

Organizadores
Daniervelin Pereira
Luiz Prázeres



I Seminário do Profletras/UFMG 2023 Anais..

 **Pedro & João**
editores

**I SEMINÁRIO DO
PROFLETRAS/UFMG
2023
Anais**

Sandra Regina Goulart Almeida
Reitora

Fernando Marcos dos Reis
Pró-reitor de Pesquisa

Sueli Maria Coelho
Diretora da Faculdade de Letras

Elzimar Goettenauer de Marins Costa
Coordenadora do PROFLETRAS/UFMG

Financiamento:

Faculdade de Letras da UFMG

FALE

**FACULDADE
DE LETRAS**

U F *m* G


Apoio:



PROFLETRAS

**Daniervelin Pereira
Luiz Prazeres
(Organizadores)**

**I SEMINÁRIO DO
PROFLETRAS/UFMG
2023
Anais**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Daniervelin Pereira; Luiz Prazeres [Orgs.]

I Seminário do Profletras/UFMG 2023. Anais... São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 117p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0444-4 [Digital]

1. Anais. 2. Seminário. 3. Profletras. 4. Universidade federal de Minas Gerais - UFMG. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023



Programação geral

Local: auditório Profa. Graciela Inés Ravetti de Gómez
(Faculdade de Letras da UFMG)

SEXTA-FEIRA, 07 DE OUTUBRO DE 2022

8:30 às 8:45 – **Cerimônia de abertura**

Profa. Sueli Maria Coelho (Direção da FALE/UFMG)

Profa. Elzimar Goettenauer de Marins Costa (Coordenação do PROFLETRAS/UFMG)

Profa. Adriane Teresinha Sartori (Coordenação do PROFLETRAS/UFMG)

8:45 às 10:00 – **Conferência de abertura: "Os multiletramentos e exemplos de práticas inseridas na pedagogia dos multiletramentos"**

(<https://www.youtube.com/watch?v=Qwdc3HHVx7A>)

Roxane Rojo (online - com projeção presencial no auditório Profa. Graciela Inés Ravetti de Gómez)

[Intervalo]

Sessão de comunicações – 10:30 às 12:30

10:30 às 10:45: Histórias de vidas de mulheres e a autonomia de jovens de São Sebastião do Sacramento – Manhuaçu-MG – Claudiele Ribeiro Santos

10:45 às 11:00: A presença da literatura produzida por autores negros e a formação escolar na educação básica: uma proposta de letramento literário e racial – Eliéverton Cristiano dos Santos

11h às 11:15: Narrativas de si e do outro: um projeto de letramento a partir da leitura e da produção de memórias em sala de aula de língua portuguesa – Heliabe Xavier Nogueira

11:15 às 11:30: Leitura literária na escola: compartilhando vivências – Maria Guimarães Gomes Otoni

11h30 às 11:45: Leitura do gênero propaganda e a temática da mulher negra: implicações para leituras críticas na sala de aula de língua portuguesa do Ensino Fundamental II – Solange Mara de Oliveira Lopes

11:45 às 12:30: debate

Mediadores: Luiza Santana Chaves Miconi Ferreira

[Almoço]

Sessão de comunicações – 14:30 às 16:30

14:30 às 14:45: Consciência linguística: Reflexões na sala de aula sobre usos do português brasileiro - Fabiana Gomes Cortes Mol

14:45 às 15:00: Ser cidadão: leitura de textos normativos e análise da realidade escolar em aula de língua portuguesa no ensino fundamental II – Gabriela Vilela Andrade Costa

15:00 às 15:15: Produção de roteiro escrito e visual (*storyboard*) de jogo eletrônico sobre patrimônio cultural – Renata Passos Freire Ferreira

15:15 às 15:30: O gênero textual relato pessoal como incentivo para o desenvolvimento da escrita – Sandra Daniele de Oliveira Campos

15:30: 15:45: A pesquisa no ensino fundamental: aprendendo a aprender – Ivacy Geraldo Duarte da Silva

15:45 às 16:30: debate

Mediadores: Francis Arthuso Paiva e Leandro Rodrigues Alves Diniz

[Intervalo]

17h às 18h (espaço externo do auditório Profa. Graciela Inés Ravetti de Gómez)

Lançamento de livros por:

Francis Arthuso Paiva (Obra: Professores transformadores de ambientes multimodais de aprendizagem: projetos de ensino)

Henrique Rodrigues Leroy (Obra: Dos sertões para as fronteiras e das fronteiras para os sertões: por uma travessia translíngua e decolonial no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa Adicional)

Daniel Oliveira (Obra: Operação Brasil)

Confraternização final

Sumário

Apresentação	11
1 Histórias de vidas de mulheres e a autonomia de jovens de São Sebastião do Sacramento – Manhuaçu-MG Claudiele Ribeiro Santos	13
2. Narrativas de si e do outro: um projeto de letramento a partir da leitura e da produção de memórias em sala de aula de língua portuguesa Heliabe Xavier Nogueira	27
3. Leitura literária na escola: compartilhando vivências Maria Guimarães Gomes Otoni	43
4. Leitura do gênero propaganda e a temática da mulher negra: implicações para leituras críticas na sala de aula de língua portuguesa do Ensino Fundamental II Solange Mara de Oliveira Lopes	57
5. Consciência linguística: Reflexões na sala de aula sobre usos do português brasileiro Fabiana Gomes Cortes Mol	69
6. Ser cidadão: leitura de textos normativos e análise da realidade escolar em aula de língua portuguesa no ensino fundamental II Gabriela Vilela Andrade Costa	79



7. Produção de roteiro escrito e visual (<i>storyboard</i>) de jogo eletrônico sobre patrimônio cultural Renata Passos Freire Ferreira	91
8. O gênero textual relato pessoal como incentivo para o desenvolvimento da escrita Sandra Daniele de Oliveira Campos	105
Sobre a organizadora e o organizador	115
Sobre as autoras e os autores	116

Apresentação

Após um longo período de disciplinas e encontros de orientação *online*, o I Seminário do PROFLETRAS/UFMG marcou um momento importante de socialização entre a comunidade do PROFLETRAS/UFMG no ano de 2022. A cada fala dos mestrandos e docentes do programa houve oportunidade de conhecimento e reconhecimento das pessoas e de cada uma das pesquisas em andamento, as quais propõem uma abordagem reflexiva do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa, articulando concepções teóricas atuais e relevantes para analisar as práticas docentes e discentes.

O encontro - demandado justamente pelos mestrandos do programa pela necessidade da socialização e pela importância de experiência na divulgação científica, indicada por eles e pelos docentes - foi marcado pela interação entre os mestrandos da turma 7 e os participantes presentes, especialmente os docentes do programa, que contribuíram com questionamentos e sugestões para a continuidade das pesquisas e dos projetos de ensino. Até mesmo a confraternização final foi momento para trocas de sugestões e promessas de compartilhamentos de informações por *e-mail*.

Nesta coletânea dos textos expandidos e apresentados no seminário, os mestrandos relatam suas pesquisas em andamento, focando a essência de seus projetos de ensino e de pesquisa, já que estavam no primeiro ano de seu mestrado. A reunião desses textos torna-se, então, importante para registrar o processo de formação continuada dos professores-pesquisadores do PROFLETRAS e incentivá-los na continuidade da pesquisa. Serve ainda a outros interessados que queiram encontrar no material exemplos de propostas de pesquisa em desenvolvimento na área de ensino de língua portuguesa nas escolas públicas em que nossos mestrandos atuam como docentes.

Além desta coletânea, um site (<https://eventoprofletrasuf.wixsite.com/meusite/general-8>) foi criado para divulgar os registros do

seminário, como o vídeo da conferência de abertura, materiais compartilhados pela conferencista (Roxane Rojo) e fotos do evento.

Esperamos que a leitura desperte boas reflexões e incentive novas práticas educativas que tenham como foco o desenvolvimento crítico do trabalho com as linguagens na sala de aula.

Boa leitura!

Os organizadores

Histórias de vidas de mulheres e a autonomia de jovens de São Sebastião do Sacramento – Manhuaçu-MG

Claudiele Ribeiro Santos

PROFLETRAS/UFMG¹, ribeiroclaudiele@gmail.com

Resumo: O presente estudo tem por intuito promover empoderamento e autonomia dos alunos e alunas do distrito de São Sebastião do Sacramento, Manhuaçu, em Minas Gerais, por meio da leitura de biografias e autobiografias de mulheres inspiradoras. Desse modo, será desenvolvido um projeto de intervenção em uma turma de 9º ano da Escola Estadual de São Sebastião do Sacramento, ancorado em letramentos críticos, que poderá contribuir para a identificação dos jovens envolvidos com diferentes possibilidades de crescimento profissional, além de propiciar que as alunas ampliem seus horizontes e sejam autoras de sua própria história, rompendo assim com o tradicionalismo presente na região. Para isso, será realizada uma pesquisa com abordagem qualitativa e, para atingir os objetivos, será feita a análise de discursos teóricos que abordem os letramentos críticos, textos biográficos, a importância da leitura na mudança social e as vivências da mulher do campo e sua (in)visibilidade. Durante o projeto de intervenção serão desenvolvidas oficinas nas aulas de Língua Portuguesa. A partir das oficinas pretende-se que os alunos consigam, através da linguagem de forma questionadora, serem protagonistas em diferentes espaços, além de permitir que reflitam sobre as narrativas vividas por cada mulher e as narrativas que eles podem construir.

Palavras-chave: Autonomia. Mulheres. Letramento crítico.

¹ Orientador: Prof. Dr. Francis Arthuso Paiva (PROFLETRAS/UFMG).

1. INTRODUÇÃO

A escola onde trabalho fica em uma pequena região cafeeira, no distrito de São Sebastião do Sacramento, em Manhuaçu-MG. O distrito, segundo o censo do IBGE de 2010, possui 3.775 habitantes, pessoas em sua maioria católicas. Um fato que me chamou a atenção é como a vida da mulher residente nesse distrito ainda está fortemente submetida a um sistema patriarcal. Esse tradicionalismo presente na região tem afetado diretamente a vida de minhas alunas, que apresentam um comportamento influenciado pelo patriarcalismo, sistema de subordinação em que o homem é detentor da posição central da família. Sendo assim, esse costume faz com que as alunas se casem muito cedo, ocupando-se com as atividades domésticas, cuidando dos filhos, realizando a agricultura familiar e trabalhando nas lavouras de café.

As meninas e os meninos do distrito e região começam a ajudar os pais muito cedo na lavoura, com 10 anos, aproximadamente. As mulheres trabalham nas lavouras na colheita e algumas até no plantio. Labutam juntamente com seus maridos na colheita o dia todo. Entretanto, quando retornam aos seus lares têm os afazeres da casa e o cuidado com as crianças para realizar ainda; já o trabalho do marido se encerra quando sai da lavoura. E mesmo assim, a entrega diária feminina é vista muitas vezes como uma ajuda ao homem.

Esse trabalho feito por elas é invisível frente ao dos homens, que são os detentores do dinheiro. Muitas mulheres ainda têm que pedir dinheiro ao marido para o cuidado dos filhos e para seu cuidado pessoal, como se não fizessem parte do processo de trabalho. Nesse contexto, falta reconhecimento do trabalho das mulheres da região, por parte de seus pais e maridos. Uma vez que são responsáveis pelo trabalho de casa, pelo cuidado dos filhos, ainda assim também trabalham nas lavouras de café, cuidam da horta da casa, pegando e rachando lenha pra fazer a comida, criando porcos e galinhas, entre outras atividades.

Desse modo, a mulher também é responsável por grande parte da produção para autoconsumo da família, circunstância que contribui diretamente para a economia da casa. Apesar disso, esse valor econômico gerado pelas mulheres passa despercebido. Observando essa realidade, percebi a necessidade de ampliar os horizontes de minhas alunas e de romper com o tradicionalismo, mostrando que é possível que elas sejam autoras de sua própria história, e assim construam diferentes identidades, identidades que as permitam ter mais liberdade. Assim, busca-se fomentar a autonomia das jovens do campo, para que elas possam ter uma renda verdadeiramente delas e que percebam a necessidade da leitura para ocuparem maiores espaços.

O trabalho em questão propõe letramentos críticos através da leitura de histórias de mulheres, incluindo minhas alunas, e suas histórias de superação, assim como o sucesso de mulheres em âmbito internacional, nacional e regional, mulheres de diferentes cores, lugares, anseios e posições sociais através de textos orais, escritos e em meios digitais. O objetivo é enfatizar como a construção da história de vida de pessoas ou grupos pode contribuir para um pensar construtivo, propiciando, além do empoderamento feminino das alunas, que os alunos se tornem agentes de mudança social através da escola, visto que também farão parte do projeto nas aulas. E, para a mudança de cenário social, é preciso que tanto os meninos quanto as meninas utilizem a linguagem de forma crítica e reflexiva.

Dessa forma, as histórias da vida de mulheres inspiradoras podem ampliar a visão do que é possível, podendo mudar a percepção de mundo dos alunos e de sua identidade. A leitura reflexiva e a análise das biografias poderão auxiliar as meninas a entenderem que podem crescer socialmente, mesmo casando-se e tendo filhos, e que os meninos construam um olhar de respeito e apoio às trajetórias femininas. Este é um trabalho que busca levar os jovens a reformularem os papéis da mulher que mora no campo, enxergando nas biografias uma oportunidade de formular novos significados em suas histórias de vida.

Por meio das histórias de vidas femininas, será possível refletir sobre a vida do outro, seus problemas, seus sucessos, perdas e ganhos, fomentando, assim, a humanização por meio da leitura de vidas reais, promovendo reflexões sobre o outro, compartilhando diferenças e semelhanças.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A escola é um lugar onde se deve estimular uma educação emancipatória, que liberta e transforma a vida do estudante através de uma relação dialógica. Lugar de empoderamento, visto que empoderar se aproxima de libertar e isso gera uma mudança não só na sala de aula, mas também na sociedade. A escola em que leciono, no caso, recebe muitos alunos das zonas rurais. Nesse distrito, grande parte das jovens e dos jovens precisa compreender a importância de uma sociedade em que as mulheres possuam os mesmos direitos, podendo, assim, decidir sobre sua própria vida. Como afirma Freire (1987, p. 24),

O importante, por isto mesmo, é que a luta dos oprimidos se faça para superar a contradição em que se acham. Que esta superação seja o surgimento do homem novo – não mais opressor, não mais oprimido, mas homem libertando-se.

A luta pela autonomia das mulheres da região deve trazer superação e liberdade através da educação e da interação que a linguagem nos proporciona. Busca-se permitir que as meninas estejam abertas para receber o novo e construir a liberdade de fazer suas escolhas com criticidade, além de possibilitar que os meninos possam refletir sobre a idealização de mulher que eles estão construindo e como suas ações podem contribuir para a promoção da valorização da mulher na sociedade. Conforme Freire (1986 p. 207): “mudamos nossa compreensão e nossa consciência à medida que estamos iluminados a respeito dos

conflitos reais da história. A educação libertadora pode fazer isso – mudar a compreensão da realidade.”

Dessa forma, as oficinas a serem realizadas com os educandos terão por objetivo formar leitores críticos, que leiam o mundo em que vivem e reflitam sobre ele, usando a língua como prática social, possibilitando que se transformem em sujeitos emancipados frente a políticas dominadoras. Assim, será possível construir letramentos críticos a partir dos letramentos que os alunos já trazem de outros meios. Souza (2009) ressalta a necessidade de se utilizar a linguagem de forma social, estabelecendo um elo entre o que está dentro da escola e o que está fora, considerando as diferentes vozes e identidades que se encontram nas salas de aulas.

Para construção desses letramentos críticos, é necessário entender a realidade da mulher do campo, visto que esse cenário é vivido por meu alunos. A mulher está inserida diretamente no trabalho rural, entretanto muitas vezes seu esforço e dedicação são invisíveis, mesmo se entregando ao plantio, à adubação e à colheita nas lavouras juntamente com o cuidado da casa, dos filhos e da agricultura familiar. É de grande importância entender a vida e a invisibilidade da mulher do campo, de modo a repensar as práticas sociais com vistas a promover a igualdade de gênero nesses locais e, assim, reduzir a subordinação advinda de um sistema patriarcal. De acordo com Otelo (2018, p. 5), as mulheres do campo “continuam a ser as principais encarregadas dos cuidados com os filhos e a casa, de preparar as refeições e de conseguir a lenha e a água”.

Esse cenário precisa ser repensado e olhado de forma crítica por pessoas que estão vivendo esse contexto e também por aqueles que estão de fora. Segundo Piecha e Zanini (2020), a desigualdade de gênero no meio rural está extremamente ligada com a naturalização dos papéis assumidos por homens e mulheres e as relações hierárquicas que se apresentam dentro das famílias em ambientes rurais, que acabam legitimadas pela divisão sexual do trabalho. Dessa maneira, mesmo a mulher tendo um papel importante na economia familiar, ela não possui autonomia financeira e social.

A divisão sexual do trabalho nas áreas rurais é uma problemática, visto que o trabalho feminino é considerado como uma ajuda, como menos pesado, já como trabalho produtivo e mais valorizado, o do homem. De acordo com Brumer (2004, p. 205), “[...] existe uma divisão fundamentada em dois princípios: o princípio da separação – existem trabalhos de homens e trabalhos de mulheres – e o princípio da hierarquização – o trabalho dos homens vale mais que o trabalho das mulheres”. O autor também destaca que o trabalho exercido pela mulher nas lavouras é visto como uma extensão de seus afazeres como mãe e esposa. Conforme Bourdieu (2007), essa divisão sexual do trabalho se mostra como algo natural.

Dessa maneira, é muito relevante a leitura de vozes femininas, contando suas narrativas, o que pode colaborar para uma intensa reflexão social e auxiliar o aluno a não ser só mais um cidadão do distrito em que mora, tornando-o cidadão crítico capaz respeitar as diferenças de gênero e agir como desconstrutor de preconceitos dentro do patriarcado, além de criar espaços de desenvolvimento para todos.

Conforme Chizzotti (2008, p. 105), “história de vida é um relato retrospectivo da experiência pessoal de um indivíduo, oral ou escrito, relativo a fatos e acontecimentos que foram significativos e constitutivos de sua experiência vivida”. Tais relatos podem influenciar no percurso de vida de quem os lê ou escuta. Desse modo, as histórias de vidas femininas quando lidas por leitores críticos podem contribuir para a transgressão na vida das mulheres do campo e no empoderamento delas.

É esse compartilhamento de vozes que pode contribuir para que as mulheres se tornem protagonistas: conhecendo a vida de outras mulheres, seus sonhos e caminhos. Conhecer as histórias de vidas femininas pode contribuir para que os alunos se tornem leitores mais humanos e compreendam as dificuldades e desigualdade presentes na vida da mulher, em especial as que vivem no campo, promovendo assim o empoderamento feminino.

De acordo com Sardenberg (2016), empoderar as mulheres é muito relevante para modificar as ações de instituições que

propaguem a desigualdade social, colocando em pauta as ideologias patriarcais que prevalecem em muitos locais. Além disso, pode proporcionar melhores condições para as mulheres terem acesso a recursos materiais e informacionais, de modo a gozar de sua autonomia e independência.

Dessa maneira, é essencial que as mulheres sejam reconhecidas e que os alunos e alunas percebam que o conhecimento pode fortalecer a igualdade de gênero.

3. METODOLOGIA

3.1 Projeto de ensino

O projeto de intervenção será realizado na Escola Estadual de São Sebastião do Sacramento, em Manhuaçu, em Minas Gerais, sendo desenvolvido em uma turma de 9º ano, com aproximadamente 30 alunos, a maioria residente da zona rural. A faixa etária dos alunos é de 14 a 15 anos. O projeto será realizado dentro das minhas aulas de Língua Portuguesa, sendo que, para utilizar os dados dos estudantes na pesquisa, é necessário que eles assinem o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e os pais ou responsáveis assinem os Termos de Consentimento Livre Esclarecido. No caso de algum pai ou estudante optar por não assinar os termos, os seus dados não serão utilizados nas pesquisas.

O projeto de intervenção será dividido em seis partes: Parte 1 – Conhecer para avançar; Parte 2 – Apresentação do projeto; Parte 3 – Projetos de vida; Parte 4 – As histórias de algumas mulheres do Brasil e de outros países; Parte 5 – Histórias de mulheres da região e Parte 6 – Entrevistas com mulheres da comunidade.

Durante o projeto, serão trabalhadas diversas esferas da leitura, para assim formarmos um leitor crítico, capaz de questionar as questões sociais em que está cercado e propor mudanças. Para Solé (1998), conseguir ler é poder compreender e interpretar textos escritos de diferentes tipos, intenções, objetivos, fato que colabora de modo decisivo para a autonomia das pessoas.

A seguir, apresentamos no Quadro 1 a proposta de trabalho por esferas de leitura:

Quadro 1: Proposta didática por esferas de leitura.

AS ESFERAS DA LEITURA			
Esfera de texto	Texto trabalhado	Desenvolvimento	Produção de Dados por amostragem
Textos jornalísticos	-Entrevista com Malala	Debates e discussões.	Observação da participação no debate e análise da realização das entrevistas.
Textos midiáticos: Facebook, Instagram, blog e YouTube.	- Vídeos do Grupo de mulheres de Noiva do Cordeiro, vídeos sobre Malala.	Discussão oral – comentários sobre as mulheres e suas vivências	Observação da participação dos alunos nas discussões e comentários reflexivos.
Textos literários	Contos e trechos de livros de Carolina de Jesus, Conceição do Evaristo, Malala Yousafzai.	Dramatização sobre cenas do diário de Carolina Maria de Jesus e discussões críticas sobre a vida de Conceição e a vida dos alunos.	Gravação da dramatização e participação dos alunos nas discussões.
Textos orais	Palestra de mulher inspiradora da região e entrevistas com	Preparação para palestra e para realização das entrevistas.	Fotos das palestras e anotações de falas das mulheres.

	mulheres da comunidade.		Transcrição das entrevistas.
--	-------------------------	--	------------------------------

Fonte: da autora.

Pensar o espaço social em que estamos inseridos e enxergar as possibilidades de mudanças é um ato importante em nosso fazer docente. Dessa maneira, será feita uma proposta de intervenção pedagógica para repensar o papel social da mulher do campo e criar novas concepções de trajetórias femininas.

Para isso, será realizado um trabalho de abordagem qualitativa, que, de acordo com Vieira e Zouain (2005), atribui importância fundamental aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles. Sendo assim, ouvir os jovens é o primeiro passo para compreender o cenário e os sujeitos de transformação social.

4. RESULTADOS ESPERADOS

As apresentações orais dos alunos e as discussões realizadas durante o projeto de intervenção farão parte da análise de dados, a fim de que se observe a postura, a fala, o desenvolvimento do assunto solicitado, entre outros aspectos. Além das produções orais, será observado o aprendizado dos alunos a partir das diversas leituras feitas durante o projeto, que poderão auxiliar na transformação social da consciência crítica de cada um. Sendo assim, será analisado se o aluno desenvolveu certas habilidades em cada parte do projeto. A seguir, apresentamos no Quadro 2 categorias para a análise dos dados.

Quadro 2: categorias de análise dos dados da pesquisa.

Categorias de análise de dados	
Parte do projeto	Habilidades a serem analisadas
Parte 1 – Conhecer para avançar	<ul style="list-style-type: none"> ● Identificar se os alunos reconhecem seu perfil socioeconômico e a realidade vivenciada por eles. ● Analisar a prática de leitura e escrita dos alunos antes do projeto.
Parte 2 – Apresentação do projeto	<ul style="list-style-type: none"> ● Observar se os alunos entenderam a importância do projeto para a construção de letramentos críticos e também a relevância da temática para a mudança social na vida deles. ● Verificar se os educandos repensaram a respeito do papel da mulher no lugar onde vivem.
Parte 3 – Projetos de vida	<ul style="list-style-type: none"> ● Considerar os projetos de vidas de cada aluno e analisar se conseguem enxergar seus potenciais dentro e fora da comunidade em que vivem.
Parte 4 – As histórias de algumas mulheres do Brasil e de outros países	<ul style="list-style-type: none"> ● Confrontar opiniões dos estudantes sobre a trajetória de vida de Malala. ● Verificar se, a partir da pesquisa realizada, os alunos entenderam sobre os talibãs e sua relação com as vivências de algumas mulheres. ● Observar quais são as mulheres que influenciam a vida de cada educando e o motivo dessa influência. ● Analisar a oralidade e criatividade desenvolvidas pelos estudantes na dramatização realizada e o planejamento da dramatização. ● Explorar as opiniões dos alunos sobre a vida das mulheres estudadas e a reflexão sobre o percurso de mudança de cada uma. ● Observar a construção e uma visão crítica dos alunos sobre a necessidade do empoderamento feminino. ● Registrar os recursos linguísticos utilizados nas falas dos estudantes sobre as mulheres de Noiva do Cordeiro.
Parte 5 – Histórias de	<ul style="list-style-type: none"> ● Analisar se os alunos perceberam, através dos relatos das mulheres da região, a importância da

mulheres da região	criação de mais oportunidades para as mulheres da comunidade em que vivem.
Parte 6 – Entrevista com mulheres da comunidade	<ul style="list-style-type: none">• Explorar as opiniões dos educandos sobre os papéis exercidos pelas mulheres de São Sebastião do Sacramento.• Verificar se os estudantes conseguiram a partir das entrevistas repensarem os papéis das mulheres da região e a importância de intervirem na transformação do lugar em que vivem.

Fonte: da autora.

A partir das oficinas desenvolvidas durante o projeto de intervenção, pretende-se que os alunos consigam, através da linguagem de forma questionadora, ser protagonistas em diferentes espaços. Espera-se que utilizem a leitura e o saber crítico para modificarem o meio em que vivem e construam caminhos de lutas e processos de identidade. “Histórias importam e podem ser utilizadas para empoderar ou retirar direito. Para tanto, é preciso que ampliemos o espectro de vozes audíveis e compreensíveis”. (CAETANO, 2019, p. 221).

Espera-se que as histórias de vida femininas tornem possível que os educandos reflitam sobre as narrativas vividas por cada mulher e as narrativas que eles podem construir, narrativas que promovam a igualdade de gênero e a visibilidade da mulher do campo, narrativas que possam ajudá-los a mudar o cenário patriarcal em que vivem. Assim, pode-se permitir a reflexão dos alunos sobre as práticas sociais que o cercam e o uso da linguagem de maneira contestadora.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de intervenção poderá permitir que os alunos aprendam, através do diálogo, a solucionarem problemas dentro e fora da comunidade em que vivem e percebam, assim, as relações

de poder e desigualdades presentes na sociedade, sendo críticos o bastante para intervir e mudar.

Os resultados da pesquisa serão muito relevantes para iniciar uma mudança na realidade da mulher do campo de São Sebastião do Sacramento, contribuindo para a diminuição do machismo, de preconceitos e para a promoção de um ambiente mais igualitário. Desse modo, essa pesquisa poderá servir para futuros estudos a respeito da vida dos jovens do campo e sobre como os letramentos críticos podem trazer benefícios para a construção desses indivíduos como sujeitos agentes de transformação e promotores de liberdade.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRUMER, A. Gênero e agricultura: a situação da mulher na agricultura. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis: V. 12, n. 1, p. 205-227, 2004.

CAETANO, M. G. Bordas do corpo, fronteiras do mundo: notas sobre o feminismo fronteiriço. In: LOPES, A. C.; FACINA, A.; SILVA, D. N. (Orgs.). **Nó em pingo d'água: sobrevivência, cultura e linguagem**. Rio de Janeiro: Mórula; Florianópolis [SC] : Insular, 2019, p. 206-222.

CARRANCA, Adriana. **Malala, a menina que queria ir para a escola**. Companhia das Letrinhas; 1ª edição, 2015.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Vozes, 2008.

EVARISTO, Conceição. **Vozes-Mulheres**. 50 poemas de revolta. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia – o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de Despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Francisco Alves, 2004.

OTELO, M. **Estratégias para melhorar a situação das mulheres rurais**. In.: Folha de São Paulo, Caderno Tendências e Debates, no. 33.220. 16 mar. de 2020.

PIECHA, R.; ZANINI, M. C. C. **O serviço que não aparece**: a divisão sexual do trabalho e as formas de agenciamento de mulheres camponesas em Jaguari-RS. 2020. Tese (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de Santa Catarina.

SARDENBERG, C. Conceituando “Empoderamento” na perspectiva feminista. In: Seminário Internacional Trilha do Empoderamento de Mulheres, 1, 2016, Salvador. **Anais eletrônicos**. Salvador: NEIM, UFBA, 2016.

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

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência**: culturas e identidades no movimento hip-hop. 2009. 219f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP, 2009.

VIEIRA, M. Mi. F.; ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

Narrativas de si e do outro: um projeto de letramento a partir da leitura e da produção de memórias em sala de aula de Língua Portuguesa

Heliabe Xavier Nogueira¹
PROFLETRAS/UFMG, heliabex@gmail.com

Resumo: Este artigo compõe uma proposta para letramento literário, por meio da leitura e da produção do gênero discursivo memórias. As atividades do referido projeto serão desenvolvidas através de sequências didáticas, em que os alunos terão contato com memórias de autores consagrados, além de conhecerem a cultura digital de arquivos de memória por meio do Museu da Pessoa. Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter intervencionista, que será desenvolvida com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Celestino Nunes, localizada em Paineiras, Minas Gerais. Busca-se, com essa experiência, possibilitar novas práticas de ensino de leitura literária em sala de aula por meio de atividades que se organizam em torno de uma perspectiva temporal e histórica: a memória do outro, no caso, escritores consagrados; a memória do eu no presente; e a memória do eu em proposição de um futuro próximo. Esta pesquisa e as ações dela decorrentes justificam-se por buscar uma formação do leitor literário como condição de existência e de constitutividade humana, uma vez que o memorialista tem oportunidade de inventariar suas lembranças, suas experiências de leitura, seus sentimentos e valores atribuídos à leitura literária em momentos distintos da vida, como representação de si mesmo e de sua história como sujeito leitor.

Palavras-chave: letramento literário, formação do leitor, memórias literárias.

¹ Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Leiva de Figueiredo Viana Leal (PROFLETRAS/UFMG).

1. INTRODUÇÃO

A formação do leitor literário deveria começar muito antes de a criança alcançar os portões da escola, em casa, com o exemplo e/ou incentivo das pessoas de seu convívio mais íntimo e também nos ambientes sociais onde ela circula. Infelizmente, raramente isso ocorre e a enorme desigualdade social do país é uma das causas que mais contribui para a ausência dessa experiência leitora. Resultado: a cultura da leitura literária e a formação do leitor tornam-se compromissos exclusivos da escola, ao passo que tais ações deveriam ser da sociedade em geral.

A escola, como potencializadora do desenvolvimento humano dos alunos, tem papel fundamental nessa formação, com a função de democratizar o direito ao acesso à leitura de gêneros diversos, promovendo a formação de sujeitos conscientes e com potencial para transformarem a si mesmos e à sociedade.

PAULINO (2011) em relação à leitura, afirma que

transformar o país num país melhor para muitos, para a maioria... Essa é uma das minhas utopias. Eu acredito que talvez cheguemos lá. Num Brasil Literário também. Ainda não temos um Brasil Literário, mas precisamos continuar lutando por ele. [...]. Considero a literatura como um processo de reumanização, de ressocialização, na linha de Antonio Candido. Se nós considerarmos dessa maneira, a prática de leitura literária pode ser vista como coletiva e não como prática de elite, fechada. Não podemos perder a ideia de que a transformação é possível. Manter vivas as utopias é manter vivo o ser humano.

Nesse sentido e na tentativa de aproximar os alunos do texto literário, acreditamos ser necessário buscar caminhos para a construção de práticas de leitura literária em sala de aula, nas quais a participação deles seja ativa, reflexiva e crítica. É preciso procurar meios para mediar esse processo de leitura, promovendo experiências que levem os alunos a adentrarem na intimidade do

texto, para que o ato de ler seja prazeroso, proporcionando reflexão, autonomia e desenvolvimento de sensibilidade e comportamento humanístico.

A leitura literária, entendida como prática social, deve assumir papel relevante em todo o contexto de formação do aluno, pois favorece seu progresso nas experiências linguísticas e de interação social, segundo Cosson (2009, p. 17): “É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível, transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas.”

Nesse sentido, o autor ainda ressalta a importância da literatura na escola:

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação dos hábitos de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem. (COSSON, 2009, p. 30)

Assim, a leitura literária deve ser “uma prática que tenha como sustentação a própria força da literatura, sua capacidade de nos ajudar a dizer o mundo e a nos dizer a nós mesmos.” (COSSON, 2021, p. 46).

Este trabalho, ao entrar no universo das narrativas de si e do outro, por meio da busca da construção do letramento a partir da leitura e da produção de memórias em sala de aula de Língua Portuguesa, justifica-se na medida em que busca alinhar-se às novas práticas de ensino que objetivam desenvolver a autonomia do aluno no seu processo de reconhecimento humano, existencial, de sensibilidade e de amor à vida, além de possibilitar que ele seja capaz de relacionar sua vivência à arte literária.

Para Chiaretto (2013),

Ao mergulhar em um texto literário se perdendo e se encontrando em sua leitura, o ser pode disponibilizar para si um poderoso arsenal de disposições técnicas. Seria a aquisição de uma tecnologia apta a instruí-lo eficazmente na arte de manipular ideias e conceitos em prol de uma realidade mais justa e humana. A literatura pode assim civilizar e, a partir desse momento, humanizar. (CHIARETTO, 2013, p. 05)

Ler literatura tem o poder de modificar nosso modo de pensar, amplia nossa visão de mundo, nos torna mais conscientes e sensíveis ao outro, além de ser, antes de tudo, um ato emancipatório. Todorov (2009) afirma que:

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. (TODOROV, 2009, p. 76)

Assim, é preciso garantir que a leitura literária e a formação do leitor literário sejam um bem comum, um direito do ser humano a ser fornecido e experimentado. Segundo Cosson (2021), para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização. E é nesse sentido que construímos este projeto, cujo objetivo principal é a formação do leitor literário a partir da leitura e, posteriormente, da produção de memórias.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A base teórica dos nossos estudos nasce da necessidade de compreender os sujeitos e os sentidos que atribuem à existência. Como não há sujeito sem memória, é por ela que buscamos alcançar nossos objetivos. Embora existam fortes discussões a respeito de recortes conceituais acerca do gênero discursivo memórias, assumimos, em nossos estudos, a leitura e a escrita das memórias como ponto de partida para nossa intervenção.

2.1 Literatura

Candido (1995), em seu texto 'Direitos Humanos e Literatura' defende que a literatura é, ou pelo menos deveria ser, um direito básico do ser humano, pois a ficção/fabulação atua na formação dos sujeitos, uma vez que

a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob a 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 nossa humanidade. (CANDIDO, 1995, p. 122).

Ainda segundo Candido (1995, p.117) "a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante." Nesse sentido, a literatura é capaz de transformar o homem, aumentar sua capacidade de se emocionar e estimular a reflexão sobre sua realidade e sobre o mundo a sua volta. Por isso, acreditamos ser tão importante que os estudantes tenham exitosas experiências com a leitura literária.

2.2 Memória

O conceito de memória e a forma como ela funciona têm sido objeto de estudo que vem se modificando e se adequando ao longo da história, principalmente para a ciência (LEAL, 2006). Para o entendimento comum, a memória é a capacidade que o indivíduo tem de adquirir e armazenar informações, sendo importante processo psicológico, pois está ligada à função do aprendizado.

Ao abordar a memória, Bakhtin (1992) afirma que ela

faz com que a abordagem se opere numa ótica de valores e de acabamento. Até certo ponto, a memória não tem esperança, mas em compensação, só ela é capaz de formular, sem levar em conta a

finalidade e o sentido, um juízo sobre uma vida inteiramente presente em sua realização e seu acabamento. (BAKHTIN,1992, p. 122)

O autor ainda acrescenta que “relacionar o que se viveu ao outro é a condição necessária de uma identificação e de um conhecimento produtivo, tanto ético quanto estético” (*id.*, 1992, p. 46). Recuperar o passado é uma forma de dar significado à própria existência e, além disso, é uma maneira de nos projetar para o futuro. Cada momento vivido por uma pessoa é conclusivo, ao mesmo tempo que desencadeia novos fatos.

Benjamin (1987) relaciona memória, experiência e narração, fazendo uma analogia entre a experiência e a vivência.

Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las. Assim se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo. E assim essa rede se desfaz hoje por todos os lados, depois de ter sido tecida, há milênios, em torno das mais antigas formas de trabalho manual. (BENJAMIN, 1987, p. 205).

O autor afirma que a memória, o tempo e a percepção são importantes para a experiência de um ser humano. Quando esses três fatores se relacionam em meio às mudanças culturais e sociais ao longo do tempo, é conferido um caráter histórico à experiência de uma pessoa. Desse modo, quando uma pessoa narra sua história de vida, ela tem a oportunidade de ressignificar seu passado, a partir do presente, em uma ação de experiência. “A experiência que passa de pessoa em pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores” (BENJAMIN, 1987, p. 198). Isso acontece porque ela desfruta da interação entre o que foi vivido, o que foi aprendido e o que foi transmitido. O autor diz que a memória “é o meio onde

se deu a vivência, assim como o solo é o meio no qual as antigas cidades estão soterradas” (*id.*, 1987, p. 239).

Segundo Chauí (2000, p. 156), “a memória é uma evocação do passado. É a capacidade humana para reter e guardar o tempo que se foi, salvando-o da perda total. A lembrança conserva aquilo que se foi e não retornará mais.”

Além disso, ao narrar suas reminiscências, o memorialista não se preocupa exatamente em apresentar a realidade objetiva do que foi vivenciado, uma vez que

lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho [...] Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor. (BOSI, 1979, p. 17)

Desse modo, o memorialista está livre para ressignificar aquilo que viveu, não sob pretexto de falsificar sua história, mas de imprimir nela aquilo que o tempo moldou em sua personalidade, tendo, assim, um outro olhar sobre que vivenciou, pois

na elaboração literária de uma vida, o autor realiza um incessante diálogo entre o passado e o presente, colocando em cena a elaboração de seu ser pessoal, na procura das significações contidas nos fatos passados. Diríamos que o memorialista faz uma segunda leitura do tempo vivido ou ... perdido. (ARAGÃO, 1992, p. 03)

2.3 Os gêneros do discurso

Considerando-se que, segundo Bakhtin (2016), nos comunicamos mediante enunciados, mas não por meio de palavras e frases soltas, e que toda comunicação verbal ocorre por meio dos gêneros discursivos, torna-se importante tomar esses gêneros objeto de ensino e de conhecimento, visando tanto à leitura quanto

à produção de textos na escola. Ao trabalhar com gêneros, a escola deve estar atenta para o cumprimento das habilidades propostas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Dentre as habilidades apresentadas nesse documento para as práticas de leitura, destacamos como relevante para a leitura do gênero memórias literárias a habilidade EF89LP33:

Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores (BRASIL, 2017, p. 187).

Nesse sentido, o trabalho que a escola promove com a utilização dos gêneros discursivos para as práticas de leitura deve desempenhar funções extremamente importantes, porque pode permitir que os alunos se tornem usuários competentes da língua, ao perceberem que as produções discursivas não ocorrem a partir de palavras soltas ou unidades de linguagens isoladas, mas a partir de uma interação com o seu meio social, histórico e cultural.

2.4 As memórias literárias

Como explica Leal (2006, p. 97), “o gênero memórias tem sido utilizado como aporte metodológico de fundamental importância em pesquisas nas ciências humanas e, em especial, em estudos e investigações que buscam novos modelos de formação inicial e continuada de professores”.

Os registros das memórias literárias, realizados na primeira pessoa do discurso, fazem do narrador um protagonista e, ao mesmo, tempo um autor empírico, pois, mesmo sendo o relato da

vida de um indivíduo, as memórias literárias podem levar a um coletivo, já que, ao narrar sua história de vida, o autor não tem a capacidade de excluir os personagens, mesmo os coadjuvantes, que participaram de forma indireta dos acontecimentos.

O leitor adentra na consciência do memorialista e vai percebendo que a narrativa não é apenas uma contação de fatos, mas uma escrita que traz relatos e reflexões sobre a vida íntima ou psicológica do narrador e dos demais personagens envolvidos nas memórias, além de poder observar o contexto histórico, cultural e social no qual se deu a narrativa.

2.5 Narrar-se

Toda história de vida é por si só uma narrativa. Narrar a própria história é uma prática que nos acompanha desde antes da aquisição da escrita, quando ainda habitávamos as cavernas. Ali, já contávamos, por meio das pinturas rupestres, nossas aventuras e, assim, deixávamos nossa história registrada no tempo. Com a aquisição da linguagem, ainda que de forma oral, narrávamos histórias para que culturas e tradições passassem de geração a geração e fossem preservadas. A partir da escrita, não foi diferente. Continuamos a narrar a vida. Narramos para não nos esquecermos e para não sermos esquecidos.

Queiroz (2019) afirma que,

por meio do narrar-se, o vivido retorna, concomitantemente em dois movimentos: a rememoração e a imaginação, ambos são fragmentos que se espalham pelo relatado, minando a(s) certeza(s) dos fatos e fixando-se somente em flashes daquilo que se passou ou se imagina que tenha passado. (QUEIROZ, 2019, p. 246)

Guimarães Rosa, em sua obra-prima 'Grande sertão: veredas', nos fala sobre como pode fazer bem narrar a própria vida. Ainda que seja ficção, vemos como narrar-se é importante para Riobaldo, um jagunço já cansado de suas atividades, que conta a um viajante

suas histórias no sertão, ao lado de seus companheiros jagunços, lutando contra os inimigos. Ficamos sabendo, por meio do olhar maduro de quem já viveu muitas aventuras e desventuras, que contar a própria história pode ser catártico. “Não sei contar direito. [...] Agora, neste dia nosso, como o senhor mesmo – me escutando com devoção assim – é que aos poucos vou aprendendo a contar corrigido. E para o dito volto.” (ROSA, 2019). Riobaldo, narrador de si mesmo, reflete sobre o fato de poder corrigir o passado ou - pelo menos - sua forma de falar sobre ele, por meio de um olhar mais maduro. Enquanto conta, vai tentando entender e ressignificar tudo o que aconteceu.

A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos, cada um com seu signo e sentimento, uns com os outros acho que nem não se misturam. Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo as coisas de rasa importância. De cada vivimento que eu real tive, de alegria forte ou pesar, cada vez daquela hoje vejo que eu era como se fosse diferente pessoa. Sucedido desgovernado. Assim eu acho, assim é que eu conto. O senhor é bondoso de me ouvir. Tem horas antigas que ficaram muito mais perto da gente do que outras, de recente data. (ROSA, 2019, p. 76, 77)

Nesse sentido, MACHADO (2016) afirma que “ao contar coisas do passado, consertamo-las, podamos suas arestas”. Assim, por meio da narrativa, do relato de si mesmo “[...] nós construímos, reconstruímos, e até mesmo, de certo modo, reinventamos o presente e o futuro.” (BRUNER, 2002, p. 113, apud MACHADO, 2016, p. 80)

Além disso, o modo como contamos depende diretamente do nosso ouvinte ou da forma que esperamos que ele receba a narrativa. Podemos contar com mais detalhes, de forma mais romanceada ou apenas narrar os fatos sem muita subjetividade. Ademais, o nosso olhar sobre o vivido também muda a forma de contar. É o que chamamos de ressignificação.

3. METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter intervencionista, fundamentada em um Projeto de Letramento, no caso, literário, a ser desenvolvida com alunos do 9º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Celestino Nunes, em Paineiras, Minas Gerais, na qual atuo como professora.

Para DAMIANI (2012), intervenções são

as interferências (mudanças, inovações), propositadamente realizadas, por professores/pesquisadores, em suas práticas pedagógicas. Tais interferências são planejadas e implementadas com base em um determinado referencial teórico e objetivam promover avanços, melhorias, nessas práticas, além de pôr à prova tal referencial, contribuindo para o avanço do conhecimento sobre os processos de ensino/aprendizagem neles envolvidos. (DAMIANI, 2012, p. 03).

Nesse sentido, BORTONI-RICARDO (2008) afirma que

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu favor pedagógico, tornando-se um professor-pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 10)

Nossa pretensão com este trabalho, na tarefa de pesquisar, é buscar promover o letramento literário, em sentido estendido, uma vez que os alunos serão envolvidos em uma atmosfera da cultura que cerca o livro: vão ler, narrar, ouvir e relacionar suas memórias e vivências à arte literária.

3.1 Projeto de ensino

As atividades do projeto de letramento serão realizadas por meio de sequências didáticas organizadas em 6 oficinas, sucintamente descritas a seguir:

OFICINA 1: Eternizado pela memória - A atividade propõe apresentar aos alunos o gênero textual memórias literárias por meio do texto “Sua presença em minha vida foi fundamental”, em que o cartunista Ziraldo relembra duas professoras que se tornaram inesquecíveis. Falaremos sobre Ziraldo, suas obras mais importantes e sobre professores inesquecíveis.

OFICINA 2: Se bem me lembro - Nesta etapa, os alunos terão contato com dois textos que tratam de memória de leitura. O primeiro, trecho do livro “Por parte de pai”, de Bartolomeu Campos de Queiroz, e o segundo, “Memória de livros”, crônica de João Ubaldo Ribeiro. Nos dois textos, os autores relatam seus primeiros contatos com a leitura, e em ambos os textos os avós exerceram fundamental papel nesse processo.

OFICINA 3: Leitura da memória do outro - Nesta oficina, os alunos farão a leitura do conto “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector, em que a memória, embora tenha tido um sabor de crueldade, ficou guardada. Abordaremos também o conceito de empatia. Além disso, os alunos vão conhecer o livro “Reinações de Narizinho”, de Monteiro Lobato, citado no conto.

OFICINA 4: Memórias de mim - Nesta oficina, os alunos irão refletir sobre suas experiências de leitura, tendo em mente as oficinas feitas anteriormente, além de registrar e compartilhar suas memórias de leitura.

OFICINA 5: A democratização da memória - O objetivo desta oficina é apresentar aos alunos o Museu da Pessoa e colaborar para que conheçam a cultura digital de arquivos de memória.

OFICINA 6: Eu, narrador de mim - Nesta etapa final, os alunos irão ampliar a concepção do gênero memórias literárias, produzindo narrativas de si. Eles farão as produções em duas partes:

- Narrativas do eu literário: memórias que habitam em mim
- Minhas memórias do futuro: como me imagino num futuro próximo, como leitor literário?

Ainda nessa oficina, será organizada uma exposição com cadernos, livros e objetos escolares selecionados pelos alunos nas oficinas anteriores.

4. RESULTADOS ESPERADOS

A leitura literária possibilita o desenvolvimento da sensibilidade, amplia a visão de mundo, desperta emoções e tem o poder de exercitar a fantasia e a imaginação. Além disso, nos faz refletir sobre a nossa própria existência. A literatura apresenta, portanto, profunda importância para a formação do indivíduo. A memória literária, por sua vez, traz consigo o propósito sociocomunicativo de recuperar, num relato escrito de forma contemporânea, vivências de tempos mais distantes, relacionadas a lugares, objetos, pessoas, fatos e sentimentos vividos pelo sujeito narrador de si.

A partir das atividades propostas neste trabalho, esperamos proporcionar aos alunos experiências que promovam o letramento literário, como prática social que é, além de contribuir para que os estudantes percebam que a literatura está presente em suas memórias, em suas vidas, e assim, desenvolvam a cultura da leitura literária na escola e fora dela.

REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, M. L. **Memórias literárias na modernidade**. Santa Maria: Revista Letras: 1992. Disponível em http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos_r3/revista3_6.pdf. Acesso em 10 jun. 2022.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017.
- BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas** v. I: Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BOSI, E. **Memória e sociedade: lembrança de velhos**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. *In: Vários escritos*. 3ª ed., rev e ampl. São Paulo: Duas cidades, 1995.
- CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.
- CHIARETTO, M. **Letramento literário e recursos didáticos renovados para um educador cidadão**. Universidade Federal de Minas Gerais. IV SILID III SIMAR 2013. Disponível em:< <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/23457/23457.PDFXXvmi=>>. Acesso em: 09 jul. 2022.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2021.
- COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.
- DAMIANI, M. F. **Sobre Pesquisas do tipo intervenção**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012, p.3.
- LEAL, L. de F. V. **Escrita e memória na formação inicial de professores**. *In: SILVA e OLIVEIRA, I. de; VIEIRA, M. L. (Org.)*. Memória, Subjetividade e Educação. Belo Horizonte: Edvcere, 2006, p. 97-110.
- LISPECTOR, C. **Felicidade clandestina: contos**. Rio de Janeiro: Rocco: 1998.
- MACHADO, I. L. **Reflexões sobre uma corrente da análise do discurso e sua aplicação em narrativas de vida**. Portugal: Grácio Editor, 2016.

- PAULINO, M. das G. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 7, n. 102, nov, dez 2011.
- TODOROV, T. **A literatura em perigo**. MEIRA, Caio (Tradutor). Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.
- QUEIROZ, B. C. de. **Por parte de pai**. Belo Horizonte: RHJ, 1995.
- QUEIROZ, L. A narrativa de vida pode ser entendida como uma tentativa de reconstrução de uma identidade? *In*: LESSA, C. H. (Org). **Análises discursivas das narrativas de vida do corpo discente (PROEJA e LETRAS) do CEFET - MG: múltiplos olhares**. Belo Horizonte: CEFET, 2019.
- RIBEIRO, J. U. **Um brasileiro em Berlim**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.
- ROSA, G. **Grande sertão: veredas**. 22^a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- PINTO, Z. A. **Sua presença em minha vida foi fundamental**. Revista Nova Escola, set/98, p. 58.

Círculos de leitura: um incentivo à formação de clube de leitura literária na escola pública

Maria Guimarães Gomes Otoni
PROFLETRAS/UFMG¹, maryggotoni@gmail.com

Resumo: Este artigo trata da pesquisa de Mestrado em desenvolvimento intitulada “Leitura literária na escola: compartilhando vivências”. É uma pesquisa de intervenção proposta para o letramento literário com alunos do 9º ano do ensino fundamental II. O foco da pesquisa é a formação de leitores literários, por meio da criação de círculos de leitura e como maneira de perpetuar a cultura de leitura literária entre os alunos, eles serão estimulados a criar um clube de leitura literária na escola. Como professora e uma apaixonada pela Literatura, valorizo a importância da fruição literária, pois a literatura é humanizadora, é capaz de formar pessoas sensíveis e informadas, prontas para olhar conscientemente para a realidade e intervir na sociedade. O projeto de letramento literário proposto nesta pesquisa de Mestrado é relevante, pois caminha para a formação de um leitor-fruidor, que seja capaz de relacionar a sua vivência com a arte literária e a partir disso refletir sobre suas atitudes e ponderar julgamentos e valores em suas relações sociais.

Palavras-chave: Letramento literário. Leitura literária. Círculo de leitura. Clube de leitura.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo decorre da pesquisa de mestrado em desenvolvimento intitulada “Leitura literária na escola: compartilhando vivências”, alicerçada principalmente nos estudos sobre ensino de literatura de Antonio Candido, Antonie Compagnon, Eliane Yunes, Tzvetan Todorov e Rildo Cosson.

¹ Orientador: Prof. Dr. Francis Arthuso Paiva (PROFLETRAS/UFMG).

Vivemos em uma sociedade adoecida pela polarização de ideologias, uma realidade fortemente influenciada pelo domínio das tecnologias digitais através dos algoritmos que nos colocaram em bolhas de satisfação ao apresentar preferencialmente conteúdos que nos agradam e nos fazem querer estar conectados o tempo todo. Em consequência dessa realidade, os estudantes estão cada vez mais distraídos das atividades escolares, afinal, a internet oferece opções de prazer imediato com vídeos curtos, memes e fake news que ocupam boa parte do tempo cotidiano dos discentes, com uma dinamicidade que não há na escola e muito menos se realiza em uma leitura, e infelizmente, quando esta envolve uma obra literária, a adesão tem sido cada vez menor.

A formação de leitores na escola é um desafio para o meu trabalho como professora do ensino fundamental. É evidente a importância da leitura na vida de um indivíduo que pertence a uma sociedade letrada, pois é através dela que este indivíduo é levado a refletir, vivenciar e questionar a realidade, entretanto, isso ocorre somente quando se aprende a buscar uma leitura de qualidade.

Partindo do pressuposto de que a leitura é um meio de expansão da mente do sujeito, a leitura literária configura-se como parte do desenvolvimento ser humano. Com a leitura literária, o leitor tem acesso a conhecimentos de diversas áreas durante a fruição do texto literário, podendo ampliar a sua visão de mundo ao conhecer culturas, fatos históricos e saberes não acadêmicos que ainda não teve acesso em sua vida, podendo colocar-se no lugar do outro, experienciando também a empatia, algo que pode melhorar o convívio entre as pessoas da sociedade.

Pensado em oferecer uma experiência literária que seja plena de sentido para os os estudantes, afastei-me da abordagem da literatura baseada estudos voltados para a linha histórico-social e estilística das obras literárias. A essência desta pesquisa é a valorização do leitor, sua interação com a obra literária e a possibilidade de compartilhar com outros leitores a sua experiência, para que possam juntos formar uma comunidade de leitores.

O objetivo principal é desenvolver um projeto de letramento literário (PLL), tendo como foco a formação de leitores literários, por meio da criação de círculos de leitura, para depois da experiência nos círculos, formar um clube de leitura na escola, como forma de perpetuar a cultura de leitura literária entre os estudantes. Tentando aproximar os alunos, adolescentes, de uma prática de leitura que oportunize a autonomia na interação com a obra e o compartilhamento de impressões causadas pela leitura literária, adaptei a sugestão de letramento literário de Cosson. O corpus deste PLL compõe-se de dois contos da literatura brasileira: “Venha ver o pôr do sol”, de Lygia Fagundes Telles; e “Negrinha”, de Monteiro Lobato.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A fundamentação teórica desta pesquisa estabeleceu suas bases com Candido. Na palestra “O direito à literatura” ele nos fala sobre a importância da obra literária como um fator de humanização, por ser capaz de nos tornar “mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.” (CANDIDO 2017, p. 182).

Candido fala de uma sociedade brasileira repleta de desigualdade social, mas apesar de ter contextualizado isso em 1988, sua análise continua atual, pois a realidade da não mudou muito, continuamos vivendo em um corpo social desigual, a distribuição dos bens é proporcionalmente inversa ao aumento da riqueza, ou seja, enquanto poucos enriquecem muito, muitos empobrecem cada vez mais.

Candido trata a Literatura como um direito inalienável, que pode ser um instrumento de libertação, pois oferece instrução e educação aos menos favorecidos.

Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e

denúncia, apoio e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscria; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante. (CANDIDO 2017, p. 177-178)

Reconhecendo a Literatura como um direito, quando paramos para pensar como está sua abordagem na escola, é possível perceber que, na maioria das vezes, a prática não está levando o aluno a conhecer a obra literária a partir de suas perspectivas, mas através do olhar dos especialistas, fazendo com que esse aluno pense que não é capaz de refletir sobre a leitura, sentindo-se inseguro, pois ele não alcança o nível analítico apresentado pelo especialista. Todorov (2021) faz uma crítica a essa prática e afirma que

Em regra geral, o leitor não profissional, tanto hoje quanto ontem, lê essas obras não para dominar um método de ensino, tampouco para retirar informações sobre as sociedades a partir das quais foram criadas, mas para nelas encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo. (p. 32-33)

É preciso repensar essa prática, o adolescente tem suas experiências de vida e capacidade para buscar conhecimentos, portanto, quando Branco (2005) afirma que “um leitor subaproveitado ou depreciado pela escola é um leitor potencialmente perdido”(p.104), nos leva a refletir que a valorização da relação do leitor com a obra literária pode ser uma estratégia para aproximar nosso aluno da Literatura. Segundo Compagnon (2010), “o texto literário é caracterizado por sua incompletude e a literatura se realiza na leitura. [...] O objeto literário autêntico é a própria interação do texto com o leitor.”(p. 147). E levar a leitura literária para a sala de aula requer uma conscientização da importância dessa prática para a formação do estudante. O ato de ler – sentar-se em silêncio e ler uma obra de

ficção na escola – é visto como “passar o tempo”, “fazer nada”, porque ainda há um preconceito sobre o uso do tempo escolar para a leitura literária, já que o professor não está “despejando” conhecimento sobre o aluno, como costuma acontecer nas aulas expositivas. A autonomia que o aluno tem nesse contato com a obra literária faz aquele que não compreende a relevância da Literatura criticar e desprezar essa prática.

Ler para quê? Para as provas? Para o vestibular? Para o concurso? Ler para viver. Ler a vida. Ler para ampliar as perspectivas, para associar ideias, para inventar o mundo, a partir da condição pessoal. De nada adianta “passar de ano”, obter um certificado, se não há mudança qualitativa de vida. Sem dúvida, a leitura por si só, não resolve os problemas sociais e/ou individuais, mas ter opções, compreender as situações é menos amargo que ser levado, sem noção do que se passa à sua volta. (YUNES 2009, p. 58)

Quando o leitor tem consciência de “para quê ler”, a sua receptividade à obra literária torna-se positiva. Por isso, incentivar a leitura literária no ambiente escolar é essencial para que os estudantes tenham a oportunidade de descobrir (quanto mais cedo melhor) que o prazer na informação pode se transformar em conhecimento, que pode se transformar em saber, conforme Yunes nos ensina.

Ao professor cabe criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos. (COSSON 2021b, p.39)

Para estimular os alunos a terem uma experiência de compartilhando de leituras literárias, algo que não fique na mera leitura das obras, as sugestões de letramento literário de Cosson pareceram ideais, uma vez que ao propor a criação de círculos de leitura para a discussão da obra, alunos mais experientes

misturam-se aos menos experientes e a troca de saberes que ocorre entre eles é única.

O letramento literário, como outros letramentos, é uma prática social. A escola, na figura do professor, não deve esgotar o estudo literário em sua face conteudista, mas levar ao aluno uma experiência de leitura que deve ser compartilhada, que tenha a obra literária como centro da prática e não mais pensar em consolidar o estudo literário como uma “idolatração” à crítica literária ou decoreba da linha histórica e teórica da literatura. Na escola, como forma de iniciar as práticas de letramento literário, a criação de círculos de leitura pode proporcionar um ambiente adequado para a formação de uma comunidade leitora.

[...] os círculos de leitura são espaços sociais nos quais as relações ente textos e leitores, entre leitura e literatura, entre o privado e o coletivo são expostas e os sentidos dados ao mundo são discutidos e reconstruídos. (COSSON 2020, p. 154)

O círculo de leitura pode ser formado em qualquer lugar, a ideia base é que a comunidade de leitores se reúna não somente em ambientes formais como a escola, mas que se agrupem em um pequenique, em uma praça e que discutam suas leituras, suas impressões, seus saberes, façam perguntas uns aos outros e compartilhem suas experiências e impressões acerca da leitura. Por isso, após a experiência dos alunos com os círculos de leitura, há uma oportunidade de criação de um clube de leitura, para que esses círculos não fiquem apenas entre os muros da escola, para que ultrapassem as barreiras do espaço e do tempo, para que esses adolescentes se tornem adultos leitores.

3. METODOLOGIA

Para cumprir o objetivo principal foi planejada uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo intervenção pedagógica, com o

intuito de transformar a relação dos estudantes com a leitura literária na escola em uma experiência socialmente significativa. A pesquisa está sendo desenvolvida na E. E. Nilo Maurício Trindade Figueiredo, localizada na cidade de Lagoa Santa, Região Metropolitana de Belo Horizonte. Os alunos envolvidos na pesquisa cursam o 9º ano do ensino fundamental II.

Este projeto divide-se em 3 fases. Na primeira, será realizada a leitura do conto Negrinha, de Monteiro Lobato. Na segunda fase, será a vez do conto Venha ver o pôr do sol, de Lygia Fagundes Telles. E na terceira, será o momento para criação do clube de leitura. Para iniciar o PLL, os alunos responderão um questionário on-line. O objetivo é coletar informações sobre a relação dos estudantes com a leitura.

1ª FASE: Leitura do conto Negrinha, de Monteiro Lobato

- Etapa 1: Motivação – em um ambiente fora da sala de aula, reunidos em volta de uma mesa grande, os alunos serão estimulados a imaginar a história por meio de imagens e frases (Figura 1) relacionadas ao conto. Os comentários serão escritos no mural do Padlet² da turma.

² Os alunos já fazem uso do PADLET nas aulas, portanto, não há necessidade de explicar o acesso e uso.

Figura 1: Cards criados para a motivação³ – Conto “Negrinha”



- Etapa 2: Introdução – na biblioteca, os alunos irão pegar emprestado o livro e manuseá-lo com mediação da professora, como forma de explorar a composição do livro, capa, quarta capa, prefácio, sumário e informações extras, bem como conhecer um pouco sobre o autor.

- Etapa 3: Explicação – ainda na biblioteca, os alunos conhecerão o que é um círculo de leitura e formarão os seus. Neste momento receberão os cartões de função para definir o papel de cada um. As funções disponibilizadas serão: *Comentarista* – seu papel é fazer um relato sintético do texto destacando seus principais núcleos temáticos e outros aspectos que o leitor considere relevante; *Consultor* – é aquele que deve encontrar palavras ou frases que sejam desconhecidas, pouco usadas ou receberam um sentido especial no texto; *Psicólogo* – é aquele que faz uma análise sobre um personagem, devendo preocupar-se com as ações, deixando de lado as palavras usadas pelo narrador; *Historiador* – é quem localiza as informações que são mais importantes para melhor compreender o texto; *Repórter* – é aquele que seleciona uma passagem do texto para ser lida com mais atenção pelo grupo; *Detetive* – é o responsável por estabelecer conexões entre o texto e outros textos e entre o texto e o mundo;

³ Essas imagens e frases (coladas individualmente em uma cartolina cortada no tamanho A4) devem ser colocadas em uma mesa grande, viradas para baixo, para que sejam reveladas uma a uma, pelos estudantes.

Entrevistador – é aquele que prepara as perguntas para os colegas e assim faz a discussão andar; *Blogueiro* – é aquele que registra o que foi discutido no círculo de leitura.

- Etapa 4: Leitura – os alunos estarão com o livro em suas mãos para realizar a leitura em casa e escrever em seus cartões de função.

- Etapa 5: Discussão – reunidos em círculos de leitura, os alunos realizarão uma discussão sobre a obra, os cartões previamente preenchidos serão utilizados para direcionar e manter o debate. O registro sobre a discussão será realizado pelo blogueiro. Um roteiro para auxiliar o andamento da discussão em relação à ordem mais adequada de apresentação das funções será disponibilizado para que os alunos possam realizar a discussão com um sequência lógica e sem muitas interferências do professor.

- Etapa 6: Interpretação – os alunos compartilharão, em uma roda de conversa, os pontos principais discutidos nos círculos de leitura . Depois desse momento, os estudantes escreverão um depoimento pessoal no Padlet, falando como foi a experiência no círculo de leitura.

2ª FASE: Leitura do conto Venha ver o pôr do sol, de Lygia Fagundes Telles

- Etapa 1 (Figura 2) e Etapa 2: as atividades são idênticas às da 1ª Fase, mas sobre o conto citado acima.

Figura 2: Cards criados para a motivação – Conto “Venha ver o pôr do sol”



- Etapa 3: Explicação – como na fase anterior os alunos já receberam a explicação sobre o funcionamento do círculo de leitura e o uso dos cartões de função, nessa fase, eles apenas receberão os cartões para distribuição entre eles.

- Etapas 4, 5 e 6: são idênticas às da 1ª Fase, mas relacionadas ao conto de Telles.

3ª FASE: Formação do clube de leitura

- Etapa 1: Pesquisa – na sala de informática, os alunos farão uma pesquisa sobre o que é e como funcionam os clubes de leitura. O resultado da pesquisa será publicado no PADLET.

- Etapa 2: Roda de conversa – os alunos, reunidos em uma roda de conversa, discutirão sobre a formação de um clube de leitura na escola. Aqueles que se interessarem em participar do clube de leitura serão responsáveis por organizá-lo, com a escolha do nome, definição dos objetivos e do papel de cada um para o pleno funcionamento do clube. A criação do clube, suas regras e outras informações serão publicadas em mural no PADLET.

- Etapa 3: Primeira leitura – será organizada e realizada a votação da primeira leitura. Após escolhida a obra, o clube deve definir a data do primeiro encontro.

Após concluídas as 3 fases do PLL, os alunos responderão a outro questionário, que tratará sobre suas impressões sobre as atividades realizadas.

4. RESULTADOS ESPERADOS

Os dados coletados (comentários escritos, observação da reação dos alunos nas atividades, respostas nos cartões de funções, apresentações e comentários orais) serão organizados por fase e etapa em um quadro, no qual será registrado se a realização das etapas atingiu o resultado esperado ou não e o por quê.

Em linhas gerais, para a 1ª fase, espero que os alunos, por meio da leitura e discussão sobre o conto Negrinha, possam, durante a prática, entender o funcionamento do círculo de leitura e o uso dos cartões de função nesse círculo. Essa fase funcionará como uma modelagem para a fase seguinte.

Para a 2ª fase, espero que os alunos, após a prática de leitura da fase anterior, estejam familiarizados com o funcionamento do círculo de leitura, e neste momento tenham mais autonomia para conduzir as atividades propostas. Segundo Cosson (2021a), “um círculo de leitura é a reunião de um grupo de pessoas para discutir um texto, para compartilhar a leitura de forma mais ou menos sistemática” (p.29). Portanto, espero que as atividades desenvolvidas com o conto Venha ver o pôr do sol fluam com mais facilidade entre os alunos e que possam aumentar ou despertar o interesse de alunos em participar de mais atividades que envolvam a leitura literária, que será o clube de leitura proposto na 3ª fase.

Para a 3ª fase, espero que os alunos conheçam um pouco mais sobre clubes de leitura e façam uma ligação entre a prática dos círculos de leitura e o que os espera em um clube. Além disso, durante a roda de conversa, espero que os alunos que gostam de ler e que aceitem formar o clube de leitura, possam convencer

aqueles alunos menos interessados a participar do clube também. Com a formação e organização do clube de leitura, espero que os alunos busquem livros na biblioteca com maior frequência e amadureçam cada vez mais o nível de análise das obras literárias por meio do compartilhamento de suas leituras entre os membros dessa comunidade leitora.

5. CONCLUSÃO/CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo viabilizou uma descrição geral do PLL “Leitura literária na escola: compartilhando vivências”. A finalidade do projeto consiste em abordar a leitura literária na escola valorizando a relação do texto com o leitor, deixando que a discussão sobre a obra seja nivelada pela maturidade da comunidade de leitores envolvida nas atividades. Por isso, os contos escolhidos, mesmo que tragam alguma polêmica, podem ser utilizados com certa tranquilidade, uma vez que os a discussão se manterá no nível de desenvolvimento da comunidade leitora envolvida.

Sobre a aplicação do projeto, que está em andamento, posso compartilhar que os alunos ficaram muito empolgados com as atividades realizadas fora do ambiente de sala de aula, os cards para motivação foram um sucesso quanto a instigar os alunos para a leitura e os contos escolhidos, polêmicos em vários pontos, renderam observações interessantes. Algo que os alunos fizeram espontaneamente: durante a etapa da motivação, gravaram em áudio suas hipóteses sobre a leitura, para depois escreverem o comentário; na etapa da discussão, gravaram a conversa que tiveram no círculo para auxiliar as anotações do blogueiro.

A possibilidade de fomentar o desejo dos alunos em formar um clube de leitura é real, no entanto, é preciso ter em mente que poucos podem ter a iniciativa de participar do clube neste primeiro momento. A formação do clube de leitura na escola é uma semente, será preciso estimular o contato com a obra literária com maior frequência, o clube poderá crescer gradativamente nos anos posteriores. Quanto a mim, apaixonada pela Literatura, farei parte

do clube, como um membro comum, a autonomia será toda dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- BRANCO, A. Da “leitura literária escolar” à “leitura escolar de/da literatura”: poder e participação. In: PAIVA, A. et. al. (Orgs.) *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p.85-110.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 6.ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2017. p. 171-193.
- COMPAGNON, A. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão, Consuelo Fortes Santiago. 2.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2020.
- COSSON, R. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021a.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021b.
- LOBATO, M. **Negrinha**. São Paulo: Lafonte, 2020.
- TELLES, L. F. **Venha ver o por do sol e outros contos**. 20. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. 13ª ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2021.
- YUNES, E. **Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados**. Curitiba: Aymará, 2009.

Leitura de propaganda e a temática mulher negra: implicações para leituras críticas na sala de aula de língua portuguesa do Ensino Fundamental II

Solange Mara de Oliveira Lopes Santos
PROFLETRAS/UFMG¹, solange.lobes@edu.pbh.gov.br

Resumo: O presente trabalho emerge da necessidade de produzir um projeto de leitura racial crítica para os alunos e alunas do Ensino Fundamental II. É notória, na escola, a ausência de materiais didáticos que, ao trabalharem a temática da mulher, principalmente da mulher preta, discutam, questionem e ou repensem outras formas de ver a representatividade dessas mulheres na sociedade. Para minimizar essa lacuna no processo de ensino-aprendizagem dos e das alunas, proponho-me trabalhar o gênero discursivo propaganda com vistas a desenvolver atividades significativas de leitura com o intuito de ensinar, em sala de aula, numa perspectiva social, histórica e discursiva, as e os alunos a lerem criticamente propaganda que traz o corpo da mulher preta como temática principal. Esse projeto será dividido em quatro módulos a ser desenvolvido, posteriormente com estudantes do 8º e 9º ano, anos finais do Ensino Fundamental II

Palavras-chave: Leitura racial crítica. Gênero discursivo propaganda. Mulher preta. Ensino de língua portuguesa. Ensino fundamental II.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho emerge da necessidade de desenvolver um projeto de leitura crítica com os alunos e alunas de 8º e 9º ano de língua portuguesa que dialogue com as verdadeiras demandas desse público e que trabalhe com lacunas observadas por mim na

¹ Orientadora: Prof.^a Dr.^a Adriane Teresinha Sartori (PROFLETRAS/UFMG).

docência em salas de aula de língua portuguesa nas redes públicas municipal e estadual em Belo Horizonte e Contagem.

Uma importante lacuna no processo de aprendizagem é o ensino muito simplificado de gênero do discurso nas aulas de língua portuguesa. Bakhtin (2020) apresenta o conceito de gênero do discurso como formas estáveis de enunciados presentes em múltiplos campos da atividade humana em um determinado contexto social e que estão sempre em evolução para atender às necessidades dos sujeitos em qualquer situação comunicativa. Em aulas de língua portuguesa, de forma geral, tenho visto uma distância entre a concepção bakhtiniana de gênero do discurso e as práticas pedagógicas adotadas por nós professores/as ao ensinar esse conteúdo. Parece-me, em nossas aulas de estudo de gênero, não ser relevante fazer uma leitura atenciosa e crítica dos três elementos indissociáveis: conteúdo, estilo e construção composicional que constituem cada gênero do discurso. A ausência da análise desse tripé que molda o gênero do discurso como um todo ou sua análise fragmentada não possibilita a interpretação do texto como prática social discursiva porque o desconecta do maior número de realidade sociocultural e econômica possível ao ser estudado no contexto de sala de aula por todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

A propaganda, entendida por mim como um gênero discursivo de grande impacto social e cultural, ainda é pouco trabalhada, nesse viés, em sala de aula, o que gera uma lacuna no processo de ensino-aprendizagem do aluno/a. Presente em diversos espaços sociais, culturais, econômicos e midiáticos, a propaganda pode ser compreendida como gênero discursivo potente porque é produzida intencionalmente também para influenciar nossas práticas e relações sociais. Nesse sentido, pode-se inferir que a propaganda, para além de ser desenvolvida para convencer/manipular alguém a adquirir/comprar um produto ou um serviço, ela, conforme salienta Bonsanto (2022), por ser veiculada por meios midiáticos, pode ser formadora, reguladora,

transgressora e ressignificadora de regras, comportamentos e valores sociais.

Costa (2009, p. 170/171) conceitua propaganda como “[...] gênero textual essencialmente multissemiótico, em que os argumentos de venda, embora pareçam lógicos, caracterizam-se por apelos totalmente emocionais e pelo uso de padrões sociais, estéticos, etc, estereotipados”. Bonsanto (2022) e Costa (2009) convergem em suas abordagens por considerarem a propaganda como um texto que, ao ser relacionado à prática social discursiva, “produz sentidos e significados com objetivo de criar laços de pertencimento com a comunidade de acordo com o desejo de quem tem o poder de decisão e a financia para produzi-la e dos interesses que se desejam alcançar” (SANTOS, 2022, p. 14). Retomando Bonsanto (2022), aprender as intencionalidades da propaganda de forma crítica e comprometida com o contexto social em que ela foi produzida faz toda diferença para que possamos discutir com maior profundidade e de forma ética questões sociais latentes na contemporaneidade, como racismo, preconceito, exclusão e inclusão social. Nesse sentido, a propaganda compreendida como gênero discursivo de influência social atende à proposta desta pesquisa, visto que ela pode reforçar e ou tensionar valores sociais de nosso modo de partilhar em comum a relação com o outro, de nosso ser e estar no mundo (GUTIÉRREZ, 2021; NERY; REGO, 2020; BONSANTO, 2022).

Uma terceira lacuna percebida por mim ao longo dos anos em sala de aula é a ausência de atividades de leitura críticas que despertem nos/as educandos/as o desejo de repensarem suas realidades sociais culturais, humanas e ambientais e que estejam em consonância com as questões linguísticas. Faltam atividades de leitura que possibilitem aos educandos/as a interação com o que Gomes (2022) nomeia de conhecimento válido. De acordo com Gomes (2022, p. 28), “[...] qualquer conhecimento válido é sempre contextual, tanto em termos de diferença cultural quanto em termos de diferença política”. Como bem ressalta Freire (2003), ler é um processo pelo qual o sujeito toma posse de um conhecimento que o

capacita a desenvolver uma consciência crítica que o permita compreender situações específicas da realidade na qual está inserido, transformando-a permanentemente. Freire (2021) acrescenta que o pensamento crítico para além de possibilitar que as pessoas se tornem sujeitos de sua história, promove a humanização desses sujeitos dentro da história. Nos dizeres do autor, o pensar deve ser “crítico, a transformação permanente da realidade, para a permanente humanização dos homens” (FREIRE, 2021, p. 115).

Retomando o diálogo com Gomes (2022), as experiências sociais são constitutivas de vários conhecimentos, cada um com seus critérios de validade, ou seja, são construídas por conhecimentos rivais (SANTOS, 2009; GOMES, 2022). Ambos os autores compartilham que o conhecimento é construído no âmbito das relações sociais, com a participação dos sujeitos que estão envolvidos em uma determinada situação, em um determinado contexto sócio-histórico. À luz desses autores, nosso projeto desenvolverá atividades diferenciadas com vistas a “reparar” essa prática de ensino que distancia o texto do contexto social e que não promove conhecimentos considerados válidos para o/a aluno/a.

Outro problema que presencio na escola é a falta de materiais didáticos, principalmente nos livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que trabalhem de forma a entender criticamente o papel e o lugar da mulher na sociedade brasileira, principalmente da mulher preta. A ausência dessa materialidade contribui para o apagamento de um ensino que resgate com dignidade a história de opressão, violência, exploração e marginalização vivenciadas por essa mulher preta, desde que fora sequestrada e aprisionada para ser vendida como escrava com vistas a servir ao colonizador sendo sempre subserviente aos mandos e desmandos desse homem.

O corpo negro, como evidencia Gomes (2022), “nos conta uma história de resistência constituída de denúncia, proposição, intervenção, revalorização” (GOMES, 2022, p. 95). Quando a narrativa desse corpo negro descrita por essa autora é retirada dos textos e bancos de sala de aula para dar lugar a uma outra narrativa

à luz do branco, dominador, o corpo negro dessa mulher silencia. Silenciado, fica impedido de, conforme afirma Gomes (2022), em sua negritude, expressar sua cultura e a afirmação de sua identidade. O corpo da mulher deixa de ser estudado como um corpo negro regulado/emancipado no contexto das relações sociais. É importante ressaltar que os conceitos de corpo regulado e corpo emancipado são trazidos por Gomes (2022). Segundo a autora, corpo regulado é “o corpo escravizado; o corpo estereotipado; o corpo objeto; o corpo cooptado pelo dominante” (GOMES, 2022, p. 96). Gomes (2022, p. 97) afirma que corpo emancipado são corpos negros que “se distinguem e se afirmam no espaço público sem cair na exotização ou na folclorização”. São corpos cujos “cabelos crespos, os penteados afros, as roupas e formas de vestir” transmitem “uma ancestralidade africana recriada e ressignificada no Brasil” (GOMES, 2022, p. 97).

Nosso projeto de ensino, ao problematizar e analisar o texto como um objeto complexo – porque nele coadunam aspectos linguísticos e sociais –, busca preencher as lacunas descritas, possibilitando ao aluno compreender a sua organização a partir de um determinado gênero discursivo. Nesse sentido, a propaganda enquanto gênero discursivo vem como tema proposto a ser estudado, dando ênfase à leitura crítica de algumas propagandas nas quais figurem mulheres pretas. Nessa ótica de estudo, nosso projeto de ensino apresenta como objetivo entender as propagandas selecionadas como espaço de tensão: regulação, resistência e emancipação do corpo negro feminino. Buscaremos oportunizar que os alunos e alunas desenvolvam o Mural da Negritude: espaço que será construído, no final dos módulos, por esses adolescentes para validar saberes que, conforme Gomes (2022, p. 98): “no contexto brasileiro, realizam a trajetória entre um estado de ignorância chamado colonialismo/escravidão e um estado de saber designado solidariedade/libertação”. Assim, poderão ressignificar valores e crenças da população negra, o que configura-se como segundo objetivo. Finalmente, o último objetivo é desenvolver um material didático para ser aplicado em sala de

aula com a finalidade de aprimorar as habilidades de leitura e interpretação textual, possibilitando que alunos analisem e questionem situações presentes na contemporaneidade no que se refere ao lugar social ocupado pela mulher, através das lentes das propagandas selecionadas. No decorrer do desenvolvimento do projeto, espera-se que os adolescentes, alunos e alunas dos últimos anos do Ensino Fundamental II, reconheçam e valorizem a diversidade étnico-racial dando tratamento adequado à questão racial concernente à mulher preta no ambiente escolar.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Algumas perspectivas teóricas que legitimam nosso projeto de ensino já foram resumidamente apresentadas ao longo da introdução. A concepção de gênero do discurso como uma prática social apresentada por Bakhtin (2020) entrelaça-se com a percepção de propaganda como um gênero discursivo de impacto social por influenciar condutas e as relações pessoais apresentadas por Bonsanto (2022) e Costa (2009). Na ótica de leitura crítica e conhecimento válido, os autores que sustentam nosso trabalho são Freire (2003; 2021) e Gomes (2022) e, sobre o papel da mulher, Gomes (2022) contribui com análises muito significativas. Outros autores que também alinham seus referenciais teóricos a esta pesquisa são: Street (2014), por nos afirmar que a leitura crítica está estreitamente correlacionada com o uso e significado que as pessoas fazem da leitura e escrita nos ambientes sociais, e Gonzalez (1984), por seu olhar reflexivo sobre o lugar social da mulher preta na sociedade contemporânea.

Essa pesquisa se apropria do conceito presente em Bakhtin (2020) para gênero do discurso e a sua importância no processo de comunicação humana que se realiza pela fala e pela escrita. Há também um diálogo com a proposta de conhecimento válido, em que Gomes (2022) afirma que ele somente se concretiza quando associado às demandas sociais e culturais dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Na perspectiva de Costa (2009),

a propaganda explora os desejos de consumo da sociedade moderna. Em Bonsanto (2022), a propaganda, por ser um texto midiático, infere-se que exerça um poder de influenciar nossas experiências cotidianas e valores sociais. À luz dos teóricos Freire (2021) e Street (2014), a leitura é concebida como uma ação revolucionária porque permite ao leitor reconhecer, por meio dos diferentes tecidos textuais, como estruturas de poder se revelam com o intuito de reforçar interesses diversos em diferentes realidades sociais. Para Freire (2021), a leitura desperta a consciência crítica o que possibilita ao leitor questionar, analisar, fazer inferências e, principalmente, refletir sobre sua postura de ser e de estar no mundo. Para discutir o papel da mulher preta na sociedade, aproprio-me de Gomes (2022) e de Gonzalez (1984). Gomes (2022) se apodera do que traz *O Movimento Negro* ao dizer que através desse movimento os negros e as negras foram reeducados na sua relação com o corpo e recolocados no lugar de uma estética e uma beleza negra. Gonzalez (1984) aprofunda a discussão da relação de poder entre dominador (branco/colonizador) e dominado (mulher preta/ex-escravizada) ao destacar a naturalização de espaços sociais subalternizados para mulher preta a quem são delegados diferentes papéis sociais: mucama, que mediante contextos diferentes assume o papel ora de doméstica, ora de mulata, entretanto ambos papéis a serviço do homem branco e de mãe preta que coloca seu corpo e seu leite materno em prol da família desse homem.

3. METODOLOGIA

Nossa pesquisa adota abordagem qualitativa de intervenção conforme descrito por Damiani (2012). Estruturado e fundamentado para ser um projeto de leitura crítica, será dividido, a partir da resposta a um questionário direcionado aos alunos e alunas, em quatro módulos em que serão analisados o papel atribuído à mulher, principalmente da mulher preta nos últimos setenta anos sem deixar de destacar e ensinar aos alunos e alunas

os conteúdos linguísticos referentes ao estudo da língua portuguesa sempre que se fizer necessário.

O projeto de ensino será desenvolvido com alunos e alunas do 8º e 9º ano do ensino fundamental II da Escola Municipal Jonas Barcellos Corrêa, pertencente à regional Barreiro, região periférica de Belo Horizonte. O público escolhido são estudantes cujas famílias assalariadas moram no entorno da escola. Esse projeto de ensino terá seu início com a aplicação de um questionário anônimo em que os/as alunos/as identificar-se-ão com relação à sua cor e sobre práticas de *bullying* sofridas e praticadas por todos e todas adolescentes envolvidos/as no projeto. A segunda etapa, após a resposta ao questionário, será dividida em quatro módulos em que os/as alunos/as, a partir de um recorte temporal, por meio de uma sequência de atividades de leitura de algumas propagandas selecionadas, farão memória de um contexto sócio-histórico, comparando os papéis atribuídos às mulheres pretas desde a década de 1970 até os anos 2022.

A seguir, apresentamos cada módulo do projeto de ensino:

Módulo 1

As atividades deste módulo têm por objetivo, a partir do estudo e leitura crítica de uma propaganda produzida no ano de 2021, apresentar e compreender a propaganda como gênero do discurso na sua construção e no seu funcionamento social, discutir o conceito de beleza enquanto construção social e apresentar o conceito de beleza negra. No Mural da Negritude, haverá a escrita de uma “chuva” de palavras positivas, significativas e potentes referentes a essa população, na perspectiva de desnaturalização reforçando o lugar positivo da população negra na sociedade.

Módulo 2

Neste módulo, a sequência de atividades de leitura e interpretação textual produzidas para serem trabalhadas com os alunos serão caracterizadas por analisar, comparar e problematizar o papel e o lugar social da mulher negra na perspectiva de

regulação, resistência e de emancipação do ser, de gênero e de poder em quatro propagandas selecionadas entre o final do século XX (1970) e início do século XXI (2012; 2013; 2017). Acrescenta-se às atividades uma pesquisa sobre o Movimento Negro e seu legado de luta, de resistência e de emancipação social no mesmo recorte temporal das propagandas estudadas. No Mural da Negritude será construído um infográfico com as diversas conquistas desse Movimento relacionadas à valorização e ao reconhecimento da identidade étnico-racial.

Módulo 3

À semelhança do módulo 2, no módulo 3, a sequência de atividades de leitura e interpretação textual produzidas para serem trabalhadas com os alunos serão caracterizadas por analisar, comparar e problematizar o papel e o lugar social da mulher negra na perspectiva de regulação, resistência e de emancipação do ser, de gênero e de poder em quatro propagandas selecionadas produzidas nos anos de 2021 e 2022. Nessa etapa, o mural, confeccionado pelos/as alunos/as, contará com fotos, poemas e pequenas biografias de mulheres negras que se destacaram na história brasileira em diferentes áreas do conhecimento e nas lutas sociais e antirracistas em busca de liberdade e direitos sociais.

Módulo 4

Neste módulo, os educandos e as educandas participarão de duas rodas de conversa, a partir do estudo comparativo das propagandas e demais atividades desenvolvidas em sala. Serão compartilhadas informações sobre o que conseguiram aprender e colocar em prática em prol da superação das desigualdades racial e social com relação à população negra, de modo especial da mulher negra. Como finalização do mural, os alunos e alunas confeccionarão bonecas Abayomis (símbolo de resistência, tradição e poder feminino).

Na Escola Municipal Jonas Barcellos Corrêa, no mês de novembro, ocorre a Mostra da Diversidade Cultural. Trata-se de

um evento de divulgação dos trabalhos desenvolvidos pelo corpo docente e discente da escola durante todo ano. A culminância deste projeto de ensino poderá ocorrer nesse evento, com a apresentação do Mural da Negritude para toda a comunidade escolar e distribuição das bonecas confeccionadas.

4. RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se que os alunos e as alunas atentem-se para ler textos presentes na sociedade com mais criticidade, compreendam as nuances e intencionalidades da propaganda, peça publicitária importante por reforçar e ou tensionar valores e condutas sociais, e o impacto que ela causa no contexto social em que é publicizada. As atividades pretendem ajudar a fortalecer suas trajetórias de alunos pretos e alunas pretas na escola via suas inserções nas atividades desenvolvidas no projeto e na luta antirracista. Espera-se ainda que aprendam a identificar e a desnaturalizar comportamentos e atitudes preconceituosas e discriminatórias sempre que se fizerem presentes e não somente contra mulheres pretas.

5. CONCLUSÃO/CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha dos alunos e alunas do 8º e do 9º ano não foi aleatória. São discentes prestes a ocupar um outro espaço, uma outra escola, uma nova realidade social e que, por isso, precisam “amadurecer”, aprimorar as habilidades de leitura para que, a partir de uma leitura crítica e reflexiva, possam compreender os meandros, ou seja, as perfeições e imperfeições da realidade social. Uma das graves imperfeições dessa realidade é o racismo e suas sequelas para a sociedade. O trabalho realizado, por meio desse projeto de ensino, para além de preencher minimamente os espaços das lacunas supracitadas no processo de aprendizagem desses e dessas alunas, entra em sintonia com as demandas sociais vivenciadas por esse público que, na sua maioria, é constituído de adolescentes pretos, pretas, pardos e pardas. O que propomos é um

pequeno passo, pois ainda há muito a ser construído na luta antirracista. Entretanto, a escola é um dos espaços mais profícuos para o aprofundamento dessa discussão, principalmente em tempos tão sombrios em que a intolerância e a violência contra os diferentes, sendo esses a maioria da população preta brasileira, estão em ascensão no Brasil.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2020, p. 261-306.
- BONSANTO, A. Por que estudar (com) as mídias? Comunicação e educação como práticas compreensivas, reflexivas e emancipatórias. **Educação em revista**, v. 38, p. e26053, 2022.
- COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. 2. ed. rev. Ampl. Belo Horizonte. Autêntica, 2009.
- DAMIANI, M. F. Sobre pesquisas do tipo intervenção. **XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, UNICAMP/ Campinas, 2012, p.3.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 44. Ed. São Paulo; Cortez, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 78, ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- GOMES, N. L. **O Movimento Negro Educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petropolis, RJ: Vozes, 2017/8º reimpressão, 2022.
- GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, p. 223-244, 1984.
- STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

Consciência linguística: reflexões na sala de aula sobre usos do português brasileiro

Fabiana Gomes Cortes Mol

PROFLETRAS/UFMG¹, fabianagomescortes@gmail.com

Resumo: Quando a desvalorização da linguagem popular acontece no ambiente escolar, pode refletir diretamente na concepção que os/as cidadãos/ãs têm da língua. A pretensão para o estudo proposto é buscar a conscientização linguística dos/das estudantes acerca das diferenças existentes na linguagem. A intenção é que o projeto de ensino seja realizado e avaliado em seu caráter didático, e que haja ampla divulgação dos estudos realizados. O intuito, na pesquisa que objetiva a valorização da diversidade linguística, é evidenciar dados e argumentos que legitimem as mais variadas práticas linguísticas, ao enfatizar como se dá o seu uso, quais são as suas recorrências e qual é o seu grau de relevância na construção de identidades e no processo de aquisição e desenvolvimento de linguagens. A seleção, em redes sociais, de *posts*, comentários, notícias e vídeos sobre a temática, que evidenciam preconceitos e mitos de concepção em relação a práticas linguísticas, pressupõe a elucidação do que acontece, por que isso ocorre e como os/as estudantes podem lidar com tais atitudes.

Palavras-chave: Conscientização. Diversidade. Eventos linguísticos. Sociolinguística.

1. INTRODUÇÃO

Infortunadamente, equívocos em torno das práticas de ensino ocorrem em várias facetas do ambiente escolar. No campo da língua, ainda há a reprodução infeliz do discurso que leva a comunidade escolar a acreditar que somente os/as detentores/as da variedade padrão da língua/linguagem são dignos de credibilidade, em

¹ Orientadora: Elzimar Goettenauer de Marins Costa (PROFLETRAS/UFMG).

detrimento das variedades periféricas, que representariam uma “vergonha para seus falantes”, segundo tal discurso. Assim, a escola marginaliza ainda mais determinados grupos, quando sua função deveria ser o fortalecimento das minorias.

Tendo em vista tal particularidade frequentemente presente nas escolas públicas, o desafio posto é conscientizar alunos e alunas quanto às possibilidades linguísticas existentes, a fim de que estes/as, além de se apropriarem com conhecimento de causa da língua, se tornem agentes transformadores/as do ambiente em que vivem, através do combate a preconceitos e da expressão confiante de suas originalidades.

O objetivo do trabalho proposto é elaborar e desenvolver um projeto de ensino que evidencie os usos da língua livre de preconceitos como um direito inerente ao ser humano, contribuindo para a consciência linguística crítica dos estudantes por meio de análises reflexivas acerca da diversidade de usos da língua/linguagem.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Faraco e Zilles (2017, p. 12), “norma equivale à variedade linguística”, referindo-se a “como se diz”, não a “como se deve dizer”. A partir dessa premissa, vemos a língua materna como um direito de todos e todas em sua originalidade.

O processo histórico da relação entre a sociedade e suas características culturais levaram à suposição de que o direito linguístico corresponde ao direito de aprender e usar bem a norma-padrão de uma língua, como aponta Faraco:

A cultura escrita, associada ao poder social, desencadeou [...], ao longo da história, um processo fortemente unificador [...], que visou e visa uma relativa estabilização linguística, buscando neutralizar a variação e controlar a mudança. (FARACO, 2002, p.40)

Acerca da temática, Rodrigues (2018) apresenta como contribuição o artigo “A noção de Direitos Linguísticos e sua garantia no Brasil: entre a democracia e o fascismo”. Em seu texto, a autora defende que “direitos linguísticos e diversidade linguística são sintagmas quase inseparáveis” (RODRIGUES, 2018, p. 50).

2.1 Ataque linguístico e linguicídio

Partimos também, neste trabalho, do pressuposto de que a opressão contra pessoas não brancas advém de projetos de poder como o colonialismo. Nesse sentido, para Nascimento (2019), as formas de dominação são materializadas a partir da língua:

[...] ao serem politizadas, as línguas têm cor, gênero, etnia, orientação sexual e classe porque elas funcionam como lugares de desenhar projetos de poder, dentre os quais o próprio colonialismo fundado a partir de 1492 e a colonialidade que ainda continua entre nós como continuidade dele (NASCIMENTO, 2019, p. 19).

Em sua obra *Racismo Linguístico*, o estudioso correlaciona epistemicídio e linguicídio como ofensivas que decidem que “as línguas dos brancos são línguas nacionais enquanto as demais não são sequer línguas e são apenas dialetos.” (NASCIMENTO, 2019, p. 22). Conseqüentemente, na tentativa de desassociar sua produção da língua às variedades linguísticas desprovidas de prestígio, o próprio falante branco e urbano produz, por exemplo, desvios de concordância relacionados à variedade padrão, como a hipercorreção, conforme mostra Nascimento (2019, p. 23).

2.2 O papel da escola na conscientização linguística

Defendemos que para proteger não a língua, mas os seus/suas falantes, é necessário que a escola promova ações de reconhecimento do português brasileiro como língua em pleno processo de transformação. Baseamo-nos em Bagno e Rangel

(2005), que acreditam também que essa é uma das tarefas da educação linguística no Brasil.

Sobre a urgente necessidade de manutenção das estratégias de ensino de língua portuguesa, sobretudo em regiões com prevalência das formas de comunicação que mais causam estigmas sociais, Aragão propõe:

[...] que não haja somente um bidialetalismo, mas um multidialetalismo na sala de aula [...], uma vez que o aluno é oriundo de uma determinada região, pertence a uma classe sócio-econômico-cultural específica, é criança, adolescente ou adulto; é homem ou mulher; e usa a língua em contextos extralinguísticos os mais variados possíveis (ARAGÃO, 2010, p. 40).

Para problematizar o ensino de língua portuguesa no Brasil, a estudiosa chama de “traumas linguísticos” as consequências causadas pela falta de autoidentificação dos/das estudantes com uma variedade da língua portuguesa que mais parece ser estrangeira, visto tamanha falta de lógica na forma de sua abordagem, feita pela escola e pela sociedade aristocrata, o que traz “dificuldades para o estudante e não raras vezes para os professores e outros profissionais liberais, atuantes na comunidade” (ARAGÃO, 2010, p. 41).

2.3 A ideologia da Gramática Tradicional

Os chamados “traumas linguísticos”, mencionados por Aragão (2010), vêm sendo mantidos por uma ideologia que permeia a Gramática Tradicional e precisa ser combatida, segundo Bagno (2000). Voltando, portanto, ao papel da escola na conscientização linguística, para a qual o processo de ensino-aprendizagem deve ser pautado na diversidade, tornam-se importantes as discussões propostas por Faraco e Zilles (2017, p. 189), que consideram o “ensino produtivo” como uma estratégia a ser adotada por professores/as no “ensino da língua que não esteja

amarrado ao certo-errado” e que tenha como base um conjunto de variedades que são utilizadas em diferentes meios e contextos e que possuem gramáticas distintas.

2.4 Perspectiva variacionista no ensino de língua portuguesa

Pensando em "um *continuum* relativo à modalidade linguística", Vieira e Barbosa (2022, p. 52) propõem um ensino reflexivo que contemple diferentes eixos gramaticais em uma diversidade de gêneros textuais, que circulam em diversos espaços de fala e escrita.

Torna-se fundamental, assim, o papel da escola de levar os/as alunos/as a reflexões que contrapõem e, conseqüentemente, atualizem e relativizem o papel da língua normativa em relação aos usos reais. Especificamente em relação aos usos do tu/você, há disponível arcabouço teórico que pode contribuir para o trabalho reflexivo em sala de aula. Este se baseia no conhecimento científico e produz análises empíricas da língua, a partir de uma pluralidade de usos, permitindo reflexões no contexto educacional. Faraco (2017), acerca dos usos do tu/você, afirma que

[...] as formas verbais da segunda pessoa do plural se arcaizaram; aquelas da segunda pessoa do singular são ainda de largo uso em Portugal e de uso regionalmente restrito no Brasil, onde se registra, em certas variedades, a ocorrência de tu em combinação com formas verbais de terceira e não de segunda pessoa, fato que remete ao período inicial de instabilidade da concordância [...]. Todas as alterações do paradigma da conjugação verbal determinou uma concentração de funções sobre a terceira pessoa do verbo: ela agora pode ocorrer tanto com sujeitos dêiticos referindo-se à segunda pessoa do discurso, quanto com sujeitos de terceira pessoa (FARACO, 2017, p. 123).

Dessa forma, um trabalho embasado em tais considerações não se limita a ser subversivo, mas evidencia fatos irrefutáveis, do

ponto de vista de pesquisadores da língua que trazem registros de seu uso em suas contribuições.

3. METODOLOGIA

3.1 Projeto de ensino

O estudo proposto é do tipo pesquisa-ação, o qual visa a “objetivos educacionais, voltados para a tomada de consciência e para a produção de conhecimentos considerados relevantes não apenas para o grupo investigado” (TOLEDO; JACOBI, 2013, p. 158). Tal pesquisa é de natureza qualitativa, perpassa a escola como um todo e como parte de uma comunidade.

Durante a execução do projeto de ensino, tendo como foco a conscientização linguística dos/das estudantes, por meio da análise de *posts*, comentários, notícias e vídeos que abordem a temática, o projeto de ensino será realizado com um grupo de em média 30 alunos e alunas do 6º e do 7º anos da Escola Municipal Aurélio Pires, situada em Belo Horizonte, e seu produto será compartilhado com toda a comunidade escolar.

3.2 Proposta didática

3.2.1 Gêneros que evidenciam diversidade linguística e multimodalidade

Este projeto de ensino está organizado em torno de gêneros discursivos como *posts* e comentários em redes sociais, notícias e vídeos que abordem a temática. Essa escolha vai além da evidente diversidade linguística que apresentam, já que esses textos fazem parte de práticas não-escolares de letramento (KLEIMAN, 2010).

3.2.2 Etapas e procedimentos

ETAPAS
Apresentação do projeto
Módulo 1- A língua tem controle remoto? Duração: 5 horas Perspectiva inicial: <ul style="list-style-type: none">❖ A língua como alvo de correção e deboche.❖ Há limite no humor?❖ Mania de correção: isso é apropriado?
Módulo 2- Língua e Sociedade: quem dita as regras? Duração: 5 horas Perspectiva inicial: <ul style="list-style-type: none">❖ O preconceito linguístico escancarado: qual é o objetivo de uma pessoa ao praticá-lo?❖ A língua como projeto de poder: que projeto é esse?❖ A prática comum de ridicularização da pessoa que escreve/fala com desvios em relação à norma-padrão.
Módulo 3- Existe uma única língua portuguesa disponível? Duração: 3 horas Perspectiva inicial: <ul style="list-style-type: none">❖ Diversidade linguística e suas características.❖ A adequação necessária à situação comunicativa.❖ Existem justificativas para o preconceito linguístico?❖ Os usos dos pronomes tu/você nas diversas modalidades do português brasileiro.
Módulo 4- Por que certos usos da língua incomodam?

Duração: 2 horas

Perspectiva inicial:

- ❖ Correção linguística: qual é o objetivo?
- ❖ Tudo é relativo, até a língua?
- ❖ Se a pessoa se incomoda com certos usos da língua: qual é a explicação para isso?
- ❖ Quem possui zelo excessivo pela norma-padrão?
- ❖ Variação linguística: é possível ignorá-la?

Módulo 5- Sistematização

Duração: 6 horas

Perspectiva inicial:

- ❖ Reflexão linguística, social e educacional: preconceitos, imposições e consciência: como agir a partir desse panorama.

3.2.3 Coleta de dados

A coleta de dados será realizada mediante observações durante a aplicação das atividades, através dos registros escritos e de gravações das interações realizadas oralmente. As filmagens, fotos e áudios produzidos durante o projeto serão somente de acesso pessoal para fins de pesquisa, a fim de tornar mais fácil lembrar o passo a passo e detalhes decorrentes das reflexões realizadas. Quanto à produção do vídeo no módulo final, será solicitada a autorização dos pais/responsáveis para uso de imagem caso os/as alunos/as apareçam no vídeo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se tem visto na escola é a reprodução do discurso que valoriza a tradicional supremacia da língua padrão. Conforme

aponta Bagno (2003), a norma-padrão é utilizada como "garantia suficiente para a inserção do indivíduo na categoria dos que podem falar; dos que sabem falar, dos que têm direito à palavra" (BAGNO, 2003, p. 191), sendo que essa categoria é representada na escola pelos/as próprios/as professores/as.

Tendo em vista esses apontamentos, é justificável a ampliação e divulgação de estudos acadêmicos que tenham como abordagem principal a valorização da diversidade linguística, tanto para o empoderamento de seus usuários e suas usuárias, quanto para a conscientização dos/das profissionais de ensino de que estes/as não devem permitir ser instrumentos de perpetuação do domínio de classes através da língua.

Serão propostas rodas de conversa na escola para ampliar a discussão e a reflexão sobre o tema do projeto, a partir das reflexões produzidas pela turma. A intenção é que, com a finalização dos módulos de ensino, todas as turmas possam interagir com a turma participante do projeto, que compartilhará ideias acerca da relação das pessoas com a língua materna.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, M. do S. S. de. **Variantes diatópicas e diastráticas na língua portuguesa do Brasil**. João Pessoa-PB: Graphos, v. 12, n. 2 Dez/2010.

BAGNO, M. **Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia & exclusão social**. Edições Loyola, 2000.

BAGNO, M. **A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola, 2003.

BAGNO, M.; RANGEL, E. de O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, p. 63-81, 2005.

FARACO, C. A. Norma-padrão brasileira. Desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, M. **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 37-61.

FARACO, C. A. O tratamento "você" em português: uma abordagem histórica. **LaborHistórico**. Rio de Janeiro: Nº 2, vol. 3, p. 114-132, 2017.

FARACO, C. A.; ZILLES, A. M. **Para conhecer norma linguística**. Contexto: São Paulo, 2017.

KLEIMAN, A. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva** [online]. 2010, vol.28, n.02, pp.375-400.

NASCIMENTO, G. **Racismo linguístico**: os subterrâneos da linguagem e do racismo. Editora Letramento, 2019.

RODRIGUES, F. C. A noção de direitos linguísticos e sua garantia no Brasil: entre a democracia e o fascismo. **Línguas e instrumentos linguísticos**, n. 42, 2018.

TOLEDO, R. F. de; JACOBI, P. R. Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. **Educação & Sociedade**, v. 34, p. 155-173, 2013.

VIEIRA, S. R.; BARBOSA, J. B. Gramática, Variação e Ensino: Ampliação de Repertório na Produção e na Recepção de Textos em Sala de Aula. *In*: **Variação e Ensino de Português no Mundo: Variation et Enseignement de Portugais Dans le Monde**. São Paulo: Blucher, 2022. p. 35-56.

Ser cidadão: leitura de textos normativos e análise da realidade escolar em aula de língua portuguesa no ensino fundamental II

Gabriela Vilela Andrade Costa

PROFLETRAS/UFMG¹, gvandrade04@gmail.com

Resumo: Pensando na formação integral de nossos jovens, o ambiente escolar precisa proporcionar espaços de diálogo e interação entre alunos, professores, gestores e comunidade escolar em geral. Tendo em vista a promoção de espaços que favoreçam o engajamento e a participação política dos jovens, este trabalho é um projeto de ensino, portanto, um conjunto de atividades pedagógicas, de leitura de gêneros discursivos da esfera jurídica, que tem como um dos objetivos convidar os jovens a conhecerem seus direitos e deveres como cidadãos-estudantes, por meio de comparações que englobam o que está escrito na lei e/ou em documentos normativos e a sua realidade cotidiana. Os teóricos que contribuem para a fundamentação são Bakhtin (2003), que toma a língua como objeto de interação social carregada de ideologias; e Freire (1979 e 1996), com a concepção de escola problematizadora e educação libertadora. O projeto de ensino, como perspectiva metodológica, está constituído por aulas de Língua Portuguesa que partem do interesse e vivência do aluno, com o objetivo de fazer com que reflita sobre a importância da leitura no exercício da cidadania; observe o dia a dia, a realidade estrutural da cidade e escola; adquira proficiência na leitura de gêneros normativos; reconheça canais de ouvidoria e prestação de contas governamentais; planeje seus argumentos para requerer seus direitos perante autoridades. Como resultado, esperamos ter uma melhor participação do estudante; primeiramente, nas tomadas de decisão da escola; depois, no exercício da sua cidadania em um país democrático.

Palavras-chave: Cidadania. Direitos e Deveres. Gêneros Discursivos da Esfera Jurídica. Leitura. Ensino de Língua Portuguesa.

¹ Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Adriane Teresinha Sartori (PROFLETRAS/UFMG).

1. INTRODUÇÃO

Todos os anos, no feriado de 15 de novembro (1889), comemoramos a Proclamação da República, ou seja, o dia em que o Brasil deixou de ser uma monarquia e passou a ser uma república. Os países democráticos são assim denominados por haver a divisão dos poderes executivo, legislativo e judiciário nas esferas federal, estadual e municipal; e ainda, segundo a Constituição Federal de 1988, “o poder emana do povo”. Desde então, ouvimos discursos que reforçam o valor e importância do exercício da cidadania.

Segundo a nossa Constituição Federal (BRASIL, 1988, p. 123), no Art. 205, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”, ou seja, o sujeito-aluno deve ser incentivado na escola e na sociedade em geral a exercer a sua cidadania.

Comparando a realidade da educação no dia a dia, ou seja, no chão da escola, e os dizeres da Constituição, questionamos “Qual aluno (ou responsável) conhece o Regimento e/ou PPP – Plano Político-Pedagógico - da escola em que (discente) estuda?”; ou ainda, “Qual criança e/ou adolescente (ou até mesmo responsável) sabe o que é o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente?”; enfim, “Qual jovem (ou família) participa ativamente das tomadas de decisão na escola?”; “Qual jovem sente-se parte dos problemas sociais e sabe identificar seus direitos e deveres como cidadão?; e “Qual jovem sabe refletir se o que está escrito na lei lhe é garantido no seu dia a dia?”

A maioria deles desconhece as leis e não é convidado a interagir. Muitas vezes, quando os estudantes tentam dar opiniões e sugestões sobre algo na escola, levam broncas e/ou não são levados a sério. Portanto, a instituição escolar precisa promover diálogos e parar de tratar o aluno como um mero receptor de conteúdo. Assim, a escola precisa contribuir para a formação do cidadão, tendo em seu currículo gêneros diretamente ligados ao

Campo de Atuação na Vida Pública (BRASIL, 2018) como leitura e interpretação de textos normativos como constituição, lei, memorando, documento etc. aliados à produção de gêneros como carta de reclamação, carta de solicitação, abaixo-assinado, denúncia em sites de ouvidoria etc.

Não obstante, esses gêneros não devem ser ensinados de maneira descontextualizada, não podendo ser somente um objeto de compreensão e interpretação textual, no qual o estudante não tenha a oportunidade de se colocar como um cidadão ativo, tendo em vista a sua realidade e não tenha, de fato, oportunidade de colocar sua voz e seus questionamentos em situações reais do dia a dia na escola, no bairro e e na cidade.

Nessa perspectiva, pensamos um projeto de ensino que visa à proposição de atividades de leitura de gêneros discursivos da esfera jurídica; acompanhamento de canais de ouvidoria; e formulação de argumentos, visando à formação do cidadão que participa efetivamente da esfera pública. Voltado para o engajamento e participação política de jovens, o projeto parte da análise da vida escolar do aluno e discute possibilidades de solução para o problema identificado. Abaixo, são definidos os objetivos para o trabalho.

1.1 Objetivos

1.1.1 Geral

- Produzir um projeto de ensino, ou seja, um conjunto de atividades pedagógicas, de leitura de gêneros discursivos da esfera jurídica, visando ao engajamento e à participação política dos jovens.

1.1.2 Específicos

- Propor discussões sobre a importância da leitura;
- Identificar os problemas da realidade;

- Caracterizar gêneros da esfera jurídica;
- Contribuir para comparações entre os problemas da realidade e determinações legais;
- Identificar canais disponíveis para o cidadão se manifestar;
- Orientar a produção de argumentos visando à solução de um problema identificado.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Este trabalho, ainda que seja produto de um Mestrado Profissional em Letras, pensado por e para professores de Língua Portuguesa, dialoga com variadas áreas de conhecimento, como História, Direito, Administração Pública, Filosofia e Sociologia. Pela sua complexidade, nossa pesquisa, ainda em andamento, será embasada por outros teóricos além dos mencionados neste artigo.

Como nosso projeto parte da observação e dos desafios da realidade escolar, tomamos como princípio os estudos de Freire (1979) que traz inquietações e propõe, em oposição à “concepção “bancária” da educação, cuja única margem de ação para os educandos é receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.” (FREIRE, 1979, p. 72), a “Educação Libertadora”, aquela na qual o

círculo de cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se em “reciprocidade de consciências”; não há professor, há um coordenador, que tem por função dar as informações solicitadas pelos respectivos participantes e propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo.” (FREIRE, 1979, p. 11).

Apesar de Freire (1979) ter nos alertado sobre isso, observando a forma como são ensinados os conteúdos prontos e cheios de regras a serem decorados nas escolas, o que vemos ainda hoje é a manutenção da “pedagogia do opressor”. Aquela em

que o opressor sabe muito bem que esta “inserção crítica” das massas oprimidas, na realidade opressora, em nada pode a ele interessar. O

que lhe interessa, pelo contrário, é a permanência delas em seu estado de “imersão” em que, de modo geral, se encontram impotentes em face da realidade opressora, como “situação limite” que lhes parece intransponível. (FREIRE, 1979, p.47)

Ainda segundo Freire (1996), a falta de incentivo aos conhecimentos dos alunos, demonstrados por meio da linguagem é um grande fator limitador na educação, pois,

A resistência do professor, por exemplo, em respeitar a “leitura de mundo” com que o educando chega à escola, obviamente condicionada por sua cultura de classe e revelada em sua linguagem, também de classe, se constitui um obstáculo à sua experiência de conhecimento. (FREIRE, 1996, p. 106)

Assim, tomamos a língua como “objeto de interação social” e, segundo Bakhtin “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem.” (BAKHTIN, 2003, p. 261), ou seja, alguém que domine a língua em uma determinada esfera de comunicação humana pode ter muita dificuldade com os gêneros discursivos de outras esferas; pois, é preciso dominar os elementos do referido campo de comunicação.

Ainda segundo Bakhtin,

Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo de comunicação. (BAKHTIN, 2003, p. 262)

O campo de comunicação jurídico, que tem como objetivo normatizar os direitos e deveres do cidadão, possui elementos muito marcados pela complexidade da linguagem específica do campo, o que gera dificuldade de leitura e interpretação. Logo, é provável que pessoas com menor nível de escolaridade e menor condição financeira não o dominem. Assim, não são capazes de se

colocar criticamente como cidadãos que (não) reconhece seus direitos e deveres.

Por isso, a importância deste projeto de ensino, o qual objetiva fazer com que sujeitos-alunos de escola pública, partindo de sua realidade, sejam capazes de ler e interpretar os documentos normativos e, se preciso, requerer seus direitos junto aos órgãos competentes, como será descrito na metodologia a seguir.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa concentra-se em torno de um projeto de ensino, principal instrumento metodológico, que levará os alunos a pensar criticamente sua realidade, observando se estão recebendo e executando tudo o que está nas leis como direitos e deveres de um cidadão. Não se trata meramente de estudar textos escolares, mas de adquirir a proficiência em leitura de textos, cujas características e cujos conteúdos são imprescindíveis para o fazer cidadão. Nesse sentido, o seu desenvolvimento dar-se-á com vistas a conduzir o aluno, a partir de um olhar mais amplo, a perceber os gêneros discursivos da esfera pública como gêneros que lhe dão voz na nossa sociedade. Neste projeto de ensino,

O docente desempenha um papel de pesquisador sobre: o conteúdo do ensino; o grupo; a didática; a comunicação; a melhoria da aprendizagem dos estudantes; os valores da educação; e o ambiente em que esta ocorre. O professor-pesquisador tem autonomia. Seu ensino está embasado em pesquisa e não em conhecimentos prontos, codificados em material de instrução. (THIOLLENT, 2014, p. 213)

Portanto, o professor precisa se embasar em pesquisa em sala de aula, planejar aulas cujas temáticas partam do interesse dos alunos, fazendo com que eles construam seus conhecimentos ao invés de somente receber, decorar conteúdos, respostas prontas que vêm no livro didático. Ou seja, as aulas devem ser preparadas

pelo professor, que identifica a realidade e busca fazer com que o conteúdo dialogue com a vida e cotidiano do aluno.

Assim, faz-se necessário falarmos brevemente sobre os sujeitos envolvidos neste projeto de ensino. A saber: a) Será proposto na Escola Estadual Professora Júlia Kubitschek, que recebe alunos de todos os bairros da cidade, por ser uma escola tradicional, que fica na área central da cidade de Passos – MG; b) Será proposto aos alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental II, que são alunos muito receptivos aos ensinamentos do professor, mas alguns têm muitas dificuldades nos conteúdos escolares, principalmente no que tange à interpretação de texto (o que se agravou com a pandemia de Covid 19); c) A professora-pesquisadora, eu, sou uma crítica, observadora e estudiosa dos discursos que circundam a nossa sociedade; uma apaixonada pelos estudos da linguagem como objeto de interação humana; e uma defensora da educação pública de qualidade, que forme o cidadão crítico perante a sociedade cheia de desigualdades e preconceitos na qual vivemos.

3.1 Projeto de ensino

Esta pesquisa de intervenção pedagógica, cujo objetivo é contribuir para a formação de um cidadão atuante na vida pública, será (após a pandemia) desenvolvida com alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental II. Na execução do projeto, pretendemos realizar um conjunto de aulas de leitura e escrita, as quais serão melhor elucidadas adiante. Lembrando que, em caráter de proposição inicial de projeto, trata-se de um ‘roteiro’, que poderá sofrer alterações conforme se vá caminhando no trabalho com os alunos. Assim, pensamos as seguintes aulas:

3.1.1 Aulas 1 a 4: A importância da leitura e escrita na minha vida

A fim de apresentar o projeto aos alunos, leremos e debateremos brevemente sobre a importância da leitura e da escrita na vida cotidiana, social e cidadã. Para isso, leremos o texto “Ler

devia ser proibido”², de Guiomar de Grammont, e discutiremos algumas questões tanto do texto, quanto das nossas vidas.

3.1.2 Aulas 5 e 6: O lugar onde eu estudo

Entendendo que o projeto de ensino deve partir da necessidade e do interesse dos alunos, nesta etapa, após ter refletido sobre a importância da leitura, escrita, linguagem e discurso, os alunos refletirão sobre o que os incomoda no mundo ao seu redor. A fim de ajudá-los a observar a sua realidade, responderão a um questionário que tem, dentre outras questões, temáticas ligadas à escola, como: Na sua escola tem: a) salas adequadas ao número de estudantes; b) ventiladores em boas condições de uso; c) livro didático para os alunos; d) biblioteca equipada e aberta aos alunos durante o período de aula; e) acesso gratuito à Internet via wi-fi, por exemplo. É importante salientar que essas são questões e questionamentos que eu sempre ouço dos alunos. Portanto, este projeto de ensino partiu das observações’ deles.

3.1.3 Aula 7 a 14: Eu sou cidadão, sujeito social de direitos e deveres

Temos vários documentos que normatizam a educação. Neles, podemos perceber que a educação é tida como algo prioritário e emergente em nosso país. Mas será que a realidade condiz com o escrito? Será que se os estudantes analisarem os regimentos e compararem à sua realidade vão descobrir que, como disse Guiomar de Grammont no texto da aula passada ‘Ler devia ser proibido’, *“Ler pode ser um problema, pode gerar seres humanos conscientes demais dos seus direitos políticos em um mundo administrado, onde ser livre não passa de uma ficção sem nenhuma verossimilhança.”*?

² Disponível em: <http://www.leialivro.com.br/ler-devia-ser-proibido-guiomar-grammont/>. Acesso em: 02 nov. 2022.

Nesta aula será apresentado a esfera discursiva ligada ao “campo jurídico”. Como imaginamos que o aluno não tem familiaridade com um texto de lei, esta aula será dividida em três momentos: a) apresentar um fragmento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) aos alunos; b) caracterizar o gênero “lei”; c) estudar e apresentar os importantes documentos orientadores da educação. E ainda, além do documento, será apresentado um pequeno vídeo aos alunos com o objetivo de contextualizar o documento, trazendo temas como: “quando”, “como”, e “por que” foi criado determinado documento.

A partir disso, os alunos serão convidados a confrontar a norma e a realidade.

3.1.4 Aula 15 a 19 – Eu sou parte importante da minha cidade, estado e país

Nesta aula, os alunos deverão perceber que o computador, a internet e o celular podem ser grandes meios de acesso à informação e do fazer cidadão. Assim, esperamos que eles entendam que as suas reclamações e queixas diárias não devem ser desprezadas, e, sim, que devem ser melhor estudadas, aprofundadas, respaldadas em lei, debatidas, analisadas, argumentadas, embasadas, etc. Por isso, eles serão convidados a buscar conteúdos na internet como: Constituição Federal; Ouvidoria do Estado e/ou Município.

Com esta aula, nossa intenção é apresentar aos alunos meios de comunicação, nos quais todo cidadão tem acesso a projetos de lei, gastos públicos, ouvidoria, transparência, etc. e que cabe a eles acessar e exigir cumprimento de seus direitos.

3.1.5- Aula 20 a 25 – Eu também posso falar, mas como?!

Esta aula será redigida com base em suposições, a fim de preparar os alunos para uma possível reunião com o responsável direto pela escola: a direção (diretor e/ou vice-diretor). Voltaremos

ao questionário da segunda aula, veremos qual dos itens mais incomoda os alunos no que tange ao ambiente e à estrutura escolar, e elaboraremos argumentos embasados em leis, para requerermos determinado direito. Após estudar o assunto, marcaremos a reunião dos alunos com a direção.

3.1.6- Aula 27 – Eu tenho um compromisso: estar atento!

Nesta aula, pretendemos colaborar com a conscientização do compromisso constante do fazer cidadão. A partir do tema já estudado, vamos propor que os grupos de alunos selecionem um dos sites apresentados nas aulas anteriores para acompanhar suas informações durante um tempo determinado e, posteriormente, dividir com a turma qual foi o andamento do site que ficou responsável por acompanhar.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este projeto de ensino, esperamos contribuir para a formação do cidadão por meio de uma educação problematizadora, na qual o professor não seja um mero reprodutor de conteúdo e, sim, um moderador, um pesquisador. Quanto aos discentes, esperamos que se vejam como sujeitos ativos no exercício da cidadania, que tenham criticidade e aprendam, desde cedo, a identificar seus direitos e deveres nos documentos normativos, compará-los à sua realidade, e assim, requerê-los junto aos órgãos públicos responsáveis.

Quanto à aula de Língua Portuguesa, esperamos que ela seja mais que estudar e escrever “textos escolares”, ou seja, aqueles que vêm com análises e respostas prontas e, ainda, que não têm verossimilhança com a realidade, o dia a dia do estudante. Que os textos abordados façam sentido para a vida do aluno, mostrando a ele que língua portuguesa é muito mais que um conjunto de regras; a linguagem é um poderoso objeto de comunicação humana.

Nosso projeto não será aplicado neste ano, em razão da pandemia de Covid 19 (em que as escolas têm um plano de ensino a ser seguido pelos professores); e em razão do momento político, que é de muita polarização. Imaginamos que este projeto, em um ano eleitoral, poderia perder seu objetivo de formar o cidadão, e ainda, inflamaria ainda mais a discussão política e partidária entre os alunos, professores e gestores no ambiente escolar.

Não obstante, no próximo ano, com o projeto melhor estruturado e embasado, em um ano no qual esperamos que as desavenças políticas estejam pelo menos controladas, este projeto será aplicado para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 09 jun. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 06 jul. 2022

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca_1ed.pdf. Acesso em: 06 jul. 2022

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo:
Cortez, 1985.

Produção de roteiro escrito e visual (*storyboard*) de jogo digital sobre patrimônio cultural

Renata Passos Freire Ferreira
PROFLETRAS/UFMG¹, proferenatapassos@gmail.com

Resumo: Este artigo esboça o projeto de pesquisa-ação que investiga como a produção de roteiro escrito e visual (*storyboard*) de jogo digital sobre patrimônio cultural pode contribuir para a (re)construção da identidade cultural dos estudantes em bairros estigmatizados. Através de projeto de ensino, os discentes participarão de oficinas pautadas nos conceitos de multiletramentos de Roxane Rojo (2009, 2012 e 2013); de cultura, de Néstor García Canclini (1994 e 1998); de patrimônio cultural, conforme Átila Tolentino (2018); de identidade, segundo Stuart Hall (2006) e dos gêneros roteiro escrito e visual (*storyboard*) de Syd Field (2001), Jeannie Novak (2017), Bernard Deyriès (sd) e Fabiano Oliveira (2020). Tais oficinas gerarão a produção de roteiro escrito e visual (*storyboard*), a serem apresentados à comunidade escolar. Os métodos de coleta de dados são de natureza qualitativa, incluindo produção de entrevistas, biografia de personagens, roteiro, desenho, textos narrativos e observação. Espera-se que os estudantes aprimorem o desenvolvimento de escrita e de desenho, compreendam a produção de jogos digitais, identifiquem os patrimônios culturais locais e vislumbre a possibilidade de se profissionalizar como roteirista. Logo, esta pesquisa é relevante porque oferta práticas relacionadas com o trabalho e a cidadania, a fim de que o estar na escola tenha outro sentido.

Palavras-chave: Jogo Digital. Multiletramentos. Patrimônio cultural. Roteiro escrito e visual (*storyboard*).

¹ Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Elzimar Goettenauer de Marins Costa (PROFLETRAS/UFMG).

1. INTRODUÇÃO

A produção de roteiro escrito e visual, *storyboard*, de jogo digital sobre patrimônio cultural é relevante, pois promove o desenvolvimento de multiletramentos através da escrita e do desenho. Entretanto, no Brasil, os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua Educação (AGÊNCIA BRASIL, 2020) mostram a existência de 11 milhões de analfabetos e pessoas de 15 anos ou mais que não são capazes de ler e escrever nem ao menos um bilhete simples. Ainda é grande o desafio para que os cidadãos sejam alfabetizados, letrados, leitores e escritores proficientes e críticos.

A escola é de fundamental importância para o desenvolvimento e aprimoramento dos multiletramentos, do protagonismo e da identidade do estudante. A pedagogia do multiletramentos defende a criação de projetos de futuro, para que os conflitos culturais que permeiam a realidade dos jovens sejam tratados em sala de aula, resultando, assim, na diminuição da violência e na criação de perspectivas para seu futuro, cujas práticas, fora de sala de aula, já envolvem o uso das novas ferramentas de comunicação.

As discussões, entrevistas e produções textuais sobre patrimônio cultural permitirão a análise de conflitos culturais dos adolescentes, que envolvem a depreciação e o desconhecimento das culturas locais onde convivem e a disputa sobre qual é o melhor bairro, ancorada na identidade das pessoas que ali residem. Acredita-se que, por meio da empatia, esses trabalhos contribuam para a minimização de quaisquer tipos de violência e gerem o protagonismo dos estudantes para analisarem criticamente sua realidade e transformá-la.

Os jogos digitais são ferramentas de comunicação que podem modificar realidades. Eles tiveram um aumento significativo em sua produção e no número de jogadores durante a pandemia do Novo Coronavírus, de acordo com Sandro Manfredini, presidente da Associação Brasileira das

Desenvolvedoras de Jogos Eletrônicos - Abragames (ESTADÃO CONTEÚDO, 2021), o que tem gerado necessidade de mais profissionais qualificados nessa área. A utilização de jogos digitais, do gênero discursivo roteiro e da educação patrimonial como ferramenta pedagógica é uma das recomendações da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

A união entre roteiro de jogo digital e patrimônio cultural pode motivar o prazer pela escrita, pela reescrita e pelo desenho, envolvendo a compreensão de como a comunidade se apropria do patrimônio e as dificuldades ou não que os estudantes têm de relacioná-lo a sua vida. A elaboração de um roteiro que mostre os lugares e os modos de viver que os discentes têm lhes dará voz, valorizando-os e contribuindo para a formação da identidade e da construção de um legado consistente. Além de desenvolver e aprimorar a produção escrita e visual, o projeto também promove a construção de conhecimentos sobre o processo de criação de jogos digitais que, sendo objeto de interesse dos estudantes, podem servir posteriormente como instrumento de trabalho. Essa é uma das diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB: “§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996, p. 1).”.

O objetivo principal é desenvolver a produção de roteiro escrito e visual, *storyboard*, de jogo digital sobre o patrimônio cultural do bairro onde está localizada a escola e das regiões adjacentes, a fim de promover o protagonismo do estudante e o desenvolvimento da escrita. Os objetivos específicos são os seguintes:

- Identificar as características dos gêneros discursivos roteiro escrito e visual (*storyboard*) de jogo digital.
- Aprofundar os conceitos de patrimônio cultural, cultura e identidade.
- Investigar e descobrir os lugares do bairro onde está localizada a escola e adjacências que podem ser patrimônios culturais.

- Desfrutar a vivência de jogar *games* que não tenham como temática a violência.

A fundamentação teórica a seguir se baseia nos conceitos de multiletramentos de Roxane Rojo (2012); na concepção de cultura de Néstor García Canclini (1998); nos pressupostos sobre patrimônio cultural de Átila Tolentino (2018); na definição de identidade de Stuart Hall (2006) e nas teorias sobre os gêneros roteiro escrito e visual (*storyboard*) de Syd Field (2001), Jeannie Novak (2017), Bernard Deyriès (sd) e Fabiano Oliveira (2020).

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Este trabalho discute conceitos de multiletramentos, patrimônio cultural, cultura, identidade e gênero discursivo roteiro.

O termo “Multiletramentos” (*Multiliteracy*) surgiu com o Grupo Nova Londres em seu manifesto em 1996, considerando a multiplicidade de linguagens (visual, verbal, sonora, espacial, etc.) e de culturas, a diversidade social, a crescente globalização, a pluralidade de formas textuais associadas à proliferação dos canais de comunicação.

A pedagogia dos multiletramentos defende a transformação de um usuário funcional “com competência técnica e conhecimento prático” num criador de sentidos “que entende como os diferentes textos e tecnologias funcionam”, num analista crítico “que entende que tudo o que é dito e estudado é fruto de seleção prévia” e num transformador “porque usa o que foi aprendido de novos modos” (ROJO, 2012, p. 29).

Uma das expectativas desta investigação é que os discentes se tornem cada vez mais protagonistas de seu aprendizado, tendo sua identidade e cultura legitimadas por meio da escrita e do desenho à maneira deles. A escrita coletiva de um roteiro de jogo digital pode proporcionar o letramento digital, por estar relacionado a

várias semioses e utilizar recursos como *Twine*². Além de possibilitar que os estudantes façam a transferência de gêneros que circulam no universo digital para o ambiente escolar.

Tolentino também defende o compartilhamento dos saberes e conhecimentos, ao argumentar sobre o patrimônio cultural como produto das relações sociais e dos significados que os indivíduos lhe atribuem, bem como sobre a necessidade de promoção de “uma educação patrimonial decolonial que rompa com os processos de patrimonialização que reproduzam os processos de dominação do saber-poder sobre as memórias historicamente subalternizadas de grupos sociais não hegemônicos” (TOLENTINO, 2018, p. 41).

A educação patrimonial decolonial objetiva valorizar a construção coletiva e democrática do conhecimento e da participação efetiva dos diferentes atores nos processos de apropriação do patrimônio cultural.

Assumir as referências culturais é uma das etapas desta pesquisa, pois, quando os estudantes/moradores/visitantes as identificam, registram e selecionam suas referências, estão promovendo a valorização de seu lugar a partir do seu ponto de vista, da sua identidade, daquilo que faz sentido para eles e que pode e deve ser discutido e propagado para as gerações futuras como cultura local.

A etimologia da palavra “cultura” vem do latim *culturae*, que significa “ato de plantar e cultivar” ou “cultivar a mente e os conhecimentos”. O conceito de cultura não é unânime. Neste trabalho, ele será entendido de acordo com os pressupostos de Canclini (1998), que compreende cultura como crenças, tradições, arte, linguagem e hábitos compartilhados pelas pessoas, ou seja, a cultura é indissociável da realidade social, é uma construção discursiva mutável, nem “erudita” nem “popular”, mas composta por misturas conflituosas resultantes de processos de diálogos e de interesses diversificados. Ela não tem hierarquia, é diversa e híbrida.

² *Twine* é uma ferramenta gratuita de código aberto para criar ficção interativa ou jogos baseados em texto.

A hibridização cultural é o processo que ocorre após a mistura de culturas diferentes, em que há uma desconstrução das ordens habituais, fazendo um cruzamento do culto com o popular e com o massivo, promovendo uma nova cultura. Tal hibridização pode ser vista em jogos digitais como *Final Fantasy X*, no qual os personagens representam diversas culturas que se mesclam, principalmente as americanas e japonesas, formando um novo ser híbrido. CONSALVO (2006, p. 3) descreve esses personagens:

um herói loiro de olhos azuis relutante em entrar numa missão para ajudar uma jovem mulher feiticeira, de cabelos escuros e quimono e seu bando de amigos, incluindo um jamaicano “rato de praia”, um poderoso mago em um vestido feito de correias, um sábio quase samurai guerreiro, um humanóide leão-monstro com um chifre quebrado na cabeça e uma menina que fabricava poderosas armas mecânicas. (CONCALVO, 2006. p.3).

Esse híbrido mostra as influências das culturas uma nas outras. Os gestos, os comportamentos, as roupas, as lutas e as práticas corporais orientais, mesmo que muitas vezes haja uma visão estereotipada dessa cultura, têm ocupado lugar de destaque em diversas culturas, inclusive as ocidentais, tendo um dos motivos desse fato o crescimento político-econômico da China.

A cultura de um povo está intrinsecamente relacionada a sua identidade, já que as pessoas de cada sociedade e suas culturas estão constantemente dialogando com diversos conhecimentos que formam as práticas culturais.

Stuart Hall, na obra *A identidade cultural da pós-modernidade* (2006), apresenta a concepção do sujeito pós-moderno como um indivíduo sem identidade fixa ou permanente. A identidade é formada e transformada continuamente em relação aos diálogos de diversidade cultural que nos rodeiam e que são conflituosos. Ela é definida histórica, mas não biologicamente, e tem sentido através da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais é representada.

O indivíduo também pode vivenciar novas identidades no universo virtual, podendo ser outro ou inclusive outra coisa como nos jogos. Neles, o jogador pode assumir a identidade do(s) personagem(ns) temporariamente.

Essa mistura das identidades pode ser percebida, por exemplo, quando um jogador tem algum desconforto, ao ter que tomar decisões no jogo que não condizem com seus valores/ideais. No jogo “Arcanum”, um RPG, o comportamento ganancioso da personagem Bead, ao vender um anel que lhe havia sido generosamente doado por um ancião, pode contrariar os valores/ideais de um jogador.

A utilização dos *games* na educação é relevante, pois já fazem parte da cultura digital dos estudantes, geram aprendizagens e socialização, são motivadores e promovem letramentos como a produção de roteiro.

O roteiro é um guia ou escrita audiovisual. Nele é preciso ter a descrição das ambientações, das cenas, dos diálogos, das sequências etc. Segundo Field (2001, p. 9), o roteiro é “uma história contada em imagens”. É como um substantivo: isto é, um roteiro trata de uma pessoa, ou pessoas, num lugar, ou lugares, vivendo a sua ‘coisa’.”

Araújo (2014) define o roteiro como uma atividade cognitiva, pois é preciso refletir sobre os temas abordados de forma mais ampla, como, por exemplo, a ação de roubar. Um personagem rouba, mas será por quê? Só há a resposta de que ele é mau? Ou há outros aspectos que devemos considerar? Assim, há que considerar conceitos diferentes sobre o ato de roubar “numa dinâmica de uma narrativa em que faça com que o jogador leve em consideração questões morais e éticas” (ARAÚJO, 2014, p. 2). Nós, seres humanos, não somos totalmente maus ou bons, somos híbridos.

A metodologia a seguir contempla toda essa discussão sobre multiletramentos, patrimônio cultural, cultura, identidade e gênero discursivo roteiro.

3. METODOLOGIA

3.1 Projeto de ensino

O presente projeto caracteriza-se como pesquisa-ação e é de abordagem qualitativa. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa considera o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, equivalente a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A ação será desenvolvida por meio de um projeto de ensino com alunos do 8º ano de uma escola pública da região metropolitana de Belo Horizonte. Esse projeto se constitui de dez fases, a saber:

- Fase 1: Apresentar o projeto Produção de Roteiro escrito e visual (*storyboard*) de Jogo digital sobre Patrimônio Cultural aos alunos, ouvir sua percepção acerca da proposta e obter sua anuência.

- Verificar, por meio da sondagem inicial, os conhecimentos prévios dos discentes sobre patrimônio cultural, cultura, identidade, jogos digitais e roteiro de jogo digital.

- Fase 2: Realizar atividades sobre patrimônio cultural, cultura e identidade de acordo com os pressupostos teóricos mencionados.

- Fase 3: Pesquisar e apresentar os possíveis patrimônios culturais do bairro onde a escola está localizada e os bairros adjacentes.

- Fase 4: Discutir sobre os gêneros dos jogos (ação, aventura, suspense, terror, mistério, guerra, ficção científica, espionagem, romance, etc.), o tipo de *game* (RPG, aventura, ação, estratégia, etc.), a mecânica, o ambiente (espaço) da história, o(s) conflito(s), personagem(ns):

- Escrever, em grupo, a ideia da história que pretende criar para o roteiro do jogo;

- Escrever, em grupo, a(s) biografia(s) do(s) personagem(ns);

- Apresentar a ideia da história, a(s) biografia(s) do(s) personagem(ns), o gênero do jogo, o tipo de *game*, a mecânica, o ambiente da história e o(s) conflito(s).

● Fase 5: Realizar *Workshop* com profissional de *games* sobre ser roteirista e produzir roteiro.

● Fase 6: Compreender e analisar o roteiro escrito do jogo *Isaac e a cidade das Lendas*, jogá-lo ou ver o vídeo de alguém o jogando.

● Fase 7: Criar roteiro escrito.

● Fase 8: Conhecer o *software* “Twine” e criar estrutura interativa.

● Fase 9: Compreender, analisar e criar roteiro visual (*storyboard*):

- Utilizar os *softwares* Canva, *Storybarder* e *Dropboxpaper*.

● Fase 10: Apresentar o projeto para a comunidade escolar e expor o roteiro visual, *storyboard*, do jogo na escola.

4. RESULTADOS ESPERADOS

Os resultados esperados são que os estudantes aprimorem o desenvolvimento da escrita e do desenho, compreendam o processo de produção de jogos digitais, conheçam mais sobre o lugar onde vivem, observem os dados das fontes de informação, analisem essas fontes, avaliem a confiabilidade dos textos, comparem informações em busca de consistência e relevância para a realização de tarefas, sintetizem e integrem informações.

Essas habilidades serão desenvolvidas em cada fase. Na fase 1, será feita a verificação dos conhecimentos prévios sobre patrimônio cultural, cultura, identidade, jogos digitais e roteiro de jogo digital, a fim de que a pesquisadora possa dirigir as oficinas com mais precisão.

Na fase 2, a docente pretende analisar a compreensão que os estudantes têm sobre os conceitos de cultura e hibridização cultural, desmistificando a definição de cultura como única e imutável, segundo os pressupostos de Canclini (1994 e 1998). A definição de patrimônio cultural também será discutida pautada

nas afirmações de Tolentino (2018), que percebe o patrimônio como produto das relações sociais, dos significados que os indivíduos lhe atribuem, da valorização da construção coletiva e democrática do conhecimento e da participação ativa de diversas e diferentes pessoas na identificação e apropriação do patrimônio cultural, e na noção de identidade apresentada por Hall (2006) como fragmentada, em transformação constante em relação aos diálogos de diversidade cultural que nos rodeiam e que são conflituosos.

Na fase 3, será verificada a capacidade de organização e apresentação de trabalho em grupo, de pesquisa e de seleção de materiais de acordo com os elementos de cada gênero do discurso.

Na fase 4, será analisados os conhecimentos prévios do alunos sobre gêneros dos jogos, o tipo de *game*, a mecânica, o ambiente (espaço) da história, o(s) conflito(s), personagem(ns), as produções escritas sobre a história de um jogo, biografias dos personagens e sua apresentação oral. Espera-se que a produção escrita tenha coerência com a pesquisa feita sobre patrimônio cultural e esteja apropriada para o gênero, o tipo de *game* e a mecânica selecionados pelos estudantes.

Na fase 5, deseja-se que os discentes se engajem no *Workshop*, demonstrando capacidade de escuta e questionamento ao profissional de *games*.

Na fase 6, após e durante a leitura, discussão e conhecimento do jogo e do roteiro *Isaac e a cidade das Lendas*, será examinada a compreensão que os alunos tiveram sobre roteiro escrito, a habilidade motora para jogar *games* e as interações com o jogo e com os colegas durante a ação de jogar, desejando que estejam motivados em escrever e desenhar seu próprio jogo.

Na fase 7, será observada a capacidade de organização em grupo e a produção escrita, almejando que esteja coerente com os elementos do gênero roteiro.

Nas fases 8 e 9, espera-se que a compreensão de como se utilizam os *softwares* “Twine”, Canva, Storybarder e Dropboxpaper, a construção de roteiro visual, storyboard, a

capacidade de organização em grupo e a produção escrita sejam alcançadas.

Na fase 10, será averiguada a capacidade de apresentação do projeto para a comunidade escolar e a organização da exposição do roteiro visual, *storyboard*, do jogo.

Espera-se que os alunos entendam todos os temas e processos abordados, que o grau de interpretação e leitura de textos escritos e visuais, a capacidade argumentativa e o desenvolvimento da escrita e desenho sejam aprimorados.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção de roteiro escrito e visual, *storyboard*, de jogo digital na prática pedagógica relacionada ao patrimônio cultural se demonstra relevante, pois proporciona, não apenas aos alunos, mas também aos interlocutores da comunidade, o protagonismo em conhecer, divulgar, analisar criticamente e viabilizar mudanças no local em que vivem.

Essa transformação é possibilitada pelas discussões sobre patrimônio cultural, cultura e identidade, já que tais conceitos são construídos e têm sentido através da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais são representados. A representação gera significados que desencadeiam no posicionamento de cada indivíduo. Esse posicionamento não se dá somente por uma escolha pessoal consciente de cada pessoa, mas também pelos sistemas simbólicos de representação.

A produção de roteiro escrito e visual (*storyboard*) demonstra o posicionamento dos estudantes sobre como veem ou querem que seja visto seu lugar e lhes dá voz. Participar ativamente, para o adolescente é, segundo Costa e Vieira (2006), “envolver-se em processos de discussão, decisão, desenho e execução de ações, visando, através do seu envolvimento na solução de problemas reais, desenvolver o seu potencial criativo e a sua força transformadora”. A escrita e o desenho sobre o patrimônio cultural local poderão servir como resistência a preconceitos e

discriminações, bem como possibilitar a profissionalização dos estudantes como roteiristas.

A profissão de roteirista exige potencial criativo, que é um dos elementos do roteiro, porque demanda concisão, criação de uma história envolvente e engenhosidade nas ilustrações, promovendo, assim, letramentos múltiplos, que transformam um estudante com um conhecimento técnico em um criador de significados, que analisa criticamente suas produções e sua realidade e as transforma (ROJO, 2012).

A aplicação em sala de aula do projeto de ensino, infelizmente, não será possível devido a entraves por parte de alguns responsáveis de estudantes, que além de não

permitirem a participação de seus filhos, ameaçaram denunciar a iniciativa à Secretaria de Educação, já que, segundo eles, a escola não deveria promover projetos que envolvem *games* e, tampouco, excursões. Ao saber disso, os gestores, apesar de considerarem relevante o trabalho, também colocaram obstáculos, alegando que o tempo de execução seria escasso e que o professor da outra turma também deveria aplicar o projeto.

A inviabilidade de aplicação não invalida a relevância desta pesquisa, que também pode ser ampliada para outros contextos. Tendo em vista que a Educação Patrimonial e o desenvolvimento da escrita e do desenho são necessários para a formação de um cidadão crítico, que saiba utilizar bem os recursos multissemióticos.

Os possíveis resultados esperados desta investigação podem promover a participação ativa da comunidade, a fim de buscar melhorias para seu entorno e a divulgação de quem são. As discussões sobre identidade e cultura proporcionam trabalhos com outros gêneros do discurso que envolvam o falar de si como relato de memórias, diário, *blogs* etc. e a produção de roteiros escrito e visual (*storyboard*) pode servir de base para a criação de *games*.

Por último, vale ressaltar que os profissionais da educação precisam aproveitar todas as possibilidades que os processos de produção de jogo podem proporcionar para a aprendizagem, uma

vez que os jogos são considerados excelentes auxiliares para fornecer limites, estabelecer liberdade, conviver com regras e tornar-se um cidadão.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. Taxa cai levemente, mas Brasil ainda tem 11 milhões de analfabetos. **UOLNotícias**, São Paulo, 15 jul. 2020.

Notícias. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-brasil/2020/07/15/taxa-cai-levemente-mas-brasil-ainda-tem-11-milhoes-de-analfabetos.htm>. Acesso em: 25 jan. 2022.

ARAÚJO, W. S. Elaboração de Roteiros para Games. 2014. **Ctrl Zeta**. Entrevista concedida a Priscila Anjos. Disponível em: <https://www.ctrlzeta.com.br/elaboracao-de-roteiros-para-games/>. Acesso em: 02 mar. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 5 jan. 2022.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas, poderes oblíquos**: Estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: Edusp, 1998.

CONSALVO, M. Console video games and global corporations: Creating a hybrid culture. Londres, 2006. **New Media and society**, vol. 8, N. 1, p. 117-137.

COSTA, A. C. G. da; VIEIRA, Maria Adenil. **Protagonismo juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht. 2006.

ESTADÃO CONTEÚDO. Games: A Válvula de escape para crianças e adolescentes na pandemia. Exame, 31 jan. 2021,

Tecnologia. Disponível em: <https://exame.com/tecnologia/games-a-valvula-de-escape-para-criancas-e-adolescentes-na-pandemia/>. Acesso em: 16 dez. 2021.

FIELD, S. O que é um roteiro? In: Manual do Roteiro. **Os Fundamentos do Texto Cinematográfico**. RJ: Ed. Objetiva. 14^a ed., p. 11-20, 2001.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 2006.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

TOLENTINO, Á. B. Educação Patrimonial decolonial: Perspectivas e entraves nas práticas de patrimonialização federal. **Sillogés** – v.1, n.1, jan./jul. 2018 - ISSN 2595-4830, p.41 - 60, 2018. Disponível em: <http://www.historiasocialecomparada.org/revistas/index.php/silloges/article/view/12>. Acesso em: 11 jan. 2022.

O gênero relato pessoal: um incentivo para o desenvolvimento da escrita

Sandra Daniele de Oliveira Campos
PROFLETRAS/UFMG¹, sanniele@gmail.com

RESUMO: Neste artigo, apresentamos as etapas de elaboração de uma sequência didática em desenvolvimento no Mestrado Profissional do PROFLETRAS/UFMG, cujo objeto de ensino é o gênero textual *relato pessoal*. A partir do desenvolvimento de um modelo didático de gênero e de atividades, objetiva-se, com o projeto, que os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental desenvolvam capacidades de linguagem, de acordo com Dolz e Schneuwly (2004), relativas à produção escrita do gênero relato pessoal, quais sejam: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas. Para tanto, esta pesquisa orienta-se, sobretudo, pelo Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2012), pelos estudos de gêneros e seus desdobramentos na escola (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) e também pelos conceitos de mediação, zona de desenvolvimento proximal e de instrumento psicológico, preconizados nas teorias de Vygotsky (2008) e pelos trabalhos sobre a elaboração de modelos didáticos de gênero para o desenvolvimento de uma sequência didática de gênero (PIETRO, SCHNEUWLY, 2003; MACHADO, CRISTOVÃO, 2006).

Palavras-chave: Interacionismo Social. Interacionismo Sociodiscursivo. Sequência didática de gênero. Relato pessoal.

1. INTRODUÇÃO

Minha experiência como docente na escola pública, por cerca de 16 anos, permitiu-me perceber que muitos alunos chegam ao terceiro ano do Ensino Médio deficientes em habilidades de escrita, produzindo textos com frases simples ou períodos justapostos, sem

¹ Orientador: Prof. Dr. Luciano Magnoni Tocaia (PROFLETRAS/UFMG).

o uso adequado de elementos coesivos. Uma causa possível desse problema pode ser a pouca frequência com que os estudantes escrevem no ambiente escolar, visto que a correção dos textos é um desafio para os professores devido à falta de tempo.

Este trabalho, então, considera que uma das funções da escola é desenvolver nos alunos a capacidade de escrita. Para corroborar essa visão, cita-se Possenti (2005, p. 6): “creio que ninguém põe em dúvida que uma das principais finalidades da escola é criar condições para que os alunos aprendam a escrever adequadamente”.

Contudo, o processo de escrita deve ser incentivado desde o Ensino Fundamental, para que os estudantes, ao chegarem ao terceiro ano do Ensino Médio, já tenham consolidado habilidades concernentes ao uso de elementos coesivos e, por consequência, de progressão textual. Nesse sentido, o trabalho que aqui se propõe com a sequência didática do gênero *relato pessoal* visa à proposição de atividades de escrita para alunos do Ensino Fundamental, na perspectiva da escrita e reescrita de textos, e também visa à reflexão pelo aluno do processo de construção do texto. Para confirmar a importância das ações de reflexão e de reescrita do próprio texto, cita-se Costa Val *et al.* (2009, p. 29): “Quem escreve avalia o próprio texto e, nesse caso, avaliar pode significar rever, corrigir, reescrever, rascunhar, passar a limpo, confirmar ou negar hipóteses no ato da escrita”.

Em vista disso, a relevância deste trabalho está em propiciar atividades de escrita no ambiente escolar e permitir o desenvolvimento das capacidades de linguagem por meio de exercícios que consideram a linguagem como uma prática que pode oportunizar a interação entre o indivíduo com a sociedade na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, conforme Bronckart (2012). Essa posição vai ao encontro das orientações da BNCC (BRASIL, 2018) sobre o uso da linguagem a partir das relações sociais.

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história (BRASIL, 1998, p. 20).” (BRASIL, 2018, p. 67).

O objetivo geral deste trabalho consiste em apresentar uma sequência didática tendo como objeto o gênero textual *relato pessoal* a fim de promover o desenvolvimento das capacidades de linguagem para a linguagem escrita, segundo Dolz e Schneuwly (2004). Como objetivos específicos, pretende-se elaborar um modelo didático de gênero para o ensino do gênero *relato pessoal*; elaborar atividades que contemplem o desenvolvimento das três capacidades de linguagem, quais sejam: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas; fortalecer a identidade e a autoestima do estudante por meio da socialização e da reflexão de suas vivências compartilhadas em seus textos.

Nas próximas seções, serão apresentados o referencial teórico no qual se fundamenta este trabalho e a metodologia empregada em sua execução.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Este trabalho se orienta pelo Interacionismo Social, por essa abordagem considerar as ações humanas como consequência da socialização dos indivíduos, os quais desenvolveram capacidades de pensamento, aprimorando as faculdades semióticas, nas quais se inscreve a linguagem humana. Esses aspectos, concernentes às faculdades psicológicas superiores do ser humano, relacionam-se aos fundamentos de Vygotsky acerca do uso de instrumentos e signos pelos seres humanos na construção da consciência. Nesse sentido, a obra de Vygotsky (2008) quanto aos conceitos de

elementos mediadores, zona de desenvolvimento proximal e instrumentos também é considerada na presente pesquisa. Os mediadores são ferramentas que auxiliam o indivíduo a interagir com o seu meio. Ao usar a linguagem, o indivíduo ativa os signos internalizados para representar o mundo real por meio de processos psicológicos que estão em constante desenvolvimento. Em seu processo de desenvolvimento, a aprendizagem, segundo Vygotsky (2008 *apud* OLIVEIRA, 1998), passa por duas etapas: a de desenvolvimento real e a de desenvolvimento proximal. A primeira diz respeito a um conhecimento consolidado e a segunda ao percurso entre um conhecimento consolidado e outro em desenvolvimento. Por sua vez, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) considera as ações comunicativas humanas como consequência das relações humanas por intermédio da linguagem. Conforme Bronckart (2006), o ISD contempla o ensino de gêneros textuais no ambiente escolar, visto que consiste em um produto de práticas comunicativas constituídas no contexto histórico e social.

Para a execução da sequência didática a ser desenvolvida neste trabalho, adotou-se o conceito de Modelo didático de gênero (MDG), elaborado por De Pietro *et al* (1966/1997 *apud* MACHADO; CRISTÓVÃO, 2006). A partir desse modelo, sistematiza-se o ensino de um determinado gênero textual. Conforme esse autor, o MDG consiste em um “objeto descritivo e operacional, construído para apreender o fenômeno complexo de aprendizagem de um gênero” (DE PIETRO *et al*, 1966/1977 *apud* MACHADO; CRISTÓVÃO, 2006, p. 556).

Quanto ao conceito de Sequência didática, segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 82), esta é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Desse modo, a sequência didática possibilita ao aluno conhecer um determinado gênero textual a fim de que possa produzi-lo de maneira autônoma.

3. METODOLOGIA

3.1 Projeto de ensino

A sequência didática proposta neste trabalho insere-se na área de linguagens e letramentos e tem natureza propositiva, sem a obrigatoriedade de ser aplicada em sala de aula, o que foi possível com a resolução Nº 003/2021 do PROFLETRAS devido à pandemia do novo coronavírus. Contudo, um dos objetivos da pesquisadora é que, ao fim de sua elaboração, essa sequência didática seja praticada em sala de aula como instrumento para o desenvolvimento da escrita direcionado a estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. Este trabalho, dessa forma, será destinado inicialmente a uma escola da região Oeste da cidade de Belo Horizonte em Minas Gerais, onde atuamos como docente.

O gênero textual *relato pessoal* foi escolhido para ser o objeto da sequência didática aqui proposta. Tal escolha se justifica por se acreditar que tal gênero possa incitar no estudante o desejo de escrever sobre si.

Com essa sequência didática, espera-se desenvolver as capacidades de linguagem, as quais, segundo Dolz e Schneuwly (2004), são:

as aptidões requeridas de um aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidade de ação); mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas); dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas). (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 52).

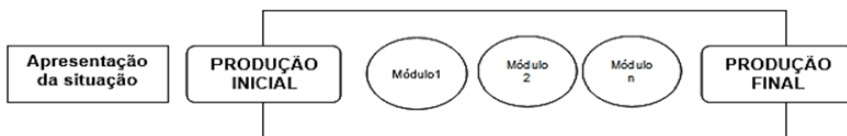
Escolhido, então, o gênero textual a ser trabalhado na sequência didática, elaborou-se um modelo didático a partir de cinco textos desse gênero de modo a delimitar as características comuns a ele a serem ensinadas aos estudantes. Os relatos pessoais

selecionados foram: Nota à 1ª Edição (Helena Morley); Ouvir o amor (Paul Barton); Relato de racismo no Facebook (Nayce Samara); Minha primeira professora (Paulo Freire) e A filha do meio (Silvana de Fátima Guimarães Nogueira).

As características referentes à capacidade de ação comum a esses textos relacionam-se ao enunciador/emissor (escritora, estudante, modelo, educador e professora); ao destinatário (pessoas interessadas em ler histórias); ao suporte (livro, sites, rede social e *blog*) e ao objetivo do texto (documentar memórias e experiências de uma pessoa). As capacidades discursivas contemplam o tipo de discurso (discurso interativo relatado); voz do discurso (primeira pessoa de maneira predominante e terceira pessoa); seqüências textuais (narrativa, argumentativa e expositiva); infraestrutura do gênero (situação inicial, complicação, clímax e desfecho) e elementos do texto narrativo (narrador, personagens, tempo e espaço). As capacidades linguístico-discursivas selecionadas foram: mecanismos de conexão (presença de conectores como conjunções e locuções conjuntivas, preposições e locuções prepositivas); mecanismos de coesão nominal (substantivos, pronomes demonstrativos, relativos e pessoais, advérbios e locuções adverbiais) e mecanismos de coesão verbal (pretérito perfeito, pretérito imperfeito e presente do indicativo, orações adverbiais e orações coordenadas).

Com essas características definidas, a próxima etapa contemplará a produção de atividades que levem os estudantes a conhecerem o gênero *relato pessoal*. Assim, segue-se a produção da seqüência didática propriamente dita, a qual seguirá o esquema proposto por Dolz e Schneuwly (2004), na Figura 1:

Figura 1: Esquema da Sequência Didática.



Fonte: (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83).

Primeiramente, apresentam-se atividades diagnósticas a fim de se conhecer as habilidades dos estudantes em relação ao gênero a ser estudado. Em seguida, inicia-se a primeira etapa que consiste na apresentação da situação, como a apresentação do gênero aos estudantes, a linguagem utilizada – no caso deste trabalho será a linguagem escrita –, bem como o suporte em que a produção final será produzida e para quem o texto será direcionado. Neste trabalho, a produção final proposta aos alunos deverá ser publicada em um perfil no Instagram criado para a turma, a fim de que toda a turma compartilhe seu texto com os demais. Na etapa da produção inicial, haverá o primeiro contato do aluno com o texto, e tem como objetivo principal facultar ao aluno o conhecimento do gênero, a partir de sua escrita e das reflexões em conjunto com o professor e com a classe acerca desse gênero, com o foco na produção final. A terceira etapa, organizada por módulos, objetiva a realização de atividades para que o aluno conheça mais as características do gênero *relato pessoal* e também para retomar as dificuldades percebidas na primeira produção escrita. Nessa etapa, ainda há atividades de reescrita, bem como a verificação da linguagem, modelando-a para uma linguagem adequada ao gênero textual que se deseja produzir. Na quarta etapa, será o momento da produção escrita final do gênero *relato pessoal* de modo que o estudante coloque em prática todos os conhecimentos adquiridos nas atividades anteriores da sequência didática, de modo a conduzir seu texto com autonomia, sendo capaz de verificar seu processo de escrita. O professor, por meio de uma grade de correção que explicita os critérios de correção para o aluno, conseguirá avaliar seu aluno.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sequência didática proposta será desenvolvida como estratégia para incentivar a linguagem escrita nos anos finais do Ensino Fundamental, já que a escola consiste em espaço apropriado para fomentar esse tipo de linguagem. Este trabalho, cuja natureza

é propositiva, será desenvolvido a partir da realidade dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola estadual de Belo Horizonte/MG.

Por meio do Modelo Didático de Gênero, conforme elaborado por De Pietro *et al* (1966/1997 *apud* MACHADO; CRISTÓVÃO, 2006), as atividades serão elaboradas de modo que, ao final da sequência didática, os alunos sejam autossuficientes para produzir o gênero *relato pessoal*.

Dessa forma, pretende-se aprimorar as capacidades de linguagem dos estudantes, quais sejam: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas, segundo Dolz e Schneuwly (2004), a partir do gênero textual *relato pessoal*. A escolha desse gênero se justifica pela tentativa de se aproximar a escrita da realidade do aluno, visto que o *relato pessoal*, por sua natureza, dá oportunidade de o estudante poder falar de si. Ainda, a produção do gênero *relato pessoal* pode proporcionar o fortalecimento da identidade do estudante e da sua autoestima, porque terá a oportunidade de refletir e de socializar seus sentimentos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- BRONCKART, J.-P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2ª ed. São Paulo: EDUC, 2012.
- COSTA VAL, M. da G. *et al*. **Avaliação do texto escolar Professor-leitor/Aluno-autor**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica editora/Ceale, 2009.
- MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de

gêneros. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez, 2006.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

PIETRO, J.-F.; SCHNEUWLY, B. O modelo didático de gênero: um conceito da engenharia didática. **Théodile**, n° 3, p. 27-53, 2003.

POSSENTI, S. Aprender a escrever (re)escrevendo. **Linguagem e letramento em foco**. Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Sobre a organizadora e o organizador

DANIERVELIN PEREIRA

Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo, professora da Faculdade de Letras da UFMG, onde atua como docente e pesquisadora da área de Letras, Linguagens e Educação. É vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN) e do Mestrado Profissional em Letras da UFMG.

e-mail: drenata@ufmg.br

LUIZ PRAZERES

Pós-doutor em Língua Portuguesa pela Universidade Nova de Lisboa, Doutor em Língua Portuguesa pela Universidade Federal Fluminense, professor do Departamento de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto, onde atua como docente e pesquisador da área de Letras, Linguagens e Ensino de Língua. É vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

e-mail: luiz.prazeres@ufop.edu.br

Sobre as autoras e os autores

Mestrandos da turma 7/autores

CLAUDIELE RIBEIRO SANTOS

Mestranda em Letras (Profletras) pela UFMG

Professora efetiva pela Rede Estadual de Ensino, município de Manhuaçu-MG

FABIANA GOMES CORTES MOL

Mestranda em Letras (Profletras) pela UFMG

Professora efetiva pela Rede Municipal de Ensino, município de Belo Horizonte-MG

GABRIELA VILELA ANDRADE COSTA

Mestranda em Letras (Profletras) pela UFMG

Professora efetiva pela Rede Estadual de Ensino, município de Passos-MG

HELIABE XAVIER NOGUEIRA

Mestranda em Letras (Profletras) pela UFMG

Professora efetiva pela Rede Estadual de Ensino, município de Paineiras-MG

MARIA GUIMARÃES GOMES OTONI

Mestranda em Letras (Profletras) pela UFMG

Professora efetiva pela Rede Estadual de Ensino, município de Lagoa Santa-MG

RENATA PASSOS FREIRE FERREIRA

Mestranda em Letras (Profletras) pela UFMG

Professora efetiva pela Rede Municipal de Ensino, municípios de Betim e Belo Horizonte-MG

SANDRA DANIELE DE OLIVEIRA CAMPOS

Mestranda em Letras (Profletras) pela UFMG

Professora efetiva pela Rede Estadual de Ensino, município de Belo Horizonte -MG

SOLANGE MARA DE OLIVEIRA LOPES

Mestranda em Letras (Profletras) pela UFMG

Professora efetiva pela Rede Municipal de Belo Horizonte-MG

Os Anais do I Seminário do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (PROFLETRAS/UFMG) apresentam trabalhos de pesquisa em desenvolvimento pelos mestrandos da turma 7 dessa instituição. Os oito textos aqui apresentados trazem à tona diferentes questões atuais relativas à leitura e à escrita no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Entre as questões, estão: narrativas de si e do outro, leitura literária na escola, consciência linguística e tratamento de gêneros variados, tais como propaganda, roteiro, relato pessoal, entre outros. O objetivo de compartilhar propostas de pesquisa e ensino é valorizar a produção que é feita no mestrado profissional, aproveitando as contribuições geradas a partir do seminário realizado, e inspirar os leitores em suas várias práticas educacionais. Esperamos, assim, que os leitores tenham uma experiência produtiva a partir das leituras.

FINANCIAMENTO E APOIO:

I Seminário de
PROFLETRAS/UFMG



PROFLETRAS

FALE
FACULDADE
DE LETRAS

UF *m* G

