais do ensino fundamental de 3,5 em 2005 a 4,9 em 2019, conforme pode ser visto na tabela a seguir:

Tabela 1 – Índice de Desenvolvimento Educacional dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental

Anos Iniciais do Ensino Fundamental

	IDEB Observado								Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Total	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	5.8	5.9	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	5.5	5.7	6.0
Dependência Administrativa																
Estadual	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	5.8	6.0	6.1	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	5.6	5.9	6.1
Municipal	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	5.6	5.7	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.4	5.7
Privada	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.8	7.1	7.1	6.0	6.3	6.6	6.8	7.0	7.2	7.4	7.5
Pública	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	5.5	5.7	3.6	4.0	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5	5.8

Anos Finais do Ensino Fundamental

	IDEB Observado								Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Total	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	4.5	4.7	4.9	3.5	3.7	3.9	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5
Dependência Administrativa																
Estadual	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	4.2	4.5	4.7	3.3	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.3
Municipal	3.1	3.4	3.6	3.8	3.8	4.1	4.3	4.5	3.1	3.3	3.5	3.9	4.3	4.6	4.9	5.1
Privada	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	6.1	6.4	6.4	5.8	6.0	6.2	6.5	6.8	7.0	7.1	7.3
Pública	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	4.2	4.4	4.6	3.3	3.4	3.7	4.1	4.5	4.7	5.0	5.2

Fonte: Ministério da Educação.

No entanto, ainda não se conseguiu alcançar a meta estipulada, estando os anos finais do Ensino fundamental ainda mais distantes dessa meta.

Isto posto, justifica-se o empenho dos cursos de mestrado profissional, especificamente do PROFLETRAS e PROFMAT, em buscar fomentar pesquisas entre professores que atuam nesses níveis escolares

apresentando projetos educacionais que deem conta da necessidade de desenvolvimento de habilidades e competências mais complexas, exigência do mundo atual.

O presente capítulo apresenta esse desafio vivenciado pelos professores da rede pública de ensino brasileira e busca fomentar uma reflexão sobre a prática de leitura e escrita no ensino fundamental com base em autores como Solé (1998), Kleiman (2005, 2007, 2009 2010), Lerner (2002) e outros.

Para melhor entendimento da reflexão que propomos, faz-se necessária uma breve apresentação dos termos *competência leitora* e *letramento*, apresentados a seguir.

LETRAMENTO E COMPETÊNCIA LEITORA

A partir da segunda metade do século XX, graças a contribuições da Linguística e de outras ciências humanas, a concepção de alfabetização recebeu novo status, de modo que a escrita passa a ser vista como produto cultural e o termo letramento é incorporado ao jargão educativo. De acordo com Soares (2009, p. 33), o termo letramento foi usado pela primeira vez no Brasil por Kato (1986). Autores como Kleiman (2010), Tfouni (2010) e a própria Soares (2011) passam a usá-lo em seus trabalhos sobre ensino de leitura e escrita.

O termo letramento se refere a “um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as, porém.” (KLEIMAN, 2005, p 21). Segundo a autora, “Letramento é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar” (p.5), não é um método, não é

alfabetização (mas a inclui) e não é uma habilidade, embora envolva um conjunto de habilidades e competências.

O surgimento do termo *literacy*, nessa época, representou, certamente, uma mudança histórica nas práticas sociais: novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las. Ou seja: uma nova realidade social trouxe a necessidade de uma nova palavra. (SOARES, 2011, p. 29).

Letramento, como um conceito mais amplo, referindo-se aos usos da escrita na vida cotidiana das pessoas, foi rapidamente absorvido por pesquisadores das áreas de educação e linguística, passando a figurar em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas. (BRASIL, 1998, p. 21)

Ampliando essa abordagem, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgada em 2017, atualiza a necessidade de a escola explorar a leitura e a escrita na perspectiva dos multiletramentos, contemplando o trabalho com textos multimodais, presentes em profusão no mundo contemporâneo, principalmente, no ambiente digital.

Conforme Dionísio (2007), a multimodalidade é um traço constitutivo de todos gêneros orais e escritos e se realiza por meio da conjugação de elementos verbais (orais e/ou escritos) e elementos visuais (estáticos e/ou dinâmicos). Esses aspectos foram potencializados no ambiente digital devido aos inúmeros recursos tecnológicos disponíveis e não podem ser ignorados.

No que tange o conceito de multiletramentos, Rojo (2012, p. 13, grifo da autora) afirma que “o conceito de **multiletramentos** – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.”

O trabalho escolar com a leitura e a escrita precisa incorporar esses elementos (verbal e visual) que contribuem para a produção de sentidos. Além disso, a escola necessita dar visibilidade às diversas manifestações textuais, oriundas da diversidade cultural presente em nosso país e no mundo globalizado. Lemke (2000, p. 269) citado por Dionísio (2007, p. 195) ressalta que multiletramentos e gêneros multimodais podem ser ensinados, mas é necessário que “professores e alunos estejam plenamente conscientes da existência de tais aspectos: o que eles são, para que eles são usados, que recursos empregam, como eles podem ser mutuamente integrados, como eles são tipicamente formatados, quais seus valores e limitações”.

Rojo (2012) afirma que, embora a geração atual seja produtora e leitora dos diversos gêneros e produtos culturais e artísticos, a escola tem um importante desafio a cumprir no que diz respeito a essas práticas e ao desenvolvimento do letramento crítico:

discutindo criticamente as ‘éticas’ ou costumes locais, constituir uma ética plural e democrática; discutindo criticamente as diferentes ‘estéticas”, constituir variados critérios críticos de apreciação dos produtos culturais locais e globais. (ROJO, 2012, p. 28)

Outro desafio da escola atual é tornar o trabalho com a leitura e a escrita mais atrativo para as novas gerações, consideradas nativas digitais. Cintra (2011) mostra que a leitura, num sentido mais estrito, vem perdendo espaço para a imagem (cinema, TV, esporte, vídeos dentre outras formas de linguagem). O leitor contemporâneo tem um

perfil diferente daquele “com que idealmente a escola vem trabalhando há décadas.” (ROCCO, 1992, p.41), evidenciando a extemporaneidade e o anacronismo dessa instituição.

Mesmo com décadas de pesquisas voltadas para o letramento, observa-se, com pesar, que a prática escolar ainda se limita a um ensino mecânico da escrita e leitura, o que acreditamos configurar um dos fatores que levam ao analfabetismo funcional. Entendendo letramento como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita, o objetivo do ensino de leitura e escrita não pode ser diferente de buscar o aprimoramento da competência linguística do aluno, permitindo, assim, proficiência em seu desempenho linguístico e comunicativo. O ensino mecânico da leitura e escrita não permite que o sujeito seja mais que um “ledor”, incapaz de agir sobre o mundo que o cerca.

[...] A estrutura educacional brasileira tem formado mais leitores que leitores. Qual é a diferença entre uns e outros se os dois são decodificadores de discursos? A diferença está na qualidade da decodificação, no modo de sentir e de perceber o que está escrito. O leitor, diferentemente do ledor, compreende o texto na sua relação dialética com o contexto, na sua relação de interação com a forma. O leitor adquire através da observação mais detida, da compreensão mais eficaz, uma percepção mais crítica do que é lido, isto é, chega à política do texto. A compreensão social da leitura dá-se na medida dessa percepção. Pois bem, na medida em que ajudo meu leitor, meu aluno, a perceber que a leitura é fonte de conhecimento e de domínio do real, ajudo-o a perceber o prazer que existe na decodificação aprofundada do texto. (VARGAS, 2000, p. 7-8)

Kato (2007, p.53) afirma que o leitor competente é o que “faz mais adivinhações acertadas” e que o leitor imaturo é o que “faz uma leitura linear com pouca predição”. Com isso, pode-se dizer que o entendimento do que se lê não está pronto, sendo as funções cognitivas memória, percepção, atenção, raciocínio e linguagem fundamentais para a construção de sentidos.

Por competência leitora, entende-se o domínio de habilidades cognitivas que permitem uma compreensão global de um texto, identificando o processo de construção dos sentidos e dos significados atribuídos às palavras e expressões linguísticas. Para ser competente em leitura, é necessário possuir algumas habilidades como “a capacidade para perceber a estrutura do texto, a capacidade para perceber ou mesmo inferir o tom, a intenção, a atitude do autor, a capacidade de fazer paráfrases do texto” (KLEIMAN, 2002, p.83). Aquele que não desenvolveu essas habilidades fica impossibilitado de reconhecer e identificar os sentidos empregados pelo autor do texto lido.

Surge, então, uma pergunta bastante comum entre os professores do ensino fundamental: qual é o melhor método para promover a competência leitora do aluno e, conseqüentemente, ampliar seu letramento, tornando-o capaz de ler e entender qualquer tipo de texto? Segundo declaração de princípios da Associação Internacional de Leitura, em 1999:

Não existe um método único, ou combinação única de métodos, que possa ensinar a ler a todas as crianças com sucesso. Por isso, os professores devem desenvolver um profundo conhecimento de múltiplos métodos para ensinar a ler e um profundo conhecimento das crianças sob seu cuidado, para que possam criar o equilíbrio apropriado dos métodos requeridos pelas crianças a quem ensinam. (In: www.Reading.com, 1999)

Muitas pesquisas têm sido desenvolvidas no intuito de testar estratégias de ensino que possibilitem que o aluno possa, ao final de sua trajetória escolar, ser um leitor competente. Neste capítulo, como já foi dito, fomenta-se-á uma discussão acerca das contribuições dos estudos voltados para o ensino de leitura e escrita, com o intuito de promover uma reflexão sobre o que seja o papel do professor e o que pode ser feito em sala de aula para que se alcancem os objetivos de ensino de tais habilidades.

A LEITURA

Entre seis e sete anos de idade, a criança começa a ser alfabetizada. Os mecanismos que coordenam os processos de aquisição da língua oral e da língua escrita são considerados os mesmos, resguardando suas diferenças estruturais. A língua oral é aquela transmitida no lar e no convívio com os falantes que compõem a comunidade linguística na qual se insere a criança. Ao passo que a língua escrita é, em geral, oferecida ao indivíduo pela instituição escolar na modalidade da língua padrão.

Com relação aos estudos voltados para a alfabetização, vale ressaltar que, durante muito tempo, a prioridade era a preocupação com métodos e técnicas de alfabetização. Somente a partir da segunda metade do século XX, como afirma Palomanes (2012, p. 27), “graças às contribuições da Linguística e outras ciências humanas dadas ao tema, a concepção de alfabetização recebeu novo status: a escrita passou a ser vista não como mero instrumento de aprendizagem escolar, mas como produto cultural”.

No entanto, apesar do grande interesse sobre alfabetização nas últimas décadas, observa-se que a prática escolar ainda se restringe ao ensino mecânico da escrita e da leitura, o que possibilita o analfabetismo funcional. Um grande número de docentes das escolas brasileiras, sobretudo os de ensino fundamental, ainda adota uma postura tradicional com relação à sua prática pedagógica, entendendo o aluno como um ser passivo. Acreditamos que, somente através de práticas consistentes de leitura e escrita, com textos que signifiquem algo ao aluno, permitindo que ele reflita e levante hipóteses sobre o que lê, com o professor desempenhando papel de intervir para tornar mais efetiva esta reflexão, é que se conseguem leitores eficientes.

O que ocorre na mente do leitor durante o ato de ler? O que permite ao leitor entender o texto lido? O processamento cognitivo da leitura envolve, dentre outras capacidades, a percepção do material linguístico na página impressa. Essa percepção acontece automaticamente quando se olha para as palavras dispostas na página, sem que se reflita conscientemente sobre esse processamento. A respeito da percepção de palavras no texto escrito, Kato relata que:

As pesquisas em leitura, principalmente na área da psicologia e da psicolinguística, são unânimes em afirmar que, na leitura proficiente, as palavras são lidas não letra por letra ou sílaba por sílaba, mas como um todo não analisado, isto é, por reconhecimento instantâneo e não por processamento analítico-sintético. (KATO, 2011, p. 33)

O processamento da leitura inconsciente é, pois, guiado pelo movimento dos olhos de tal forma que se reconhecem as palavras rapidamente. Kleiman (2010, p.37), afirma que “os olhos se fixam num lugar do texto (a fixação), para depois pular um trecho (a sacada), e fixar-se num outro ponto mais adiante”.

Tradicionalmente, a escola explora a leitura na perspectiva do texto escrito, no entanto, para dar conta da diversidade textual contemporânea é necessário ampliar o sentido do termo leitura. De acordo com Martins (2006), a leitura num sentido amplo é:

Um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem. Assim, o ato de ler refere-se tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, caracterizando-se também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido. (MARTINS, 2006, p.30, grifo da autora)

Isto posto, o que é ler e qual é o papel do leitor diante do texto? Solé (1998) afirma que a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto. Afirmar isto, conforme a autora, traz consequências que vão desde o entendimento de um leitor ativo (o leitor é quem constrói

o significado do texto) à necessidade de se estabelecer, sempre, objetivos de leitura. Acerca de sua afirmação sobre o leitor construir o significado do texto, Solé afirma:

Isto não quer dizer que o texto em si não tenha sentido ou significado; felizmente para os leitores essa condição costuma ser respeitada. Estou tentando explicar que o significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e os seus objetivos. (SOLÉ, 1998, p.22)

Sabendo que a leitura é um processo de compreensão textual, concordamos com Solé (1998) que é preciso que o aluno desenvolva habilidades que o permitam decodificar o texto, trazendo para esse ato de leitura os objetivos, ideias e experiências pessoais que o permitam construir o significado para o que lê. Nesse processo, apoiado pelas informações que consegue decodificar e apreender do texto lido e seu conhecimento e experiências de mundo, o leitor faz previsões e inferências contínuas que, ao longo da leitura, serão corroboradas ou refutadas.

A leitura como prática social é orientada por interesses e objetivos distintos e isso exige planejamento e determina o tipo de leitura. Lê-se para obter alguma informação específica, para se informar sobre os fatos atuais, para aprendizagem de algum conteúdo, como forma de entretenimento dentre outros propósitos. De acordo com Solé (1998), cada um desses interesses exige uma modalidade diferente de leitura: quando o objetivo é obter uma informação geral sobre a atualidade, o leitor opera de forma seletiva; quando o objetivo é resolver um problema prático, o leitor faz uma leitura minuciosa; quando o leitor está lendo uma leitura literária, fica mais livre (relê trechos, pula trechos etc.)

O estabelecimento de objetivos de leitura que se aproximem daqueles suscitados nas diversas práticas sociais é mais um desafio a ser enfrentado, pois, como atesta Kleiman (2009, p. 30) “o contexto escolar não favorece a delineação de objetivos específicos em relação

à leitura. Nele a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise gramatical, e outras tarefas de ensino de língua.”

A autora afirma que o estabelecimento de objetivos propicia um melhor processamento e beneficia a memória. Daí a importância de propor atividades de leitura (e também de escrita) com objetivos claros e reais.

Quanto a esse aspecto, Matencio (1994) apresenta algumas variáveis que colaboram para a crise no ensino da leitura e da escrita. A primeira delas é o uso de uma metodologia ultrapassada de retirada de informações explícitas no texto e a centralidade na palavra escrita, desprezando as outras formas de produção de sentidos. A segunda seria a cultura de utilização do livro didático, onde “predomina um trabalho com fragmentos de textos, textos curtos e textos didáticos avalizados pela cultura dominante”. (MATENCIO, 1994, p. 22). E, por último, o contrato implícito de que a tarefa de ensinar a ler e a escrever compete apenas ao professor de português.

A ESCRITA

A escrita, segundo a BNCC (2017), tem na sociedade do século XXI função primordial que vai desde a transmissão de saberes que passam de geração a geração a papel fundamental no desenvolvimento civilizatório. Além de ser um conhecimento que permite à sociedade evoluir, a escrita também se apresenta como uma ferramenta capaz de levar o indivíduo à sua inclusão social. A escrita é:

(..).ao mesmo tempo das coisas mais universais e mais inapreensíveis. Sem a escrita, a cultura, definida como uma “inteligência transmissível”, não existiria (talvez existisse de forma rudimentar que mal se poderia reconhecer). A lei, a religião, o comércio, a poesia, a filosofia e a história – todas as atividades

que dependem de certo grau de permanência e de transmissão – seriam, se não impossíveis, bastante restritas. Mesmo tendo-se ampliado as possibilidades de transmissão oral há um ou dois séculos atrás, esta ainda está circunscrita a estreitos limites se comparada com os mundos abertos pelo uso da escrita. (QUEIROZ, 2005, p.1)²

A humanidade, segundo Queiroz (2005, p.1), “não se utilizou de qualquer “sistema completo” de escrita antes dos meados do século IV a. C”, no entanto, segundo a referida autora, as grandes civilizações, como as da Mesopotâmia, do Egito, da China e da América pré-colombiana usaram a memória escrita como símbolo de progresso evolutivo. A escrita está, portanto, na fonte de todo progresso humano. Se fizermos um levantamento histórico, podemos perceber que o processo de escrita sempre esteve relacionado à necessidade de se registrarem questões de caráter comercial, tratos sociais, registros escritos para garantias de acordos e registros de fatos históricos que permanecessem para gerações futuras. Segundo Eisenstein:

A escrita origina-se quando o homem, pelas necessidades socioeconômicas do contexto, aprende a comunicar seus pensamentos, atos e sentimentos, por meio de signos que, superando o caráter arbitrário inicial tornam-se inteligíveis para outros homens, que compreendem seus significados (EINSENSTEIN, 1996, p. 63).

A escrita, portanto, tem papel fundamental entre as atividades humanas uma vez que é preciso saber ler e escrever para estar inserido numa sociedade grafocêntrica como a nossa. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) de 2019, no Brasil, a taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais corresponde a 6,6%, ou seja, aproximadamente 14 milhões de brasileiros são analfabetos. E ainda que , segundo dados da UNICEF³ e do PNAD (2019), o percentual de crianças com idade escolar

2 Disponível em: Portal de Escrita Coletiva (ufrgs.br)

3 Situação das crianças e dos adolescentes no Brasil (unicef.org)

obrigatória no Brasil, de 1990 a 2019, que estavam fora da escola tenha caído de 19,6% para 3,7%, crianças e adolescentes representam um percentual muito alto na composição da população brasileira, chegando a cerca de 54 milhões delas, o que leva a um número aproximado de 1,5 milhão de meninos e meninas ainda fora da escola, sendo eles, basicamente, crianças e adolescentes oriundos das classes mais baixas, negros, índios e quilombolas, que vivem, em grande parte, em comunidades carentes e conflagradas dos grandes centros urbanos do país ou áreas isoladas no Semiárido, na Amazônia e na zona rural. Essa realidade alimenta, pois, a exclusão social que o conhecimento de leitura e escrita poderia solucionar. Vale ressaltar que:

A escrita não produz uma nova maneira de pensar, mas a posse de um registro escrito pode permitir que se faça algo antes impossível: reavaliar, estudar, reinterpretar e assim por diante. De maneira similar, a escrita não provoca a mudança social, a modernização ou a industrialização. Mas ser capaz de ler e escrever pode ser crucial para o desempenho de certos papéis na sociedade industrial, também podendo ser completamente irrelevante para o desempenho de outros papéis em uma sociedade tradicional. A escrita é importante em termos da realização do que possibilita às pessoas: o alcance daquilo que objetivam ou a produção de novos objetivos. (OLSON, 1996, p. 14).

Quanto ao ensino de escrita, Elizabeth Marcushi tece algumas reflexões relevantes. Mostra que, entre as décadas de 60 e 80, o ensino de escrita estava voltado para o trabalho com o gênero redação, entendido “como um produto artificial desprovido das características interlocutivas próprias dos textos que circulam fora da sala de aula.” (MARCUSHI, 2010 p. 73) A autora afirma que, nas últimas décadas, com as contribuições da linguística textual, principalmente com os estudos dos gêneros textuais e com as orientações dos documentos oficiais de ensino, o ensino de produção textual tem apresentado significativas mudanças, embora ainda não atenda às demandas sociais.

De acordo com a autora,

a escrita deve ser entendida como um processo de interlocução entre leitor-texto-autor que se concretiza via gêneros textuais num contexto sócio-historicamente situado. Por essa razão, no ensino da elaboração textual, devem ser propostas situações que se reportem a práticas sociais e a gêneros textuais passíveis de serem reconstituídos, ainda que parcialmente, em sala de aula, tanto no que se refere à produção quanto no que se refere à recepção do texto escrito. Escrever na escola, portanto, deve ser visto como um ensaio ou mesmo uma prévia convincente do que será requerido dos jovens aprendizes no espaço social. (MARCUSHI, 2010, p. 78)

Sabemos que desenvolver atividades de leitura e escrita de modo que elas se aproximem das práticas sociais de letramento é um enorme desafio, mas é algo possível e tangível por meio de projetos de letramento.

PROJETOS DE LETRAMENTO

A pedagogia de projetos não é uma prática nova nas escolas. Seu principal precursor foi o filósofo americano John Dewey (1859-1952) que apontava a necessidade de associar a teoria à prática cotidiana dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com o educador, “o processo de aprendizagem deve partir de uma situação problemática vinculada ao mundo exterior à Escola; e oferecer uma alternativa à fragmentação das matérias” (HERNÁNDEZ, 1998 *apud* SPRINGER; SOARES, 2008, p.788). Essa proposta defende um ensino situado que extrapole os muros da escola, que prepare o aluno para a vida.

No Brasil, esse movimento ganha força a partir dos PCN que recomendam a prática de projetos para redimensionar o ensino, o tempo escolar e os materiais escolares. A inserção do termo, na área de Letras, se dá com Kleiman (2009) que atrela a proposta de projetos às práticas de letramento do professor e do aluno. Diversas são as

denominações para o termo projeto e cada um oferece algumas especificidades de acordo com abordagem teórica, no entanto, neste livro, adotaremos o termo projetos de letramento na perspectiva defendida por Kleiman (2009), apresentada mais adiante.

Partindo do princípio de que não existe um método de letramento e que letramento envolve “a imersão da criança, jovem ou adulto no mundo da escrita” (KLEIMAN, 2005, p.9), busca-se, nesta obra, apresentar projetos de letramento elaborados de modo a proporcionar essa imersão através de práticas de leitura e escrita de vários gêneros.

De acordo com Lerner (2002), por serem práticas sociais, tanto a leitura quanto a escrita impõem um grande desafio para escola que precisa didatizar essas práticas como objeto de ensino. Esse movimento acaba artificializando essas atividades, uma vez que os objetos e os propósitos realizados na escola são diferentes daqueles realizados fora dela. A autora coloca a urgência de se “fazer o esforço de conciliar as necessidades inerentes à escola com o propósito comunicativo de formar leitores e escritores, o possível é gerar condições didáticas que permitam pôr em cena uma versão escolar da leitura e da escrita mais próxima da versão social (não-escolar) dessas práticas. (LERNER, 2002, p.21).

Uma das formas de atenuar essa tensão é desenvolver projetos de letramento. Como já foi visto anteriormente, letramento envolve a participação em práticas sociais em que se usa a escrita. Em consonância com Kleiman (2005) que oferece uma discussão sobre a necessidade de o professor ser um agente de letramento e ancorar suas metodologias em projetos de letramento, entende-se que uma prática consistente, a partir de atividades com objetivos bem claros e definidos, em torno de um eixo ou tema motivador, apresenta-se como uma metodologia eficaz para o que Kleiman chama de “ensino de letramento” (KLEIMAN, 2005, p.18). Ao pensar em formas de desenvolver habilidades e competências necessárias para a participação do aluno em eventos de letramento em sociedade, ao proporcionar eventos escolares que permitam ao aluno aprender como agir em certas situações

sociais e ao pensar em atividades que criem situações de práticas letradas para que os alunos participem, o professor permite a seus alunos uma imersão em práticas significativas de leitura e escrita.

Essa mudança com relação ao papel do professor que propõe Kleiman (2005) vem recebendo destaque nos últimos anos, no Brasil, onde sempre se privilegiou o domínio de conhecimentos e experiências profissionais como únicos requisitos para a docência. No entanto, no contexto do novo século, aponta-se para a mediação em que o professor deve orientar as atividades de aprendizagem e ser o motivador do desenvolvimento de seus alunos.

Como bem afirma Palomanes (2021), a mediação é uma abordagem pedagógica centrada na relação professor-aluno, em que o aluno é o protagonista do processo de aprendizagem e o professor um auxiliar no processo de construção de conhecimento. Segundo Moran, Masetto e Behrens (2000):

Por mediação pedagógica entendemos a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem—não uma ponte estática, mas uma ponte “rolante”, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos. É a forma de se apresentar e tratar um conteúdo ou tema que ajuda o aprendiz a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las e debatê-las com seus colegas, com o professor e com outras pessoas (interaprendizagem), até chegar a produzir um conhecimento que seja significativo para ele, conhecimento que se incorpore ao seu mundo intelectual e vivencial, e que o ajude a compreender sua realidade humana e social, e mesmo a interferir nela. (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000, p.144-145)

O papel do professor como mediador não é recente. Ele surge a partir da década de 70 e se caracteriza por uma nova relação professor-aluno que visa a formação de cidadãos participativos e preocupados com a transformação e o aperfeiçoamento da sociedade.

O conceito de mediador também pode ser encontrado na pedagogia Freiriana, na qual o professor passa a ter um caráter significativo para o aluno. De acordo com Gasparin (2007), assumindo o papel de mediador pedagógico, o professor:

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

Ainda segundo Palomanes (2021), a mediação pedagógica está intrinsecamente relacionada com a motivação, que leva ao “sucesso com o retorno da autoestima, a partir do momento em que o aluno reconhece-se capaz de fazer as coisas por si mesmo e, conseqüentemente, capaz de aprender. Motivar os alunos ao aprendizado depende do papel do professor-mediador ativo” (PALOMANES, 2021, p.13).

Conforme aponta Lerner (2002), a relação professor-aluno, tradicionalmente, foi regida por um contrato implícito⁴ no qual a atribuição de papéis está previamente determinada. Na sua visão, esse é mais um desafio a ser enfrentado no ensino de leitura e escrita. No que tange o ensino de leitura, a autora levanta alguns questionamentos:

Que efeitos produzirá essa distribuição de direitos e obrigações na formação das crianças como leitores? Se a validade da interpretação deve ser sempre estabelecida pela autoridade, como farão depois as crianças para se tornarem leitores independentes? [...] Se não se aprende a coordenar diferentes pontos de vista sobre um texto – tampouco isso é necessário quando o ponto de vista autorizado se apresenta como indiscutível e como o único possível – onde e como terão oportunidade os alunos de descobrir que a discussão com os outros permite chegar a uma maior objetividade na compreensão do que se lê? Se o aluno não tem direito de atuar como um leitor reflexivo e crítico na escola, qual será a instituição social que lhe permitirá formar-se como tal? (LERNER, 2002, p. 37)

4 Lerner (2002) diz que o conceito de “contrato didático” foi elaborado por G. Brousseau na obra “*Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques*” em *Recherches em didactiques des mathématiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage, v. 7, n.2 de 1986.

Já em relação à escrita, diz que o aluno não tem autonomia no seu processo de escrita, reescrita e revisão de seu texto, uma vez que a função de correção é desempenhada exclusivamente pelo professor, “então como poderá ser um praticante autônomo e competente da escrita?” (LERNER, 2002, p. 37).

Conciliando, pois, as noções de professor-mediador e de agente de letramento, temos um docente que compreende seu papel como o de um agente que faz nascer em seu aluno o desejo de aprender, cuja tarefa é ‘criar o enigma’ ou, mais exatamente, fazer do saber um enigma (MEIRIEU, 1998), planejando situações de interação que recriem práticas reais de leitura e escrita.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998, p. 22), ao destacarem que “Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva”, reconhecem a autonomia que o professor deve ter ao propor seus projetos de acordo com a realidade contextual de sua unidade escolar e necessidades de seus alunos. Segundo Kleiman (2007), os projetos de letramento devem levar em conta o interesse e necessidades dos alunos envolvidos, indo além de uma simples atividade didática que, muitas vezes, cria uma situação não-real. É de extrema importância que tais projetos recriem situações reais de interação que sejam significativas para a vida dos alunos e sua mobilidade social.

Trabalhar com projetos de letramento implica, também, trabalhar com um currículo aberto, flexível, sem que sejam os conteúdos programáticos o ponto de partida para se estruturar uma aula. Isso propicia o enfrentamento de mais um desafio de ensino de leitura e escrita: o parcelamento do conteúdo e sua distribuição de acordo com disponibilidade do tempo escolar. Conforme ressalta Lerner (2002, p. 20), essa necessidade escolar cria um paradoxo: “se se

tenta parcelar as práticas, é impossível preservar sua natureza e seu sentido para o aprendiz; se não as parcelamos, é difícil encontrar uma distribuição dos conteúdos que permita ensiná-las.”.

Segundo Kleiman (2009), a mudança que se propõe deve levar em conta que um projeto de letramento:

(...) pode ser considerado como uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem formal da escrita, transformando objetivos circulares como ‘escrever para aprender a escrever’ e ‘ler para aprender a ler’ em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto (KLEIMAN, 2009, p. 4).

Assim, os projetos de letramento têm como ponto de partida uma prática social. Nele, as pessoas leem e escrevem não como um fim em si mesmo, mas para atingir algum propósito real de comunicação. Nesse sentido, leitura e escrita são instrumentos de emancipação social, de autonomia do indivíduo e permitem sua atuação como cidadão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste capítulo foi o de apresentar, em linhas gerais, os principais conceitos utilizados neste livro e defender a pedagogia dos Projetos de Letramento como um importante recurso didático para o ensino e aprendizagem de leitura e escrita.

Como apontamos, são inúmeros os desafios da escola e, principalmente, dos professores de língua portuguesa no que concerne o ensino dessas duas habilidades. Bortoni-Ricardo (2013) reconhece que essas duas áreas são pilares de toda a formação escolar e as inclui dentre “Os doze trabalhos de Hércules da escola brasileira”, dizendo que sua superação “representa tarefas para verdadeiros heróis.” (BORTONI-RICARDO; MACHADO, 2013, p. 8).

Sabemos que a proposta dos Projetos de Letramento apresenta muitos desafios para sua execução, tais como: adesão da comunidade escolar, dificuldades de articulação entre as diversas áreas disciplinares, execução e operacionalização tendo em vista aspectos como tempo, custo, recursos, dentre outros, mas proporciona uma aproximação entre as práticas escolares e as exigências sociais requeridas de um indivíduo inserido numa sociedade grafocêntrica, favorecendo uma aprendizagem situada e significativa, instrumentalizando os indivíduos envolvidos (alunos, professores e outros agentes sociais e escolares) a agir no mundo por meio da linguagem.

Espera-se, com este livro, chegar aos docentes das escolas públicas brasileiras que enfrentam, cotidianamente, os desafios aqui apontados, contribuindo com sugestões de projetos de letramento de modo a alcançar o ensino produtivo que todos almejam.

REFERÊNCIAS

- BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R. (org.) **Os doze trabalhos de Hércules**: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 22 mar 2022.
- CINTRA, Anna Maria. Leitura na escola: uma experiência, algumas reflexões. *In*: ELIAS, Vanda Maria (org). **Ensino de língua portuguesa**: oralidade, escrita, leitura. São Paulo: Contexto, 2011, p. 197-204.
- DIONÍSIO, Ângela Paiva. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. *In*: MARCUSHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Ângela Paiva(org). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 177- 196.
- EISENSTEIN, Elisabeth L. **A Revolução da imprensa no início da Europa moderna**. São Paulo: Ática, 1996.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. Série Fundamentos. São Paulo: Ática, 1986.

KATO, MARY A. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Pontes, 2007.

KLEIMAN, A. **Preciso “ensinar” letramento? Não basta ensinar ler e escrever?** Campinas: CEFIEL, 2005.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>. Acesso em: 22 mar. 2022.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 12. ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

KLEIMAN, A. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**. Florianópolis, v.28, n. 2, 375-400, jul/dez. 2010. Disponível em: <http://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X2010v28n2p375>. v. 28, n. 2 (2010). Acesso em: 22 mar. 2022.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARCUSHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. *In*: RANGEL, E. de O.; ROJO, R. (coord.). **Língua Portuguesa**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 65- 84.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 2006 (Coleção Primeiros Passos; 74)

MATENCIO, M. de L. M. **Leitura, produção de textos e a escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1994.

MEIRIEU, P. **Aprender sim, ...mas como?** Porto Alegre: Artmed, 1998.

MORAN, J. M.; MASETTO, M.T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

OLIVEIRA, M. do Socorro; TINOCO, G. A.; SANTOS, I. B. de A. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. 2 ed. Natal: EDUFRN, 2014.

OLSON, David R. **O mundo no papel**. São Paulo: Ática, 1996.

PALOMANES, Roza. Século XXI: a mediação pedagógica e o papel do professor. *In*: Palomanes, Roza (org) **A mediação pedagógica como prática docente**: propostas de atividades de leitura e escrita. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021, p.10-15.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. Importância da leitura na sociedade contemporânea e o papel da escola nesse contexto. **Idéias**, São Paulo, n. 13, p. 37-42, 1992. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000832093> Acesso em: 08 maio 2022.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012, p. 11-32.

QUEIROZ, Rita de C. R. A informação escrita: do manuscrito ao texto virtual. *In*: **Portal de escrita coletiva**. Porto Alegre: UFRGS, 2006. Disponível em: http://www.ufrgs.br/liinc/escritacoletiva/pdf/a_info_escrita.pdf Acesso em: 20 mar. 2022.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

SPRINGER, K.S.; SOARES, E. G. A pedagogia de projetos como alternativa metodológica às práticas tradicionais no ensino de Geografia. **VIII Congresso Nacional de Educação–EDUCERE**, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, p. 787- 800, 2008. Disponível em:

Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/614_359.pdf Acesso em: 13 maio 2022.

TFOUNI, Leda V. **Letramento e Alfabetização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VARGAS, Suzana. **Leitura**: uma aprendizagem de prazer. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

2

Ariane Carla Mendonça da Silva
Lilian Nunes da Silva Linhares
Rafaelli Barros Avila
Silas da Silva
Tatiane Kristine Trindade de Castro Soares

**Aspectos
do contemporâneo
numa leitura coletiva
de *A Moreninha***

INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem como objetivo a elaboração de propostas pedagógicas que visam a minimizar algumas das dificuldades enfrentadas pelos professores de Língua Portuguesa em sala de aula em relação às formas de abordagem dos temas que compõem o estudo da língua materna, da literatura e dos gêneros textuais. A sugestão de projeto de letramento a ser apresentada neste capítulo tem como público-alvo as turmas de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, uma vez que, comumente, nesses anos de escolaridade, os alunos já possuem habilidades e conhecimentos que lhes permitam compreender as diversas proposições sugeridas ao longo do semestre – tempo sugerido para o desenvolvimento do trabalho.

As propostas elencadas almejam associar o conhecimento prévio do aluno ao que a escola tem a oferecer, a fim de colaborar para que a ambiência da sala de aula seja mais próxima da realidade dos alunos e, para isso, busca-se intervir para a formação de um cidadão que não apenas seja conhecedor das letras, mas, sim, cômico de todo o processo que as cercam – o que se configura letramento. Nessa perspectiva, Kleiman (2004, p.20) discute atividades de letramento como práticas sociais que envolvem a escrita e a extrapolam; a autora salienta que a escola é apenas uma dentre as várias outras agências de letramento de nossa sociedade. Isso quer dizer, então, que é possível participar de eventos de letramento sem, necessariamente, ter ido à escola.

Ainda segundo Kleiman (2004, p.12), “a prática de letramento consiste em um conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associada aos saberes necessários, às tecnologias e às competências necessárias para sua realização.”. A partir dessa definição, compreendemos que as práticas de letramento emergem de vivências concretas.

É comum que os professores de língua materna, sobretudo os do ensino fundamental, descartem a possibilidade de trabalhar com obras do cânone por considerarem-nas difíceis e desestimulantes ao jovem leitor. Colomer (2007) aponta que o século XX trouxe o fim da hegemonia literária no ensino de línguas e que esse movimento impôs uma nova demanda ao professor que deseja trabalhar Literatura: a perspectiva da abordagem dos gêneros textuais mais usuais em sala de aula e o discurso acerca de sua aplicabilidade estabeleceu uma certa «descrença» sobre o texto literário, fazendo com que o professor que deseje utilizá-lo precise, antes, motivar os alunos para a experiência, criando um consenso para a recepção da obra.

É na tentativa de criar esse consenso, seduzindo para a experiência com a leitura literária, que este projeto se pauta. E por entender como essenciais ao estudo da língua tanto a literatura quanto o trato com os gêneros textuais mais usuais, este projeto pretende não só trabalhar o texto literário, mas articulá-lo às experiências enunciativas dos diversos gêneros textuais e à multiplicidade de letramentos que circundam um cidadão leitor. A proposta também busca criar uma interação entre o aluno e ambientes extraescolares e, por meio desse contato, levá-lo ao entendimento a respeito da necessidade do uso dos gêneros textuais abordados.

Para tanto, optamos pela escolha de um clássico da Literatura Brasileira, o livro escrito por Joaquim Manuel de Macedo, *A Moreninha*, considerado marco introdutório do Romantismo brasileiro em sua vertente da prosa. Julgado como incipiente à época, o livro é objeto deste estudo por ser considerado uma referência, que traz representações ímpares não só em termos de leitura literária, como também no que concerne às vivências da época em que foi escrito comparadas ao momento hodierno.

Dessa forma, com vistas a sanar a visão estereotipada de que a leitura literária não pode ser frutífera quando experienciada nesse segmento do ensino, o que a faz ser, por esse motivo, subjugada por alunos

e professores, encontrou-se em um romance romântico aspectos contemporâneos que têm seu valor e que podem ser visitados. Além disso, há conhecimento de que, devido à falta de mediação em leitura, muitas atividades que inicialmente se propõem com o intuito do letramento falham nessa missão, posto que a leitura pela leitura, sem objetivo fruidor ou reflexivo, pode causar estranhamento e desinteresse.

A presente proposta, paralelamente à análise literária aferida, intenciona explorar o conceito de letramento de forma ampla e, para tal, vislumbra a observação dos gêneros textuais que circundam a obra, bem como os de uso social utilizados para a realização de todas as atividades propostas. Compreende-se que a aproximação do alunado com os diversos gêneros se faz necessária à medida que fomenta a curiosidade e desperta o interesse pelo projeto de campo que aqui será descrito, além de auxiliar na vivência extraescolar. Muitas vezes, ao ser levado a uma pesquisa de campo, intitulado na escola de aula-passeio, os educandos não possuem dimensão da complexidade de gêneros textuais que envolvem partida e chegada ao destino.

Para Marcuschi (2008,), gêneros textuais apresentam propósito comunicativo e funcionam de acordo com os objetivos enunciativos. Presentes em nosso cotidiano sociocomunicativo, coadunam as vivências dos diversos contextos, das múltiplas situações comunicativas.

Com o objetivo de experienciar as situações comunicativas que demandam redações técnicas com as quais o estudante pode se deparar no meio social e que são ignoradas no ambiente escolar, propõe-se uma atividade que pretenda incluir o aluno em etapas anteriores à excursão, como a redação argumentativa, que se dá em um requerimento formulado a gerências pedagógicas para justificar o pedido do veículo para condução dos discentes, a autorização de ida ao passeio e a ata que possa, porventura, registrar uma reunião de pessoas para traçar metas.

Esses textos jurídico-funcionais, como representantes de textos mais técnicos e padronizados, não abrem espaço à criatividade e à autoria, por exemplo, mas, por outro lado, revelam o espaço ainda necessário da normatização nas salas de aula brasileiras. Por diferirem dos outros gêneros mais artísticos, eles contribuem ao projeto no sentido de ampliar o arcabouço linguístico, oportunizando aos estudantes proficiências distintas e validadas pelas experiências sociais com as quais o indivíduo se depara em seu exercício de cidadania.

No trato com o requerimento, por exemplo, há espaço para sua comparação à carta-convite (enviada a professores de outras áreas convidados a participarem do projeto). Há similaridade em relação ao uso do pronome de tratamento, da argumentação para justificar os pedidos e de outros elementos comuns aos dois textos (QUADRO 1); uma autorização não precisa ser somente entregue ao estudante, mas lida e pensada junto a sua articulação com as legislações que garantem o cuidado com a criança e com o adolescente, estabelecidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente–1990 (ECA); a ata, por exemplo, através da exemplificação de seu uso no romance *A Moreninha*, pode estabelecer o registro escrito da reunião de planejamento entre os atores envolvidos no projeto. O aspecto técnico, objetivo e funcional na narrativa de um evento em ata pode ser comparado à narrativa literária e estilística de um acontecimento em um romance, problematizando semelhanças e diferenças e refletindo objetividade e subjetividade, assim como os fatores que delimitam as especificidades dos gêneros. (QUADRO 2).

Quadro 1 – Abordagem pedagógica conjunta
para requerimento e carta-convite

REQUERIMENTO		CARTA-CONVITE	
PRONOME DE TRATAMENTO ADEQUADO			
PEDIDO (ônibus para a excursão)		CONVITE (direcionado a professores para participarem do projeto)	
Que argumentos usar para convencer os setores responsáveis da importância do projeto?	JUSTIFICATIVA (argumentação)	Que argumentos usar para convencer os professores a participarem do projeto?	
DESPEDIDA FORMAL			
LOCAL, DATA E ASSINATURA			

Fonte: Esquema produzido por AVILA, R. B.

Quadro 2 – Abordagem pedagógica para
objetividade e subjetividade na narrativa

Narrativa de episódio delimitada pelo gênero ATA: objetividade	Narrativa de episódio delimitada pelo gênero literário: subjetividade
<p>“No dia 20 de julho de 18... na sala parlamentar da casa n... da “rua de... sendo testemunhas os estudantes Fabrício e Leopoldo, acordaram Filipe e Augusto, também estudantes, que, se até o dia “20 de agosto do corrente ano o segundo acordante tiver amado a uma “só mulher durante quinze dias ou mais, será obrigado a escrever um “romance em que tal acontecimento confesse; e, no caso contrário, igual “pena sofrerá o primeiro acordante. Sala parlamentar, 20 de julho de “18... Salva a redação.” Como testemunhas: Fabrício e Leopoldo. Acordantes: Filipe e Augusto. E eram oito horas da noite quando se levantou a sessão.</p>	<p>No dia seguinte, ao amanhecer, a amorosa menina despertou e, buscando o toucador, há uma semana esquecido, dividiu seus cabelos nas duas costumadas belas tranças, que tanto gostava de fazer ondear pelas espáduas, vestiu o estimado vestido branco e correu para o rochedo.–Eu me alinhei, pensava ela, porque, enfim... hoje é domingo e talvez... Como ontem já pôde chegar à janela, talvez consiga com algum esforço vir ver-me. E quando o sol começou a refletir seus raios sobre o liso espelho do mar, ela principiou também a cantar sua balada: “Eu tenho quinze anos, E sou morena e linda”</p>

Fonte: Recorte produzido por AVILA, R. B. a partir de trechos disponíveis em *A Moreninha* nas páginas 13 e 149-150.

Isto posto, a seguir será apresentado o aporte teórico em que se fundamenta a proposta de projeto de letramento que sugerimos neste capítulo.

APORTE TEÓRICO

Que argumentos usar para convencer os professores a participarem do projeto?

A sala de aula, quando compreendida como ambiente favorável à problematização – que gere reflexões sobre temáticas múltiplas – oportuniza o aluno a tornar-se um sujeito crítico-reflexivo, logo, menos suscetível a objetificar-se em sua compreensão de sociedade. Ao compreender a necessidade de laborar por uma educação emancipatória, a presente proposta de projeto de letramento se baseia nos pressupostos de Cândido (1988), Kleiman (2004), Marcuschi (2008), Paulino e Cosson (2014), Todorov (2009) e outros. Assim, este trabalho se desenvolve considerando que pensar em formação leitora é ponderar formas de contribuir para que o aluno possa desenvolver habilidades de construir e de analisar ativamente as múltiplas possibilidades da linguagem, para que, dessa forma, se torne mais hábil a mensurar os impasses temáticos que a literatura o pode sugerir.

ANTÔNIO CÂNDIDO – A ÂNCORA

A âncora de nossa fundamentação, Antônio Cândido e sua defesa de literatura como necessidade básica ao ser humano, permeia nossa crença, pois também compreendemos que o ato de ler é, por si só, um dos fatores primordiais na formação intelectual e social do cidadão. Ao desenvolver o hábito da leitura, o indivíduo amplia suas capacidades reflexivas sobre as mais diversas temáticas e tem suas capacidades intelectuais expandidas. Com isso, torna mais fluida sua comunicação, uma vez que o vocabulário e os conhecimentos gerais

são enriquecidos. Conforme Cândido (1988, p.175) nos esclarece, “Nas nossas sociedades, a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo.”.

Ao trabalhar em sala de aula o livro *A Moreninha*, pretende-se levar ao estudante o conhecimento a respeito da obra literária, dos gêneros textuais abordados na preparação e desenvolvimento do projeto e, também, fazer prevalecer o direito à literatura, como nos esclarece Cândido a seguir:

Acabei de focalizar a relação da literatura com os direitos humanos de dois ângulos diferentes. Primeiro, verifiquei que a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos. (CÂNDIDO, 1988, p. 186).

A literatura nem sempre ocupa lugar de destaque nas escolas. O texto literário, por vezes, é menosprezado, quando não ignorado no currículo. No entanto, é notório que a arte literária tem a função de revelar aspectos geográficos, históricos, culturais, comportamentais de uma sociedade. Por essa razão, entre as funções da literatura está a de contribuir para que o homem se perceba como tal, seja no plano individual, seja no coletivo, visto que esta, em síntese, é o espelho – fragmentado ou não – da sociedade, logo, essencial para que o indivíduo reconheça a si ou ao outro nas obras. Nesse sentido, Cândido (1988) pondera as relações fronteiriças do que é, ou não, de fato indispensável. O autor valida a importância do que foi expresso na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), no tocante ao homem ter direito a: comida, casa, vestimenta, educação, saúde; todavia, para o autor,

faz-se necessário para a completude do cidadão que, paralelamente, esse tenha também direito à arte e à literatura. Cândido salienta que a literatura é instrumento de informação e de educação, pois, para além do campo subjetivo, permeia o social; em suas palavras, “A literatura confirma e nega, propõe e denúncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.” (CÂNDIDO, 1988, p.175). Essa dialogicidade que a literatura sugestiona diretamente associa-se ao intermeio do que se configura como letramento.

Todavia, Paulino e Cosson (2014) observam que o letramento na escola é básico, singular, homogêneo do tipo “serviçal” e que considera tudo como predefinido, logo, sem espaço para criticidade ou reflexão. Dessa forma, não espera e nem permite que o aluno tenha experiência literária e, quando muito, apenas somatize informações. Os autores ratificam que a literatura, no entanto, é fundamental para que o homem se desenvolva.

Cientes de que não há uma fórmula pronta para aplicar em sala de aula um projeto que seja bem-sucedido, decidimos projetar atividades de leitura em que o aluno fosse colocado no centro do processo—e não à margem—de modo que tome parte de todo o desenvolvimento do projeto. Frente a esse direcionamento, o desejo é conduzir o leitor/aluno para que, ao discorrer pelas linhas do texto literário, ele possa compreender o dito, mas também notar o não-dito, possa se emocionar e se perceber tanto dentro, como fora do enredo ao observar as convergências e as divergências entre si mesmo e tudo que circunda o texto.

METODOLOGIA – A BÚSSOLA

Inicia-se, então, a partir dessas premissas, a apresentação do desenvolvimento do projeto, o qual se divide em etapas a serem realizadas na escola e fora dela, a partir da subdivisão: pré-campo, período anterior à visitação; campo, visitação em si do lugar (Ilha de Paquetá), para que ali mais debates possam ser suscitados; e em pós-campo,

reflexão e atividades posteriores ao estudo in loco. Cada uma dessas será aqui descrita de modo a dar um panorama real sobre a proposição, pensando na aplicação em todas as turmas de cada docente envolvido no projeto, assim como, em outros colegas que por ventura desejem fazer uso desse.

As atividades iniciais – pré-campo – almejam fazer com que o aluno possa, no primeiro momento, conhecer a obra e seu contexto sócio-histórico. Para tal, o livro será apresentado como um clássico da literatura brasileira e cada qual terá a liberdade, de forma individual, de fazer a leitura da forma que melhor lhe convier. Esperamos que o aluno aprecie a leitura de fruição e que, assim, tenha a sua própria experiência com o texto, mas que seja despertado para outros prismas à proporção que as mediações se desenvolvam, o que inclui a análise dos diversos gêneros que circundam a proposta.

A narrativa de Joaquim M. de Macedo se passa no cenário da “ilha de (...)”. Apesar do autor não deixar explícito o nome da ilha, pelas descrições geográficas, compreende-se tratar da ilha de Paquetá, localizada no Rio de Janeiro. Como forma de aproximar o texto clássico dos alunos, sugerimos iniciar pela apresentação do local, que pode ser feita por meio de imagens, bem como da aferição sobre quem conhece a localidade, ou ainda, sobre se conhecem algum morador da ilha. Acreditamos que alguns alunos irão trazer à memória o jogador de futebol Lucas Tolentino Coelho de Lima, mais conhecido como Lucas Paquetá, ou simplesmente Paquetá. Futebol costuma ser um assunto atraente para iniciar uma conversa informal e que gera interesse por parte dos estudantes, visto que nessa fase de Ensino Fundamental a maioria, em especial, os meninos possuem o sonho de tornar-se jogador de futebol profissional, pois além do gosto pelo esporte, veem a carreira como chance de ascensão social. Por essas razões, na sequência, sugere-se a leitura de trechos de uma entrevista do atleta ao Globo Esporte, disponível em: <https://ge.globo.com/futebol/times/flamengo/noticia/paqueta-cria-no-flamengo-e-reaparece-na-ilha-faz-parte-da-minha-vida.ghtml>.

A mediação da leitura da obra propriamente dita será, primeiramente, com a apresentação do livro, observando que o texto é estruturado em prosa, seguindo os moldes do gênero romance. No entanto, em sua composição também há espaço para a estrutura poética marcada tanto no prefácio quanto nos capítulos oito, dez, doze e vinte dois. O capítulo dez, intitulado “A balada do rochedo”, foi escolhido para a iniciação do projeto, considerando dois pontos: primeiro a própria acepção que o aluno tem do termo ‘balada’ e, segundo, por considerar a riqueza da intertextualidade e sua importância dialógica, explicativa e resumitiva na obra.

É importante ressaltar para o aluno que o gênero musical denominado “balada”, o qual também pode ser nomeado como breve canção-histórica, abordado pela obra, é o da forma poética, épica e popular, que busca narrar lendas da tradição oral, geralmente na forma de canto. Sparano (2006, p.30) ratifica esse caráter narrativo do gênero no tocante a lendas da tradição oral, mas acresce outro valor ao conceito, correlacionando base etimológica e contemporaneidade da seguinte forma: “(...) o termo balada traz na origem do vocábulo as variações aplicadas até a contemporaneidade. E o repertório comum discursivo que motiva esse uso para o senso comum será provavelmente o mesmo que motiva as escolhas do poeta.”. Por essa razão, a autora argumenta que na contemporaneidade ouvimos baladas de Roberto Carlos, lemos as de Olavo Bilac e nos preocupamos com os filhos que demoram chegar da balada. Isto porque o vocábulo expandiu seu sentido primeiro.

O gênero balada, como afirma Moisés (2004, p.50), teve seu despontar durante a Idade Média e designava uma canção destinada à dança, que girava em torno de um único episódio “de assunto melancólico, histórico, fantasioso ou sobrenatural.”. É exatamente sob esse contexto que o gênero se apresenta no romance *A Moreninha*, relatando intertextualmente, através da canção-histórica entoada por Carolina, a lenda indígena “As lágrimas de amor”, cuja temática aborda a formação da fonte que fora gerada por lágrimas de amor e saudade da indígena Ahy.

Após leitura e tecitura dos comentários sobre a balada, propomos como segunda leitura em sala, a referida lenda, apresentada no capítulo nove “A Sr^a D. Ana com suas Histórias”, o excerto narrado pela personagem Don’Ana relata ao jovem Augusto a antiga lenda indígena a respeito da água que jorra do rochedo, na gruta. Segundo essa lenda, a água que emana e que foi bebida pela personagem na bacia de pedra seriam as lágrimas da apaixonada Ahy, a indígena Tamoia.

A leitura da lenda se dá em consonância com a proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), que estabelece em seu artigo 26, parágrafo 24, o estudo da História do Brasil, cuja formação cultural leva em conta diferentes etnias como a europeia, a indígena e a africana. Em 2008, essa temática é reforçada pela ementa que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena” – Lei 11645/08. Ademais consideramos que “A literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens, em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação.”, conforme nos esclarece, novamente, Cândido (1988, p.174). Consoante a essa defesa, Paulino e Cosson (2014, p.75) afirmam que “é importante que sejam explorados, com textos literários, textos da tradição oral, dos meios de comunicação de massa, de outras manifestações artísticas, mostrando como a literatura participa deles e eles da literatura.”.

A balada e a lenda se relacionam de maneira intrínseca, uma vez que a origem de uma ocorre em função da outra. A proposta da intertextualidade é correlacionar o amor entre o casal de indígenas Ahy e Aoitin e o possível enlace de Carolina e Augusto – protagonistas do enredo principal. Ao se apresentar essa intertextualidade aos leitores, sugere-se a proposição de reflexões sobre sentimentos e histórias que se repetem, além de valorizar a importância sociocultural da oralidade em toda e qualquer sociedade.

A afirmação de Cândido, portanto, nos elucida possíveis dúvidas a respeito da utilização do gênero lenda pelos povos originários, uma vez que, através das lendas, o homem, independentemente de sua origem, tenta compreender e explicar os mistérios do universo criando narrativas que tragam à luz o que ele não conhecia. Cândido (1988, p.175) afirma que “podemos dizer que a literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura.”.

O ROMANCE—A EMBARCAÇÃO

Após a apresentação dos gêneros balada e lenda, sugerimos usar como pauta aspectos da obra como concepção e temática, nesse sentido, pode ser feita a conceituação do termo romance e as propostas circundantes a esse. É válido ressaltar, ainda, que é comum que o romance como gênero literário seja atrelado à ideia de enlace amoroso (o que, oportunamente, de acordo com Massaud Moisés (1970), se instaura mesmo durante o Romantismo – época do livro analisado). São as características de estrutura textual, entretanto, que consideram a análise de núcleos dramáticos e narrativos que são levadas em conta para sua categorização. Ainda que de fato o romance analisado apresente essa temática, sua configuração enquanto romance se dá a partir de sua diferenciação do conto e da novela. Sobre a composição do romance romântico, Moisés (1970) apresenta:

Na verdade, o romance romântico estruturava-se em duas camadas: na primeira, oferecia-se uma imagem otimista, cor-de-rosa, formada do encontro entre duas personagens para realizar o desígnio maior segundo os preceitos em voga, o casamento; apresentava-se aos burgueses a imagem do que pretendiam ser, do que sonhavam ser, e não do que eram

efetivamente, correspondente à que faziam de si próprios, mercê da inconsciência e parcialidade com que divisavam o mundo e os homens. Na outra camada, entranhava-se uma crítica ao sistema, algumas vezes sutil e implícita, quando não involuntária, outras vezes declarada e violenta. (MOISÉS, 1970, p.165).

Essa crítica que Moisés identifica como uma segunda camada do romance romântico é que se traduziu para este trabalho como uma conexão com a contemporaneidade ao encontrar o que pode ter sido o início de um trânsito⁵ do pensamento para as reflexões que trazemos para este projeto e que emergem no pensamento contemporâneo (sobre o papel social da mulher e a cultura dos povos originários).

O conceito de trânsito e, conseqüentemente, o de transitividade, caracteriza-se como uma fase ou um tempo anunciador (Freire, 1975, p.46), que possibilita uma transformação na consciência de uma sociedade, de seu nível ingênuo ao nível crítico. Os efeitos do trânsito são sentidos através dos desafios históricos com os quais a sociedade se depara, ampliando as possibilidades de ação dos homens..." (Freire apud Streck, Redin e Zitkoski, 2010, p.408)

A participação ativa do aluno é parte substancial dessa proposição e, por essa razão, em consonância com a leitura, desejamos que os alunos de forma autônoma pensem e repensem sobre as sugestões temáticas do texto, à medida que as reflexões sejam apresentadas, como, por exemplo, estereótipos que cercam a mulher através dos séculos. Nesse sentido, Louro (2014) discute na contemporaneidade a questão social da mulher e frisa a necessidade de o debate pautar-se pelo termo gênero – e a construção social desse conceito. Em "A emergência do gênero", quando apresenta uma perspectiva pós-estruturalista para a abordagem do conceito, a pesquisadora esclarece que não é possível apresentar a distinção biológica (e, como diz, sexual) para compreender – e muitas vezes justificar – a desigualdade social entre os gêneros.

5 Trânsito para Freire (1963) é um processo de movimento que, embora associado a uma certa noção de continuidade do ontem, é sobretudo uma ruptura para o estabelecimento de novas concepções.

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou pensa sobre elas que vai construir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. (LOURO, 2014, p.25).

O debate é exemplificação de metodologia ativa, centrada na troca, na inspiração, na reflexão, na oportunidade de criar momentos em que o indivíduo se perceba incitado a pensar e a expressar a construção desse pensamento. Louro (2014) ratifica que o debate vai se constituir, então, por meio de nova linguagem, na qual gênero será um conceito fundamental.

A COGNIÇÃO – A ARTE DE NAVEGAR

As propostas de letramento podem ser ilimitadas, pois é possível abarcar múltiplas perspectivas ao se examinar um texto. Através do uso da metacognição, ansiamos que o aluno possa experienciar o pensar o texto e não somente lê-lo. É imperativo que o leitor tenha as suas análises, conclusões e, até mesmo, a ciência de suas inconclusões, para que assim possa transcender nos aspectos escolares que, há muito, contribuem para a passividade receptiva do estudante, considerando-o como tábula rasa que nada, ou quase nada, tem a oferecer.

Villardi (1997) apresenta uma observação oportuna sobre a forma como é feita a avaliação da leitura de livros literários nos Anos Finais do Ensino Fundamental. De acordo com a professora-pesquisadora, não são poucos os casos de alunos que se vangloriam de sequer terem lido o livro e que, no entanto, tiram excelentes notas na

prova do livro. E isso se dá se priorizamos o “SE” o aluno leu, numa perspectiva investigativa e de cobrança em detrimento do “COMO” o aluno leu, com interesse no processo cognitivo instaurado pelo aluno em sua compreensão leitora.

Um aspecto a ser destacado para o uso proveitoso da leitura em sala de aula envolve naturalizar, durante leitura conjunta, a identificação e articulação dos elementos coesivos que promovem a referenciação. Tomemos, por exemplo, as observações possíveis no trecho em que é apresentada uma questão importante para a compreensão do enredo de Macedo:

No dia 20 de julho de 18... na sala parlamentar da casa n... da “rua de... sendo testemunhas os estudantes Fabrício e Leopoldo, acordaram Filipe e Augusto, também estudantes, que, se até o dia “20 de agosto do corrente ano o segundo acordante tiver amado a uma “só mulher durante quinze dias ou mais, será obrigado a escrever um “romance em que tal acontecimento confesse; e, no caso contrário, igual “pena sofrerá o primeiro acordante. Sala parlamentar, 20 de julho de “18... Salva a redação.” Como testemunhas: Fabrício e Leopoldo. Acordantes: Filipe e Augusto. E eram oito horas da noite quando se levantou a sessão. (MACEDO, 2008, p.13).

A compreensão da articulação que se dá entre os elementos “primeiro acordante” e “Fabrício”, “segundo acordante” e “Leopoldo” e “tal acontecimento” com o de Fabrício “tiver amado uma só mulher durante quinze dias ou mais” é um processo cognitivo de recuperação de informações disponíveis no texto, mas processadas em cognição pelo leitor.

A concepção cognitivista da leitura ressalta que a experiência metacognitiva está relacionada à experiência subjetiva do indivíduo no que diz respeito a determinado evento cognitivo. Apresentamos, então, para este momento, um exemplo prático e simplificado dessa experiência do indivíduo em um evento cognitivo. Diversas são as oportunidades de explorar questões de cunho linguístico ao se trabalhar com textos, no entanto, escolhemos explorar o uso de adjetivos e o de metáforas.

A ADJETIVAÇÃO – ROTAS LINGUÍSTICAS

O processo caracterizador, que se dá por meio de adjetivos ou adjetivação dentro de um texto, conduz o leitor a compreender quais as nuances do enredo, do cenário, das personagens devem ser observadas para que se tenha o entendimento mais claro das propostas apresentadas na narrativa. Para Neves (2018, p.283), o adjetivo cumpre a função de apresentar singularidades; enquanto Bagno (2012, p.664) salienta que ao analisar o adjetivo no decorrer da história é possível se surpreender com, em suas palavras, a “volubilidade desse personagem épico”. Nesse ponto, o autor lança reflexão sobre o fato de que uma qualidade não necessariamente é perene e que ainda pode ser vista sobre várias perspectivas a depender do julgamento de quem observa, de questões temporais, sociais.

É sobre essas perspectivas de singularidades e mutabilidades que se deseja mediar a análise dos adjetivos em *A Moreninha*. Para isso, primeiramente, o conceito de adjetivo e a sua característica flexível e modelável serão apresentados, por meio da análise textual durante a leitura do excerto abaixo, para então, posteriormente, fazer a passagem da compreensão adjetiva para compreensão metafórica.

Quadro 3 – Recorte para abordagem dos adjetivos

Passagem registrada no capítulo 5

(os destaques com sublinhados serão abordados na atividade que segue)

D. Quinquina (como a chamam suas amigas) conversa sofável e sentimentalmente: é meiga, terna, pudivunda, e mostra ser muito modesta. Seu moral é belo e lânguido como seu rosto; um apurado observador, por mais que contra ela se dispusesse, não hesitaria de classificá-la entre as sonsas. D. Clementina pertencia, decididamente, a outro gênero: o que ela é lhe estão dizendo dois olhos vivos e perspicazes e um sorriso que lhe está tão assíduo nos lábios, como o copo de vinho nos do alemão.

D. Clementina é um epigrama interminável; não poupa a melhor de suas camaradas; sua vivacidade e espírito se empregam sempre em descobrir e patentear nas outras as melhores brechas, para abatê-las na opinião dos homens com quem pratica. Durante as primeiras cobertas ela dissertou maravilhosamente acerca de suas companheiras.

Maliciosa e picante, lançou sobre elas o ridículo, que manejava, e os sorrisos de Augusto, que com destreza desafiava. As únicas que lhe haviam escapado eram D. Quinquina, provavelmente por ficar-lhe muito vizinha, e a irmã de Filipe, que estava defronte ou, como é moda dizer-vis-à-vis. Augusto quis provocar os tiros de D. Clementina contra aquela menina impertinente que tão pouco lhe agradava.–E que pensa V. S. desta jovem senhora que está defronte de nós? perguntou ele com voz baixa.–Quem?... a Moreninha?... respondeu ela no mesmo tom.–Falo da irmã de Filipe, minha senhora.–Sim... todas nós gostamos de chamá-la Moreninha. Essa...–Acabe D. Clementina, disse a irmã de Filipe, que, fingindo antes não prestar atenção ao que conversavam os dois, acabava de fixar de repente na terrível cronista dois olhares penetrantes e irresistíveis. Parecia que uma luta interessante ia ter lugar; as duas adversárias mostravam-se ambas fortes e decididas, porém D. Clementina para logo recuou; e, como querendo não passar por vencida, sorriu-se maliciosamente e, apontando para a Moreninha, disse, afetando um acento gracejador:–Ela é travessa como o beija-flor, inocente como uma boneca, faceira como o pavão, e curiosa como... uma mulher.–Sim, tornou-lhe D. Carolina. Preciso é que os ouvidos estejam bem abertos e a atenção bem apurada quando se está defronte de uma moça como D. Clementina, que sempre tem coisas tão engraçadas e tão inocentes para dizer!... Oh! minha camarada, juro-lhe que ninguém lhe iguala na habilidade de compor um mapa!

Fonte: Recorte produzido por LINHARES, L. N. S. a partir de trecho disponível em *A Moreninha* (2008, p. 35-36).

Como atividade, é possível sugerir a elaboração de um quadro a ser desenvolvido pelos alunos, em que se registrem os termos que no fragmento textual podem ser classificados como adjetivos, como o exemplo que seguirá adiante. De forma coletiva, os alunos podem apontar quais palavras apresentam o caráter qualificador e, após as marcações registradas (como aponta o quadro a seguir), a turma deverá localizar a que elemento o termo em questão faz referência, assim como quem traz esse

juízo de valor. Durante o desenvolvimento da atividade, espera-se a reflexão metacognitiva sobre a função da classe gramatical, o ponto de vista do enunciador e a localização do referente, a fim de que o próprio aluno avalie criticamente a proposta da narrativa no fragmento. Ao fim da atividade mediada, espera-se que o quadro se assemelhe ao que segue abaixo:

Quadro 4 – Possíveis marcações registradas pelos estudantes

Análise linguístico-semântica do excerto		
QUALIDADES / ADJETIVOS	ATRIBUÍDOS AO QUE OU QUEM	ATRIBUÍDOS POR QUE OU QUEM
Meiga	D. Quinina	Narrador
terna	D. Quinina	Narrador
putibunda	D. Quinina	Narrador
modesta	D. Quinina	Narrador
belo	moral / rosto (D. Quinina)	Narrador
lânguido	moral / rosto (D. Quinina)	Narrador
apurado	observador	Narrador
sonsas	as (representa pessoas)	Narrador
vivos	olhos (D. Clementina)	Narrador
perspicazes	olhos (D. Clementina)	Narrador
assíduo	sorriso (D. Clementina)	Narrador
epigrama	D. Clementina	Narrador
melhor	camaradas (D. Clementina)	Narrador
melhores	brechas (D. Clementina)	Narrador
maliciosa	D. Clementina	Narrador
picante	D. Clementina	Narrador
impertinente	Carolina	Narrador
jovem	Carolina	Augusto
terrível	cronista (D. Clementina)	Narrador
penetrantes	olhares (Carolina)	Narrador
irresistíveis	olhares (Carolina)	Narrador
travessa	ela (Carolina)	Clementina
inocente	ela (Carolina)	Clementina
faceira	ela (Carolina)	Clementina
curiosa	ela (Carolina)	Clementina
apurada	atenção	Carolina
engraçadas	coisas	Carolina
inocentes	coisas	Carolina

Fonte: elaborada por LINHARES, L. N. S.

A análise do quadro propõe, para além da análise linguístico-semântica, que o leitor possa refletir sobre de que forma se desenha o perfil de cada uma das personagens elencadas, seja pela ótica do narrador, seja pela visão de outra personagem. Esse percurso tem

como intuito, para além da observância das características, refletir sobre tais definições expressas no texto, considerando tanto aspectos sócio-históricos, como atuais. Para fomentar a análise, sugere-se que os alunos pesquisem outras passagens do livro em que se identifique paradigmas femininos.

A proposta de revisitar o romance a partir de um olhar atual pretende encontrar âncora no passado tanto dos estereótipos que limitaram a mulher, quanto das vozes que, de alguma maneira, denunciaram tal limitação e propiciaram as mudanças sociais que ainda estão em trânsito, mas em fase de realização. Massaud Moisés (1970) observa, como já apresentado anteriormente, que o romance romântico cumpria um papel secundário de esboçar uma crítica (sutil, implícita e possivelmente até involuntária) ao sistema. Todorov (2009) acrescenta, ainda, a peculiaridade que a literatura e sua poética têm ao lidar com as questões desagradáveis à humanidade: por fazê-lo de forma não-dogmática, não-impositiva, acaba potencializando vozes e convidando à reflexão.

os preconceitos, sobretudo os atuais, não precisam de livros para se instalarem de forma permanente no espírito dos jovens: a televisão já passou por lá! Os livros dos quais ele se apropria poderiam ajudá-lo a deixar as falsas evidências e libertar seu espírito. A literatura tem um papel particular a cumprir nesse caso: diferentemente dos discursos religiosos, morais ou políticos, ela não formula um sistema de preceitos; por essa razão, escapa às censuras que se exercem sobre as teses formuladas de forma literal. As verdades desagradáveis — tanto para o gênero humano ao qual pertencemos quanto para nós mesmos — têm mais chances de ganhar voz e ser ouvidas numa obra literária do que numa obra filosófica ou científica. (Todorov, 2009, p.79-80)

Alguns diálogos femininos presentes na obra acabam ilustrando a âncora de fenômenos identificados pelo feminismo como característicos das sociedades patriarcais que relegam à mulher o destino de casar-se, ter filhos e não se enveredar por (outras) realizações

individuais. O cerceamento das realizações pessoais a elas disponíveis (escancarado através das legislações que atravessam a trajetória feminina) acaba por estabelecer entre elas uma competição para realizar o que a sociedade delimitou como adequado e conseguir escapar do julgamento social que essa mesma sociedade fazia/faz às mulheres que porventura não se enquadrem em suas delimitações.

Olhe, não é por falar, mas, por exemplo, há objeto mais interessante do que D. Luísa mostrar-se gorda, esbelta, bem feita?... –É um saco!–E como é feia!...–É horrenda!–É um bicho!–E não vimos a filha do capitão com sua dentadura postiça?... Agora não faz senão rir!...–Coitadinha! aperta tanto os olhos! – (...) D. Josefina aplaude com prazer a moda dos vestidos compridos!–Por quê?–Ora... porque tem pernas de caniço de sacristão.–Pernas finas também é moda presentemente.–Deus me livre!... acudiu D. Clementina; pelo menos para mim nunca deve ser, pois não posso emendar a natureza, que me deu pernas grossas.–Não lhe fico atrás, juro-lhe eu! exclamou D. Quinquina.–Nem eu! Nem eu! disseram as outras duas.–Isso é bom de se dizer, tornou a primeira; mas, felizmente, podemos tirar as dúvidas.–Como?–Facilmente: vamos medir nossas pernas. (MACEDO, 2008, p.83)

O cenário reservado às moças do período – no qual sua maior realização era casar-se, já que sequer podiam estudar o que não fosse economia doméstica para gerência do lar – escancara o tipo de sociedade que incentiva a competição feminina e que tem resquícios de um comportamento estabelecido em estruturas sociais que permanecem arraigados em nossa sociedade.

Em resposta às sociedades que estimulam a competição feminina, o feminismo apresenta seus conceitos de sororidade⁶ e dororidade⁷ e propõe um ideal de união, salvaguardando a compreensão da

6 Segundo Garcia e Sousa (2015), “Aliança feminista entre mulheres”, “dimensão ética, política e prática do feminismo contemporâneo”.

7 Segundo Piedade (2017) a palavra dororidade vem de Dor, palavra-sofrimento. A palavra dor tem origem no latim, *dolor* e significa sofrimento moral, mágoa, pesar, aflição.

intersecção⁸ que atravessa os dois conceitos. A interseccionalidade esclarece que as vivências de opressão das mulheres pretas são potencializadas pelo histórico racista, classista e escravocrata brasileiro, o que acaba somatizando a exclusão vivenciada pelas mulheres cisgênero e transgênero pretas; a solidariedade e união das mulheres nessas condições acabam, então, atravessadas a partir de suas vivências de dor. A conceituação dos termos poderia inclusive ser pensada pela representação gradativa que se dá a partir da reflexão sobre a formação dos conceitos – solidariedade, sororidade, dororidade.

Segundo Piedade (2017), especialista em linguagem e em feminismo:

Sororidade, etimologicamente falando, vem de *sóror* – irmãs. Dororidade vem de Dor, palavra-sofrimento. Seja Físico. Moral. Emocional. Mas qual o significado da dor? Aqui tá no conceito. A palavra Dor, tem origem no latim, *dolor*. Sofrimento moral, mágoa, pesar, aflição, dó, compaixão. Não há dor maior ou menor. Dor não se mede. É de quem sente. Há dor. Dor dói e ponto. (PIEADADE, 2017, p.14)

Palar e Silva (2018) esclarecem, em debate sobre as legislações e a opressão feminina, que toda legislação referente à mulher era perpassada por um juízo de valor e, assim, a aplicação da lei estava muito mais condicionada à situação social da mulher que a critérios mais universais de justiça, de modo que aquelas que não preenchiam alguns requisitos de posicionamento social tornavam-se ainda mais vulneráveis.

8 Interseccionalidade é a compreensão de que algumas mulheres vivenciam de forma ainda mais violenta as opressões de gênero devido a outras opressões como as de raça e de classe.

A METÁFORA CONCEITUAL – A COGNIÇÃO COMO VENTO FAVORÁVEL

Para o trabalho com a metáfora, usaremos o conceito e a concepção de metáfora apresentados por Lakoff e Johnson (2002, p.47-48) para a teoria da metáfora conceitual. De acordo com os pesquisadores, “a metáfora é principalmente um modo de conceber uma coisa em termos de outra e sua função primordial é a compreensão.”.

A teoria da metáfora conceitual proposta por Lakoff e Johnson (2002) argumenta que metáforas fazem parte do comportamento humano cotidiano, sendo geradas a partir da experiência humana com o ambiente físico e cultural e são parte integrante da linguagem/cognição, não mero acessório linguístico. Vista dessa forma, a metáfora deixa de ser entendida como componente exclusivamente comunicativo e passa a ser vista como consequência natural da interação entre a nossa composição cognitiva e as nossas experiências no mundo, funcionando como um recurso de cognição necessário à compreensão de uma ideia.

Carvalho (2003) apresenta uma perspectiva do mapeamento ao delimitar que a teoria da metáfora conceitual propõe a leitura de metáforas através de mapeamentos entre domínios conceituais: do domínio fonte para o domínio alvo. Para ilustrar brevemente essa ida ao domínio alvo (aquele que está em processo de significação numa estrutura metafórica) a partir do domínio fonte (aquele que vai ser usado como fonte para compreender o alvo), tentaremos apresentar de forma ilustrativa a experiência da compreensão de uma metáfora. Na construção metafórica, há dois campos significativos: A é projetado em B; ao compreender B e relacioná-lo com A, amplio o significado ou ressignifico A.

Figura 1 – Mapeamento conceitual de construção metafórica em representação esquemática



Fonte: Elaborada por AVILA, R.B. em adaptação às orientações de Carvalho (2003) para a compreensão de mapeamento conceitual.

Palomanes (2021) esclarece que há uma correlação existente entre a experiência corpórea do indivíduo e sua compreensão metafórica na perspectiva da metáfora conceitual. De acordo com a pesquisadora, o domínio-fonte se apresenta mais articulado às experiências corpóreas e são, portanto, de mais fácil compreensão, enquanto o domínio-alvo, justamente por ser mais abstrato e menos “palpável”, é articulado ao domínio fonte para ser melhor compreendido através da metáfora.

A metáfora é, pois, concebida como um mecanismo cognitivo de conceptualização que torna possível significar o mundo em que se vive. O cerne da metáfora conceptual é experienciar alguma coisa em termos de outra e expressar, por meio da linguagem, o que é compreendido via experiência corpórea. A noção de domínio, portanto, desempenha papel crucial para que se compreendam situações mais abstratas, como experiências emocionais e culturais. A partir de um domínio-fonte, que é mais próximo da experiência humana física, concreta e bem conhecida, compreende-se um domínio alvo, mais próximo das experiências humanas emocionais, psíquicas, sendo, por consequência, mais abstrato e pouco conhecido. (PALOMANES, 2021, p. 150)

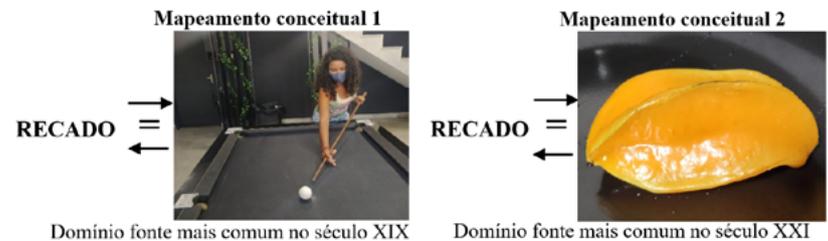
Tomemos por exemplo uma metáfora apresentada no livro de Joaquim Manuel de Macedo: “o recado de meu senhor é uma carambola que, batendo no meu ouvido, vai logo bater no da senhora D. Joaquina.” (MACEDO, 2008, p. 19). Em uma perspectiva do mapeamento conceitual, o domínio-alvo “recado” é conceituado a partir de sua articulação e comparação ao domínio fonte “carambola”.

Ao utilizarmos a significação que hoje é mais comum para o termo carambola–fruto da caramboleira, de cor verde ou amarela– a inadequação do domínio fonte desemboca em uma incompreensão que estabelece, durante a leitura, uma incoerência (Mapeamento conceitual 2). A fruta, que não é nativa, chega ao Brasil no século XIX e inicialmente só é produzida no Nordeste. Ao promover a comparação entre o recado e a fruta, o esquema ilustrativo proposto na expressão metafórica não se delinea: não há relação possível entre um recado passado de uma pessoa a outra e a fruta cítrica.

A incompreensão/incoerência não acontece a partir do uso do domínio fonte que era mais comum no momento de produção do discurso–ação de carambolar, de atingir duas bolas com uma só tacada (Mapeamento conceitual 1). A comparação entre o recado que parte de Fabrício e chega a Tobias e D. Joana e o movimento desenhado pelas bolas de bilhar (carambolas), na ação de carambolar, é bastante ilustrativo.

Os alunos devem ser convidados a refletir a língua para observar o quanto ela se modifica e se adapta às circunstâncias e pensamentos que estão em vigência durante a produção dos discursos. Palomanes (2021, p.145) declara que as “novas experiências e mudanças em nosso meio requerem a adaptação de categorias semânticas” e é (também) sobre esta temática–mudanças e evolução da língua e do pensamento – que esta pesquisa tratará nas subseções seguintes.

Figura 2 – Mapeamentos conceituais em exemplificação imagética



Fonte: Mapeamentos elaborados por AVILA, R. B. e SOARES, T. K.T.C. a partir de arquivo pessoal.

A AULA-PASSEIO – A TRAVESSIA RIO DE JANEIRO X PAQUETÁ

Em razão da forte articulação entre a experiência corpórea do indivíduo e a significação que esse indivíduo vai produzir em sua experiência com o mundo, a sugestão para a segunda etapa do projeto é a de promover uma aula-passeio literária na visita à Ilha de Paquetá – atividade que deve ser previamente organizada pelos professores envolvidos, bem como autorizada pelos órgãos competentes – escola e Secretaria de Educação.

Durante a travessia pela Baía que separa a cidade do Rio de Janeiro da Ilha de Paquetá, além da apreciação da paisagem, os alunos serão levados a algumas reflexões sobre si mesmos e sobre os acontecimentos que atravessam a cada um de nós, a fim de prepará-los para o teor das leituras de trechos da obra que serão feitas do outro lado da baía. As sugestões de indagações são: O que é travessia? / Tudo o que éramos fica do outro lado? / Há outras travessias que não sejam geográficas? / Convém refazer os caminhos? / Os caminhos são os mesmos para todos? / Quando chegamos do outro lado, somos a mesma pessoa? / É possível que as duas pessoas (a de antes da travessia e a que atravessou) se unam a uma só?

Vale ressaltar que para essas perguntas não existem respostas certas ou erradas, pois a proposta é levar o aluno a refletir sobre os questionamentos e buscar as suas próprias conclusões. Segundo Freire (2002, p.34), é necessário que o professor compreenda que todos somos seres inacabados, inconclusos e concernentes às perguntas lançadas não necessariamente as respostas estarão prontas e nem tampouco serão as mesmas.

A proposta é mediar a fim de que o estudante tenha um pensamento crítico-reflexivo, que possa ser autônomo ao considerar as

diversas possibilidades, com intuito de desenvolver um programa de letramento em que o educando não se atenha apenas ao escopo em questão, mas que, ao esquadrihar o enredo, tenha autonomia para observar quantas margens há ou pode haver em uma travessia. Esse projeto de letramento almeja que o leitor seja perspicaz, atento aos caminhos históricos, geográficos, filosóficos, socioculturais que o enredo dessa e de tantas outras de obras literárias possuem.

Segundo Deleuze e Guattari (1995, p.3), “A lei do livro é a da reflexão, o Uno que se torna dois.”. Nesse sentido, os autores comparam a composição do livro à natureza rizomática, visto que são as partes, os rizomas, que compõem o processo formativo. Sob esse prisma, ao chegar à ilha, em alguns momentos, haverá durante aula de campo leituras guiadas de alguns trechos previamente selecionados, a fim de apresentar paralelos temáticos que a obra revela, esse momento será denominado: **travessia literária**.

PRIMEIRA TRAVESSIA: ESTEREÓTIPO FEMININO

A primeira travessia pretende explicar como a sociedade da época descrevia a mulher e o que se esperava do ser feminino. A proposta é apresentar o paralelo entre o que se esperava da mulher naquele momento da história e refletir se Carolina – a Moreninha, protagonista do romance – poderia ou não ser a representatividade do perfil feminino para o período.

Quadro 5 – Estereótipo feminino de Carolina

Apresentar o estereótipo feminino no século XIX	- Trecho selecionado da obra - Características de Carolina descritas pelas demais personagens
<p>O século XIX é narrado sob olhar da idealização e da contemplação. A mulher, via de regra, tinha como maior propósito de vida o casamento e, em geral, era descrita como: ser angelical, intocável, deusa, pura e sem marcas de sensualidade ou de erotismo.</p>	<p>D. Clementina Ela é mulher travessa como beija flor, inocente como boneca, faceira como o pavão e curiosa (...) como uma mulher. (Capítulo 5, p.39).</p> <p>Narrador-personagem (Augusto) (...) tornou o diabinho da menina rindo-se com a melhor vontade. (Capítulo 6, p.47).</p> <p>Filipe – o irmão Carolina é muito rebelde, se fosse condenada não cumpriria sentença. (Capítulo 15, p.95).</p>

Fonte: Elaborado por LINHARES, L.N.S. a partir de trechos disponíveis em Macedo (2008).

A análise permeará o viés analítico ao considerar a obra como um todo, nota-se que o ideal feminino é retrato, à medida que apresenta a história da jovem Carolina, a qual aguarda pelo seu amado o tempo necessário. No entanto, os fragmentos apontam que a descrição dada pelas demais personagens acerca da protagonista se contrapõem aos paradigmas femininos da época. Para tal, sugere-se atenção especial ao uso de adjetivos nos excertos, além do debate sobre considerar se o prisma de cada fala apresentada está, ou não, em consonância com a opinião do leitor.

Segunda travessia:

linguística

Esse trecho almeja trazer a reflexão sobre dois pontos: primeiro, a observância da seleção vocabular utilizada no livro – em especial das palavras em destaque –ressaltando tanto questões que abordam a variedade linguística, quanto a razão de, mesmo em publicações recentes

do livro, o vocabulário permanecer na forma original, sendo arcaico para os dias de hoje; o segundo ponto diz respeito à análise de que apesar de haver uma questão temporal que separa a obra estudada dos dias atuais, o sentimentalismo apresentado de forma tão intensa, ainda é expresso em textos contemporâneos, como o das canções selecionadas para a comparação. A reflexão que pode ser apontada é que, apesar de a linguagem ser modificada com o passar do tempo, o vigor da pessoa apaixonada, ao se falar de amor, não se altera.

Quadro 6 – O sentimentalismo nas obras

Século XIX – 1844 (excerto da obra–capítulo 5)	
<p>Pois juro, minha senhora, que desta vez me há de compreender perfeitamente. Digo-lhe que, vendo eu hoje dois olhos que por sua cor e brilho se assemelham <u>a dois belos astros de luz, cintilando em céus</u> do mais puro azul: escutando em uma voz tão doce como serão <u>as melodias dos anjos</u>: que enfim respirando junto de alguém, cujo bafo é <u>um perfume de delícias</u>, depois de amanhã preferirei não ver, não ouvir, e não cheirar coisa alguma.</p>	
Século XX – canção contemporânea	Século XXI–canção contemporânea
(Exagerado – Cazuza)	(Dormi na praça – Bruno e Marrone)
<p>Amor da minha vida Daqui até a eternidade Nossos destinos foram traçados na maternidade (...) Exagerado Jogado aos teus pés, eu sou mesmo exagerado Adoro um amor inventado Eu nunca mais vou respirar Se você não me notar Eu posso até morrer de fome Se você não me amar Por você eu largo tudo Vou mendigar, roubar, matar Até nas coisas mais banais Pra mim é tudo ou nunca mais (...)</p>	<p>Eu caminhei sozinho pela rua Falei com as estrelas e com a lua Deitei no banco da praça Tentando te esquecer Adormeci e sonhei com você (...) Seu guarda eu não sou vagabundo Eu não sou delinquente, sou um cara carente Eu dormi na praça pensando nela Seu guarda seja meu amigo Me bata, me prenda, faça tudo comigo Mas não me deixe ficar sem ela (...)</p>

Fonte: Quadro elaborado por LINHARES, L.N.S a partir de *A Moreninha* (2008) e letras disponíveis no site <https://www.letras.mus.br>

TERCEIRA TRAVESSIA: HISTÓRICO-GEOGRÁFICA

As passagens selecionadas para a terceira travessia abordam a historicidade que deve ser comentada, preferencialmente, pelo professor da área, pois envolve a contextualização do momento da chegada da família Real ao Brasil e suas implicações, como por exemplo, a modernização pela qual passa a cidade do Rio de Janeiro na época. Espera-se, com essa contextualização, que o leitor possa compreender o momento em que se passa a história e notar a importância da descrição dos ambientes, seja no detalhar do cenário (teatro) e todas as suas luzes, seja na descrição da paisagem natural da ilha – que sequer possui energia elétrica. Essas reflexões objetivam que o estudante perceba como a história auxilia a justificar a geografia, além de observar aspectos comuns ao cenário urbe e ao campesino da ilha.

Quadro 7 – A descrição dos ambientes

Cenário urbano – Rio de Janeiro

Nessa noite fui eu para a parte superior eu ia entabular um namoro romântico, (...). Para ser tudo à romântica, consegui entrar antes de todos: fui o primeiro a sentar-me, quando ainda o lustre monstro não estava aceso; vi-o descer, depois subir, e depois brilhante de luzes; vi se irem enchendo os camarotes; finalmente eu, que tinha estado no vácuo, achei-me no mundo: o teatro estava cheio.

Cenário campesino – Ilha de ...

A ilha de ... é tão pitoresca quanto pequena. A casa de Felipe ocupa exatamente o centro dela. A avenida por onde iam os estudantes a divide em duas metades, das quais a que fica à esquerda de quem desembarca, está simetricamente coberta de belos arvoredos, estimáveis ou pelos frutos de que se carregam, ou pelo aspecto curioso que oferecem. A que fica à mão direita é mais notável ainda: fechado por lado mar por uma imensa fila de rochedos e no interior da ilha por negras grades de ferro, está adornada de flores, sempre brilhantes e viçosas, graças a essa eterna primavera dessa nossa boa Terra de Santa Cruz. De tudo isso se concluiu que a avó de Filipe tem no direito de sua casa um pomar e no esquerdo um jardim. capítulo 3, pág.: 28

O último que se deitou foi Augusto e ignora-se por que ele saiu de luz na mão a passear pelo jardim.

Fonte: Elaborado por LINHARES, L.N.S a partir de trechos das páginas 16 e 101.

QUARTA TRAVESSIA: BRASIL COLONIAL PARA (DE) COLONIAL – AINDA EM BUSCA DE EQUIDADE

A análise desse ponto será a de observar como as primeiras personagens citadas na passagem são descritas: “A mais velha – cabelos negros, olhos da mesma cor e cor pálida” e “A mais moça – loira, olhos azuis, faces cor-de-rosa, seios de alabastro”; na sequência, levantar o questionamento do motivo dessa descrição ser resumida pelo narrador com a fala “Clássicas e belas por isso”, a fim de suscitar a reflexão de quais são os conceitos de clássico e de belo. Após, haverá o questionamento da razão pela qual Carolina recebe o apelido de moreninha, para que se chegue à elucidação de que se tratava de um período no qual se começava a notar a pluralidade do indivíduo tipicamente brasileiro.

O último trecho traz outro ponto que será salientado – o apagamento da identidade da mulher negra – apontada apenas como escrava. A proposição é discutir as razões sociais, para as mudanças do termo “escrava” para “escravizada”, além de relacionar com a contemporaneidade através da canção “Ainda brigando por igualdades”, de Yzalu.

Por fim, sugere-se debate sobre o que é um país colonial em contraste com o que seria um (de)colonial e se essas terminologias implicam, ou não, em mudanças de fato.

Quadro 8 – Contraste do Brasil (de) colonial

Brasil colonial – século XIX

Segue o fragmento com as descrições físicas das personagens femininas

-Então tuas primas são gentis? ... perguntou Leopoldo a Filipe.
- A mais velha, respondeu este, tem dezessete anos, chama-se Joana, tem cabelos negros, belos olhos da mesma cor, e é pálida.
(...)
- A mais moça tem um ano de menos: loira, de olhos azuis, face cor-de-rosa ... seio de alabastro ... dentes ... (...)
- Mas, Filipe, tu já me disseste que tinhas uma irmã.—Sim, é uma moreninha de quatorze anos.
capítulo 1, pág.:17
- Que interessante terceto! Exclamou Augusto com tom teatral; que coleção de belos tipos!
... uma jovem de dezessete anos, pálida... romântica e, portanto, sublime; uma outra, loira ... de olhos azuis... faces cor-de-rosa.. e... não sei que mais: enfim, clássica e por isso bela.
Escravas, decentemente vestidas, ofereciam chávenas de café (...)

Brasil (de) colonial – século XIX

Mulheres Negras – Yzalú

Enquanto o couro do chicote cortava a carne
A dor metabolizada fortificava o caráter
A colônia produziu muito mais que cativos
Fez heroínas que pra não gerar escravos,
matavam os filhos
Não fomos vencidas pela anulação social
Sobrevivemos à ausência na novela, no
comercial
O sistema pode até me transformar em
empregada
Mas não pode me fazer raciocinar como
criada
Enquanto mulheres convencionais lutam contra o machismo
As negras duelam pra vencer o machismo, o
preconceito, o racismo
Lutam pra reverter o processo de aniquilação

Que encarcera afrodescendentes em cubículos na prisão
Não existe lei maria da penha que nos proteja
Da violência de nos submeter aos cargos de
limpeza
De ler nos banheiros das faculdades hitleristas
Fora macacos cotistas
Pelo processo branqueador não sou a beleza
padrão
Mas na lei dos justos sou a personificação da
determinação
Navios negreiros e apelidos dados pelo
escravizador
Falharam na missão de me dar complexo de
inferior
Não sou a subalterna que o senhorio crê que construiu
(...)

Fonte: Quadro Elaborado por LINHARES, L.N.S a partir de trechos disponíveis em *A Moreninha* nos capítulos 1 e 11.

QUINTA TRAVESSIA: A SOCIEDADE E SUAS IDIOSSINCRASIAS

Parte da narrativa revela diferenças sociais no Brasil ao discorrer sobre personagens que são a representatividade da burguesia do século XIX e um caso isolado de uma família (como tantas outras no Brasil da época) que vivia abaixo da linha da pobreza. Debater sobre o assunto será uma proposta de apresentar uma leitura da sociedade, também de hoje, considerando que por vezes essa é uma realidade tangível do aluno—em especial—de escola pública. A estratégia para o debate temático é compreender o conceito da palavra “fome” a depender de quem a sente. A perspectiva dessa pontuação é refletir sobre como acontece e o resultado das desigualdades sociais em países subdesenvolvidos, como o Brasil. Desenvolver um olhar crítico para questões assim é promover um olhar cidadão do alunado.

Na sequência, a fim de aproximar ainda mais os conceitos abordados da realidade que circunda consideravelmente a todos nós hoje, pode-se pontuar o quanto a pandemia da Covid-19 tem feito crescer o número de pessoas que passou a ter ainda mais dificuldades financeiras, quando se fala sobretudo de necessidades básicas. Tal aproximação pode fazer com que os educandos possam perceber mais claramente que o cenário descrito na passagem não é condicionado a ficção, mas sim, a realidade de boa parte da população brasileira.

Quadro 9 – As diferenças sociais no Brasil do século XIX

Burguesia – atual classe média
Augusto via-se atormentado pela fome e Rafael, seu querido moleque, não aparecia ... que era ao mesmo tempo seu cozinheiro, limpa-botas, cabelereiro, moço de recados e ... tudo mais que as urgências mandavam que ele fosse.
Miserável – abaixo da linha da pobreza
- Oh, meus meninos, respondeu a aflita velha, ele sofre uma enfermidade cruel, mas que poderia não ser mortal ... porém é pobre ... e morre mais depressa pelo pesar de deixar seus filhos expostos à fome! ... morre de miséria! ... morre de fome!...

Fonte: Esquema elaborado por LINHARES, L.N.S. a partir de trechos disponíveis em Macedo (2008) nos capítulos 2 e 7.

RODA DE AFETIVIDADES: REFLEXÕES SOBRE AS CONCEPÇÕES DE AMOR E AFETIVIDADES

Pensando a concepção que Mantoan (2011) aponta para a abordagem das pluralidades no ambiente escolar, duas aulas serão reservadas para uma roda de conversa sobre as afetividades que se construíram ao longo do ano e do projeto.

nossa intenção, diante desse quadro situacional, é recriar a escola para que seja a porta de entrada das novas gerações para o mundo plural em que já estamos vivendo. Nesse sentido, pensamos que, de antemão, as reformas educacionais e todas as interrogações sobre o papel da escola exigem que se repense a prática pedagógica tendo a Ética, a Justiça e os Direitos Humanos como eixos. Este tripé sempre sustentou o ideário educacional, mas nunca teve tanto peso e implicação como nos dias atuais, em que se luta para vencer a exclusão, a competição, o egocentrismo e o individualismo, em busca de uma nova fase de humanização e de socialização, que supere os pressupostos hegemônicos do liberalismo, baseada na interatividade, na superação de barreiras físicas, psicológicas, espaciais, temporais, culturais e acessível a todos. (MANTOAN, 2011, p.60)

Para o início da conversa, a palavra geradora “amor” seria pensada e problematizada pelo grupo a partir das comparações metafóricas de amor que são estabelecidas no capítulo “Mau tempo” do livro de Macedo (2008).

1. “... amor é um anzol que, quando se engole, agadanha-se logo no coração da gente...” (p.144)
2. “... o amor é um menino doidinho e malcriado que, quando alguém intenta refreá-lo, chora, esperneia, escabuja” (MACEDO, 2008, p.144)

A partir das construções apresentadas, as metáforas seriam pensadas pelo grupo e cada discente ou docente (é desejável a presença de todos que participaram do projeto) pode apresentar sua visão pessoal da metáfora construída e concordâncias ou discordâncias do amor idealizado. Em seguida, o grupo revisitaria o trecho em que a heroína romântica é beijada por D. Clementina, levantando hipóteses sobre as intenções do autor para o cenário construído.

A Moreninha se mostrava, na verdade, encantadora no mole descuido de seu dormir: à mercê de um doce resfolegar, os desejos se agitavam entre seus seios; seu pezinho bem à mostra, suas tranças dobradas no colo, seus lábios entreabertos e como por costume amoldados àquele sorrir cheio de malícia e de encanto que já lhe conhecemos e, finalmente, suas pálpebras cerradas e coroadas por bastos e negros supercílios, a tornavam mais feiticeira que nunca. D. Clementina não pôde resistir a tantas graças; correu para ela... dois rostos angélicos se aproximaram... **quatro lábios cor-de-rosa se tocaram e este toque fez acordar D. Carolina.** Um beijo tinha despertado um anjo, se é que o anjo realmente dormia. **Grifo nosso.** (MACEDO, 2008, p.111).

As concepções de amor romântico podem ser dialogadas, assim como o termo consentimento, que também se relaciona com o trecho lido. O debate se direcionaria, então, para as amorosidades e

afetividades que envolvem a relação humana em suas interações sociais. Finalizando, o grupo apontará os aspectos positivos do projeto para o estabelecimento dos vínculos afetivos na escola, assim como relembra os pontos que não funcionaram tão bem e que devem ser, em grupo, reformulados para experiências futuras.

PRODUÇÃO ARTÍSTICA – AJUSTE DE VELAS: POEMA MINIMALISTA E PROJETO CAPAS

Uma culminância será realizada na escola no formato de saraú para rememorar o evento de poesia que também aparece no livro. Essa atividade tem como propósito, através do lúdico e das artes, registrar as impressões que os alunos terão da obra.

A poesia, que faz parte da literatura e, ao mesmo tempo, é mais que a literatura, leva-nos à dimensão poética da existência humana. Revela que habitamos a Terra, não só prosaicamente – sujeitos à utilidade e à funcionalidade –, mas também poeticamente, destinados ao deslumbramento, ao amor, ao êxtase. Pelo poder da linguagem, a poesia nos põe em comunicação com o mistério, que está além do dizível. As artes levam-nos à dimensão estética da existência e – conforme o adágio que diz que a natureza imita a obra de arte – elas nos ensinam a ver o mundo esteticamente. (MORIN, 2003, p. 45)

De acordo com Morin (2003), há uma ruptura quando o mundo das humanidades vê na ciência um amontoado de saberes abstratos enquanto o mundo técnico vê na cultura das humanidades uma espécie de ornamento ou luxo estético. A educação na atualidade precisa investir na promoção de uma mentalidade que favoreça a inteligência geral, a aptidão para problematizar, a realização da ligação dos

conhecimentos. Em outras palavras, a escola precisa se transformar em uma escola de vida promovendo a articulação dos saberes e educando o discente para transformar saberes articulados em sapiência para a vida. É o que o sociólogo chama de “emoção estética”, que leva o discente a “meditar sobre o saber para integrá-lo à própria vida, de modo a melhor explicar a própria conduta e o conhecimento de si”. (MORIN, 2003, p. 18)

Quando consideramos os termos “cultura das humanidades”, é preciso pensar a palavra “cultura”, em seu sentido antropológico: uma cultura fornece os conhecimentos, valores, símbolos que orientam e guiam as vidas humanas. A cultura das humanidades foi, e ainda é, para uma elite, mas de agora em diante deverá ser, para todos, uma preparação para a vida. Literatura, poesia e cinema devem ser considerados não apenas, nem principalmente, objetos de análises gramaticais, sintáticas ou semióticas, mas também escolas de vida, em seus múltiplos sentidos: – Escolas da língua, que revela todas as suas qualidades e possibilidades através das obras dos escritores e poetas, e permite que o adolescente que se apropria dessas riquezas possa expressar-se plenamente em suas relações com o outro. (MORIN, 2003, p. 48)

Seguindo uma linha já promovida por Macedo (2008) no prefácio à edição intitulado *Duas palavras* e no capítulo intitulado *Um dia em quatro palavras*, os alunos serão convidados a promover a ideia da sintetização da percepção estética através de poemas minimalistas.

Dessa forma, propõe-se que posterior ao dia do evento, de acordo com o número de alunos em cada uma das turmas em que se desenvolveu todo o estudo da obra, os estudantes se reúnam, preferencialmente em dupla, para confeccionar os poemas.

Os leitores deverão produzir poesias minimalistas, cada dupla ou grupo fará um poema para exemplificar cada um dos vinte e três capítulos do livro. Para tal, será explicado o conceito resumitivo da cultura minimalista que é produzida com intento de revelar apenas o

necessário. No caso da poesia, a mensagem será expressa, preferencialmente, por intermédio do uso de classes gramaticais-núcleo, como o verbo ou substantivo, expressando forte carga semântica, sem uso de conectores. O uso de especificadores para as palavras-núcleo precisa ser certo e essencial à construção da ideia no poema.

Como fonte explicativa, sugere-se a exemplificação do poema abaixo:

Carolina – LIBERDADE

Augusto – INCONSTÂNCIA

...

Entrelace

Amor ideal!?

É qual?!

Lilian Linhares (LINHARES, L.N.S)

Sugere-se que os textos sejam produzidos em duas vias – ordenadas por número de capítulos – uma que será reunida e exposta em varal na própria sala e outra compilada para a composição de um livro de poesias da turma. A ideia é que os alunos se percebam leitores, mas também com possibilidade de se revelarem escritores, ao mesmo tempo em que se denota de que forma a turma pôde compreender a obra de forma global.

PROJETO CAPAS

A obra *A Moreninha*, escrita no século XIX, já teve diversas reimpressões produzidas pelas mais variadas editoras em épocas distintas, o que fez surgirem diversas capas para o livro. Com base nessa realidade, propõe-se uma atividade de elaboração de uma nova capa que pode ser dividida em duas etapas. Na primeira, o professor pode apresentar o maior número possível de capas e pedir que os alunos tenham comentários sobre a representatividade das ilustrações e que na sequência cada um possa escolher a de sua preferência. Já na segunda etapa, será sugerida a confecção da capa para obra elaborada pelos próprios alunos (o livro de poesias). Essa arte pode ser produzida pelo estudante que possua maior habilidade para desenhar ou de forma coletiva usando o computador. Caso haja mais de uma composição, os estudantes deverão fazer uma votação para escolher qual irá representar a produção literária elaborada pela turma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao assumir que, de acordo com Kleiman (2004, p.12), “a prática de letramento consiste em um conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação...” ratificamos o objetivo traçado pela equipe de elaboração da proposta pedagógica a ser aplicada nas turmas de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, a qual almejou sanar questões enfrentadas pelos docentes de Língua Portuguesa.

Antônio Cândido foi a âncora de nossa fundamentação pela sua defesa da literatura como uma necessidade básica do ser humano, na

medida em que considera a literatura um instrumento de aprendizagem, “um equipamento intelectual e afetivo.” (CÂNDIDO, 1988, p.175)

Conforme visto, o projeto buscou estimular a leitura de um clássico literário, trazendo à tona temas básicos estudados. Logo, optamos pelo livro *A Moreninha*, o qual é considerado o marco introdutório do Romantismo brasileiro em sua vertente da prosa. Esse livro foi objeto deste estudo porque ele traz representações literárias brasileiras e vivências da época que perduram até hoje. Além disso, buscamos também com esse projeto conduzir o aluno ao conhecimento da obra literária em questão, garantir o direito à literatura e desenvolver o saber elaborado, assim como ampliação sobre os conhecimentos sobre gêneros textuais abordados durante todo o processo do projeto.

O romance romântico resgata aspectos contemporâneos e aguçava no alunado o interesse e o prazer na leitura literária. A mediação docente tem aspecto fundamental nessa tarefa, pois, a proposição desse letramento literário é composta por travessias reflexivas e o comportamento ativo e crítico do aluno na construção das atividades. Tais possibilidades encaixam no trabalho docente uma forma lúdica e significativa de aprendizagem.

Realçamos, nesta proposta de travessias para o mundo literário, um caráter mais formativo do cidadão, com o aluno como foco do projeto proposto. Em decorrência disso, o projeto buscou motivar os alunos a criar novas possibilidades de temas antes vistos como desestimulantes, estabelecendo interação entre estudantes e ambientes extraescolares, nos quais o educando é levado à compreensão da importância do uso dos diversos gêneros abordados. Além do mais, considerando a leitura de mundo, esse estudo buscou promover o conhecimento dos gêneros textuais associados à realidade dos alunos, ampliando o campo de visão com o desenvolvimento do projeto da pesquisa de campo mais significativa.

Em suma, a relevância desse trabalho está compreendida na construção participativa de toda a comunidade escolar, observando as etapas de realização: pré-campo, campo e pós-campo; as quais são um norteador estrutural do projeto.

Ao nos apropriarmos didaticamente de situações vivenciadas na rotina escolar e de toda experiência enquanto docentes das escolas públicas de Ensino Fundamental, trouxemos a proposta do projeto *Aspectos do contemporâneo numa leitura coletiva de A Moreninha* para que pudesse servir de uma ferramenta facilitadora para fins educacionais, fortalecendo a interação social e estimulando o protagonismo discente.

Nesse sentido, essa nossa proposta de projeto didático deve considerar a realidade da situação inserida, a necessidade de aperfeiçoamento das atividades propostas e a liberdade de ação que cada equipe pedagógica pode e deve ter para definir singularidades para as turmas, as quais serão direcionadas, possibilitando dar condições aos envolvidos de participar do processo de ensino-aprendizagem.

Enfim, com esse projeto apresentado, acreditamos alcançar uma ação pedagógica que agregue sentido aos profissionais de educação e que contribua para um dos grandes desafios da prática docente: o de ultrapassar as limitações existentes, contribuindo para o letramento literário e para a valorização da formação do ser humano em uma educação emancipatória.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CÂNDIDO, Antônio. **Vários Escritos**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 1988.

CARVALHO, S. N.; A Metáfora Conceitual: uma visão cognitivista. **Cadernos do CNLF**, Rio de Janeiro, v. VII, n.12, 2003, p. 52-62.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: A leitura literária na escola. São Paulo: Ed. Global, 2007.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia, Vol. 1, Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

FREIRE, Paulo. Conscientização e alfabetização, uma nova visão do processo. **Revista de Cultura da Universidade do Recife**, Recife, n.4, abr./jul. 1963. Disponível em <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Conscientiza%C3%A7%C3%A3o-e-alfabetiza%C3%A7%C3%A3o-Uma-nova-vis%C3%A3o-do-processo.pdf> Acesso em: 10 Fev. 2022

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GARCIA, Dantielli Assumpção; SOUSA, Lucília Maria Abrahão e. A sororidade no ciberespaço: laços feministas em militância. **Estudos Linguísticos**. São Paulo, 44 (3): p. 991-1008, set.-dez. 2015. Acesso em 14 mai. 2022.

GE GLOBO ESPORTE. Disponível em < <https://ge.globo.com/> > Acesso em: 9 Fev. 2022.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor**: Aspectos Cognitivos da Leitura. 9ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

LAKOFF, G; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MACEDO, Joaquim Manuel de Macedo. **A Moreninha**. São Paulo: Nobel, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

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

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. 12ª ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

MOISÉS, M. **A criação literária**: introdução à problemática da literatura. 3ª edição, revista e aumentada. Edições Melhoramentos, 1970.

MORIN, E. **A cabeça bem feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática do português revelada em textos.** São Paulo: Editora Unesp, 2018.

PALAR, Juliana Vargas; SILVA, Maria Beatriz Oliveira da. O Direito como instrumento contra a opressão feminina. **Rev. Direito Práx.**, Rio de Janeiro, Vol. 9, N. 2, 2018, p. 721-748. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/download/25258/24184> Acesso em: 9 Fev. 2022.

PALOMANES RIBEIRO, Roza Maria. A metaftonímia presente na construção X virar Uber. In: SOLETRAS – **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística** – PPLIN. Número 41 (jan.-jun. 2021). Rio de Janeiro: FFP UERJ, 2021. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/52964> Acesso em 13/05/2022.

PAULINO, Graça & COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. ZILBERMAN, Regina & RÖSING, Tania M.K. (Org.). **Escola e Leitura:** velha crise, novas alternativas. 1ª reimpressão. São Paulo: Global, 2014, p.61-80.

PIEDADE, Vilma. **Dororidade.** Rio de Janeiro: Editora Nós, 2017.

SPARANO, Magalí Elisabete. **Balada, canção e outros sons:** um estudo fonostilístico em Língua Portuguesa. 2006. 159p. Tese (doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras. Faculdade de Letras da Universidade de São Paulo.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2ª ed., 2010.

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

VILLARDI, R. M. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida.** Rio de Janeiro: Qualitymark. 1997.

3

Leandro Falcon Lemos
Danielle Oliveira da Silva Canhaço
José Amadeu Lima Martins

**A princesa
desencantada:**
tecendo saberes
para a desconstrução
da fragilidade feminina

INTRODUÇÃO

O cotidiano de uma escola sempre proporciona experiências que estão além dos anseios positivos daqueles que compõem a comunidade escolar. Muitas encontram-se na área sombria das ações que negam o direito de fala ao outro. Dentre muitas que poderiam ser apresentadas nas linhas desta introdução, destaca-se uma em que a ação familiar se fez presente.

Uma jovem, ao iniciar um namoro, encontrou-se sob o policiamento de seu próprio irmão cuja desaprovação foi compartilhada pela mãe. O cerceamento fraterno resultou em um confronto contra o enamorado indesejado, e a agressão ao jovem envolvido com a estudante ganhou novas proporções ao envolver sua figura materna.

Durante três dias o protagonismo nocivo da progenitora e de seu filho calaram a jovem. Impossibilitada de se expor e se posicionar dentro do cenário caótico instaurado pela ação dos familiares, ela guardou suas considerações e vontades sob o silêncio imposto às vozes irrelevantes.

O quadro acima apresentado resultou de ocorrências factuais em uma escola da rede pública estadual do Rio de Janeiro, localizada na Baixada Fluminense. Tal fato despertou a necessidade de dar espaço e valor à fala feminina, de modo especial diante de circunstâncias adversas a ela.

O episódio inesperado e danoso ao direito de expressão da jovem revela a desvalorização das considerações alheias. A ausência de empatia mencionada no incidente escolar pode ser observada também como motivação para um considerável quantitativo de agressões

contra a mulher, como relatado por dados⁹ sobre o crescimento, no ano de 2019 e durante a pandemia, do feminicídio na Baixada Fluminense, região onde se localiza a escola.

O projeto de leitura que se apresenta neste capítulo, a partir da conjuntura apresentada, tem a sua motivação vinculada à jurisdição social. Isso ocorre uma vez que se torna urgente o seguinte propósito: a desconstrução da ideia da incapacidade das mulheres para exercerem os seus direitos perante as circunstâncias que as afetam direta e prejudicialmente.

Imbuído da consciência do valor, da pertinência e da urgência do propósito social apresentado, o projeto busca alcançá-lo através do desenvolvimento da capacidade crítica do aluno por meio da leitura de textos literários e não literários, pertencentes a gêneros textuais variados. Neste ponto o projeto vincula-se à jurisdição educacional e tem a sua gênese efetiva.

O projeto referido, portanto, a partir do problema social já exposto, real a muitas comunidades escolares da Baixada Fluminense, propõe uma ação pedagógica cuja realização evoca discursos da legislação educacional brasileira para embasar sua pertinência. Considerando o que foi dito, cabe atribuir às bases deste trabalho apontamentos realizados:

a. pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;

9 <https://dmjracial.com/wp-content/uploads/2021/03/Boletim-Feminicidios-2021-IDMJR-4.pdf>
<https://sitedabaixada.com.br/seguranca-publica/2021/06/25/baixada-fluminense-representa-quase-25-dos-casos-de-violencia-contra-a-mulher-no-rio-de-janeiro/>
https://www.ceperj.rj.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/Mulheres_Fluminenses_2021_-_1a_Edicao-ceperj.pdf

posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; [...]

utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias [sic], interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação [...] (BRASIL, 1998, p.7);

- b. pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2018, p.65)

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL, 2018, p.87); e

- c. pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB):

TÍTULO I – Da Educação

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996, p.8)

CAPÍTULO II – Da Educação Básica

SEÇÃO I – Das Disposições Gerais

Art. 26.

§1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente da República Federativa do Brasil, observado, na educação infantil, o disposto no art. 31, no ensino fundamental, o disposto no art. 32, e no ensino médio, o disposto no art. 36. (BRASIL, 1996, p.19)

§9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o caput deste artigo, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado. (BRASIL, 1996, p.20).

O projeto de leitura, em sua concepção inicial, tem por público alvo alunos do nono ano da rede pública de ensino estadual do Rio de Janeiro. O corpo discente, no entanto, pode ser modificado e ajustes podem ser feitos de acordo com a realidade da turma para a qual se desenvolverão as atividades propostas.

Quanto ao corpo docente, as atividades estão diretamente ligadas às ações dos professores de língua portuguesa e artes, ressaltando, aqui, a importância da interdisciplinaridade. Há também a colaboração de agentes externos e internos à comunidade escola, como palestrantes e artistas.

A duração deste projeto é composta por quatro semanas. Considerando cinco tempos semanais para a disciplina de língua portuguesa para o público alvo, são requeridos, portanto, para o projeto, 20 tempos de aula.

A proposta inicial para a realização das atividades é o mês de março em razão da comemoração do dia das mulheres e a localização proposta é constituída dos espaços internos da escola, sendo utilizados de acordo com as necessidades das atividades e dentro das possibilidades da realidade da instituição escolar.

APORTE TEÓRICO

O ser humano, desde o início da atuação de seus sentidos, busca exercer interação com o mundo imediata e materialmente captável. Dessa forma, as fontes sensoriais proporcionam informações que são revertidas em ações para interagir com os elementos da esfera externa a ele.

Os estímulos gerados pela materialidade do externo tendem a possuir como respostas comportamentos específicos, manifestações dos traços da esfera interna ao indivíduo. Os sinais dessa subjetividade, numa escala crescente, tendem a ficar explícitos, indicando de maneira cada vez mais nítida a percepção de mundo. Apesar disso, a nitidez diminui com as urgências para a adaptação social.

A opacidade que se instaura torna-se um indício do silêncio imposto às manifestações particulares. A subjetividade encontra-se neutralizada em prol de outras subjetividades que, por mecanismos ideológicos, tornam-se parâmetros para a composição da coletividade e guias para a manifestação do coletivo, como afirma Bourdieu pelas palavras de João Wanderley Geraldi, ao tratar das ilusões dos que consomem textos.

Uma das ilusões do 'lector' é aquela que consiste em esquecer suas próprias condições sociais de produção, em universalizar inconscientemente as condições de possibilidade de sua leitura. (BOURDIEU, 1987, p.133 apud GERALDI, p.82).

O processo de neutralização (e até mesmo de desconfiguração) do eu é amenizado por um recondicionamento do olhar do indivíduo cuja renovação de posicionamento perante o mundo em que está inserido é o fruto mais imediato e perceptível. Esse novo cenário é promovido pelo ato de ler.

A leitura, portanto, é tomada como um instrumento de produção de experiências genuinamente inovadoras. Isso é possível uma vez que o leitor, inserido em uma circunstância específica de vida e instigado pelo que ela proporciona, é conduzido a um ponto de visão inédito perante o ser sobre o qual recai suas atenções.

O ser lido é visto de modo diferenciado, distinguindo-se, portanto, dos outros que ainda permanecem na periferia da importância. Deste lugar das indiferenças eles serão retirados quando sobre si recaírem os interesses pessoais gerados por cada situação em que o leitor estiver inserido.

A relevância é, pois, uma condição que nutre o interesse e intensifica a força para buscar na leitura as respostas para as indagações promovidas pelo novo ponto de visão e pelos seus entranhamentos sobre os seres e os estados dos seres. Assim, a leitura compactua com as novidades que saciam os interesses.

Com frequência nos contentamos, por economia ou preguiça, em ler superficialmente, “passar os olhos”, como se diz. Não acrescentamos ao ato de ler algo mais de nós além do gesto mecânico de decifrar os sinais. Sobretudo se esses sinais não se ligam de imediato a uma experiência, uma fantasia, uma necessidade nossa. Reagimos assim ao que não nos interessa no momento. (MARTINS, 1988, p.09)

A leitura por interesse é indício de um leitor por interesse, desvinculado da obrigatoriedade do conhecimento das palavras e seus valores, apesar da importância e a pertinência desses no processo de socialização. Isso permite perceber o ler como uma capacidade inerente ao ser humano.

Na verdade o leitor pré-existe à descoberta do significado das palavras escritas; foi-se configurando no decorrer das experiências de vida, desde os mais elementares e individuais às oriundas do intercâmbio de seu mundo pessoal e o universo social e cultural circundante. (MARTINS, 1988, p.17)

Esse leitor, ao ser alfabetizado, tem sua capacidade de leitura restrita às fontes escritas, pois essa modalidade da língua é tomada como único norteador de desenvolvimento da capacidade de leitura. Ler as letras e conhecer as palavras sobrepõem a importância de ampliar as habilidades para lidar não somente com uma modalidade da língua, mas com todas as possibilidades de manifestação da linguagem.

Seria preciso, então, considerar a leitura como *um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem*. Assim, o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, caracterizando-se também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido. (MARTINS, 1988, p.30 Grifo da autora)

Martins (1988), ao apresentar esse primeiro conceito de leitura, chama à atenção para a pertinência de desenvolvê-la como um ato para além das ocorrências internas à língua. A leitura (e a produção de textos) deve agregar, portanto, os dados das circunstâncias do contexto de produção, de difusão, de captação e de entendimento do texto.

O vínculo com os contextos socioculturais também é defendido por outros autores. João Wanderley Geraldi apresenta-se como um desses ao agregar ao seu posicionamento os discursos de Pierre Félix Bourdieu

Não se pode discutir a leitura sem se perguntar sobre as condições de possibilidade desta. Para BOURDIEU (1987:133), perguntar-se sobre as condições de possibilidade é “se perguntar sobre as condições sociais de possibilidades de situações nas quais se lê e também sobre as condições sociais de produção de ‘leitores’”. (GERALDI, p.82).

e de Magda Becker Soares

Magda SOARES (1988) também focaliza a leitura a partir do que ironicamente chama de “olhar de fora” para a leitura, considerando a questão das condições sociais de acesso à leitura e a questão das condições sociais de produção da leitura (1988:19). (GERALDI, p.82).

Ao encontro desses autores está Maria José Rodrigues Faria Coracini, pois, dos contextos apresentados anteriormente: produção, difusão, captação e entendimento, o último estará sob os holofotes de sua atenção. A leitura está diretamente ligada à construção de sentido e, por isso, ao entendimento.

O entendimento, por sua vez, atrela-se à historicidade do leitor uma vez que contextos e experiências pessoais constituem a subjetividade pela qual a leitura é feita, conforme a visão discursiva apresentada por uma concepção pós-modernista de leitura.

Leitura enquanto processo discursivo – No caso da visão discursiva, como fica o olhar do leitor ou do observador? Em primeiro lugar, o olhar vem de dentro do sujeito, inteiramente impregnado por sua subjetividade, que se constitui do/no exterior, por sua historicidade. A subjetividade, cabe lembrar, se constitui das relações sociais que nos inserem, desde que nascemos – ou já no ventre materno – no mundo pré-organizado (carregado de memória), impulsionado pelos desejos, culturalmente adquiridos e culturalmente recalçados, de verdade absoluta, de totalidade, de completude. É preciso que o significante ou a escrita passe pelo corpo, se inscreva ou se invista nesse corpo, para que ganhe sentido, e um sentido que será constituído por e que constituirá a singularidade de cada um (Costa 2001). (CORACINI, 2005, p.23)

Coracini afirma, ainda, a importância da subjetividade e, com isso, apresenta a existência de uma pluralidade de vozes na produção de uma multiplicidade de sentidos. Apesar disso, ela chama à atenção para os termos singularidade e, por consequência, indivíduo.

Singularidade não significa unidade, ser único, indiviso (indivíduo, não dividido), origem de seu dizer e dos sentidos que a ele são atribuídos; o indivíduo é, aliás, mais uma construção social que parte dos que têm poder para melhor manipular, disciplinar (Foucault 1972): uma vez contemplado o desejo de unidade, de inteireza, de totalidade – e totalidade reconfortante que distingue cada um de nós dos demais, outras totalidades. O indivíduo se vê como um ser imprescindível, tijolo insubstituível na construção do edifício de uma dada sociedade, ou de uma dada instituição social. (CORACINI, 2005, p.23)

Coracini (2005) salienta que a subjetividade, apesar de atrelada ao indivíduo, não está desassociada da existência de outros indivíduos. Portanto – com o intuito de não cometer o equívoco de pensar na subjetividade como fonte de pensamentos, comportamentos e posicionamento inéditos e independentes – a autora afirma estar o indivíduo conectado a uma coletividade.

Apresenta-se, neste momento, por meio do discurso da referida autora, um segundo conceito para leitura que se agrega ao de Martins (1988).

[...] dispersão de fragmentos exteriores que constituem o interior e produzem sentido (s) como consequência das múltiplas e sucessivas identificações; estas, sabemos, decorrem do processo de integração do outro e da história (memória do passado mais, ou menos, distante): o outro que constitui o Um ou o aparentementeUm. (CORACINI, 2005, p.25)

Ambos os conceitos de leitura expostos estão de acordo com a perspectiva cognitiva-sociológica, pois, segundo Martins (1988, p.31), é um “processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos.”

Esses mesmos componentes são mencionados na exposição de Magda Soares ao tratar da importância da alfabetização.

o aprender a ler e escrever—*alfabetizar-se*, deixar de ser *analfabeto*, tornar-se *alfabetizado*, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita—tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu *estado* ou *condição* em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística. O “estado” ou a “condição” que o indivíduo ou o grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, é que é designado por *literacy*.’ (SOARES, 2009, p.17-18 Grifos da autora)

Literacy é a palavra que a autora utiliza para iniciar o desenvolvimento de uma análise etimológica para compreender o termo letramento, cuja invenção foi promovida pela necessidade de nomear “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.” (SOARES, 2009, p.18)

O termo cunhado para substituir alfabetismo (não tão usual na língua portuguesa do Brasil) aproxima-se do termo da língua portuguesa de Portugal *literacia*, “entendida... como a utilização social da competência alfabética.” (MAGALHÃES, 1994 apud SOARES, 2009, p.19).

Letramento, portanto, não se restringe apenas ao oposto de analfabetismo. Ele agrega à posse da técnica de escrita a atribuição do status de cidadão e, com isso, o acesso aos direitos que essa condição concede. Desse modo o letramento insere o indivíduo no “estado ou condição de quem sabe ler e escrever, isto é, o estado ou condição de quem responde adequadamente às intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita”. (SOARES, 2009, p.20)

Desenvolver as habilidades para “responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 2009, p.20) é o meio pelo qual os projetos de letramento buscam

alcançar seus objetivos e traçar seu próprio conceito, como o apresentado por Angela Kleiman a seguir:

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

Imbuído dos conceitos de letramento e de projetos de letramento, este projeto elegeu *A moça tecelã*, de Marina Colasanti, como texto-núcleo. Esse texto literário é considerado o ponto de partida para as atividades propostas aos alunos, pois dialoga com o episódio escolar apresentado na introdução e com o objetivo posto para este trabalho.

O conto da autora, assim como os outros selecionados para o desenvolvimento das atividades deste projeto, foi selecionado a partir das considerações de Marisa Lajolo surgidas na tentativa de se chegar a um conceito de literatura.

O que é literatura? A pergunta é complicada justamente porque tem várias respostas. E não se trata de respostas que vão se aproximando cada vez mais de uma grande verdade, da verdade-verdadeira, na Verdade ou da VERDADE. Cada época e, em cada época, cada grupo social tem sua resposta, sua definição. Respostas e definições – vê-se logo – para uso interno. (LAJOLO, 2018, p.18. Grifos da autora)

Lajolo (2018) explicita ser a literatura conceituada a partir dos contextos em que os seus consumidores estão inseridos, pois ela está vinculada necessariamente aos parâmetros que norteiam a visão do leitor. Partindo desse ponto, um texto é literário quando, a princípio, estabelece uma relação simbiótica entre leitor e seu próprio mundo.

A relação mencionada – a leitura do mundo muda o leitor para que ele próprio mude o mundo que o muda – proporciona uma coexistência dos estados de atividade e de passividade observada tanto em um quanto no outro. Essa dinâmica pode ser percebida, por exemplo, no enredo do conto de Colasanti.

A leitura vai, portanto, além do texto (seja ele qual for) e começa antes do contato com ele. O leitor assume um papel atuante, deixa de ser mero decodificador ou receptor passivo. E o contexto geral em que ele atua, as pessoas com quem convive passam a ter influência apreciável em seu desempenho na leitura. Isso porque o *dar sentido a um texto* implica sempre levar em conta a situação desse texto e de seu leitor. E a noção de texto aqui também é ampliada, não fica mais restrita ao que está escrito, mas abre-se para englobar diferentes linguagens. (MARTINS, 1988, p.32 Grifo da autora)

Ao final da citação, observa-se uma nova amplificação do conceito de texto ao retirá-lo do cerceamento da modalidade escrita (como já lido anteriormente neste aporte teórico). A abrangência em questão possibilita a relação entre gêneros textuais distintos, como o conto e a reportagem, a qual é construída por fórmulas de objetividade para apartar a subjetividade e, assim, reclamar para si a verdade.

A conjugação de conto e reportagem, ao longo deste projeto, torna-se pertinente para demonstrar os pontos de convergência e divergência dentro de uma relação de tensão entre o manter e o afastar os estigmas de produção e, no caso deste trabalho, de leitura desses gêneros.

ATIVIDADES DE LETRAMENTO

A duração do projeto que se apresenta neste capítulo comporta atividades de letramento cujas realizações priorizam os tempos de aula. Assim é concebido para que haja a participação mútua de professores

e alunos, pois há importância na troca de experiências e saberes ao longo da trajetória rumo ao objetivo do projeto.

As atividades são organizadas e classificadas de acordo com as ações constituídas em razão do trabalho com o texto-núcleo: A moça tecelã, de Marina Colasanti. A estrutura do projeto comporta duas fases. A primeira abrange três semanas enquanto a segunda, uma.

A tônica da primeira fase consiste no desenvolvimento da análise crítica das dinâmicas pertencentes às esferas que comportam as atividades humanas. Posteriormente, a segunda visa promover a independência do corpo discente quanto à capacidade de expor os posicionamentos e reflexões surgidos na primeira.

Considerações iniciais expostas, é salutar abordar os tipos de atividades presentes no projeto. As três primeiras semanas compreendem as atividades propedêuticas, textuais e amplificadoras, conforme apresenta o quadro a seguir.

Quadro 1 – Articulações entre o cronograma e textos de base para as atividades.

CRONOGRAMA				GENEROS	CANAIS	TEXTOS	FONTES	
FASE 1	Atividades propedêuticas	1ª semana	Aula 1	Conto	Texto	A princesa e a ervilha.	Versão 1	< http://guida.querido.net/andersen/conto-01.htm >
			Aula 2	Reportagem	Texto	Escola de Princesas: Um padrão de recato e pudor cujo sinônimo é submissão.	Versão 2	< https://bebeatual.com/historias-princesa-e-a-ervilha_97 >
	Atividades textuais	2ª semana	Aula 3	Reportagem	Vídeos	Tecelãs e bordadeiras do Jequitinhonha Manhã Total: tecelãs de Uberlândia em documentário. Globo Rural: Vale do Jequitinhonha. Moiras, as donas do seu destino – Mitologia.		< https://www.youtube.com/watch?v=78hc2Xft_Ys > < https://www.youtube.com/watch?v=HPPO2_iPndc > < https://www.youtube.com/watch?v=HFh9bb8xB9g > < https://www.youtube.com/watch?v=516qrHqR16Y >
			Aula 4	Conto	Texto	A moça tecelã.		< https://iedamagri.files.wordpress.com/2020/02/a-moccca7a-tecelacc83-marina-colasanti.pdf >
	Atividades amplificadoras	3ª semana	Aula 5	Conto	Texto	Conto de fadas para mulheres do século 21.		< http://gshow.globo.com/programas/mais-voce/v2011/MaisVoce/0,,MUL485510-10354,00-CONTO+DE+FADAS+PARA+AS+MULHERES+DO+SECULO.html >
			Aula 6	Reportagem	Textos e vídeos	Noiva viraliza na internet ao se recusar a fazer voto de casamento: 'Submissa, não!' Site anuncia casamento de Harry e Meghan como união 'de atriz e ex-soldado'		< https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/10/25/noiva-viraliza-na-internet-ao-se-recusar-a-fazer-voto-de-casamento-submissa-nao-veja-video_ghtml > < https://g1.globo.com/mundo/noticia/site-britanico-muda-o-foco-ao-noticiar-casamento-de-harry-e-meghan_ghtml >
FASE 2	Atividades culminantes	4ª semana	Aula 7	Conto; Reportagem; e notícia.	Textos	Contos, reportagens e notícias pesquisados e selecionados pelos alunos e professor (a).		Jornais e revistas (físicos e/ou digitais).
			Aula 8	Reportagem; e Notícia.	Textos	Dois conjuntos de textos: (a) o de selecionados pelos alunos como base para as atividades propostas e (b) o de produzidos pelos alunos para a exposição.		Conjunto de textos produzidos na aula 7.

Fonte: Os autores.

As propedêuticas possuem como propósito apresentar um conjunto de saberes múltiplos e lincados entre si, constituintes de um arquivo mental necessário quando o texto-núcleo requerer do leitor conhecimentos prévios para o entendimento do conteúdo lido. Elas formam, portanto, uma base de informações exofóricas para a constituição de futuras coerências solicitadas pelas atividades posteriores, as que tratam diretamente com o texto de Colasanti.

As textuais, minimamente por meio do arquivo constituído pelas atividades anteriores, objetiva proporcionar ao aluno multiplicidade de leituras a partir das quais busca-se também capacitar o aluno para realizar análises com aprofundamento crítico crescente. As atividades em questão tornam-se fontes de embasamento para posicionamentos sobre os conteúdos apontados a partir do texto da autora. Esses dois objetivos, portanto, permitem condições propícias para as atividades que seguem.

As amplificadoras demandam o exercício de análise crítica desenvolvida pelas atividades textuais para dar ao corpo discente condições concretas para identificar e analisar fontes que amplifiquem o arquivo mental constituído a partir do material apresentado pelo professor através das atividades propedêuticas, realizando links/âncoras. Dessa maneira, aguça-se o olhar do aluno para o que está para além da materialidade do texto.

O corpo discente, ao finalizar a primeira fase, produz material para ser apresentado de modo artístico na segunda fase. Nesta nova etapa, as atividades culminantes são executadas para promover uma exposição artística das reflexões feitas, dos posicionamentos tomados e das questões ainda abertas e pulsantes.

Neste ponto do projeto, o aluno-leitor, consciente da importância da leitura e dos procedimentos e elementos necessários para o ato de ler, passa de consumidor de texto para produtor. Ele posiciona-se,

pois, como gerador de conteúdo a ser lido, analisado e refletivo e a materialização desse conteúdo resulta de um trabalho em conjunto com o professor de artes e, possivelmente, de agentes de fora da comunidade escolar que possam cooperar com a construção de um evento que marque o fim do projeto.

A longo da extensão do projeto, as atividades apresentadas privilegiam os textos em suas realizações escritas, mas a execução oral surge como apoio importante para desenvolver aptidões para o entendimento de textos fora do campo da grafia, como a percepção das modulações de voz e as manifestações linguísticas fora do cerceamento da gramática normativa.

Dentro do quadro exposto acima, percebe-se o uso dos gêneros narrativo e jornalístico. Os narrativos são utilizados de acordo com o direcionamento do currículo mínimo para o 9º ano do ensino fundamental da rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro. Assim, o conto é o gênero a ser trabalho como base para o desenvolvimento das ações dos três tipos de atividades.

Enquanto os contos são apresentados na modalidade escrita, os jornalísticos igualmente o são, com a bonificação do uso da modalidade oral. Ambas as modalidades são utilizadas para expor outra dinâmica de construção textual além da narrativa. Dentre as construções possíveis, a da reportagem é a opção eleita.

Assim, ao passo que o conto é utilizado para chegar a um tratamento amplo dos assuntos, a reportagem é um instrumento para a abordagem específica. Ela também age para estabelecer a relação entre o fictício e o real e guiar os assuntos abordados de fora de um tempo determinado para uma época particular, a contemporânea.

As reportagens tornam-se, pois, agentes pertinentes para embasar e aplicar as reflexões sobre os assuntos abordados aos ambientes mais próximos às realidades dos alunos.

CADERNO DE ATIVIDADES

O conjunto de atividades que é proposto como um caminho possível para o letramento foi pensado a partir de um corpo discente em cujo histórico estejam como transmitidos, prática e teoricamente, conteúdos sobre gêneros narrativos e jornalísticos.

As atividades propedêutica, textual, amplificadora e culminante são abordadas de forma prática por meio de um conjunto de ações que direcionem este projeto para uma das finalidades do letramento: inquietar o ser para levá-lo a novas percepções do mundo.

Ações que seguem constituem propostas iniciais e não definitivas para alcançar os objetivos específicos de cada tipo de atividade. O caderno de ações pode aumentar ou diminuir de acordo com as realidades internas da turma e externas a ela.

Independente da formulação do caderno para a sua aplicação em sala de aula, salienta-se a importância de proporcionar tempo para a exposição oral (conduzida pelo docente) das respostas, soluções e posicionamentos gerados pelo corpo discente.

As atividades culminantes, de modo especial, apresentam duas propostas distintas, pois os objetos sobre os quais a turma se debruçará pertencem a campos diferenciados. O docente decide se a escolha do objeto caberá a ele somente ou à vontade predominante da turma.

A proposta 1 direciona as atenções para as ocorrências de crimes contra a mulher. As ações partem da identificação de casos factuais e seguem para a construção de alterações das realidades desses casos e/ou a produção de soluções para eles.

A proposta 2 submete a pesquisa dos alunos à identificação de feitos considerados extraordinários realizados por mulheres amplamente conhecidas através dos meios jornalístico e/ou midiático. Aqui os alunos devem trazer à luz mulheres de êxito dentro de um recorte cronológico de período contemporâneo.

Atividades propedêuticas: aula 1

Duração	Dois tempos de aula (100 minutos)
Texto	A princesa e a ervilha (versão 1)
Comando	Abordar o texto em duas etapas de leitura: 1ª leitura autônoma ¹⁰ 2ª leitura colaborativa ¹¹
Recursos	Fotocópias do material físico contendo texto e atividades. Dicionários.

Há muitos casos em que não conhecer uma palavra pode prejudicar o entendimento de um texto. Quando isso acontece, podemos buscar os significados que a palavra desconhecida possui e verificar qual sentido pode ser utilizado para interpretar o texto de maneira minimamente satisfatória.

1. Identifique as palavras que apresentaram para você dificuldade de entendimento e pesquise seus sentidos com base no seu contexto.

10 A leitura autônoma envolve a oportunidade de o aluno poder ler, de preferência silenciosamente, textos para os quais já tenha desenvolvido uma certa proficiência. Vivenciando situações de leitura com crescente independência da mediação do professor, o aluno aumenta a confiança que tem em si como leitor, encorajando-se para aceitar desafios mais complexos. (BRASIL, 1998, p.72)

11 A leitura colaborativa é uma atividade em que o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona os alunos sobre os índices lingüísticos que dão sustentação aos sentidos atribuídos. [...] A possibilidade de interrogar o texto, a diferenciação entre realidade e ficção, a identificação de elementos que veiculem 73 preconceitos e de recursos persuasivos, a interpretação de sentido figurado, a inferência sobre a intenção do autor, são alguns dos aspectos dos conteúdos relacionados à compreensão de textos, para os quais a leitura colaborativa tem muito a contribuir. (BRASIL, 1998, p.72)

O texto lido é um conto. Existem vários tipos de conto, como o de fadas. *A princesa e a ervilha* é um desses. Uma das características marcante encontrada nos contos de fada é a sua introdução “Era uma vez...”

2. Caso você escreva uma mesma frase com o verbo em tempos diferentes (passado, presente e futuro), haverá mudança de ideias em relação ao fato escrito. Quais são as ideias transmitidas por cada um dos tempos indicados?
3. Qual é o motivo do verbo **ser** estar sempre no passado na introdução de um conto de fadas?
4. Caso você divida a expressão “Era uma vez...” em duas partes (“Era” e “uma vez”), uma redundância (Repetição de ideias) pode ser observada? Apresente a ideia que motivou a sua resposta.

O matrimônio na Idade Média, por exemplo, era um método para realizar alianças políticas entre reinos. A ocorrência do matrimônio, muitas vezes, não levava em consideração as vontades pessoais do príncipe e, muito menos, as da princesa.

5. O texto apresenta alguma razão política para príncipe e para a princesa casarem? Caso exista, identifique.
6. O texto apresenta alguma razão pessoal para príncipe e para a princesa casarem? Caso exista, identifique.
7. No texto o príncipe casa-se com a princesa. Isso foi possível por qual das razões acima pesquisada, política ou pessoal?
8. Apesar do tipo de razão identificada por você, isso foi suficiente para que o casamento fosse oficialmente realizado? Qual informação foi necessária para que o príncipe alcançasse o objetivo de casar-se?

Na Idade Média muitas mulheres estavam sob o domínio dos homens. Esse domínio ocorria de várias formas e para alcançar variados propósitos. Dentro desse cenário também eram encontradas princesas.

9. O texto apresenta uma condição para a princesa ser digna para casar com o príncipe. Identifique essas condições.
10. Por quais motivos a moça que se dizia princesa precisou ser testada?
11. Caso não fosse confirmada a condição de princesa, o casamento teria sido realizado somente pelo fato da moça e do príncipe estarem apaixonados? Qual (is) seria (m) o (s) motivo (s) que sustenta (m) a sua resposta?

Atividades propedêuticas: aula 2

Duração	Dois tempos de aula (150 minutos)
Texto	Escola de Princesas: Um padrão de recato e pudor cujo sinônimo é submissão. (do parágrafo 1º ao 11º)
Comando	Abordar o texto em duas etapas de leitura: 1ª leitura autônoma 2ª leitura colaborativa
Recursos	Material físico contendo texto e atividades da aula anterior. Fotocópias do material físico contendo texto e atividades da aula 2. Dicionários. Livro de língua portuguesa e/ou celular com internet.

Há palavras que, por não ter seu sentido conhecido, podem prejudicar o entendimento do texto em que são encontradas texto.

1. Como no conjunto de atividades da aula anterior, busque os significados que as palavras desconhecidas possuem e verifique qual sentido pode ser utilizado para interpretar os conteúdos da reportagem de maneira minimamente satisfatória.

Muitos textos são escritos com figuras de linguagem, instrumentos para transmitir uma ou mais ideias de modo especial. Na reportagem sobre a escola de princesas podemos encontrar o autor fazendo referência a algumas das figuras.

2. Faça uma pesquisa sobre as seguintes figuras de linguagem: (Caso necessário utilize como ferramenta de pesquisa o celular e/ou o livro de língua portuguesa)
 - a. Paradoxo
 - b. Ironia
3. Apresente a intenção da autora da reportagem para cada utilização das figuras de linguagem pesquisadas por você na atividade anterior.
4. Na Idade Média, a mulher era definida a partir de qual ideia?
5. Na Idade das trevas (outro nome para a Idade Média) a palavra **custódia** tinha um significado específico. Qual é esse significado?

6. **Custodiar** é um verbo nascido da palavra *custódia* (de significado identificado por você na atividade anterior). Ainda na Idade Média, qual era o motivo, segundo a reportagem, para uma mulher ser custodiada?
7. Segundo a reportagem, qual era o resultado da fragilidade feminina na Idade Média?
8. A partir das considerações feitas com base no período histórico da Idade Média, o que é pudor e de que forma ele está ligado à fragilidade feminina?
9. O texto de Soraia da Rosa Mendes fala sobre a fragilidade ser uma característica da mulher. No conto *A princesa e a ervilha* (lido na aula anterior) essa fragilidade pode ser observada? Caso seja, de que forma ela aparece no texto?
10. A reportagem apresenta um conjunto de aptidões ensinadas na escola de princesas. Dentro da crença da Escola de princesas, essas aptidões são necessárias para ser uma princesa em 2016. Você acredita que sejam as mesmas aptidões para ser uma princesa na Idade Média? Apresente as ideias motivadoras do seu posicionamento.
11. No segundo parágrafo do texto o termo “auxiliares domésticas” é utilizado para fazer referência a qual pessoa?
12. Apesar da autora poder utilizar outras palavras no lugar da expressão “auxiliares domésticas”, por qual motivo possível ela optou por essa expressão?
13. A expressão “auxiliares domésticas” poderia ser utilizada para fazer referência às princesas? Explícite o (s) argumento (s) para justificar a sua resposta.

Atividade textual: aula 3

Duração	Dois tempos de aula (150 minutos)
Textos	Tecelãs e Bordadeiras do Jequitinhonha. Manhã Total: tecelãs de Urberlândia em documentário Globo Rural: Vale do Jequitinhonha. Moiras, as donas do seu destino – Mitologia
Comandos	Abordar os textos através de leituras autônoma e colaborativa. Replicar a atividade para cada texto.
Recursos	Instrumentos de reprodução de vídeo e áudio (computador, televisão ou projetor; e caixa de som)

Produza anotações sobre os conteúdos transmitidos por cada vídeo apresentado pelo (a) professor (a). Ficar atentos a conceitos, características, traços identitários.

Atividades textuais: aula 4

Duração	Dois tempos de aula (100 minutos)
Texto	Escola de Princesas: Um padrão de recato e pudor cujo sinônimo é submissão. (do parágrafo 1º ao 11º)
Comando	Abordar o texto em duas etapas de leitura: 1ª leitura autônoma 2ª leitura colaborativa
Recursos	Material físico contendo textos e atividades das aulas anteriores. Fotocópias do material físico contendo texto e atividades da aula 4. Dicionários. Livro de língua portuguesa e/ou celular com internet.

Há muitos casos em que não conhecer uma palavra pode prejudicar o entendimento de um texto. Quando isso acontece, podemos buscar os significados que a palavra desconhecida possui e verificar qual sentido pode ser utilizado para interpretar o texto de maneira minimamente satisfatória.

1. Por conta do que foi dito acima, identifique as palavras que apresentaram para você dificuldade de entendimento e pesquise seus sentidos com base no seu contexto.

A mulher pode levar uma vida tranquila e só, como visto no texto. Apesar disso, existe a possibilidade de certos campos da vida apresentarem dificuldades.

2. No início a moça tecelã tinha uma rotina tranquila. Quais elementos do texto confirmam isso?
3. Mesmo com a tranquilidade em sua vida, a moça tecelã enfrentava dificuldades que apareciam em seu cotidiano. Destaque um trecho do conto onde a moça contornava os dias difíceis.

4. As dificuldades apresentadas por você na atividade acima e outras dificuldades que ficaram de lado foram resolvidas por uma ação da moça tecelã. Que ação é essa? Apresente um trecho que comprove sua resposta.

Muitas mulheres ganham o que é preciso para sustentar a sua própria vida e a de sua família por meio de uma atividade (geralmente a única) que saber fazer.

5. Quais as atividades desempenhadas pelas mulheres de seu bairro são percebidas por você?
6. Faça um comparativo da vida da moça tecelã com as mulheres da atualidade e de seu bairro e responda: O que é elas precisam tecer e/ou desfazer para melhorar a vida?

A moça desempenhava o ato de tecer que estava diretamente ligado aos acontecimentos de sua própria vida.

7. Existe a possibilidade do verbo **tecer** possuir um sentido conotativo a partir da leitura do conto? Caso a resposta seja positiva, qual é esse sentido?
8. Como você entende a ligação direta entre o ato de tecer da moça tecelã e os acontecimentos da vida dela?

Como visto nas atividades anteriores, podemos perceber que o tecer da moça tecelã está diretamente ligado aos acontecimentos de sua própria vida. Apesar disso, há ocorrências que, aparentemente, estão fora do poder da moça.

9. Identifique essas ocorrências e as suas respectivas causas.
10. Essas ocorrências podem ser vistas como algo negativo para a moça tecelã, mas o causador dessas ocorrências nasceu de uma vontade de ela buscar a felicidade. Identifique o trecho em que essa necessidade de felicidade está explícita.

Fique atento ao trecho abaixo.

1. *Mas tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha, e pela primeira vez pensou como seria bom ter um marido ao lado.*
2. *Não esperou o dia seguinte. Com capricho de quem tenta uma coisa nunca conhecida, começou a entremear no tapete as lãs e as cores que lhe dariam companhia. E aos poucos seu desejo foi aparecendo, chapéu emplumado, rosto barbado, corpo aprumado, sapato engraxado.*

11. A partir do trecho acima, como podemos provar que a experiência do casamento foi algo inédito para a moça tecelã?
12. No trecho observamos uma descrição física do companheiro da moça tecelã. Essa descrição demonstra o modo como a moça desejava seu marido. O que não existe é uma descrição da personalidade dele. Considerando os desejos da moça em relação à vida de casada, como seria essa descrição?
13. A maneira como o moço (marido da moça tecelã) entrou pela porta mostrou, de certa forma, como era sua personalidade. Na sua opinião, o que a maneira como ele entrou indica?
14. Os desejos do moço estavam em concordância com os da moça, mas algo fez com que essa situação não existisse mais. O que fez com que os desejos não fossem mais comuns entre ele e a moça tecelã?
15. O conto é apresentado por um narrador que conta a história em terceira pessoa e de forma indireta, ou seja, sem permitir que a personagem falasse, mas com a entrada do moço houve a permissão para ele falar diretamente (as falas dele estão explícitas). Mesmo com essa mudança, a moça permaneceu sem o direito à fala. Considerando a situação da moça tecelã na segunda metade do texto, o que essa falta de direito pode indicar?

Considere os dois trechos abaixo.

1. *Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer. Mas tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha, e pela primeira vez pensou como seria bom ter um marido ao lado.*
 2. *Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer. E tecendo, ela própria trouxe o tempo em que sua tristeza lhe pareceu maior o palácio com todos os seus tesouros. E pela primeira vez pensou como seria bom estar sozinha de novo.*
16. Os trechos possuem muitas semelhanças de construção, porém, essas semelhanças não são suficientes para impedir as diferenças das etapas de vida da moça tecelã. Quais são as etapas iniciadas por cada trecho acima.

Leia o fragmento que se encontra no final do texto. Em seguida, faça o que se pede.

1. *“Ela já desfazia o desenho escuro dos sapatos, e ele viu seus pés desaparecendo, sumindo as pernas. Rápido, o nada subiu-lhe pelo corpo, tomou o peito aprumado, o emplumado chapéu.*

2. Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte.”

17. Escreva uma pequena opinião, associando o fragmento acima com as palavras “decepção, poder e recomeço”.
18. Qual fase da vida da moça tecelã pode ser associada aos conteúdos sobre as mulheres analisados nos textos anteriores: o conto *A princesa e a ervilha* e a reportagem *Escola de Princesas: Um padrão de recato e pudor cujo sinônimo é submissão?*

Atividades amplificadoras: aula 5

Duração	Dois tempos de aula (100 minutos)
Texto	Conto de fadas para mulheres do século 21.
Comando	Abordar o texto em duas etapas de leitura: 1ª leitura autônoma 2ª leitura colaborativa
Recursos	Material físico contendo textos e atividades das aulas anteriores. Fotocópias do material físico contendo texto e atividades da aula 5. Aparelho com acesso à internet.

Há muitos casos em que não conhecer uma palavra pode prejudicar o entendimento de um texto. Quando isso acontece, podemos buscar os significados que a palavra desconhecida possui e verificar qual sentido pode ser utilizado para interpretar o texto de maneira minimamente satisfatória.

1. Considerando o que foi dito acima, identifique as palavras cujos sentidos você desconhece e pesquise seus sentidos com base no contexto de cada uma.

Existem muitos tipos de conto e um deles é o de fada. Mesmo os contos de fada entre si podem apresentar pontos de igualdades e pontos de diferença.

2. Identifique os pontos de convergência e pontos de divergência entre os contos *A princesa e a ervilha* e *Conto de fadas para mulheres do século 21*.

3. Quais são os elementos do texto que remetem o enredo ao século XXI?
4. A personagem masculina do texto possui duas fases distintas. Quais são essas fases e quais os adjetivos usados para caracterizar essa personagem em cada uma das fases?
5. O que ocorreu para haver a mudança de uma fase da personagem masculina para outra?
6. A motivação da bruxa para fazer o que fez não é apresentada no conto. A partir da sua leitura do texto, apresente uma motivação para o príncipe ter sido transformado numa rã?
7. A rã possui dois objetivos e, para ela alcançar esses objetivos, necessita da princesa. Quais são esses objetivos?
8. A rã teria alcançado seus objetivos caso a princesa fosse a do conto *A princesa e a ervilha*? Apresente a (s) justificativa (s) para sua resposta.
9. A rã teria alcançado seus objetivos caso persuadissemos a moça tecelã do início do texto de Marina Colasanti? Exponha a (s) causa (s) da sua resposta.
10. A rã teria alcançado seus objetivos caso persuadissemos a moça tecelã do fim do texto de Marina Colasanti? Exponha a (s) causa (s) da sua resposta.
11. A partir do seu entendimento do texto, responda a seguinte pergunta: Qual (is) foi (foram) o (s) motivo (s) que levou (levaram) a princesa a não concordar com os argumentos que a rã apresentou para ela e a princesa se casarem?
12. O final do conto apresenta o destino da rã. Esse destino está de acordo com um posicionamento da princesa perante a vida. Que posicionamento é esse?
13. O posicionamento indicado por você na atividade anterior poderia ser o da moça tecelã do fim do texto de Marina Colasanti? Exponha o (s) motivo (s) da sua resposta.
14. As expressões utilizadas pela princesa no fim do conto, "Eu, hein?" e "nem morta!" transmitem quais ideias?

Atividades amplificadoras: aula 6

Duração	Dois tempos de aula (150 minutos)
Textos	1—Noiva viraliza na internet ao se recusar a fazer voto de casamento: 'Submissa, não!' 2—Site anuncia casamento de Harry e Meghan como união 'de atriz e ex-soldado'
Comando	Abordar o texto em duas etapas de leitura: 1ª leitura autônoma 2ª leitura colaborativa
Recursos	Material físico contendo textos e atividades das aulas anteriores. Fotocópias do material físico contendo texto e atividades da aula 6. Dicionários Aparelho com acesso à internet. Instrumento de reprodução de vídeo e áudio (computador, televisão ou projetor; e caixa de som)

Atividades tendo o texto 1 como referência

1. A noiva, Inaiã Dias, foi motivo de agitação na internet por conta do seu posicionamento perante uma palavra específica dita durante o seu matrimônio. A palavra **submissão** foi usada pelo cerimonialista com um sentido. Que sentido é esse?
2. O significado dado pelo cerimonialista para a palavra submissão foi recebida de que forma pela noiva?

Ela se surpreende e responde ao mestre de cerimônia: “Ser submissa, não!”, arrancando risos e aplausos dos convidados.

3. O que indica os risos e os aplausos realizados pelos convidados da noiva?
4. Os convidados podem ter concordado com a ação da noiva, mas os pais do príncipe do conto A princesa e a ervilha e o moço do conto A moça tecelã teriam concordado? Embase a sua resposta.
5. As princesas Diana, Kate Middleton e Meghan Markle apoiariam a submissão da moça tecelã? Que conselho (s) elas teriam dado para a moça quando ela foi aprisionada na torre pelo próprio marido?

Em inglês, os votos tradicionais para a mulher costumam citar “love, cherish and obey” (amar, cuidar e obedecer, em português).

6. De acordo com a negação de Inaiã Dias, substitua a palavra **obedecer** por uma outra que esteja de acordo com o posicionamento da noiva.

Atividades tendo o texto 2 como referência

No conto *A princesa e a ervilha* há uma condição para ser princesa. Essa condição volta a ser apresentada no texto 3. Diferentemente do conto, a reportagem mostra que é possível essa condição ser deixada de lado para o casamento acontecer.

7. Em que parte da reportagem é demonstrado que princesa (de verdade) é um título não recebido via casamento?
8. A resposta da questão acima é a condição para Charlotte estar na linha de sucessão?

Atenção ao trecho sobre Meghan Markle, escrito pelo site Joe.

“A atriz, que é formada em comunicação pela universidade americana de Northwestern, em Illinois, manteve um blog de estilo de vida dedicado a assuntos femininos e se engajou em campanhas por igualdade de gênero.

*Ela participa da série americana *Suits*, que mostra a rotina em um importante escritório de advocacia em Nova York.”*

9. É possível para Charlotte, sendo uma princesa de verdade, desempenhar ações como as da esposa do príncipe Harry? Sua resposta é sustentada por quais motivos?

Leia o trecho que segue.

“O site britânico Joe “mudou o foco” ao noticiar o anúncio do casamento do príncipe britânico Harry com a atriz americana Meghan Markle. O título da reportagem diz:

‘Meghan Markle, atriz de sucesso, anuncia casamento com ex-soldado.’”

Apesar de não possuir as atenções dadas aos que pertencem à realeza, Markle foi enaltecida pela mudança de foco realizada pelo site britânico Joe. Dessa forma ser da realeza não possui importância para a descrição de uma pessoa.

10. Esse despreendimento da importância dada à realeza pode ser observado em qual trecho descritivo da reportagem?
11. O príncipe Harry, na descrição que faz de si, não realiza referências à sua condição de integrante da realeza. Por qual motivo você supõe que isso tenha sido feito?

Atividades culminantes: aula 7 (Proposta 1)

Duração	Dois tempos de aula (150 minutos)
Textos	Cinco reportagens e/ou notícias cujos conteúdos sejam ocorrências de crimes contra a mulher. Observação: o pedido de pesquisa dos textos deve ser realizado na primeira aula do projeto para que os alunos tenham tempo hábil para realizá-la.
Comandos	Agrupar os alunos em grupos com quantitativo aproximado a cinco; Pedir a cada grupo cinco textos selecionados a partir dos pesquisados por cada aluno; Pedir, para cada crime apresentado, uma situação oposta ou uma sentença judicial a favor da mulher e que não fira dos Direitos Humanos de qualquer das partes; Replicar de forma artística a Manchete e a lide de cada texto selecionado; e Produzir de forma artística uma Manchete e uma lide que apresente o posicionamento tomado a partir dos textos selecionados.
Recursos	Folhas para a produção das manchetes e lides; e Materiais indicados pelo (a) professor (a) de Artes para a confecção das manifestações artísticas requeridas pelo professor de língua portuguesa. Observação: o pedido dos materiais indicados pelo (a) professor (a) de Artes deve ser feito a partir da primeira aula do projeto para que os alunos tenham tempo hábil para adquiri-los.

Atividades culminantes: aula 8 (Proposta 1)

Duração	Dois tempos de aula (100 minutos)
Textos	As manchete e lides produzidas artisticamente pelos alunos.
Comandos	Finalizar a produção artística das manchetes e lides; Retocar as obras concluídas; Preparar os locais para a exposição; e Posicionar os trabalhos dentro do espaço de exposição.
Recursos	As manchete e lides produzidas artisticamente pelos alunos. Materiais indicados pelo (a) professor (a) de Artes para o posicionamento e instalação das manifestações artísticas.

Atividades culminantes: aula 7 (Proposta 2)

Duração	Dois tempos de aula (150 minutos)
Textos	Cinco reportagens e/ou notícias de mulheres que realizaram feitos extraordinários. Observação: o pedido de pesquisa dos textos deve ser realizado na primeira aula do projeto para que os alunos tenham tempo hábil para realizá-la.
Comandos	Agrupar os alunos em grupos com quantitativo aproximado a cinco; Pedir a cada grupo cinco textos selecionados a partir dos pesquisados por cada aluno; e Produzir de forma artística uma Manchete e uma lide que apresente o feito de cada texto selecionado.
Recursos	Folhas para a produção das manchetes e lides; e Materiais indicados pelo (a) professor (a) de Artes para a confecção das manifestações artísticas requeridas pelo professor de língua portuguesa. Observação: o pedido dos materiais indicados pelo (a) professor (a) de Artes deve ser feito a partir da primeira aula do projeto para que os alunos tenham tempo hábil para adquiri-los.

Atividades culminantes: aula 8 (Proposta 2)

Duração	Dois tempos de aula (100 minutos)
Textos	As manchete e lides produzidas artisticamente pelos alunos.
Comandos	Finalizar a produção artística das manchetes e lides; Retocar as obras concluídas; Preparar os locais para a exposição; e Posicionar os trabalhos dentro do espaço de exposição.
Recursos	As manchete e lides produzidas artisticamente pelos alunos. Materiais indicados pelo (a) professor (a) de Artes para o posicionamento e instalação das manifestações artísticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto apresentado valoriza a interação entre as esferas externa e interna e o leitor. A partir dessa intenção, este trabalho é exposto tanto como um início de aproximação afetiva dos alunos com textos quanto como um fim a ser alcançado: expressar-se artisticamente sobre os eventos e circunstâncias com os quais o leitor se depara.

Apesar da importância de aproximar-se e de expressar-se, os holofotes da atenção são postos sobre o processo pelo qual o leitor alcança a condição de promotor de subjetividade autêntica, apartada, na medida do possível, das pressões sociais que cerceiam o direito de se conhecer e a liberdade de se posicionar.

O comprometimento deste projeto está, portanto, vinculado à revolução da atitude do leitor. Dessa forma, o valor deste meio de letramento provém da transição da apatia de um ser alheio ao que acontece nos contextos em que está inserido para um ser desperto

para o que lhe rodeia e lúcido para penetrar o campo dos conteúdos e intenções não ditos (explicitamente).

Transicionar-se é, por conseguinte, tomado como um meio de ressignificação das práticas de leitura para que o letramento seja efetivado. Porém, o sucesso deste projeto está diretamente submetido à proximidade com a realidade do corpo discente, cujo engajamento tende a se intensificar.

Este projeto de letramento, com base nos conteúdos postos, é produzido, a princípio, como uma trajetória para criação e/ou desenvolvimento de habilidades de ressignificação de mundo. É uma proposta para redefinir a ação de ler, e, como proposta, busca ra/retificar-se pelas informações levantadas a cada aplicação realizada.

Aos professores, em especial aos que se deparam com circunstâncias adversas como a apresentada na introdução, este projeto é posto como um recurso para guiar os trabalhos desenvolvidos em aula que buscam por uma renovação na leitura de mundo por meio de um reposicionamento perante a leitura de um texto.

Almeja-se, portanto, que antes de alcançar os alunos, este projeto esteja sob os holofotes da atenção dos professores e possa mostrar-se eficaz no percurso rumo à leitura e no da própria leitura.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 22 de fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 2022 de fev. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/portugues.pdf>>. Acesso em: 24 de fev. 2022

CORACINI, M.J.R.F. Concepções de leitura na (pós-)modernidade. *In*: LIMA, Regina Célia de Carvalho Paschoal. (Org.). **Leitura: múltiplos olhares.** Campinas: Mercado de Letras, 2005.

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

KLEIMAN, A. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? *In*: KLEIMAN, A. SIGNORINI, I. **O ensino e a formação do professor:** alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: ARTMED, 2000, p. 223-243.

LAJOLO, Marisa. **Literatura:** ontem, hoje, amanhã. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?**. Coleção Primeiros Passos. Editora brasiliense. São Paulo, 1988.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

4

Cláudia Pimentel Florenço de Oliveira
Jaqueline da Costa Vieira
Michele da Costa Sant'Ana

**Construindo identidades
por meio de projetos
envolvendo atividades
de multiletramentos**

INTRODUÇÃO

No mundo contemporâneo, as práticas de letramento, baseadas apenas no uso da tecnologia da escrita nas salas de aula, não atendem mais às demandas da realidade dos discentes. Embora muito se venha discutindo na educação escolar pública sobre a importância dos (multi)letramentos para a formação humana de cidadãos críticos e autônomos, preparados para as práticas sociais, ainda hoje se observam nas aulas de Língua Portuguesa, em especial em turmas do Ensino Fundamental II, propostas de atividades leitoras desvinculadas da realidade do aluno e, muitas vezes, utilizadas apenas como pretexto para o ensino de aspectos formais e gramaticais da língua. Longe de ser ideal, essa prática não traz reflexão sobre os usos da língua, tampouco favorece a formação do leitor/produzidor de textos diversos, pois “a gramática existe não em função de si mesma, mas em função do que as pessoas falam, ouvem, leem e escrevem nas práticas sociais de uso da língua (ANTUNES, 2003, p. 89)”.

O trabalho, no atual contexto tecnológico, com textos multimodais nas aulas de Língua Portuguesa, que se conectem à realidade dos alunos, pode ser um ótimo recurso para que eles desenvolvam condições e competências leitoras para a produção de sentidos, tornando-se relevante a prática dos multiletramentos para o ensino e aprendizagem das habilidades de leitura, escuta, compreensão e produção de textos escritos, orais e multimodais.

Com base nessas reflexões, este projeto de letramento apresenta como ponto de partida o seguinte questionamento: como a escola pode inserir nas aulas de Língua Portuguesa os multiletramentos, fazendo com que o aluno se aproprie das habilidades de leitura, escrita e produção de diversos gêneros textuais, contribuindo para a formação do leitor e, além disso, para a construção da identidade pessoal e social dos alunos?

Tendo em vista essa problemática, objetiva-se, com este projeto, desenvolver nos alunos as habilidades de leitura e produção de textos orais, escritos e digitais, com vistas às práticas sociais (e afetivas), a partir do trabalho com diversos gêneros textuais e multimodais, conforme previsto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dessa forma, a partir da promoção do prazer e não da obrigatoriedade de ler, será possível alcançar a formação integral de leitores, e não somente ledores.

Além disso, sabendo da importância da leitura para a formação da personalidade e do caráter do indivíduo ao longo do seu desenvolvimento humano, pensou-se numa proposta de projeto de multiletramentos que promova reflexões e debates acerca da construção de sua identidade a partir da leitura de diversos textos pertinentes ao tema.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018), pessoas negras são maioria no Brasil, por isso percebe-se a relevância de destacar-se a construção da identidade negra neste projeto. Em virtude disso, dentre os gêneros escolhidos, optou-se como texto principal pelo livro de literatura infanto-juvenil *Felicidade não tem cor*, do autor Júlio Emílio Braz. A partir da leitura do romance, serão levantados pontos de reflexões acerca do preconceito racial e da importância do desenvolvimento do protagonismo negro na história.

Além de focar na abordagem do preconceito racial, a obra abrange outros temas como a importância da autoaceitação. Por meio do trabalho de leitura e produção de texto com essa temática, pretende-se contribuir para o desenvolvimento do protagonismo do aluno, promovendo atividades de letramento que suscitem a construção da autoidentidade, por meio do autoconhecimento e identificação com o grupo social, o qual envolve a escola e a família.

Levando-se em consideração que a fase de transição da infância para a adolescência possa constituir um momento de crise de identidade na formação do indivíduo, escolhemos como público-alvo do projeto alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, que

além da transição de etapas no desenvolvimento humano, enfrentam mudanças na vida escolar.

A LEITURA NA PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA

Embora se saiba que o aluno chega à escola com uma bagagem prévia de conhecimento, trazendo sua leitura de mundo, pouco se valoriza o saber construído pelo sujeito-aluno além dos muros da escola. O ambiente escolar acaba se tornando um universo paralelo e distante da realidade do educando, quando esta, ao contrário, deveria cumprir seu papel de formação humana e social, preparando sujeitos leitores para as práticas sociais e o exercício pleno da cidadania.

Para que a leitura seja desenvolvida com proficiência e significado, possibilitando ao aluno, ainda na fase da adolescência, a construção de uma visão crítica do mundo e da própria identidade, é preciso valorizar e resgatar suas vivências, promovendo diálogos e reflexões que ampliem seu conhecimento enciclopédico, com novos saberes e ressignificação de valores. Afinal, como afirma Kleiman:

(...) a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de *conhecimento prévio*: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo da sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento, que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer que sem o conhecimento do leitor não haverá compreensão. (KLEIMAN, 2004, p. 13, grifo da autora)

O aluno, sujeito-leitor, não é uma tábula rasa à espera do depósito de informações fornecidas pelos professores, mas anseia por novas

perspectivas e novos olhares sobre a sua interpretação da realidade. “A leitura é uma atividade de construção de sentido que pressupõe a interação autor-texto-leitor, é preciso considerar que, nessa atividade, além de pistas e sinalizações que o texto oferece entram em jogo os conhecimentos do leitor”. (KOCH; ELIAS, 2021, p. 37)

Com base na perspectiva sociointeracionista da leitura, é possível entender a importância do papel do professor enquanto mediador do processo de construção e produção de sentidos. Na condição de mediador da aprendizagem, o professor de Língua Portuguesa deve lançar mão de estratégias cognitivas que resgatem os conhecimentos prévios do aluno, promovendo o diálogo deste com elementos intratextuais e intertextuais do texto lido e o autor, para que o educando seja capaz de:

(...) fazer inferências, observar as entrelinhas, perceber as intenções do autor e a estrutura do texto. Assim poderá apreender ou compreender as ideias do texto, acionando as suas próprias vivências, ou seja, sua leitura de mundo, para a produção de novos sentidos, novos conhecimentos, indo além do que está escrito/dito. (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2020, p. 40)

Por meio da mediação do professor e do uso de estratégias cognitivas que acionem os conhecimentos prévios para a compreensão dos textos, “o aluno poderá tornar-se ciente de fazer da leitura uma atividade caracterizada pelo engajamento e uso do conhecimento, em vez de uma mera recepção passiva” (KLEIMAN, 2004, p. 26).

A leitura, portanto, pressupõe uma atividade em que o leitor precisa assumir uma posição ativa na interação como o texto, o autor e outros leitores, com os quais compartilhará conhecimentos.

Ao entrar em uma interação, cada um dos parceiros já traz consigo sua bagagem cognitiva, ou seja, já é por si mesmo um contexto. A cada momento de interação, esse contexto já é alterado, ampliado, e os parceiros se veem obrigados a ajustar-se aos novos contextos que se vão originando sucessivamente. (KOCH; ELIAS, 2021 p. 63)

Portanto, a cada leitura ou escuta de um texto, por parte de um mesmo leitor ou de diferentes leitores, são construídos novos e múltiplos sentidos, importantes para a formulação de novos conhecimentos e novas aprendizagens.

Isso só evidencia como a interação participativa do leitor pode favorecer a “formação de leitores e produtores críticos, com conhecimentos linguísticos e textuais suficientes para serem cidadãos, leitores de mundo”. (RICHE; SANTOS; TEIXEIRA, 2020, p. 25)

OS MULTILETRAMENTOS

Atualmente, não é mais possível desconsiderar a inserção das tecnologias nas práticas sociais e os textos multimodais e semióticos como recurso de expressão oral e/ou escrito e/ou do indivíduo contemporâneo.

É importante(...) hoje abordar as diversas mídias e suportes em que os textos circulam, já que há tempos o texto impresso e o papel deixaram de ser a principal fonte de informação e formação. Assim, impõe-se trabalhar com os impressos, mas também com as mídias analógicas (TV, rádio, vídeos, cinema, fotografia) e, sobretudo, com as digitais, já que a digitalização é o futuro da informação e comunicação. (ROJO, 2019, p. 119).

Dessa forma, é preciso que a escola elabore atividades leitoras e projetos de letramento, que vão além da leitura de textos escritos, inserindo os multiletramentos nas aulas de Língua Portuguesa, rompendo as barreiras entre a escola e o mundo, com a promoção do diálogo entre o conhecimento de mundo do aluno com a pluralidade de novos conhecimentos formais e culturais propostos pela educação escolar.

Nesse sentido, Rojo e Moura destacam que:

A formação de um leitor proficiente é um dos principais objetivos do ensino de língua portuguesa e uma proposta de alfabetização

com vistas aos multiletramentos precisa levar em conta o caráter multimodal dos textos e a multiplicidade de sua significação. Para esse fim, a perspectiva enunciativa da linguagem, na vertente bakhtiniana, mostra-se especialmente profícua, porque a leitura de gêneros discursivos diversos permite a ampla e rica abordagem das condições de produção de enunciados, situações de comunicação e relações dialógicas que lhe são constitutivas. (ROJO; MOURA, 2012, p. 39)

Nas práticas sociais, o sujeito aluno, é desafiado a interagir por meio de textos orais, escritos e multissemióticos. Se a escola se propõe a formar leitores profícuos, capazes de exercer a sua cidadania, é importante trazer esta realidade para dentro do espaço educacional, propondo a leitura e produção de diferentes gêneros textuais utilizados nas mais diferentes esferas sociais.

Com base nisso:

(...) o professor pode trabalhar com esferas sociais em várias culturas e com os gêneros que delas emergem e nelas circulam, servindo como ponte para a construção de conhecimento e protagonismo por parte de seus alunos, levando-os a perceber como novos significados são produzidos nas novas mídias e como eles podem ser críticos e produtivos. (ROJO; MOURA, 2012, p.132).

Assim, torna-se possível nas escolas a concretude do objetivo de formar leitores preparados para a vida em sociedade e o exercício da cidadania, inserindo os discentes no contexto tecnológico vigente, cujas práticas sociais apresentam novas demandas, como a leitura e produção de textos multimodais e multissemióticos.

De acordo com Lerner, é:

(...) possível (...) fazer o esforço de conciliar as necessidades inerentes à instituição escolar com o propósito educativo de formar leitores e escritores, o possível é gerar condições didáticas que permitam pôr em cena – apesar das dificuldades e contando com elas – uma versão escolar da leitura e da escrita

mais próxima da versão social (não-escolar) dessas práticas.
(LERNER, 2002, p. 21)

Portanto, desenvolver os multiletramentos na formação de leitores, dentro e fora do espaço escolar, é oportunizar aos educandos a sua inserção na sociedade contemporânea, na condição de cidadãos plenos no seu desenvolvimento humano e capazes de produzir sentidos acerca da sua realidade.

A IMPORTÂNCIA DOS PROJETOS DE MULTILETRAMENTOS

Sobre a formação de leitores críticos na escola, Riche, Santos e Teixeira revelam que:

Há diversas maneiras de ler um texto, e todas podem ser trabalhadas na escola, em maior ou menor grau, dependendo da maturidade dos alunos, do gênero textual analisado, dos objetivos da leitura (fruição, identificação das ideias principais, resumo etc) e das estratégias pensadas pelo professor para a abordagem do texto. Por isso, além de textos variados, é importante que haja projetos de leitura em sala de aula, que podem incluir atividades envolvendo o entorno da escola, para melhor integração entre alunos e sua comunidade(...) (RICHE; SANTOS; TEIXEIRA, 2020 p.50)

Dessa maneira, é possível propor para os alunos, no processo de aprendizagem de leitura, atividades motivadoras de construção e produção de múltiplos sentidos, indo além das questões de interpretação descontextualizadas e sem objetivos previamente definidos, cuja intenção é apenas de verificação da capacidade de compreensão textual do discente.

A leitura pressupõe diferentes objetivos, porém a escola geralmente privilegia apenas um deles, focando o ensino em atividades leitoras obrigatórias e avaliativas em detrimento da fruição. Este último objetivo, o da fruição, é essencial para formação do leitor, pois é o prazer da leitura o elemento capaz de atrair o leitor para o contato com o texto. É com base nisso que as autoras ressaltam a importância de que "(...) a leitura se desvincule da obrigatoriedade de notas e passe a figurar também como atividade lúdica e de prazer". (RICHE; SANTOS; TEIXEIRA, 2020, p.51)

Assim, é possível perceber que, para a escola formar novos leitores, deve rever suas propostas de leitura, podendo elaborar projetos que abarquem diferentes atividades lúdicas e significativas do ato de ler, com variados gêneros textuais e temáticas relevantes para a formação humana do indivíduo e construção da identidade.

George Snyders chama a atenção dos educadores para o fato de que:

(...) os jovens dão provas de uma crescente impaciência ante uma escola que lhes oferecesse pouca alegria e ameaçam, finalmente, recusá-la de forma cada vez mais intensa. Está em jogo o papel que a escola deve desempenhar e talvez até mesmo sua sobrevivência. Acabaríamos por admitir e mesmo institucionalizar que os jovens só encontram alegria na vida extra-escolar, e a escola se veria reduzida a atividades fragmentárias de exercícios. Mas, felizmente, podemos encarar a situação pelo seu lado positivo e concluir que nosso tempo propõe como dever real a reconciliação entre a escola e a alegria. (SNYDERS, 1993, p. 36).

Tais considerações reforçam a importância de a escola resgatar o interesse do aluno pela escola, aproximando-se do universo do aluno, além de valorizar sua realidade social e cultural e suas vivências, assim como promover momentos de convivência, socialização e alegria.

Essa reconciliação entre o aluno e a escola, através da promoção da alegria, pode ser proporcionada por projetos leitura que movimentem a escola com atividades prazerosas e até lúdicas vinculadas ao mundo do aluno e que ampliem sua visão da realidade, valorizando suas ideias, suas experiências e conhecimentos.

Dá a importância também de se suscitar os multiletramentos na escola, promovendo, a partir dos textos multimodais e multissemióticos o interesse do aluno pela escola e pela aprendizagem, já que esta só se estabelece quando representa significado para o educando.

Além disso, torna-se essencial abrir espaços de discussão sobre temas que sejam relevantes para os jovens e adolescentes, por meio da mediação dos professores e diferentes formas de interação com os seus pares, sob a forma de diversas linguagens artísticas, musicais, corporais, teatrais e outras, permitindo novas leituras e produção de múltiplos sentidos sobre um mesmo tópico ou assunto.

Neste sentido, a BNCC enfatiza como competências fundamentais na área de linguagens:

conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2017, p.65)

Considerando-se tais prerrogativas, pode-se afirmar que, por meio de projetos de letramento, o aluno pode ser inserido na escola como sujeito pertencente ao ambiente de aprendizagem e protagonista da construção do próprio saber, dando voz a seus conhecimentos prévios e realizando atividades prazerosas de construção de novos saberes em diferentes espaços de convivência e interação dentro e fora da escola, onde a alegria se faz possível.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

Tendo em vista que a construção da identidade (pessoal e social) do indivíduo perdura todo o desenvolvimento humano, torna-se relevante, no período da educação escolar, a inserção desta temática nas aulas e projetos de leitura com o desenvolvimento de atividades reflexivas, já que é na fase da infância é que se constroem as bases da formação do caráter e da personalidade e é, na adolescência, onde surgem as primeiras crises de identidade.

Se a escola se propõe à formação integral do educando, é preciso abarcar propostas de leitura que contemplem, além de aspectos formais do processo de letramento, valores humanos e sociais, cultura, cidadania e ainda fatores de autoconhecimento, fundamentais para as relações socioafetivas, com as quais o sujeito-aluno precisará lidar dentro e fora da escola.

Tendo em vista a importância da valorização da leitura de mundo do aluno e da formação leitora para a construção da personalidade do indivíduo inserido na educação escolar e sua interação com outro e o meio social, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) afirmam que:

a busca de reinterpretação das experiências já vividas e das que passa a viver a partir da ampliação dos espaços de convivência e socialização possibilita ao adolescente a ampliação de sua visão de mundo, na qual se incluem questões de gênero, etnia, origem e possibilidades sociais e a rediscussão de valores que, reinterpretados, passam a constituir sua nova identidade. (BRASIL, 1998, p. 46)

É na troca com seus pares que o indivíduo estabelece referências, identificações e afinidades, formadoras da sua identidade social, definida nas relações com a família, os amigos, os agentes escolares e a sociedade de maneira geral. É no grupo que o indivíduo se percebe enquanto ser social, responsável pelas suas ações.

Por isso, vale lembrar que:

(...) a formação do adolescente implica maior autonomia nas tomadas de decisão e no desempenho de suas atividades. Implica, ainda a partir da nova percepção da realidade, dos direitos e deveres sociais e da responsabilidade crescente por seus atos, a constituição ou reformulação de valores e novos desdobramentos para o exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 46)

Com base nisso, torna-se evidente o papel das aulas de Língua Portuguesa para a construção da identidade pessoal e social dos alunos, devendo ser empregadas não só para o desenvolvimento das competências linguísticas, mas também para as competências socioafetivas, atendo, assim, à formação humana do sujeito. Tal prerrogativa é considerada pelos PCN quando estabelecem que:

No caso do ensino de Língua Portuguesa, considerar a condição afetiva, cognitiva e social do adolescente implica colocar a possibilidade de um fazer reflexivo, em que não apenas se opera concretamente com a linguagem, mas também se busca construir um saber sobre a língua e a linguagem e sobre os modos como as opiniões, valores e saberes são veiculados nos discursos orais e escritos. (BRASIL, 1998, p.47)

Por isso, é papel do professor de Língua Portuguesa, enquanto agente de mediação de aprendizagem na formação leitora, proporcionar atividades de linguagem que levem o aluno a “Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem” (BRASIL, 2017, p. 65).

A leitura e a literatura são capazes de movimentar e revolucionar os conhecimentos de mundo e os valores dos sujeitos alunos, ampliando sua visão de mundo, a partir de novas perspectivas, do contato com outras culturas e outros universos, rompendo as barreiras materiais da escola e as barreiras individuais e sociais de cada aluno. Dessa maneira, é possível evidenciar que:

(...)a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. (...) (CANDIDO, 1988, p.175)

A cada leitura realizada com fruição e/ou reflexões construtivas, seja sozinha, ou com os colegas da turma, com ou sem a mediação do professor, dentro e fora da sala de aula, surge a possibilidade de novos saberes essenciais ao desenvolvimento do caráter do ser humano.

A respeito (...) da literatura, convém lembrar que ela não é uma experiência inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração. Isto significa que ela tem papel formador da personalidade, nas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade. Por isso, nas mãos do leitor o livro pode ser fator de perturbação e mesmo de risco. Daí a ambivalência da sociedade em face dele, suscitando por vezes condenações violentas quando ele veicula noções ou oferece sugestões que a visão convencional gostaria de proscrever. No âmbito da instrução escolar o livro chega a gerar conflitos, porque o seu efeito transcende as normas estabelecidas. (CÂNDIDO, 1988, p.176)

Portanto, a leitura e a literatura permitem que o aluno possa confrontar a sua realidade pessoal, social e cultural com outras realidades e outros saberes, tornando-se capaz de questionar e até criticar os próprios conhecimentos através do exercício reflexivo da leitura e ainda repensar os valores sociais e pensamentos ideologicamente dentro e fora da escola, formulando suas próprias opiniões e ideias acerca do mundo.

Mas para que isso se concretize, é preciso (ainda) que a escola e os professores forneçam para os educandos propostas de atividades que fomentem, através do letramento, ou dos multiletramentos, as competências linguísticas necessárias à leitura e produção de múltiplos sentidos, como, por exemplo, a capacidade de fazer inferências,

levantar hipóteses, situar o texto no contexto e estabelecer relações intertextuais, acionando os conhecimentos linguísticos, enciclopédico, intertextuais e contextuais construídos previamente.

Como é possível observar, em termos gerais, a escola, enquanto instituição educacional responsável pelo pleno desenvolvimento do indivíduo e preparo para o exercício da cidadania, deve lançar mão da leitura de textos escritos, orais, multimodais literários e não-literários a favor da construção da identidade pessoal e social do aluno, assim como a cultural e étnico-racial, promovendo, a partir do uso das linguagens, discussões e reflexões acerca de si mesmo, dos valores humanos e sociais e das relações socioafetivas, contribuindo para a formação de indivíduos protagonistas da própria história.

DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

O desenvolvimento deste projeto se dará em três etapas. A primeira apresentará atividades motivadoras que servirão como introdução do tema e como preparação para a leitura do texto principal (*Felicidade não tem cor*, de Júlio Emílio Braz). O romance será iniciado na segunda etapa, onde se acrescentam atividades com outros textos (intertextualidade) além de atividades com o próprio livro. Finalmente a terceira e última etapa apresentará as atividades de culminância do projeto, que deverá ser na semana da Consciência Negra, em novembro.

Porém, antes do período de desenvolvimento do projeto, é preciso planejar suas etapas e atividades, bem como revisar e ajustar o trabalho. Essa atividade deverá ser cumprida no início do ano letivo e no fim do primeiro semestre/início do segundo, pois está prevista no calendário escolar a fase destinada a planejamento pedagógico. Assim, consideramos oportuno aproveitar esses dois momentos.

Para a apresentação deste projeto, pensamos na realidade das escolas, já que a transição entre infância e adolescência, entre 1º e 2º segmento é comum mesmo em diferentes locais. Definido o tema, passou-se à escolha do paradidático como texto principal, lido pelos professores antes de definir as atividades e selecionar outros textos para compor as etapas.

Tendo em vista a diversidade de atividades e a necessidade de várias aulas para realizá-las, tanto no ambiente intra-escolar quanto extraescolar, planejamos um projeto com duração de 4 meses, de agosto a novembro, mês em que se destaca a semana da Consciência Negra, convergente com o tema da construção da identidade pessoal e social, no que tange a relevância da identidade negra na nossa sociedade.

Durante as etapas, serão utilizados os espaços escolares (sala de aula, sala multimídia, biblioteca, laboratório de informática, pátio, corredores, acessos), além de visitarmos a região da Pequena África, na zona portuária da cidade Rio de Janeiro. É também importante destacar a contribuição de professores de outras disciplinas para o cumprimento do projeto, contemplando a interdisciplinaridade prevista nos PCN.

Quadro 1: Apresentação geral do projeto

Tema	Construção da identidade pessoal e social
Situação hipotética	Três etapas
Público alvo	Alunos do sexto ano do Ensino Fundamental (podendo ser de qualquer escola, uma vez que o tema é comum a todas as escolas)
Número de alunos	38 (variando de acordo com cada escola)
Duração	4 meses
Locais de realização	Sala de aula, biblioteca, sala de informática, aula passeio, sala multimídia e exterior da escola.

Fonte: as autoras

O projeto compreende três etapas: 1) Atividades motivadoras, 2) Construção de sentidos com os textos e 3) Culminância do Projeto, distribuídas no cronograma a seguir:

Quadro 2: Etapas do projeto

ETAPAS	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV
Planejamento	X					X				
1ª ETAPA: Atividades Motivadoras							X			
2ª ETAPA: Construção de sentidos (preparação + leitura + atividades)								X	X	X
3ª ETAPA: Culminância										X

Fonte: as autoras

ETAPA 1: ATIVIDADES MOTIVADORAS

Como já mencionado, as atividades correspondentes a essa etapa servirão como motivadoras para a leitura do texto principal, o livro de literatura infanto-juvenil *Felicidade não tem cor*. Por meio dessas atividades, os alunos serão introduzidos na temática do projeto e na prática dos multiletramentos, com propostas de leitura e produção de gêneros discursivos variados.

Quadro 3 – Atividades da 1ª Etapa

PRÁTICAS DE LETRAMENTOS	AÇÃO/AGENTES	GÊNEROS TEXTUAIS	METAS
Leitura e análise de modelos de documentos oficiais de identificação.	O professor apresentará aos alunos modelos de certidão de nascimento e identidade a fim de introduzir a temática.	Certidão e Identidade	Reconhecer a função social dos gêneros e compreender os diferentes conceitos de identidade.
Produção coletiva de entrevista com perguntas pertinentes à elaboração da árvore genealógica.	Os alunos, com a mediação do professor, produzirão um roteiro de entrevista para o trabalho com a árvore genealógica.	Entrevista	Identificar informações relevantes para a produção da árvore genealógica.
Produção da árvore genealógica (aula de Artes).	O professor deverá apresentar um exemplo de árvore genealógica para que os alunos observem as características e função do gênero.	Árvore genealógica	Produzir, de maneira criativa, uma árvore genealógica onde possa demonstrar suas origens.
Preenchimento do formulário de autoconhecimento como preparação para o perfil.	Os alunos deverão responder a um formulário preparado pelo professor a fim de se conhecer e identificar informações pertinentes à produção do perfil.	Formulário (Google Forms)	Compreender as informações necessárias para a produção de perfil social.
Produção de perfil (para redes sociais e exposição na escola).	Os alunos devem, a partir das informações preenchidas no formulário, produzir seus perfis selecionando os dados que considerem mais relevantes para seu texto.	Perfil de rede social	Produzir ou revisar textos que permitam compreender as características individuais, importantes para a constituição da identidade de cada um. Para essa atividade, é necessária a autorização dos responsáveis.
Leitura, debate e bilhete	O professor apresentará o texto “As Marias”, de Luis Fernando Veríssimo, para promover um debate sobre a valorização das características pessoais de cada ser na formação da identidade. Além de propor a produção de um bilhete.	Crônica e bilhete	Refletir sobre as características que compõem as personalidades e identidades e sobre a valorização dessas características, elementos que tornam cada ser único. Analisar as formas dos verbos irregulares.
Levantamento de hipóteses e inferências.	Ao apresentar o título do livro e a capa, o professor fará com que os alunos levantem suas hipóteses e façam inferências sobre o texto a ser lido. Essa atividade corresponde à etapa de pré-leitura do romance de Júlio Emílio Braz.	Capa do livro	Formular hipóteses possíveis a partir da leitura da capa e inferir significados após a análise do texto.

Atividade 1: Certidão de Nascimento e Carteira de Identidade

A fim de iniciar o trabalho de reconhecimento da identidade dos alunos, o professor deverá apresentar um exemplo de certidão de nascimento, retirado da internet ou mesmo ser um empréstimo feito na secretaria da própria escola. A partir dessa apresentação, algumas perguntas serão feitas aos alunos para que se possa explorar seu conhecimento prévio. É possível questionar, por exemplo:

- Vocês conhecem a certidão de nascimento?
- Qual a finalidade desse documento?
- Quais as informações contidas nela?
- Em que momentos da vida você precisou utilizá-la?

É importante que o professor ressalte ainda que este é um documento a partir do qual “passamos a existir” para o poder público. Afinal, é por meio dele que se garantem os direitos previstos na Constituição, entre eles o da educação.

A partir dessa discussão, os alunos serão levados a pensar em outro documento, a identidade. Com a pergunta “depois da certidão, de qual(ais) outro(s) documento(s) precisamos?”, espera-se que os alunos citem, entre outros, o da Identidade. Nesse momento, é relevante buscar em dicionários (físicos ou virtuais) os significados da palavra “identidade”. Ao serem analisados esses sentidos, o foco será em identidade como conjunto de características

de um indivíduo, que será o ponto de partida para iniciar o desenvolvimento do autoconhecimento, buscando informações iniciais sobre a história de cada um.

Atividade 2: Entrevista

Passado esse primeiro momento da atividade, ainda na aula de Língua Portuguesa, a turma produzirá coletivamente um roteiro de entrevista para ser feita com os pais ou responsáveis em casa. Deve-se pensar, para a construção da entrevista, em perguntas pertinentes para que futuramente seja construída a árvore genealógica de cada aluno.

Para facilitar a produção desse gênero, serão apresentados o conceito e o modelo de árvore genealógica. Dessa forma, sabendo o objetivo da entrevista, os alunos poderão propor perguntas que trarão informações relevantes para a produção do próximo texto.

Atividade 3: Árvore Genealógica

Feitas as entrevistas e em posse dos alunos, eles deverão iniciar a produção da árvore genealógica. Durante a aula de Artes, todos contarão com materiais diversos para que, auxiliados pelo professor da disciplina, construam de maneira bem criativa seus textos, que serão fixados no mural da escola e, posteriormente, expostos durante o período de culminância do projeto. Nesse momento, é pertinente discutir sobre a noção de família e como é constituída atualmente.

Atividade 4: Formulário *Google Forms*

Conhecidas as informações ancestrais dos alunos, chega a hora de eles se conhecerem. O professor de Língua Portuguesa deve elaborar um formulário utilizando a ferramenta *Google Forms* e permitir que os alunos preencham e enviem suas respostas. Essa atividade poderá ser realizada pelos celulares (com acesso à Internet da escola ou a própria) ou pelos computadores no laboratório de informática.

Deve-se lembrar que, ao enviar o formulário, o aluno receberá em seu e-mail uma cópia com as respostas (até esse momento, o professor de Língua Portuguesa já terá levado a turma para criar ou reativar os e-mails dos estudantes).

É importante que os alunos respondam ao formulário pois este dará informações importantes não só para que cada um tenha conhecimento de si, mas também para que todos possam produzir o texto da atividade 5 (perfil de rede social) com as informações essenciais a fim de se apresentarem ao outro.

A seguir, apresentamos uma sugestão de formulário:

Quadro 4: Formulário de autoconhecimento

QUEM SOU EU?
1. Nome?
2. Idade?
3. O que gosta de fazer?
4. Quais seus talentos e habilidades?
5. Quais suas dificuldades?
6. O que deixa você feliz?
7. O que deixa você triste?
8. Você tem medo de quê?
9. Para ser seu (sua) amigo (a) é preciso...
10. Com que personagens de filmes ou desenhos você mais se identifica? Por quê?
11. Cite coisas importantes na sua vida (Ex.: família, estudos, amigos, diversão igreja, escola, etc.).
12. O que a escola representa para você?
13. Qual o seu maior sonho?

Atividade 5: Perfil de Redes Sociais

Antes do início da atividade de produção do texto, é importante que o professor de Língua Portuguesa apresente um modelo de perfil de redes sociais. Junto com os alunos, serão discutidas as características do gênero, bem como sua finalidade e meio de circulação. Sabe-se que se trata de um texto multissemiótico, portanto as fotos (ou outro tipo de imagem, como desenhos, avatares, caricaturas) que compõem os perfis serão pedidas previamente para que consigamos concluir a atividade em aula. No entanto, é preciso que o professor tenha permissão dos responsáveis.

Em seguida, serão retomadas as informações preenchidas no formulário da aula anterior por meio dos celulares ou dos computadores da escola. Nesse momento, os alunos deverão selecionar as informações que gostariam de expor

em seus próprios perfis (produzidos ou revisados). O resultado será apresentado oralmente ao restante da turma e exposto durante o período da culminância do projeto.

Atividade 6: Debate

É comum entre as crianças e adolescentes (até mesmo entre os adultos) ocorrerem crises de confiança em si mesmos, o que torna o assunto relevante em sala de aula. Para abordar de forma pouco invasiva, após distribuir cópias da crônica “Uma das Marias”, de Luis Fernando Veríssimo, o professor deverá ler para os alunos e em seguida propor um debate.

Além da atividade oral, os alunos farão questões escritas propostas que contemplarão não só a leitura, como também a análise linguística do verbo “valer”, presente no texto.

Questões propostas para o debate:

1. Quais os personagens da história? Fale sobre cada um deles?
2. Em que ambiente se desenvolve a narrativa? Faça uma breve descrição.
3. Por que Maria chegou triste da escola?
4. Qual foi a atitude da menina que evidenciou sua tristeza?
5. O que pode representar o nome “Maria”?
6. Apesar de ser um nome tão comum, Maria (nossa personagem) é especial. O que a torna tão única?
7. O que fez a mãe ao perceber que algo não estava bem com a filha?
8. Que frase a menina disse na hora do jantar que justificou a sua tristeza?
9. O que o pai faz para que a filha compreenda a sua importância enquanto pessoa?

10. O que aconteceu naquela noite quando Maria foi dormir?
11. De que maneira o título da história se relaciona com o texto?
12. Observando as formas apresentadas do verbo VALER, responda: Você sabia dessa flexão do verbo? Já ouviu alguém se pronunciar dessa maneira? Por que razão (ou razões) a menina usava “eu valo” em vez da forma padrão “eu valho”?

Atividades Escritas – Análise Linguística

1. Destaque no texto as formas do verbo valer que são apresentadas pelo autor.
2. Como apontado, o mais adequado para a forma padrão da língua é “eu valho” em vez de “eu valo”. Isso porque o verbo “valer” é um verbo irregular, portanto não é conjugado como outros regulares também terminados em ER (verbos de 2ª conjugação). Observe a conjugação do verbo COMER apresentada abaixo:

Quadro 5: Conjugação do verbo comer

INDICATIVO		SUBJUNTIVO		IMPERATIVO		IMPERATIVO	
PRESENTE		PRESENTE		AFIRMATIVO		NEGATIVO	
Eu	<u>com</u> O	Que eu	<u>com</u> A	-	-		
Tu	<u>com</u> ES	Que tu	<u>com</u> AS	comE	tu	não comAS	tu
Ele/Ela	<u>com</u> E	Que ele	<u>com</u> A	comA	você	não comA	você
Nós	<u>com</u> EMOS	Que nós	<u>com</u> AMOS	comAMOS	nós	não comAMOS	nós
Vós	<u>com</u> EIS	Que vós	<u>com</u> AIS	comEI	vós	não comAIS	vós
Eles/Elas	<u>com</u> EM	Que eles/elas	<u>com</u> AM	comAM	vocês	não comAM	vocês

Nesse quadro, entenda que existe um radical (com-) repetido em todas as formas conjugadas do verbo, uma vez que COMER é um verbo REGULAR, ou seja, segue as regras de verbos regulares terminados em –ER. O “pedacinho” em vermelho são as desinências de número, pessoa, tempo e modo, repetidas em outros verbos regulares de 2ª conjugação.

Tente completar a seguir com as formas do verbo regular APRENDER, sabendo que seu radical é aprend-:

Quadro 6: Conjugação do verbo aprender

INDICATIVO		SUBJUNTIVO		IMPERATIVO		IMPERATIVO	
PRESENTE		PRESENTE		AFIRMATIVO		NEGATIVO	
Eu	aprend__	Que eu	aprend__	-	-	-	-
Tu	aprend__	Que tu	aprend__	aprend__	tu	não aprend__	tu
Ele/Ela	aprend__	Que ele	aprend__	aprend__	você	não aprend__	você
Nós	aprend__	Que nós	aprend__	aprend__	nós	não aprend__	nós
Vós	aprend__	Que vós	aprend__	aprend__	vós	não aprend__	vós
Eles/Elas	aprend__	Que eles/elas	aprend__	aprend__	vocês	não aprend__	vocês

Repare que a conjugação de “aprender” será a mesma de “comer”. No entanto, o mesmo não acontece com o verbo VALER, que é irregular, ou seja, não segue a regra dos verbos de 2ª conjugação. Significa dizer que verbos irregulares são aqueles que, em algumas formas, apresentam modificações no radical ou na flexão, ou seja, não seguem o modelo dos verbos regulares.

Tente completar o quadro do verbo VALER:

Quadro 7: Conjugação do verbo valer

INDICATIVO		SUBJUNTIVO		IMPERATIVO		IMPERATIVO	
PRESENTE		PRESENTE		AFIRMATIVO		NEGATIVO	
Eu	_____	Que eu	_____	-	-	-	-
Tu	_____	Que tu	_____	_____	tu	_____	tu
Ele/Ela	_____	Que ele	_____	_____	você	_____	você
Nós	_____	Que nós	_____	_____	nós	_____	nós
Vós	_____	Que vós	_____	_____	vós	_____	vós
Eles/Elas	_____	Que eles/elas	_____	_____	vocês	_____	vocês

Fonte: as autoras

Pesquise outro verbo irregular e apresente a seguir suas conjugações nos tempos e modos indicados:

Verbo: _____

Quadro 8: Conjugação de verbo irregular

INDICATIVO	SUBJUNTIVO	IMPERATIVO	IMPERATIVO
PRESENTE	PRESENTE	AFIRMATIVO	NEGATIVO
Eu _____	Que eu _____	-	-
Tu _____	Que tu _____	_____ tu	_____ tu
Ele/Ela _____	Que ele _____	_____ você	_____ você
Nós _____	Que nós _____	_____ nós	_____ nós
Vós _____	Que vós _____	_____ vós	_____ vós
Eles/Elas _____	Que eles/elas _____	_____ vocês	_____ vocês

Fonte: as autoras

Atividade 7: Capa do Livro/Atividades Pré-textuais

Após motivados pelos textos apresentados até aqui, o trabalho com o romance “Felicidade não tem cor”, de Júlio Emílio Braz, será iniciado. Antes, porém, o professor deve escrever na lousa o título e perguntar o que a turma imagina que seja o assunto do livro. Após ouvir as respostas dos alunos e as trocas entre eles, o professor apresentará a capa do livro. A partir da associação entre título e imagem (linguagem verbal e não verbal), os alunos levantarão hipóteses e farão inferências que deverão ser registradas nos cadernos com o seguinte título: “Hipóteses sobre o livro ‘Felicidade não tem cor’, de Júlio Emílio Braz”. Após o levantamento de hipóteses,

o professor apresentará uma breve biografia sobre o autor, que poderá ser por *slides* ou vídeo.

Etapa 2: Construção de sentidos

Todas as atividades propostas nesta etapa terão como base a leitura do livro “Felicidade não tem cor”, de Júlio Emílio Braz. Foram pensadas atividades de leitura do próprio romance e de outros textos relacionados a assuntos ou a personalidades da história da música e do futebol citadas no livro, bem como produções de gêneros multimodais. Dessa forma, conseguimos alinhar aulas de língua portuguesa a práticas sociais relevantes para a formação, não só da identidade do nosso público, mas também para sua capacitação como usuários da língua.

Deve-se destacar também que todos os alunos terão acesso ao livro físico ou em formato *pdf* (ao qual todos poderão ter acesso por meio do link para baixar em seus aparelhos), dependendo da disponibilidade do título na biblioteca escolar.

Quadro 9: Atividades propostas

PRÁTICAS DE LETRAMENTOS	AÇÃO/AGENTES	GÊNEROS TEXTUAIS DISCURSIVOS	METAS
Leitura do texto e apresentação de estratégias de leitura a serem aplicadas ao longo desse processo.	O professor conduzirá a leitura apresentando estratégias de leitura aos alunos e fazendo a mediação entre eles e os diversos conhecimentos a serem desenvolvidos durante a leitura, incluindo os conhecimentos sobre linguagem.	Romance	Ler de maneira crítica e reflexiva, agregando diferentes conhecimentos ao repertório dos alunos.

Apresentação de clipe do cantor Michael Jackson pelo professor de Inglês (1)	O professor apresentará uma das músicas (texto e vídeo) do cantor americano para apreciação dos alunos.	Clipe musical	Ampliar o conhecimento de mundo do aluno.
Proposta de pesquisa sobre a vida de Michael Jackson	O professor proporá aos alunos uma pesquisa sobre a mudança ocorrida com o artista ao longo de sua vida e, em seguida ao resultado, iniciará uma discussão sobre as causas e consequências dessas mudanças.	Debate	Refletir sobre a importância da autoaceitação para uma vida plena.
Leitura do poema "O que eu vou ser quando crescer?", de Pedro Bandeira	Ao apresentar o texto aos alunos, o professor os conduzirá à reflexão sobre o que eles já são, apresentando características e desejos que os constituem como um ser.	Poema	Refletir sobre sua identidade e a dos outros no atual momento e mesmo antes.
Apresentação do documentário sobre Pelé pelo professor de Ed. Física	O professor apresentará um documentário sobre Pelé e proporá uma pesquisa sobre a história do futebol e do jogador para que os alunos separados em grupos. Os grupos deverão apresentar os resultados da pesquisa oralmente e apontar curiosidades e imagens que chamaram mais a atenção.	Documentário	Ampliar o conhecimento de mundo através do estímulo à curiosidade e pesquisa.
Leitura do texto	O professor projetará o <i>meme</i> para a turma e juntos farão a análise apenas das imagens, depois apenas da linguagem verbal e, em seguida, a relação entre essas informações e o tema <i>Bullying</i> .	<i>Meme</i>	Ampliar o conhecimento de mundo e aplicar estratégias de leitura ao texto.
Apresentação da animação "Zootopia"	O professor deverá apresentar o filme "Zootopia" para a turma e em seguida aprofundar a compreensão e a reflexão sobre preconceito, discriminação e <i>Bullying</i> presentes em alguns contextos sociais.	Filme (animação)	Refletir sobre preconceito, discriminação e <i>Bullying</i> .
Produção de cartazes para combate ao <i>Bullying</i>	Separados em grupos, os alunos serão orientados pelo professor para a produção de cartazes que farão parte da campanha, desenvolvida na escola, de combate à prática do <i>Bullying</i>	Cartaz	Conhecer o gênero cartaz e produzir textos nesse modelo com a finalidade de divulgar a ideia da campanha.

Produção de <i>Podcast</i>	Os alunos irão para a sala de informática e, em duplas ou trios, deverão pesquisar sobre personalidades negras na política, nas ciências, na literatura, ou em qualquer outra área de interesse, de acordo com as orientações do professor. Além disso, com a devida preparação, produzirão <i>podcasts</i> individualmente a fim de apresentar a personalidade que mais lhe agradou.	<i>Podcast</i>	Conhecer as características do gênero e selecionar informações relevantes a fim de produzir <i>podcasts</i> .
Aula-passeio à Pequena África com produção de fotolegendas	Em dia marcado, professores de diferentes disciplinas envolvidas no projeto levarão os alunos a uma aula-passeio à região portuária da capital do RJ. Durante a visita todos os alunos devem procurar fotografar os lugares mais marcantes a partir do ponto de vista de cada um. Em outro momento, já em sala de aula, será proposta a produção de legendas para as fotos selecionadas (que deverão estar impressas no momento dessa aula).	Fotolegendas	Ampliar o conhecimento de mundo também com a finalidade de reconhecer a identidade do povo brasileiro e de se reconhecer como parte dele; produzir fotolegendas valorizando o olhar dos alunos face à nossa história.
Produção de carta de solicitação	O professor conduzirá a turma pelos espaços escolares para que se observem as formas de acesso para pessoas com deficiência. Ao voltar para a sala, coletivamente, os alunos farão uma carta de solicitação ao diretor escolar pedindo providências as formas de acesso ou melhorias.	Carta de solicitação	Compreender a função da carta, bem como suas características; ter empatia com questões sociais.

Fonte: as autoras

Atividade 1 – Capítulo 1

Durante a aula de Língua Portuguesa, alunos e professor farão a leitura do primeiro capítulo, sobre o qual será a primeira proposta de atividade. Nela os alunos deverão estar atentos:

- à descrição do ambiente em que se desenvolve a narrativa.
- à identificação dos tipos das personagens citados na narrativa e sua descrição.

- à identificação do narrador e caracterizá-lo conforme sua conduta dos fatos narrados.
- à identificação do título do primeiro capítulo.
- à identificação de palavras desconhecidas.

Guiados por esses pontos, os alunos deverão registrar em seu caderno, inclusive as palavras desconhecidas, que deverão ser investigadas por meio de dicionário, internet, conversando com outra pessoa (no caso de palavras e expressões específicas de um determinado tempo).

Em seguida, uma atividade escrita deverá ser entregue para realização em casa.

1. Dando continuidade à atividade desenvolvida em classe, responda às seguintes questões:
 - a. Qual era o título da redação proposta por D. Evangelina?
 - b. O que Fael escreveu? Descreva aqui algumas colocações postas na redação pelo menino.
 - c. Qual foi a reação da professora ao ouvir o texto do aluno? E a reação de seus colegas?
 - d. Você concorda com as atitudes dos alunos em relação ao Fael? Por quê?
 - e. Quem se solidariza com os sentimentos do menino? Por quê?
 - f. Afinal, você sabe quem era Michel Jackson, citado pelo garoto em seu texto? Se sim, o que poderia dizer sobre ele?
 - g. Destaque no texto e transcreva **expressões de uso coloquiais** presentes nele.
 - h. Com suas palavras, faça um resumo do texto lido e destaque o que mais lhe agradou na narrativa do primeiro capítulo para ser oralmente comentado por você em sala.

Atividade 2 – Capítulo 1

Na aula seguinte de Língua Portuguesa, o professor deverá corrigir as atividades anteriores e entregar aos alunos cópias do poema de Pedro Bandeira, “O que eu vou ser quando crescer?”. Um texto relevante para o projeto já que, no capítulo 1, o personagem Fael está na escola produzindo uma redação sobre esse mesmo tema.

Com o poema será possível estimular o contato com textos literários para fins de prazer e gosto pela leitura. Além disso, o debate sobre quem já somos desde muito pequenos será capaz de ampliar o olhar do aluno sobre ele mesmo, desenvolver a autoestima e poderá trazer expectativas para o futuro. A atividade oral proposta após essa leitura (o debate) também proporcionará aos alunos a produção de textos orais envolvidos na prática escolar e social.

Seguem sugestões de atividades orais que podem auxiliar o trabalho do professor tanto na análise do gênero como na reflexão sobre o tema:

- Identificar o autor do poema.
- Identificar o tema do texto.
- Relembrar o Título da Redação de Fael, proposto pela professora Dona Evangelina para que a turma do menino desenvolvesse e relacioná-la com a temática da poesia lida hoje.
- Observar a divisão de estrofes e a quantidade de versos que compõe a poesia.
- Descobrir as palavras que rimam e o efeito de sentido que elas provocam no leitor.

Atividade 3 – Capítulo 1

Essa atividade foi pensada para a aula de Inglês. Após a leitura do primeiro capítulo realizada durante a aula de Língua Portuguesa, o professor de Inglês deverá apresentar um clipe musical do cantor Michael Jackson para que os alunos possam conhecê-lo ou lembrar quem foi. Além do vídeo, será distribuída a letra da música selecionada para que todos possam acompanhá-la. Além das atividades da disciplina, será proposta uma pesquisa sobre o artista para que no próximo encontro os discentes possam debater sobre a carreira e os problemas pessoais do cantor, e mesmo refletir sobre o comportamento de Fael diante do problema enfrentado e sobre as transformações físicas ocorridas com o astro.

Atividade 4 – Capítulo 2

A leitura do capítulo 2 deverá ser feita de forma colaborativa também durante a aula de Língua Portuguesa. Antes de iniciar, no entanto, o professor pedirá aos alunos que destaquem do capítulo (transcrevendo no caderno) as palavras que se encontram no grau diminutivo.

A sugestão é que o professor escreva no quadro a seguinte instrução:

- Durante a leitura do capítulo 2, copie palavras do texto que estejam no diminutivo. Ao terminarmos de ler, você poderá indicar o valor semântico das palavras de acordo com o que estudamos sobre a flexão de grau do substantivo e do adjetivo durante nossas aulas.

Atividade 5 – Capítulo 2

Neste capítulo, encontram-se diferentes apelidos dados ao menino negro, personagem do livro, dentre eles, “Pelé”. É fato que atualmente alunos na faixa etária entre 11 e 13 anos (ou até mais) desconhecem quem é esse importante personagem da história do futebol brasileiro. Por essa razão, a atividade 5 diz respeito ao professor de Educação Física, que deverá apresentar um documentário sobre o atleta durante sua aula. Além disso, proporá uma pesquisa sobre a história do futebol e a vida e carreira desse jogador. Essa pesquisa poderá ser apresentada oralmente na data combinada.

Atividade 6 – Capítulos 3 e 4

Para esses capítulos, a leitura será individual durante a aula. O professor deverá determinar um tempo justo para que todos consigam ler e compreender o que estão lendo. É possível que essa atividade seja feita em outro local da escola, que não a sala de aula para que os alunos se sintam confortáveis (pátio, jardim, sala de leitura, biblioteca, por exemplo), também para estimular o gosto pela atividade de ler.

Terminada essa parte da aula, mas ainda no ambiente escolhido, é possível abordar a questão do preconceito racial, analisando os sentidos de preconceito e discriminação. Além disso, é importante chamar a atenção dos alunos para os tipos de preconceito que ocorrem em nossa sociedade, inclusive o linguístico. É importante ainda que o professor já oriente o aluno a refletir sobre os preconceitos encontrados no próprio livro.

Atividade 7 – Capítulo 5

A leitura desta parte do livro será realizada também na aula e, novamente, de forma individual. Já orientados pelo professor, os alunos deverão identificar o tema e refletir sobre ele.

Em seguida, o professor deverá apresentar o seguinte *mime* à turma:

A partir dessa leitura, primeiro das imagens seguida pela parte verbal, os alunos deverão descrever as informações e avaliar de que forma livro e *mime* se relacionam para que possamos ampliar a discussão sobre o tema.

Atividade 8 – Capítulo 5

Para garantir a compreensão do texto da atividade 7, o professor deverá reservar tempos de aula para que a turma possa assistir ao filme “Zootopia”, sempre chamando a atenção nas formas de preconceito apresentadas na animação. Afinal, esse é o tipo de problema que pode levar à prática do *Bullying*. Acredita-se que esclarecendo sobre o preconceito e entendendo as causas dessa violência na escola, seja possível diminuir (ou até eliminar) problemas de relacionamento entre os alunos.

Atividade 9 – Capítulo 5

Nesse momento, as produções deverão também contemplar o projeto contra o *Bullying*, geralmente já previsto nas escolas. Alinhando o projeto de letramento a práticas

sociais, o gênero a ser trabalhado é o cartaz, mais comum na vida escolar. A ideia é que, em grupos, os alunos utilizem sua criatividade para combater esse problema tão comum entre eles. Essa proposta poderá ser realizada durante a aula de Artes.

Atividade 10 – Capítulos 6 e 7

A leitura desses capítulos será realizada previamente pelos alunos como um momento de lazer. Na data definida pelo professor, é ideal que todos tenham concluído a tarefa para dar prosseguimento à atividade de pesquisa, realizada no laboratório de informática em duplas ou trios.

Essa pesquisa diz respeito a personalidades negras de nossa sociedade, personalidades que se destaquem na dramaturgia, na literatura, na música, na ciência, na medicina, ou qualquer outra área de interesse dos alunos. Esse será o momento de coletar informações para que, em outro momento, os alunos possam produzir novos textos.

Após cada um escolher a personalidade com que mais se identifica ou que mais admira, as informações deverão ser selecionadas para que possam compor um *podcast*. Sobre esse gênero, serão apresentados informações e exemplos para que todos os alunos conheçam. A partir daí, o trabalho de produção será iniciado e durante algumas aulas será necessário retomar a atividade para revisar e aperfeiçoar essa produção.

Atividade 11 – Capítulo 6 e 7

Após a leitura dos capítulos, é ideal que os alunos autorizados pelos responsáveis e os professores de Língua

Portuguesa, História, Artes (preferencialmente) e outros que se dispuserem façam uma aula-passeio¹² na zona portuária da cidade do Rio de Janeiro a fim de explorar a Pequena África. A escola será a responsável pelos custos dessa atividade, por meio de recursos disponibilizados pelo órgão responsável (municipal, estadual ou federal).

Lá, numa visita guiada, todos estarão expostos a uma parte da história da nossa Nação, o que proporcionará ampliação de conhecimento de mundo não só dos alunos, mas também dos professores. É importante lembrar que momentos de nossa história (felizes ou não), contribuem para a formação da identidade do povo. Com isso será possível reforçar ou até mesmo desenvolver a identidade do grupo.

Atividade 12 – Capítulos 8 e 9

Realizada em casa pelos alunos, a leitura desses capítulos servirá de base para mais uma aula de Inglês. Nessa, o professor abordará as relações entre letra e fonema na Língua Inglesa e o significado dessas palavras na construção do texto apresentado pelo radialista (Pedro Bandalheira, a quem o menino recorre para conhecer o astro Michael Jackson), tomando como base o seguinte trecho do livro (BRAZ, 2002, p. 40):

Querendo ou não, continuo naquela aventurinha pela cidade. Depois do ônibus pegamos o metrô – sempre com o Cid Bandalheira em nossos ouvidos (“Relou, creize pipou, camom, camom, camom, camom,dance, dance”... Eta língua

12 Caso não seja possível a saída da escola, o professor deverá fornecer essas informações por meio de documentário. Para enriquecer a atividade, ela deverá ser realizada na aula de História.

danada”) – e, depois, trocamos de metrô e pegamos outro ônibus depois que deixamos aquele metrô e pegamos outro ônibus depois que deixamos aquele metrô. Eu já estava achando que o tal do Cid Bandalheira transmitia aquele programa barulhento direto dos Estados Unidos, de tão longe que era a Rádio Roda-Viva. Das duas uma: ou era isso, ou nós dois estávamos perdidinhos, perdidinhos.

Nos dois capítulos, é possível identificar a dificuldade de compreensão dessa língua por parte da boneca. Portanto, é importante que os alunos se familiarizem cada vez mais com ela.

Atividade 13 – Capítulo 10

O décimo capítulo será lido em sala de aula de forma compartilhada e com a intervenção do professor a fim de ampliar sua compreensão. Nele, finalmente Fael conhece o radialista que poderia ajudá-lo a encontrar o cantor Michael Jackson. O que o surpreende nesse momento é descobrir que Cid Bandalheira usa cadeira-de-rodas. Isso nos leva à questão da inclusão social e de meios de acessibilidade que, em tese, permitem a locomoção de pessoas com deficiência.

Após a leitura e discussão sobre o direito de “ir e vir” de todos os cidadãos brasileiros (inclusive dos cidadãos com deficiência), garantido pela Constituição, professor e turma devem observar o espaço escolar para que possam refletir sobre as condições de acesso dentro da escola e a ela.

Como resultado dessa reflexão e a fim de tomar providências para a melhoria da escola para atendimento de todos os alunos, coletivamente, os alunos devem elaborar uma carta de solicitação à direção escolar,

sugerindo melhorias ou até mesmo providências para que o direito seja garantido a todos.

Evidentemente, um modelo de carta de solicitação será apresentado aos alunos, bem como suas características serão apontadas para que se construa o gênero, sempre com auxílio do professor.

Atividade 14 – Capítulo 11

No último capítulo do livro, o personagem se encaminha para novas relações com os amigos, com a escola, com Michael Jackson e consigo mesmo. É importante que os alunos sejam capazes de perceber essas transformações e que reflitam sobre as transformações ocorridas durante o desenvolvimento do projeto. Eles deverão escrever em seus cadernos sobre as mudanças ocorridas, os aspectos positivos e negativos ao longo do percurso, e ainda sugestões de mudanças e acréscimos entendidos como importantes.

O professor poderá ler cada comentário ou pedir que os alunos exponham para que eles também possam interferir no trabalho para (re)construí-lo.

Etapa 3: Culminância do Projeto

Após a realização das atividades de letramento referentes ao texto principal do projeto, o livro Felicidade não tem cor, será concretizada a etapa de culminância, onde serão propostas atividades de produção de gêneros textuais e multimodais, na aula de Língua Portuguesa conforme a apresentação do quadro seguir.

Quadro 10: Proposta de atividades

PRÁTICAS DE LETRAMENTOS	AÇÃO/AGENTES	GÊNEROS TEXTUAIS DISCURSIVOS	METAS
Análise em diferentes linguagens de autorretratos e produção individual e escrita	O professor apresentará aos alunos diferentes modelos de autorretratos, assim como as diferentes concepções da palavra, comparando o gênero tradicional às atuais <i>selfies</i> , que inundam as redes sociais. Em seguida a proposta será a produção individual de autorretratos de cada aluno, que poderá ser realizado em casa.	Autorretrato	Refletir sobre o gênero e produzir textos.
Produção coletiva de e-mail	Em sala de aula, o professor deverá propor aos alunos a produção coletiva de um e-mail e orientá-los quanto às características e finalidades do gênero, e quanto ao meio de circulação. O objetivo desse texto será convidar o autor para uma participação na culminância do projeto, de forma física ou virtual.	E-mail	Produzir e-mail como convite ao autor do livro.
Produção de cartazes ou vídeos de divulgação do livro	Para a divulgação do livro, o professor fará a proposta de produção de cartazes para ficarem expostos no espaço escolar e de vídeos para serem exibidos nas redes sociais da escola ou dos próprios alunos.	Vídeo/cartazes	Produzir cartazes e vídeos de divulgação literária.
Produção de convites para a culminância do projeto	Com diferentes materiais disponíveis, os alunos deverão produzir convites individualmente para que seus pais, responsáveis e amigos possam comparecer à escola e conhecer seus trabalhos no dia marcado para culminância do projeto.	Convite	Produzir convites de acordo com o contexto social da ocasião.
Produção coletiva de uma entrevista ao autor do livro	O professor deverá propor a elaboração coletiva da entrevista para o autor Júlio Emílio Braz.	Entrevista	Produzir entrevista e ampliar o conhecimento sobre o gênero.

Fonte: as autoras

Depois de produzidas as atividades, estas serão expostas para a comunidade escolar, especialmente para os familiares dos alunos e seus professores, como também a equipe escolar envolvida, com a intenção de tornar os educandos protagonistas do evento, dando-lhes voz dentro do espaço escolar, suscitando seus talentos, habilidades, atribuindo-lhes responsabilidades e elevando a autoestima de cada um, a fim de contribuir para a construção da identidade pessoal e social destes indivíduos.

Autorretrato

Na primeira atividade, os alunos serão apresentados a diferentes exemplos e tipos de autorretratos, entre eles o poema “Autorretrato”, de Cecília Meireles e a pintura com o mesmo título, de Tarsila do Amaral.

O professor, além de suscitar o contato do aluno com este gênero textual, trabalhará com os aspectos semânticos da língua, no que se refere ao conceito de autorretrato e sua diferenciação de sentido em relação à expressão *selfie*, promovendo um debate acerca da seguinte questão:

Com base na leitura dos autorretratos, podemos dizer que autorretrato e “*selfie*” são sinônimos? Por quê?

Após a leitura e discussão, o professor deve solicitar que os alunos realizem as seguintes tarefas:

Atividades escritas

1. Após a leitura dos textos, identifique o tema de cada um deles.
2. No segundo texto, descreva as mudanças sofridas pelo eu-lírico ao longo dos anos? Qual o questionamento que ele faz ao final da poesia?
3. Faça um paralelo com a história que você está lendo e coloque no quadro abaixo:

Quadro 11: Análise da personagem protagonista

Como Fael se via no início da história?	Após as novas descobertas, como o menino passou a se enxergar?

Fonte: as autoras

Por fim, será solicitada aos alunos a produção de um autorretrato escrito, com um autorretrato visual ou digital anexado, conforme o interesse e as habilidades do aluno.

Atividade de produção de e-mail

Nesta atividade, será solicitada aos alunos a produção de um e-mail coletivo direcionado ao autor Júlio Emílio Braz, já apresentado na primeira etapa do projeto, com o propósito de convidá-lo para uma entrevista a ser realizada no dia da culminância do projeto.

Com a produção deste e-mail, almeja-se simular a aplicação do uso das linguagens com vistas às práticas sociais, uma vez que este gênero textual é solicitado ao aluno em diversas situações da vida, inclusive em contextos profissionais, em que lhe são requisitados conhecimentos textuais e formais da língua.

Atividade de produção de roteiro para entrevista

Nesta atividade, os alunos serão convocados a promoverem a divulgação do livro lido durante a etapa 2 do projeto, visando o compartilhamento dos novos conhecimentos proporcionados pela leitura, bem como o prazer do ato de ler com os alunos de outras turmas da escola.

Essa divulgação será feita por meio da produção de vídeos, para a exposição oral do livro *Felicidade não tem cor*, em que os alunos colocarão em prática a habilidade da oralidade assim como as habilidades tecnológicas aplicadas à exposição audiovisual.

Além dos vídeos produzidos para serem divulgados na rede social da escola, também serão elaborados cartazes para serem expostos nos espaços da escola durante o evento de culminância do projeto.

Atividade de produção de convites

Nesta atividade, propõe-se aos alunos a produção coletiva de um convite para a culminância do projeto, que será entregue a seus familiares e comunidade escolar. Com este gênero textual, pretende-se preparar os alunos para situações comunicativas diversas, nas quais poderão ser solicitadas a eles as habilidades da linguagem escrita, com adequação do uso formal da língua. Além disso, com esta atividade, o aluno produzirá um texto com um objetivo real definido, relacionado a uma prática social, o que atribui valor significativo à atividade proposta.

Atividade de entrevista

Por fim, será realizada a entrevista com o autor do livro, Júlio Emílio Braz, no dia da culminância, quando os alunos assumirão sua própria autoria, uma vez que o roteiro de entrevista terá sido elaborado por eles mesmos e as perguntas feitas oralmente por alguns alunos para o escritor da obra literária central do projeto.

CONCLUSÃO

Com o desenvolvimento grupal desta proposta de projeto de letramento, foi possível para as autoras refletirem sobre a importância de trabalhar a leitura e a produção textual como práticas sociais por meio de projetos para a formação leitora dos alunos. Afinal, atividades contextualizadas com diferentes gêneros textuais, úteis ao exercício pleno da cidadania, e que conversam com a realidade dos discentes e diversos saberes, podem levá-los a se posicionar criticamente face às questões pessoais e sociais.

No entanto, embora se enfatize a essencialidade do trabalho com a leitura e produção de textos, não se propõe, a partir deste projeto, excluir das aulas de Língua Portuguesa o estudo gramatical. Como é possível observar nas atividades aqui propostas, a gramática pode ser sim trabalhada a partir do texto, porém de forma contextualizada e a serviço do propósito central de construção e produção de sentidos. O texto não deve mais ser utilizado como pretexto para se propor questões gramaticais, mas como um recurso de análise linguística importante para a compreensão dos textos, sejam eles orais ou escritos.

Além disso, foi possível notar com este trabalho que se faz urgente, nas escolas de Ensino Fundamental II, a proposta de projetos interdisciplinares, que movimentem toda a comunidade escolar em torno da leitura, promovendo a produção de sentidos a partir de diferentes olhares, perspectivas e realidades, interconectadas em disciplinas diversas, capazes de ampliar a leitura de mundo dos alunos, preparando-os para as práticas sociais.

Dessa maneira, podemos concluir que o trabalho com projetos de letramento, envolvendo gêneros textuais e multimodais, inseridos no universo dos discentes, podem, além de provocar neles o interesse pela leitura e produção de textos, estimular a formação humana e o exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

AMARAL, Tarsila. **Auto-Retrato, 1923**. Óleo sobre tela, c.i.d. 60,00 cm x 73,00 cm. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra1552/auto-retrato>. Acesso em: 12 abr. 2022.

BANDEIRA, Pedro. **Mais respeito, eu sou criança**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2002.

BRASIL, IBGE. **Cor ou Raça**. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>. Acesso em: 08 abr. 2022.

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

BRASIL, SEB/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC / SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf/>. Acesso em: 10 jan. 2022

BRAZ, Júlio Emílio. **Felicidade não tem cor**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2002.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários Escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, p. 169-191, 2011.

KLEIMAN, Angela. **Texto e Leitor – Aspectos Cognitivos da Leitura**. 9 ed. Campinas: Pontes, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2021.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEIRELES, Cecília. **Antologia Poética**. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2001. PINTEREST. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/258675572337016071/> Acesso em: 12 abr. 2022.

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

ROJO; Roxane; MOURA, Eduardo [Orgs]. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, L; RICHE, R; TEIXEIRA, C. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2020.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. Tradução Cátia Aida Pereira da Silva, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. Disponível em: <https://armazemdetexto.blogspot.com/2018/08/texto-uma-das-marias-luis-fernando.html>. Acesso em: 07 fev. 2022

5

Ana Paula de Siqueira Carvalho
Danielle Queiroz dos Santos Lima
Thamires Carrara Ferraz

**O ensino de gêneros
textuais como facilitador
da inserção do aluno
da EJA no mercado
de trabalho**

INTRODUÇÃO

Muitos educadores atestam que o desenvolvimento de projetos de letramentos na escola favorece o ensino produtivo de leitura e escrita, no entanto, essa prática é ainda um grande desafio para os professores de língua materna na educação básica. (cf. LERNER, 2002). A primeira dificuldade talvez esteja centrada no entendimento do que é um projeto de letramento e qual é a sua finalidade. Em contrapartida, os professores que já dominam o conceito enfrentam os obstáculos para pôr em prática as propostas previstas no projeto, considerando principalmente a realidade da educação pública: fechamento de turmas, mudanças constantes no quadro de horários, trocas de professores, alunos com frequência oscilante, falta de materiais e de estrutura, e uma lista sem fim de problemas que tornam o trabalho em sala de aula desgastante e que muitos julgam como quase impossível.

Outros dois fatores de substancial relevância para o trabalho docente são o contexto espacial em que a escola está inserida e o público-alvo que ela atende. O perfil da escola e as demandas sociais do seu entorno são determinantes para nortear o trabalho a ser desenvolvido com os estudantes quanto à relevância, à finalidade e à aplicabilidade das ações. Com relação à Educação de Jovens e Adultos (EJA), as adversidades são acentuadas devido ao ensino ocorrer majoritariamente no turno da noite, os professores estarem cansados por conta da jornada de trabalho extensa e um perfil de alunos que versa entre o grupo de jovens que já extrapolaram a faixa etária do ensino regular e o grupo de adultos que, por alguma razão, retornaram aos estudos após algum tempo afastados da escola por circunstâncias variadas.

Levando em conta essa realidade da EJA, o presente trabalho propõe experiências de natureza didático-pedagógica com foco nos gêneros textuais *currículo* e *entrevista* de modo a possibilitar práticas

compatíveis entre os estudantes e a vida profissional nos extramuros escolares, além de desenvolver a habilidade escritora, leitora, interpretativa e reflexiva. Dessa forma, espera-se despertar a desenvoltura dos alunos para utilizar as diferentes manifestações textuais de maneira oral e escrita da língua em suas relações sociais e profissionais.

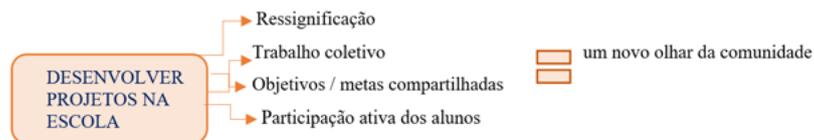
Este projeto justifica-se pelo fato de ter-se identificado a estreita relação entre a escolaridade e a inserção no mercado de trabalho. Percebeu-se que a baixa escolaridade é uma das causas para o enfrentamento de dificuldades no ingresso ao trabalho formal e isso, aliado ao analfabetismo ou ao analfabetismo funcional, caminha lado a lado com o subemprego e o desemprego. Pensando no ensino diretamente associado às práticas na vida em sociedade, é que projetos como este se tornam tão relevantes para o público da EJA, pois a sua realidade está muito além do que se aprende na escola, está em como usar o conhecimento adquirido em prol do crescimento pessoal e profissional, do reposicionamento e pertencimento na sociedade e o protagonismo do estudante enquanto cidadão.

Sendo assim, em qualquer segmento de ensino, mas principalmente na EJA, há de se considerar que

hoje já não concebemos a escola como veículo tradicional de conhecimento, mas sobretudo, como lugar onde se proporcione, principalmente, uma leitura que favoreça à formação do educando que motive uma tomada de consciência de si mesmo, desenvolvendo, assim, um pensamento crítico e criativo. (CAMPINA, 1999, p. 217-218)

O esquema a seguir exemplifica e sintetiza a discussão levantada por Oliveira, Tinoco e Santos (2014) sobre o trabalho com projetos de letramento no ensino da língua materna que favoreça essa formação do educando e a importância desses projetos como fonte de transformação dos agentes que deles participam, tanto professores quanto alunos, em suas práticas.

Figura 1 – Diagrama sobre o desenvolvimento de projetos na escola



Fonte: Adaptado de Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p. 20)

Por essa razão, este trabalho foi organizado para ser desenvolvido especificamente em turmas de EJA, embora possa ser aplicado também em turmas regulares de 8.º e 9.º anos. Trata-se de uma abordagem sobre mercado de trabalho, a partir da qual são levantados aspectos relacionados à escolha profissional, à elaboração de um currículo e à entrevista de emprego.

Propõe-se que o projeto tenha duração de 10 encontros com 2 tempos de aula cada e com duração de 50 minutos cada tempo, ao final, totalizando 1 hora e 40 minutos por encontro. O trabalho foi pensado para ser realizado numa escola pública de ensino fundamental – anos finais, sendo necessário utilizar espaços diferenciados da escola como: sala de aula, biblioteca, auditório e laboratório de informática, podendo sofrer adaptações de acordo com a realidade de cada estabelecimento.

Como referência para as reflexões e discussões no processo de elaboração deste projeto foram utilizadas, principalmente, Lerner (2002), Tinoco (2008), Oliveira, Tinoco e Santos (2014) e Cintra e Passarelli (2008), além de outros autores que abordam aspectos relacionados à leitura e à escrita na escola. Foram consideradas, também, as experiências pessoais de cada autora deste trabalho em sala de aula nas diferentes realidades entre unidades particulares e/ou públicas (municipais e/ou estaduais).

Aporte teórico

É inquestionável a necessidade de se propor práticas harmônicas com a peculiar realidade da EJA para que o processo ensino-aprendizagem tenha êxito. Para tanto, o presente trabalho busca entender a visão de autores como Mollica (2007) e Portela (2009) sobre a modalidade de ensino, além de Soares (2020), sobre letramento, e Freire (1998), sobre o conceito de Educação. Além disso, busca-se suporte, também, no defendido pela LDB e pela BNCC para justificar a importância da pesquisa.

EJA: uma modalidade de ensino

Ao longo dos tempos, as desigualdades sociais, culturais e econômicas se refletem de forma negativa na educação brasileira. Isso é perceptível no baixo nível de escolarização da população do Brasil. Dentro desse contexto, há jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de se escolarizar ou, por necessidade, tiveram que interromper os estudos. As causas desse cenário são diversas, como a iniciação precoce no mercado de trabalho, a dificuldade de acesso à escola ou a evasão escolar. Esse é o perfil dos sujeitos da EJA.

De acordo com Mollica (2007), as práticas de leitura e escrita possibilitam o exercício da cidadania plena, uma vez que a língua favorece os meios para tal, ainda que não seja garantia para mudar a vida dos cidadãos que estão à margem da sociedade organizada. Desse modo, por meio da escola, existe a crença de que o sujeito se torne ativo modificador da realidade ao seu redor no que diz respeito à própria vida em sociedade, prevalecendo a ideia de que a educação conduzida pela escola e marcada pela aprendizagem da leitura e da escrita é a trajetória mais eficiente para alcançar uma situação de vida melhor.

A escola é uma das agências de letramento, paralelamente a outros sistemas assentados na experiência de vida, na necessidade de sobrevivência, na profissão dos indivíduos, na atuação do cidadão em suas comunidades particulares ou no âmbito mais geral. A relação tradicionalmente estabelecida entre escola, letramento, progresso e civilização já está superada (MOLLICA, 2007, p. 16).

Nesse sentido, leitura e escrita estão associadas às experiências do sujeito que, por meio da consciência metalinguística e metacognitiva, realiza práticas discursivas capazes de desenvolvê-lo de maneira heterogênea. Contudo, segundo a mesma autora, o letramento do indivíduo não é responsabilidade apenas da escola, mas também de outras instituições sociais nas quais ele convive – como instituições religiosas, culturais e, até mesmo, o próprio ambiente familiar. Cabe entender, então, que a atividade humana no mundo é resultado das manifestações de crença dos sujeitos no envolvimento social, com sua participação na comunidade, como indicadores de apropriação da leitura e da escrita, e, em consequência, do letramento.

Por meio da experiência ao longo da vida, jovens e adultos desenvolvem estratégias provenientes de suas demandas do mundo do trabalho, por precisarem interagir em contextos sociais diferentes. Esses saberes fazem parte do letramento social e independe de serem pessoas alfabetizadas ou possuírem habilidades que são específicas do letramento escolar. Apesar da interrupção da trajetória escolar e da idade do estudante da EJA, ele possui um conhecimento de mundo, de modo a garantir sua suficiente sobrevivência em uma sociedade letrada.

Por essa razão, é preciso refletir sobre a realidade da EJA no Brasil, em especial no que versa sobre o trabalho docente no processo de letramento desse público, que muitas vezes está à margem da sociedade. Essa modalidade de ensino busca incluir os sujeitos que foram excluídos do sistema educacional por algum motivo, principalmente aqueles das camadas populares que almejam uma educação libertadora,

com vistas a superar sua situação de exclusão social. Desse modo, a EJA teve um crescimento significativo nos últimos anos. Trata-se de uma modalidade de ensino que vem se popularizando na sociedade, rompendo com limites de idade, de classe social, de gênero, entre outros. A EJA acolhe na sala de aula jovens, idosos, homens e mulheres motivados, por algum motivo, a retomar os estudos. Nessa perspectiva, os professores da EJA tornam-se responsáveis pela difícil tarefa de, ativamente, serem comprometidos com a educação desses discentes.

Segundo Portela (2009), o passado foi marcado pela inserção no mercado de trabalho. Na atualidade, porém, também é essencial priorizar o acesso à educação, tendo em vista a necessidade – e o direito civil – que todo indivíduo tem de aprender a ler, escrever e contar. Isso pode parecer simples em uma sociedade que está em evolução constante, mas para aqueles que precisam dominar essas habilidades é bastante significativo. Esses sujeitos somente poderão usufruir de seus direitos e deveres tendo acesso à educação, incluindo os processos de alfabetização e de letramento.

Sobre o conceito de alfabetização, trata-se de um processo de aprendizagem da escrita e da leitura sistematizado e convencional, que representa letras e fonemas de maneira estritamente notacional, sem vínculo com o contexto social do indivíduo. Por outro lado, o letramento ocorre de forma contextualizada, de modo que não se considera apenas a aquisição do sistema alfabético, mas a introdução do indivíduo às práticas sociais da língua escrita. Sobre alfabetização e letramento, Soares (2020) defende:

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao

contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2020, p. 27)

Com relação ao acesso dos jovens e adultos à educação, é importante citar a Lei Nº 13.632, de 6 de março de 2018, que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) (BRASIL, 1996). Tal documento dispõe sobre o ensino-aprendizagem ao longo da vida em seus princípios e em duas modalidades de ensino, sendo uma destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e àqueles que precisam de atendimento educacional especializado. A alteração do Art. 37, da seção que trata sobre a EJA:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (BRASIL, 2018, p. 29)

Nessa diversidade cultural, os educandos – jovens ou adultos – têm a necessidade de se apropriar do saber para compreender o mundo dos objetos, dos lugares, das pessoas e dos conhecimentos. Sob esse prisma, a EJA demanda ações pedagógicas eficazes para que o jovem e o adulto se apropriem das especificidades da língua, sobretudo na perspectiva do letramento. Dessa forma, por meio da inserção do aluno nas práticas sociais de sua vivência, ele deve ser capaz de se expressar plenamente por meio da linguagem oral e escrita.

Sobre esse aspecto, Freire (1998) afirma que:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. (FREIRE, 1998, p.46)

O exposto sinaliza que o ensino na EJA precisa ser ressignificado através de parceria entre os processos pedagógicos e seus principais atores (estudantes e professores) nas práticas de sala de aula. Desse modo, implica inserir ações pedagógicas de valorização dos conhecimentos prévios dos educandos que favoreçam a construção de novos conhecimentos voltados para seus interesses, de modo a facilitar a participação do público-alvo, como atesta Alves (2013, p. 181); “O aluno adulto precisa perceber-se como participante do diálogo da sala de aula e entender que a troca de experiências é o caminho para o avanço de seus limites”. Para tanto, o professor precisa estar disposto a refletir sobre que atividades serão sugeridas em sala, conforme afirma Tinoco (2008):

Entendidos como prática que pode recriar o trabalho na escola, os projetos requerem dos que nele desejam se engajar uma reflexão importante. Na vida, nossas ações se destinam a vários fins, em diferentes espaços e momentos, a partir da ação de variados agentes sociais, em decorrência de determinadas motivações e na busca por metas predefinidas. Em sala de aula, ao contrário, as atividades e tarefas desenvolvidas representam ações individuais que, em geral, têm início e fim nelas próprias.

Logo, para aproximar ‘escola e vida’, as mudanças conceituais, procedimentais e atitudinais são profundas. Por esse motivo, o trabalho com projetos na escola não pode ser uma imposição, mas uma escolha refletida e consciente de cada professor, em particular, e dos componentes da comunidade de aprendizagem, em geral. (TINOCO, 2008, p. 175)

Essas práticas pedagógicas devem respeitar seus direitos, propiciar motivação e mobilizar os conhecimentos relacionados à vida cotidiana e, sobretudo, a escola precisa compreender que esses sujeitos possuem um letramento que deve ser valorizado. Além disso, a escola precisa demonstrar interesse por estes sujeitos, não apenas como objetos de aprendizagem, mas como indivíduos capazes de exercer sua cidadania.

A BNCC e o ensino de leitura e escrita na escola

Os documentos que nortearam as práticas pedagógicas propostas neste projeto de letramento foram a Constituição Federal de 1988, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017. No Brasil, ainda não há documentos específicos para orientar o professor sobre as particularidades do trabalho com a EJA, talvez porque a existência desse segmento reflita certo fracasso escolar, uma vez que todo projeto ideal de educação prevê que os estudantes concluam os estudos na idade certa. Por conta disso, as unidades escolares adaptam às suas realidades particulares as orientações previstas para turmas regulares.

O primeiro ponto a ser considerado é como a Constituição Federal de 1988, no Artigo 205, reconhece a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade ao determinar que

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p.123)

Para tanto, faz-se necessário um estudo atento sobre a história do currículo na educação e nas práticas pedagógicas do ensino de Língua Portuguesa em sala de aula e como eles se apresentam e dialogam entre si. Ao longo desse percurso educacional, podemos citar os PCN e, baseada neles mais recentemente, a BNCC que direcionam as ações que devem ser realizadas nas práticas pedagógicas no ensino de língua materna através de uma perspectiva enunciativo-discursiva. Assim, segundo esse último documento,

é preciso conceber a linguagem não apenas como um conjunto de regras, mas também como uma forma de interação humana, pela

qual estabelecemos diferentes vínculos para nos comunicar, expressar valores, ideologias, sentimentos etc. (BRASIL, 2017, p.63)

Além disso, a proposta de trabalhar com textos confere competências específicas no ensino de Língua Portuguesa. No Ensino Fundamental dos Anos Finais,

a escola pode contribuir para o delineamento do projeto de vida dos estudantes, ao estabelecer uma articulação não somente com os anseios desses jovens em relação ao seu futuro, como também com a continuidade dos estudos no Ensino Médio. Esse processo de reflexão sobre o que cada jovem quer ser no futuro, e de planejamento de ações para construir esse futuro, pode representar mais uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e social. (BRASIL, 2017, p.62)

Apesar de ser uma realidade o fato de que muitos alunos da EJA retornam à escola em busca apenas do certificado de conclusão do Ensino Fundamental para que possam alcançar melhores oportunidades de emprego, há casos, e têm sido cada vez mais frequentes, de estudantes que conseguem fazer novos projetos de vida para concluir toda a etapa da Educação Básica, visando inclusive o Ensino Superior. Os projetos desenvolvidos nas turmas da EJA visando às práticas sociais, juntamente com o trabalho de Educação Socioemocional, são muito bem sucedidos quando promovem essa reflexão para a realização pessoal e social do educando.

A BNCC ainda afirma

(...) que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. (BRASIL, 2017, p.14)

A partir do exposto, é importante destacar que tais discussões e a prática em trabalhar com projetos tornam-se relevantes para professores regentes do público da EJA, pois esses profissionais devem possuir um olhar diferenciado para as necessidades desses alunos, exatamente pelas questões socioemocionais que os cercam: seja pela baixa autoestima, seja por não acreditarem em si mesmos e, portanto, não se sentirem capazes de concluir tal modalidade de ensino e/ou até mesmo alcançarem outras mais à frente. Para isso, faz-se necessário tornar o ambiente escolar mais acolhedor e próximo da vida prática desses alunos para que se sintam motivados e consigam utilizar seu conhecimento de mundo em prol do seu aprendizado na escola e percebam que, ali naquele espaço, são peças-chave do seu próprio aprendizado.

Independentemente da duração da jornada escolar, (...) a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. (BRASIL, 2017, p.14)

Sobre essas questões expostas, percebe-se como é importante um trabalho voltado para o desenvolvimento de habilidades singulares e plurais que contemplem o uso-reflexão-uso da língua, tornando o indivíduo um sujeito participante desse uso da linguagem de forma mais significativa para sua vida, através de atividades que envolvam a leitura e a escrita. Partindo disso, e complementando com as concepções de Dewey ([1916] 1956) *apud* Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p. 11): “A concepção da educação como um processo social não terá significado definido enquanto não definirmos o tipo de sociedade que temos em mente”.

Portanto, refletindo sobre o tipo de sociedade que se quer, o professor traça projetos, objetivos e metas que incluam efetivamente o aluno como um agente do processo de ensino-aprendizagem, procurando nortear esse ensino numa relação indivíduo/sociedade, preparando-o

para a prática sociocultural em que está inserido. Exemplificando e corroborando com o que vem sendo mostrado, o esquema abaixo, também baseado em Oliveira, Tinoco e Santos (2014), explica, de maneira objetiva e resumida, a importância de se trabalhar com Projetos de Letramento e da função social que exercem na comunidade escolar.

Figura 2 – Diagrama sobre funções de projetos de letramento na escola



Fonte: Adaptado de Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p.11-13)

Para o desenvolvimento deste trabalho, serviram de norteadores das práticas pedagógicas pesquisadores que trazem um arcabouço bem amplo sobre o papel da escola e sobre como práticas de letramentos são importantes e relevantes para o desenvolvimento do educando em suas múltiplas habilidades e em sua atuação social. Dentre esses autores, vamos citar Lerner e seu pensamento a respeito da função institucional de inserir o educando no universo da escrita por meio da alfabetização e do letramento, sem deixar de considerar a relevância das práticas sociais para além do espaço escolar.

Sobre o que é possível na escola quanto às práticas de leitura e escrita, Lerner (2002) destaca:

O possível é fazer o esforço de conciliar as necessidades inerentes à instituição escolar com o propósito educativo de formar leitores e escritores, o possível é gerar condições didáticas que permitam pôr em cena – apesar das dificuldades e contando com elas – uma versão escolar da leitura e da escrita mais próxima da versão social (não escolar) dessas práticas. (LERNER, 2002, p.21)

Freire (1997) observa a importância do ato de estudar por parte do docente para que esteja apto a ensinar com propriedade aquilo que propõe e o aprender a estudar passa pelo processo do aprender a ler.

Enquanto preparação do sujeito para aprender, estudar é, em primeiro lugar, um que-fazer crítico, criador, recriador, não importa que eu nele me engaje através da leitura de um texto que trata ou discute um certo conteúdo que me foi proposto pela *escola* ou se o realizo partindo de uma reflexão crítica sobre um certo acontecimento social ou natural e que, como necessidade da própria reflexão, me conduz à leitura de textos que minha curiosidade e minha experiência intelectual me sugerem ou que me são sugeridos por outros.

[...] o ato de estudar implica sempre o de ler, mesmo que neste não se esgote. De *ler o mundo*, de ler a palavra e assim ler a leitura do mundo anteriormente feita. (FREIRE, 1997, p. 20, grifo do autor)

Ao observarmos a realidade da EJA, tais questões ganham destaque devido à heterogeneidade dos alunos que pertencem a esse segmento, principalmente quanto à faixa etária, pois, ao longo dos anos, o perfil desse segmento foi mudando e cada vez mais jovens e adolescentes compõem essa modalidade de ensino. Se formos comparar, antes a EJA era formada por um público adulto oriundo do fato de terem parado de estudar bem cedo por conta de dificuldades financeiras, por terem se casado mais cedo ou terem engravidado na adolescência e, por consequência disso, os estudos foram deixados de lado. Porém, atualmente, a realidade é outra. Cada vez mais há a presença de um público mais jovem, ou seja, é bastante comum encontrarmos numa mesma turma estudantes mais jovens que dominam bem a língua materna, tanto na leitura quanto na escrita, e estudantes mais velhos que ainda estão em processo de alfabetização, mas que conseguem articular com fluidez as suas ideias por meio da oralidade, falando de suas vivências fora da escola. Quando ambos os perfis de alunos atuam num mesmo projeto, seus saberes são integrados e todos aprendem estudando juntos.

Sobre ideias essenciais a respeito da perspectiva escolar com relação ao conteúdo curricular, Lerner (2002) aponta:

O problema didático fundamental que devemos enfrentar é o da preservação do sentido do saber ou das práticas que se estão ensinando. Em relação ao projeto curricular, preservar o sentido do objeto de ensino – da leitura e da escrita, neste caso – apresenta o desafio de plasmar, no documento, uma proposta capaz de contribuir para concretizar, na escola, condições geradoras de uma certa fidelidade à forma como funcionam socialmente fora da escola os objetos que serão ensinados e aprendidos. (LERNER, 2002, p. 54)

Dessa forma, entende-se que o desafio do professor que atua em turmas de EJA será o de sempre estar disposto a repensar a sua prática pedagógica, não somente o professor de língua materna, mas todos, independentemente da disciplina que lecionam. O trabalho com projetos de letramento que contemplem a interdisciplinaridade torna-se bastante rico se bem articulado, na medida em que traz de maneira significativa para a vida do estudante todos os conhecimentos previstos para aquela etapa escolar. Por isso, a necessidade de planejar os conteúdos escolares de maneira organizada, coerente e flexível para que as ações sejam possíveis de serem aplicadas.

A esse respeito, Cintra e Passarelli (2008) afirmam que:

O fundamental é que a atividade proposta para uma ação seja inteiramente articulada ao fim específico do curso, tenha significado autêntico na área e seja executada por todos os alunos. Além disso, cada atividade tem de ser introduzida de forma clara, precisa e completa, pois imprecisão ou incompletude na instrução podem comprometer, sensivelmente, o resultado. (CINTRA; PASSARELLI, 2008, p. 260-261)

Quando os estudantes têm consciência do sentido de cada etapa a ser executada durante a participação no projeto, a interação, a participação e o envolvimento tornam as tarefas mais prazerosas, tanto para eles quanto para o professor que as propõe. A escola deixa de ser um espaço burocrático de verificação de aprendizagem e passa a ser um espaço de vivências aplicáveis na vida em sociedade.

Mais especificamente sobre o sentido da leitura na escola para cumprir propósitos didáticos e propósitos do aluno, Lerner (2002) destaca:

Na escola – já dissemos – a leitura é antes de mais nada um objeto de ensino. Para que também se transforme num objeto de aprendizagem, é necessário que tenha sentido do ponto de vista do aluno, o que significa – entre outras coisas – que deve cumprir uma função para a realização de um propósito que ele conhece e valoriza. Para que a leitura como objeto de ensino não se afaste demasiado da prática social que se quer comunicar, é imprescindível “representar” – ou “reapresentar” –, na escola, os diversos usos que ela tem na vida social. (LERNER, 2002, p. 79-80)

Sendo assim, a escola não possui mais uma função em si mesma de apenas utilizar seus mecanismos de verificação e controle de aprendizagem de conteúdos rigidamente estabelecidos e que cabe ao aluno ser capaz de aprendê-los para ser aprovado. Com relação à língua materna, o quadro se torna cada vez mais fluido, já que a leitura só ganha sentido se também atender aos propósitos do aluno, ou seja, o professor precisa refletir sobre o que vai propor para o aluno ler, por que e para quê. Portanto, faz-se necessário planejar as aulas de língua materna baseando-se nas necessidades do público-alvo em questão, visando como o conhecimento adquirido por esse grupo poderá ser utilizado em prol de suas vivências além dos muros da escola, transformando seu modo de pensar, agir e ser.

Partindo disso, ao analisar também a tese de Tinoco (2008), que faz críticas em relação ao trabalho realizado por professores com os principais gêneros trabalhados em sala de aula – que, muitas vezes, se distanciam da realidade do aluno e, conseqüentemente, de uma boa prática de letramento, o quadro 1 abaixo, baseado nos gráficos 9 e 10 da tese, sintetiza a parte do texto que defende o uso de gêneros textuais orais e escritos mais condizentes com a realidade do aluno como prática de letramento.

Quadro 1 – Síntese dos gêneros escritos e orais comuns ao corpo discente

Gêneros escritos em sala de aula	Gêneros orais em sala de aula
Redação	Seminário temático
Cartas	Entrevista
Bilhetes e recados	Relato de experiências
Cartazes de propagandas	Contação de histórias

Fonte: Adaptado de Tinoco (2008, p.151)

Para fundamentar sua crítica, a autora exemplifica de maneira enfática o uso do gênero redação, que, muitas vezes, é aplicado de forma desconexa, sem justificativa e sem que os alunos percebam proximidade do gênero estudado com o contexto social em que estão inseridos e como poderão utilizá-lo na prática.

A partir dos dados desse quadro, percebe-se que mesmo que professores possuam um conhecimento amplo de gêneros orais e escritos que os ajudem em suas aulas de língua portuguesa, é importante salientar que o que é de interesse do docente pode não ser de interesse do discente. Portanto, o ensino da língua materna deve ter como ponto de partida o texto, fornecendo o contato em sala de aula com gêneros orais e escritos que motivem o aluno a leitura desses e que demonstrem utilidade para a vida pessoal dos estudantes. Trabalhar redação sem uma função social explícita, sem a reescrita do texto, sobre assuntos que não instiguem os alunos e que eles não conheçam e/ou não estejam atrelados à realidade deles, não irá cumprir o papel fundamental dos projetos de letramento: a leitura e a escrita.

Dentre as reflexões e discussões sobre o ensino da língua materna para fins específicos, Cintra e Passarelli (2008) dizem:

Só um novo enfoque que venha a priorizar fins específicos poderá contribuir para a superação de problemas criteriosamente

identificados pelo professor. Mas isso não basta. Ele terá de assumir, também uma mudança de postura, ao buscar meios suficientes para fazer com que os alunos ocupem o centro da ação pedagógica como construtores de seu próprio conhecimento, ficando, ele, professor, como facilitador no processo de ensino e aprendizagem. E, para tanto, há de haver preparo adequado seja no nível didático, seja no trabalho com conteúdos de língua e linguagem, voltados para o fim específico do curso. (CINTRA; PASSARELLI, 2008, p.254)

Baseando-se nesse pensamento, é necessário que professores repensem suas práticas pedagógicas em sala de aula com outros olhares e outras percepções, tanto no 8.º e 9.º anos do ensino regular, mas principalmente na modalidade EJA, que é constituída de múltiplos sujeitos que enfrentam realidades diferentes e possuem interesses variados ao frequentar a escola depois de tantos anos afastados e/ou depois de anos sendo retidos no mesmo ano de escolaridade, ficando desmotivados para continuar os estudos. Vale ressaltar que o foco deste trabalho é a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e que, ao longo desses anos, desde sua implantação, vem passando por inúmeras transformações e nem sempre é abraçada de forma efetiva pelas políticas públicas.

Além disso, é preciso ter a sensibilidade de perceber que o público da EJA vem modificando e cada vez o ambiente escolar deve estar preparado para abraçar esse público que apresenta dificuldades, não só em questões socioeconômicas, culturais e de baixa autoestima, mas também de aprendizado relativos à leitura e à escrita. Desta forma, faz-se de suma importância um trabalho voltado para o aprendizado prático da língua portuguesa, voltado para as necessidades do público em questão que está numa idade avançada e/ou interessada em ingressar no mercado de trabalho.

Por isso, o trabalho com Projetos de Letramento ajuda na ressignificação do papel dos agentes que participam do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, tornando o professor um mediador

dessa aprendizagem e os alunos agentes participativos desse processo num trabalho coletivo de construção do conhecimento de forma reflexiva e crítica voltada para o contexto social do educando, incluindo suas vivências e utilizando a leitura e escrita como instrumentos propulsores para sua autonomia e emancipação social.

Retomando às orientações da BNCC, as habilidades abaixo versam sobre o ensino da Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental, respectivamente para 8.º e 9.º anos, através de atividades que envolvem gêneros textuais diversos e práticas de leitura e escrita que dialoguem com as etapas do projeto de letramento exposto neste trabalho.

Segundo a BNCC (2017), a etapa do Ensino Fundamental, nos anos finais, traz, dentre muitas, as seguintes habilidades na área de Linguagens/ Língua Portuguesa para o 8.º e 9.º anos:

(EF69LP19)¹³ Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc. (BRASIL, 2017, p. 145)

(EF89LP27)¹⁴ Tecer considerações e formular problematizações pertinentes, em momentos oportunos, em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc. (BRASIL, 2017, p. 185)

(EF89LP05)¹⁵ Analisar o efeito de sentido produzido pelo uso, em textos, de recurso a formas de apropriação textual (paráfrases, citações, discurso direto, indireto ou indireto livre). (BRASIL, 2017, p. 177)

(EF89LP25)¹⁶ Divulgar o resultado de pesquisas por meio de apresentações orais, verbetes de enciclopédias colaborativas,

13 Na BNCC, as habilidades são distribuídas por etapa de ensino, seguido do número que indica o ano ou bloco de anos, do componente curricular e da posição da habilidade específica. Por exemplo: EF (Ensino Fundamental), 69 (6º ao 9º ano), LP (Língua Portuguesa), 19 (habilidade).

14 EF (Ensino Fundamental), 89 (8º ao 9º ano), LP (Língua Portuguesa), 27 (habilidade).

15 EF (Ensino Fundamental), 89 (8º ao 9º ano), LP (Língua Portuguesa), 05 (habilidade).

16 EF (Ensino Fundamental), 89 (8º ao 9º ano), LP (Língua Portuguesa), 25 (habilidade).

reportagens de divulgação científica, vlogs científicos, vídeos de diferentes tipos etc. (BRASIL, 2017, p. 185)

Mediante o exposto, é inegável que o trabalho com a EJA precisa estar pautado em um ensino-aprendizagem voltado para a relação do indivíduo com a sociedade. Sendo assim, o trabalho com projetos de letramento auxilia o aluno a utilizar-se da linguagem em suas múltiplas funcionalidades, permitindo-lhe uma autonomia linguística que o capacita a ser um cidadão participativo e ativo dentro da comunidade escolar e social que o rodeia.

Dando continuidade a todo o aporte teórico desenvolvido, serão apresentadas, na próxima sessão, as atividades propostas para este Projeto de Letramento e todo o passo a passo que é proposto para o seu desenvolvimento.

APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE LETRAMENTO

O tema para a sequência de atividades deste Projeto de Letramento é o mercado de trabalho e são propostas atividades que visem a leitura e a escrita como práticas sociais para resolução de situações-problema. Sendo seu objeto de estudo uma situação hipotética, o tema foi escolhido pelas autoras, considerando que talvez seja de interesse dos estudantes da EJA, dos anos finais, que estudem no 8.º e 9.º anos. O quadro a seguir sintetiza as etapas a serem seguidas e mais a frente cada atividade será detalhada com as instruções sobre como o professor pode conduzir em suas aulas.

Quadro 2 – Etapas do projeto

Etapas	Práticas de letramento	Ação/agentes	Gêneros textuais/discursivos	Metas
Atividade 01 – Leitura do poema do Sérgio Vaz.	Atividade motivadora com a finalidade de introduzir o tema por meio de uma reflexão.	Alunos e professor.	Poema; debate.	Relacionar o texto literário à temática do projeto.
Atividade 02 – Pesquisa sobre as profissões.	Levantamento de informações referentes a cada profissão previamente selecionada pelos agentes envolvidos.	Alunos e professor.	Relato; texto científico; relatório.	Buscar informações iniciais para o desenvolvimento das atividades subsequentes.
Atividade 03 – Apresentação das profissões.	Exposição oral das informações que foram pesquisadas.	Os alunos compartilham as informações obtidas através de uma exposição oral.	Relato oral.	Reconhecer as características das profissões selecionadas e identificar aquela com a qual tem mais afinidade.
Atividade 04 – Apresentação dos gêneros “entrevista” “currículo” e “carteira de trabalho”.	Reconhecimento da estrutura e da linguagem dos gêneros.	Professor instiga o conhecimento prévio dos alunos sobre os gêneros, a fim de encontrar um ponto de partida para desenvolver a proposta.	Exposição oral; exibição de um vídeo sobre entrevista https://www.youtube.com/watch?v=Arp-tp_oQ7cA ; exposição de um modelo de currículo.	Compreender os gêneros textuais trabalhados para utilizá-los no cotidiano.
Atividade 05 – Atividade prática: elaboração do currículo.	Elaboração do currículo.	Os alunos deverão, a partir da explanação do gênero (atividade 04), elaborar um currículo, de modo a simular uma possível candidatura a uma vaga de emprego.	Currículo.	Desenvolver no aluno a habilidade de elaborar um currículo, tendo em vista sua grande necessidade no cotidiano.
Atividade 06 – Texto final	Elaboração do currículo – versão final.	No laboratório de informática, transferir o rascunho do currículo para um arquivo digitado, a partir do qual o aluno possa, de fato, concorrer a uma vaga de emprego.	Currículo.	Aprimorar os conhecimentos sobre currículo e noções de informática, visando facilitar a inserção do aluno da EJA no mercado de trabalho.

Atividade 07 – Elaboração de perguntas: o que se espera de um candidato a uma vaga de emprego?	Divisão da turma em duplas. Formulação de perguntas comuns em uma entrevista de emprego.	Os alunos, mediados pelo professor, elaboram perguntas que costumam ser frequentes em entrevistas de emprego.	Entrevista escrita.	Promover, através de atividade em dupla, a interação entre os alunos.
Atividade 08 – Atividade prática: entrevistar os colegas que se candidataram à vaga.	Dinâmica de grupo: entrevistas entre as duplas, a fim de recolher respostas às perguntas formuladas na atividade anterior.	Os alunos deverão, entre si, colocar em prática a atividade proposta, de modo a simular uma entrevista de emprego.	Exposição oral.	Simular a prática de uma entrevista de emprego. Para isso, será proposta a gravação de um vídeo.
Atividade 09 – Currículo na rede e carteira digital	Letramento digital	Acesso a plataformas de empresas que recebem currículos virtualmente e a aplicativos.	Sites empresariais.	No laboratório de informática ou pelo celular, os alunos acessarão a sites de empresas para aprenderem a se candidatar a uma vaga por meio virtual e a baixar o aplicativo carteira de trabalho digital e como acessá-lo.
Atividade 10 – Reprodução da música “Tempo perdido” – da banda Legião Urbana.	Leitura da letra e reprodução da música. Bate-papo sobre a atividade e sua relação com a música.	Alunos e professor.	Canção.	Encerrar o projeto com uma reflexão socioemocional.

Fonte: Carvalho, Ferraz e Lima (2022)

Detalhamento das atividades propostas

Pretende-se que o Projeto tenha duração de 10 encontros com 2 tempos de aula cada e com duração de 50 minutos cada tempo, ao final, totalizando 1 hora e 40 minutos por encontro. A ideia é que os alunos a cada etapa se apropriem dos conhecimentos necessários para o produto final: estarem preparados para uma entrevista de emprego.

A partir do quadro apresentado na seção anterior, segue o passo a passo das etapas do projeto:

1º Passo: será realizada a Atividade 01 que trata de uma atividade motivadora para a introdução do tema da aula com uma reflexão a partir de um poema de Sérgio Vaz. O professor fará a leitura juntamente com os alunos e haverá um momento de debate sobre o assunto tratado, as percepções de cada aluno a partir das suas experiências de mundo.

Quadro 3: Poema motivador

“Eu planto o trigo
para colher o pão.
Sou pássaro
que recusa migalhas.

Fonte: Vaz (2011, p. 81)

2º Passo: Após a leitura e debate, será realizada a Atividade 02 que trata de uma pesquisa sobre profissões. O professor direcionará os alunos a realizarem uma pesquisa sobre a profissão que exercem ou pretendem exercer. Sugere-se que o professor realize a seleção das profissões junto aos alunos, pois os interesses podem variar dependendo do grupo de estudantes.

3º Passo: Depois de os alunos realizarem a pesquisa, será feita a Atividade 03, uma exposição oral. Nesta etapa, os alunos, como agentes, farão uma apresentação oral das informações pesquisadas, ou seja, da profissão que escolheram, com o objetivo de reconhecerem as características das profissões selecionadas.

4º Passo: Será realizada a Atividade 04, uma apresentação dos gêneros textuais “carteira de trabalho”, “entrevista” e “currículo”. Nesse momento, o professor instiga o conhecimento dos alunos sobre os gêneros, a fim de encontrar um ponto de partida para desenvolver a proposta. Para tal, serão utilizados os seguintes materiais de apoio:

- Exibição de um vídeo sobre entrevista de emprego https://www.youtube.com/watch?v=Arptp_oQ7cA;
- Exposição de um modelo de currículo (impresso e/ou digital).
- Exposição de uma carteira de trabalho física e digital.

5º Passo: O professor fará a Atividade 05 que trata de uma atividade prática: a elaboração do currículo. Os alunos deverão, a partir da explanação do gênero (realizada na atividade 04), elaborar um currículo, de modo a simular uma possível candidatura a uma vaga de emprego.

6º Passo: Esta etapa trata da Atividade 06 em que o aluno dará continuidade à atividade prática de produção escrita, realizando a versão final do texto proposto na Atividade 05. Os alunos realizarão essa tarefa no laboratório de informática (caso a escola não possua, a atividade será adaptada), irá transferir o rascunho do currículo para um arquivo digitado, a partir do qual o aluno possa, de fato, concorrer a uma vaga de emprego.

7º Passo: Neste momento haverá a Atividade 07 que trata da elaboração de perguntas: o que se espera de um candidato a uma vaga de emprego? Os alunos serão divididos em duplas, sob a mediação do professor, e irão formular perguntas que costumam ser frequentes em entrevistas de emprego.

8º Passo: O professor fará uso da Atividade 08: atividade prática de entrevista dos colegas que se candidataram à vaga. Os alunos deverão, entre si, colocar em prática a atividade proposta, de modo a simular uma entrevista de emprego. E, para isso, será proposta a gravação de um vídeo semelhante ao que foi exibido na atividade 04, para que, através do registro, possam ser feitos ajustes na entrevista de emprego efetiva.

9º Passo: Nesta etapa será realizada a Atividade 09 que trata do conhecimento do currículo na rede e da carteira digital. No laboratório de informática ou pelo celular, os alunos acessarão a sites de empresas

para aprenderem a se candidatar a uma vaga de emprego por meio virtual e, também, irão aprender a baixar o aplicativo da carteira de trabalho digital e a como acessá-lo.

10º Passo: Esta fase é o encerramento do projeto (Atividade 10). O professor fará a leitura e a reprodução da música “Tempo perdido” da banda Legião Urbana <https://www.youtube.com/watch?v=2hr7U-qu6G80>. Nessa última etapa, os alunos serão convidados a ouvirem a música “Tempo perdido”, da banda Legião Urbana, com o apoio de material de leitura, para fazerem uma reflexão da mensagem da música em relação ao tema do trabalho.

CONCLUSÃO

Considerando a Educação de Jovens e Adultos um segmento complexo por sua diversidade de alunos pertencentes a diferentes faixas etárias e com objetivos diversos com relação à importância que atribuem à escola, é fundamental que todas as atividades e conteúdos selecionados para esse grupo sejam direcionados para fins práticos e relevantes na vida social. Muito mais do que promover a alfabetização e o letramento, a escola deve inserir, de maneira significativa, os estudantes no universo da leitura e da escrita para que se tornem cada vez mais proficientes e autônomos nas mais variadas situações comunicativas.

A escolha do tema mercado de trabalho envolveu a reflexão sobre quais seriam os possíveis motivos que levam pessoas com idades mais avançadas a retornarem à escola para concluírem as etapas da educação básica. Chegou-se à conclusão de que poderia ser uma forma de os alunos terem condições, por causa do diploma de conclusão do ensino fundamental, de se candidatar a vagas de emprego formal, com melhores salários e com as garantias e direitos do trabalhador previstos em lei.

A opção de começar e terminar o projeto por meio de textos literários/artísticos reflete o que Todorov (2009) defende: “Sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano.” (TODOROV, 2009, p. 93)

Os textos literários/artísticos, por sua natureza poética, são capazes de despertar a sensibilidade para questões complexas da vida humana de maneira, muitas vezes, simples, porém profunda. Ao considerarmos o público da EJA, esse despertar – reflexão – por meio da literatura pode ser uma boa estratégia para iniciar qualquer projeto, uma vez que outro fator contribui para as possibilidades de leitura de um mesmo texto: a experiência de vida de cada estudante.

Candido (2011) afirma:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (CANDIDO, 2011, p. 174)

Por isso, torna-se possível associar a poesia marginal de Sérgio Vaz ao projeto de letramento na EJA, já que a intenção não é que os alunos desse segmento se tornem especialistas em textos literários, mas que a partir desse gênero sejam sensíveis às questões que ali são expostas e que levam o indivíduo a refletir e conhecer mais sobre a cultura de sua sociedade e de outras.

Sobre alguns dos papéis da literatura, Eco (2011, p. 12) afirma que: “As obras literárias nos convidam à liberdade da interpretação, pois propõem um discurso com muitos planos de leitura e nos colocam diante das ambiguidades e da linguagem e da vida.”

Levando-se em consideração que os currículos prontos da EJA apresentam um conteúdo mínimo aquém da nova realidade trazida do que hoje consolida a BNCC, é relevante o diálogo sobre novas propostas apontadas por esses estudos para que se repense o fazer pedagógico nas aulas de Língua Portuguesa para que não haja essa dicotomia. Além disso, mostra-se pertinente basear-se nessas propostas, adequando-as às realidades desse público em questão, procurando desenvolver um trabalho voltado a Projetos de Letramento, visando a um ensino voltado para a interação professor-aluno, desenvolvendo com isso a capacidade de análises críticas para a transformação da realidade sociocultural e política desses alunos em que sejam estimulados e sintam-se preparados para ir além do aprendizado da leitura e da escrita e consigam, com essas ações, ser autônomos na resolução de problemas, melhorar suas relações interpessoais, usar seus conhecimentos nas práticas sociais e preparar-se para sua inserção no mercado profissional, tornando-se, assim, cidadãos críticos e autônomos em suas ações.

REFERÊNCIAS

ALVES, E. M. S. O conhecimento prévio do aluno da EJA em questão. *In*: BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R. (org.) **Os doze trabalhos de Hércules**: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013, p. 179-200.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf Acesso em: 28 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro**. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf Acesso em: 01 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 25 ago. 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais:** 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 01 maio 2022.

CAMPINA, Teresa Neuma de Farias. Leitura e conhecimento de mundo: Vivenciando uma experiência com alunos de 4.ª série. In: LEFFA, V.J.; PEREIRA, (org.). **O ensino de leitura e produção textual.** Pelotas / RS: Educat, 1999, p. 217 – 228. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Livros/Ensino_da_Leitura.pdf. Acesso em: 01 maio 2022.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos.** 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011, p. 169-191.

CINTRA, A. M. M.; PASSARELLI, L. G. Português para fins específicos: retomando a análise de necessidades. **Leitura**, Maceió, n.º 42, p. 251-265, jul./dez. 2008

ECO, Umberto. **Sobre a literatura** – Livro vira-lata. Rio de Janeiro: BestBolso, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

JOVENS, Clube dos. **Como se comportar em uma entrevista de emprego.** YouTube, 2018. 1 Vídeo (5min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Arptp_oQ7cA. Acesso em: 10 mai. 2022.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

MOLLICA, Maria Cecília. **Fala, letramento e inclusão social.** São Paulo: Contexto, 2007.

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

PORTELA, Josania Lima. Educação e Trabalho: reflexões sobre a proposta do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. **Anais...** V Simpósio sobre Trabalho e Educação. Belo Horizonte/ MG, 2009.

SOARES, Magda B. **Letramento**: Um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

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

TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em Perigo**. 2 ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

URBANA, Legião. Tempo Perdido. YouTube, 2016. 1 Vídeo (5 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zpzoG5KGaHg>. Acesso em: 10 mai. 2022.

VAZ, Sérgio. **Colecionador de pedras**. São Paulo: Global Editora, 2021.

Sobre as organizadoras

Marli Hermenegilda Pereira

Possui graduação em Letras (1996/UFRJ), mestrado em Linguística (1999/UFRJ) e doutorado em Linguística (2005/UFRJ). Atualmente é professora associada III de língua portuguesa da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Além disso, é coordenadora do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFRJ). Participa como professor colaborador do grupo de pesquisa ELMEP certificado pela Instituição, com orientações concluídas e em andamento que se apoiam nas teorias de Análise de Gêneros, Linguística Textual e Linguística Aplicada, voltadas para o ensino de língua portuguesa. Tem 10 anos de experiência como professora de Língua Portuguesa da rede pública de ensino básico, além de mais de 20 anos como docente superior. É coautora dos livros LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS NA ESCOLA: TEORIAS E PRÁTICAS, publicado pela Editora Brasil Multicultural, e LÍNGUA, DISCURSO E ENSINO, publicado pela Autografia. Além dos livros, possui artigos publicados em revistas acadêmicas brasileiras.

Roza Palomanes

Possui graduação em Letras (1988), especialização em Língua Portuguesa (UERJ-1998), Mestrado (UFRJ -2002) e Doutorado em Linguística (UFRJ-2007). Atualmente é Professor Associado de Linguística na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRJ). Participa como líder do grupo de pesquisa ELMEP certificado pela Instituição, com orientações concluídas e em andamento que se apoiam nas teorias cognitivas e metacognitivas voltadas para o ensino de língua portuguesa. Tem mais de 25 anos de experiência como professora de Língua Portuguesa da rede pública de ensino básico, além de mais de 12 anos como docente superior. Suas pesquisas em Linguística Cognitiva centram-se no estudo das construções gramaticais e na aplicação dos pressupostos teóricos cognitivistas ao ensino de língua portuguesa. É vinculada ao Programa de Pós-graduação em Letras – PROFLETRAS–desenvolvendo pesquisas dentro da linha TEORIAS DA LINGUAGEM E ENSINO, É coautora do livro MANUAL DE LINGUÍSTICA, coautora e organizadora dos livros PRÁTICAS DE ENSINO DO PORTUGUÊS e ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL, todos publicados pela Editora Contexto, organizadora e co-autora do livro LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS NA ESCOLA: TEORIAS E PRÁTICAS, publicado pela Editora Brasil Multicultural e organizadora e co-autora do livro A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA COMO PRÁTICA DOCENTE: propostas de atividades de leitura e escrita, publicado pela editora ENCONTROGRAFIA. Além dos livros, possui artigos publicados em revistas acadêmicas brasileiras. Faz parte do corpo editorial da Revista SEDA/UFRJ.

Sobre os autores e as autoras

Ana Paula de Siqueira Carvalho

Profissional com Graduação em Letras – Português/Espanhol, com especialização em Língua Portuguesa e mestranda do PROFLETRAS na UFRRJ. Possui experiência de mais de 15 anos como professora com experiência da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I e II. Atualmente, atua como Professora DOC I de Língua Portuguesa em escolas públicas da Rede Municipal de Seropédica na Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo Professora do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa (PEF) nas escolas públicas da Secretaria Municipal de Educação do RJ, atuando como elemento da Gerência de Educação (GED).

Ariane Carla Mendonça da Silva

Possui graduação em Letras–Português/Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Estácio de Sá (2009). Atualmente é docente de Língua Portuguesa/Literatura e Coordenadora Pedagógica da SEEDUC e atua como Supervisora Pedagógica na rede particular de ensino. Trabalha para a FGV no sistema de correção das redações do ENEM, bem como nas plataformas de correção REDACIONAR e para o Colégio Santo Agostinho. Está cursando mestrado pelo ProfLetras na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e Pós-Graduação em Linguagens e BNCC pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Cláudia Pimentel Florenço de Oliveira

Formada em Letras pela Fundação Unificada Campograndense. Professora do Ensino Básico. Especialista RH, Orientação Educacional e Gestão Estratégica da Educação. Mestranda do PROFLETRAS pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Danielle Oliveira da Silva Canhaço

É professora das prefeituras do Rio de Janeiro e Nova Iguaçu atuante no Ensino Fundamental. É mestranda do curso de Mestrado em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Pós-graduada em Língua Portuguesa pela FEUC (2013). Graduada em Letras (Português, Inglês e respectivas Literaturas) pela Universidade Estácio (UNESA, 2010).

Danielle Queiroz dos Santos Lima

Bacharela e Licenciada em Letras (Português-Literaturas) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Especialista em Neurociência Pedagógica pela AVM Educacional, vinculada à Universidade Candido Mendes, Mestranda no PROFLETRAS pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Professora de Língua Portuguesa (PEF – 40h) pertencente ao quadro permanente de servidores da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Rio de Janeiro, desde 2016. Pertenceu ao quadro permanente de servidores (Doc I–30h) da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, de 2014 a 2016, e atuou como Tutora de Redação no Pré-Vestibular Social da Fundação CECIERJ/Con-sórcio CEDERJ, de 2012 a 2015.

Jaqueline da Costa

É graduada em Letras, com licenciatura em Literatura, pela Faculdade Ferlagos, em Cabo Frio, desde 2006. É servidora pública e professora de Língua Portuguesa na rede municipal de Macaé desde 2012, especialista em ensino de Leitura e Produção Textual pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e mestranda do PROFLETRAS, também pela UFRRJ.

José Amadeu

É professor de Língua Portuguesa do Estado do Rio de Janeiro, de escola particular em Nilópolis e de Língua Francesa do curso Skill idiomas, Praça Seca. Nas escolas, atua como professor do ensino fundamental e médio. É mestrando do curso de Mestrado em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Pós-graduando em Docência em Língua Portuguesa pela Faculdade Descomplica. Graduado em Letras (Português-Francês) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 2007).

Leandro Falcon

É professor de língua portuguesa na rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro e na do município de São Gonçalo (RJ). É mestrando em Letras (PROFLETRAS) pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), especialista em Língua Portuguesa pelo Liceu Literário Português (LLP/UERJ) e graduado e licenciado em Português-Latim pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Lilian Nunes da Silva Linhares

É graduada em LETRAS pela Universidade Gama Filho (2007), pós-graduada em Orientação Educacional pela Universidade Signorelli (2016), mestranda do PROFLETRAS pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Professora da educação básica das redes pública e privada—lecionando na área de linguagens—as disciplinas de Português e de Literatura. Principais áreas de interesses de atuação e de pesquisas: Literatura, letramento literário, multiletramentos, formação de professores, estratégias de leitura, metodologias ativas.

Michele da Costa Sant’Ana

É formada em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2005) e mestranda do PROFLETRAS, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Atualmente é professora da rede estadual de ensino e tutora presencial da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, no curso de Pedagogia.

Rafaelli Barros Avila

É licenciada em Letras pela Fundação André Arcoverde (2009), licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2019), pós-graduada em Psicanálise (2019) e em Psicologia e Sexualidade (2020) pela Faculdade Venda Nova do Imigrante. Atualmente é mestranda do PROFLETRAS pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Já atuou como professora de língua portuguesa e literatura nas redes municipais de Volta Redonda, Piraí e Porto Real. Atualmente é docente I na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e PEF na Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro.

Silas da Silva

Possui graduação em Letras pelo centro universitário Geraldo di Biase(2014). Atualmente é Professor Docente do Instituto de Educação Professor Manuel Marinho. Tem experiência na área de Letras. E está cursando mestrado profissional em Linguagens e Letramento pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ.

Tatiane Kristine Trindade de Castro Soares

É graduada em Letras - Português/Inglês pela Fundação Educacional Unificada Campograndense(2009). Possui pós graduação em Língua Portuguesa. Já lecionou Língua Portuguesa e Língua Inglesa na rede Estadual do Rio de Janeiro. Atualmente é Docente nas prefeituras de Angra dos Reis e Seropédica. Está cursando mestrado pelo Profletras na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ.

Thamires Carrara Ferraz

É licenciada em Letras (português/literatura) pela UFRRJ e mestranda do PRO-FLETRAS pela mesma instituição. Atua desde 2018 na rede pública, especificamente nos municípios de Pinheiral e Volta Redonda, no Sul Fluminense, além de uma escola da rede privada de ensino. Já trabalhou com EJA e Pré-Vestibular, e busca contribuir sempre para o desenvolvimento pleno do aluno.

www.pimentacultural.com

Desafios para a prática de leitura e escrita

projetos de letramento
para o ensino fundamental



UFRRJ
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO



PROFLETRAS

