



Linguagens: Múltiplos olhares, múltiplos sentidos

(Orgs.)

Makeli Aldrovandi
Flávia Zanatta
Maristela Juchum
Juliana Thiesen Fuchs
Rosiene Haetinger de Almeida
Grasiela Kieling Bublitz
Garine Keller
Daiane Kipper
Livia Pretto Mottin
Rosane Maria Cardoso
Kári Lúcia Forneck

volume 6



EDITORA
UNIVATES

Makeli Aldrovandi
Flávia Zanatta
Maristela Juchum
Juliana Thiesen Fuchs
Rosiene Haetinger de Almeida
Grasiela Kieling Bublitz
Garine Keller
Daiane Kipper
Lívia Pretto Mottin
Rosane Maria Cardoso
Kári Lúcia Forneck
(Organizadoras)

Linguagens: múltiplos olhares, múltiplos sentidos: volume 6

1ª Edição



EDITORA
UNIVATES

Lajeado, 2019

Universidade do Vale do Taquari - Univates

Reitor: Prof. Me. Ney José Lazzari

Vice-Reitor e Presidente da Fuvates: Prof. Dr. Carlos Cândido da Silva Cyrne

Pró-Reitora de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação: Profa. Dra. Maria Madalena Dullius

Pró-Reitora de Ensino: Profa. Dra. Fernanda Storck Pinheiro

Pró-Reitora de Desenvolvimento Institucional: Profa. Dra. Júlia Elisabete Barden

Pró-Reitor Administrativo: Prof. Me. Oto Roberto Moerschbaecher



EDITORA
UNIVATES

Editora Univates

Coordenação: Ana Paula Lisboa Monteiro

Editoração: Glauber Röhrig e Marlon Alceu Cristófoli

Conselho Editorial da Editora Univates

Titulares

Alexandre André Feil

André Anjos da Silva

Fernanda Rocha da Trindade

João Miguel Back

Sônia Elisa Marchi Gonzatti

Suplentes

Fernanda Cristina Wiebusch Sindelar

Claudete Rempel

Adriane Pozzobon

Rogério José Schuck

Evandro Franzen

Av. Avelino Talini, 171 - Bairro Universitário - Lajeado - RS - Brasil

Fone: (51) 3714-7024 / Fone/Fax: (51) 3714-7000, R.: 5984

E-mail: editora@univates.br / <http://www.univates.br/editora>

L755 Linguagens: múltiplos olhares, múltiplos sentidos

Linguagens: múltiplos olhares, múltiplos sentidos / Makeli Aldrovandi et al. (Orgs.) - Lajeado: Ed. da Univates, 2019. (Linguagens; 6)

271 p.

ISBN 978-85-8167-295-3

1. Linguística 2. Literatura I. Título

CDU: 80:37

Catálogo na publicação (CIP) – Biblioteca da Univates
Bibliotecária Andrieli Mara Lanferdini – CRB 10/2279



As opiniões e os conceitos emitidos, bem como a exatidão, adequação e procedência das citações e referências, são de exclusiva responsabilidade dos autores.

APRESENTAÇÃO

Neste ano de 2019, o curso de Letras da Universidade do Vale do Taquari - Univates completa 50 anos. A data também celebra os 50 anos de Ensino Superior no Vale do Taquari. Para comemorar tão importante marco, o já consolidado e-book *Linguagens: Múltiplos Olhares, Múltiplos Sentidos* chega ao seu 6º volume com uma edição especial, voltada para o compartilhamento de experiências pedagógicas que tenham como eixo comum a Linguagem, em seus diferentes aspectos e usos.

Diferentemente das edições anteriores, esta apresenta apenas uma seção: relatos de experiências. São vinte e sete propostas didáticas desenvolvidas ou pensadas por acadêmicos de Letras e professores de todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, professores esses que convertem seu fazer pedagógico em objeto de estudo e investigação. As propostas, que vêm das mais diversas regiões do país, abordam as diferentes possibilidades de trabalhar com a linguagem em sala de aula, a partir dos seus múltiplos olhares e sentidos, o que demonstra o papel fundamental da linguagem na formação geral dos estudantes e demonstra seu potencial unificador.

Esperamos que o volume 6 do e-book *Linguagens: múltiplos olhares, múltiplos sentidos* configure-se como uma inspiração para outras boas práticas que tenham a linguagem como seu fio condutor.

Boa leitura!

As Organizadoras

*Makeli Aldrovandi
Flávia Zanatta
Maristela Juchum
Juliana Thiesen Fuchs
Rosiene Haetinger de Almeida
Grasiela Kieling Bublitz
Garine Keller
Daiane Kipper
Lívia Pretto Mottin
Rosane Maria Cardoso
Kári Lúcia Forneck*

SUMÁRIO

Relatos de Experiências

LEITURA DE OBRAS DE AUTORIA INDÍGENA NO EIXO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA A PARTIR DA LENDA TXOPAI E ITÔHÃ..... 10

Francisco Rogiellyson da Silva Andrade
Priscila Sandra Ramos de Lima

“SONHE... E NOS DEIXE SONHAR”: UMA EXPERIÊNCIA COM O GÊNERO DISCURSIVO DOCUMENTÁRIO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS..... 20

Francisco Rogiellyson da Silva Andrade
Marcela Rodrigues da Silva
Paulo Sergio Lisboa Cavalcante

ENSINO DE FIGURAS DE LINGUAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL II À LUZ DE UMA ABORDAGEM DISCURSIVO-INTERACIONISTA DE LEITURA.. 30

Dannytza Serra Gomes
Francisco Rogiellyson da Silva Andrade
Priscila Sandra Ramos de Lima

A LEITURA LITERÁRIA NA DISCIPLINA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO - PERCEPÇÕES E REFLEXÕES..... 42

Grasiela Kieling Bublitz
Rosiene Almeida Souza Haetinger

A PREDIÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE COMPREENSÃO LEITORA 49

Bárbara Bastos Schlabit
Daiane Cristine Fontanive
Luis Adriano Kordt
Kári Lúcia Forneck

AMPLIANDO O VOCABULÁRIO: PROPOSTAS DE ATIVIDADES ENVOLVENDO RADICAIS, PREFIXOS E SUFIXOS GREGOS E LATINOS 57

Cristiani Magedanz Hunsche
Deise Cristine Gerhardt
Taís Marques Machado
Flávia Zanatta

O VOO LÍRICO DO PINCEL: A ARTE COMO POTENCIALIZADORA DE LEITURAS 66

Fabrcio Agostinho Bagatini
Rogério José Schuck

EDUCAÇÃO: MÚLTIPLOS OLHARES A PARTIR DA OBRA “EU SOU MALALA”	78
Patrícia Fernanda Schneider Krahn	
AS MEMÓRIAS DE MINHA VIDA	87
Deise Cristine Gerhardt	
Kári Lúcia Forneck	
Tainara Raquel Keil	
BILINGUISMO E BILETRAMENTO: UM ESTUDO DE CASO DE ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE CONSECUTIVA NA INFÂNCIA	96
Caique Fernando da Silva Fistarol	
Isabela Vieira Barbosa	
C DE CEBOLA OU C DE CARNE?	106
Daiane Cristine Fontanive	
Eduarda Hackenhaar	
Tainara Raquel Keil	
Grasiela Kieling Bublitz	
O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL: CULTURA GAÚCHA PARA IMIGRANTES	116
Grasiela Kieling Bublitz	
Larissa Damiris Lopes Franco	
Raquel Vian Rodrigues	
Sofia Scheid Wolmeister	
DE OLHO NOS CONECTIVOS: ARTICULANDO SENTIDOS EM REDAÇÕES DO ENEM A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS COM A PRODUÇÃO DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS	124
Ana Caroline dos Santos Arruda Maia	
Antonia Cristina Maciel de Freitas	
Prof. Me. Francisco Jeimes de Oliveira Paiva	
Prof. Dr. Benedito Francisco Alves	
Leandro Barreto Carlos	
Natalia Conceição Maia	
Saulo Ruan Nascimento Oliveira	
Thais da Silva do Vale	
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ADICIONAL PARA IMIGRANTES HAITIANOS DO MUNICÍPIO DE ESTRELA: EXPERIÊNCIA VIVENCIADA NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	138
Aline Andressa Behrendsen	
Viviane Sbruzzi	
Grasiela Kieling Bublitz	
FATE VS FREE WILL: UM PROJETO DE LITERATURA DE LINGUA INGLESA	147
Makeli Aldrovandi	

“AMEAÇA ÀS VIDAS”: UMA PROPOSTA DE COMO TRABALHAR A COMPREENSÃO LEITORA NOS ANOS FINAIS	156
Júlia Fachini Kári Lúcia Forneck Maiara Potrich Sofia Scheid Wolmeister	
SINALIZ(AÇÃO): ESTRATÉGIAS DE ENSINO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NA ESCOLA REGULAR	166
Letícia Dell’ Osbel	
PROJETO DE LEITURA A PARTIR DE LIVROS NÃO LITERÁRIOS E COM VIÉS CIENTÍFICO: UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR	175
Maiquel Röhrig	
O QUARTO DE HOTEL: UMA PROPOSTA DIDÁTICA DE TRABALHO COM PODCAST E TERROR EM SALA DE AULA	184
Raquel Vian Rodrigues Maria Elisabete Bersch Juliana Thiesen Fuchs	
PLANEJAMENTO DE PROPOSTAS DIDÁTICAS SEGUNDO MARIA HELENA DE MOURA NEVES.....	193
Cristiani Magedanz Hunsche Deise Cristine Gerhardt Tainara Keil Juliana Thiesen Fuchs	
PROJETO “JORNAL EM SALA DE AULA” LEVOU-ME A BOGOTÁ	205
Isolde Maria Villa Brust	
PROJETO DE ESTÁGIO DE LÍNGUA INGLESA BRAZILIAN STEREOTYPES: A LÍNGUA INGLESA COMO INSTRUMENTO PARA ROMPER PARADIGMAS	214
Marcela Fischer Marina Hofstätter Eidelwein	
RELATO DE EXPERIÊNCIA: “SABOREANDO HISTÓRIAS”	226
Lidya da Penha Carla Tatiana da Silva Mendonça Manuela N. de P. Barreto Leidiane do N. C. Araújo Ana Luíza T. Leite	
TEACHING ACTIVITY: PRESUPPOSITIONS IN THE ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE CLASSROOM.....	237
Lívia Schleder de Borba	

PAPEL: PROJETO DE APOIO À ESCRITA E À LEITURA.....	247
Ana Paula Rigatti Scherer Denise Balem Yates Márcia Lima Athayde	
PROJETO DE EXTENSÃO VEM PRA CÁ: VIVENCIANDO LÍNGUA E CULTURA.....	254
Maristela Juchum Marcelli Schossler Flores	
TRABALHO COLETIVO NO ENSINO FUNDAMENTAL: PARCERIA ENTRE A SALA DE INTEGRAÇÃO E RECURSOS (SIR) E O LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE LETRAMENTO DOS ALUNOS DE INCLUSÃO	261
Gabriela Castro Menezes de Freitas Juliana Kaefer Dill	

Relatos de Experiências

LEITURA DE OBRAS DE AUTORIA INDÍGENA NO EIXO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA A PARTIR DA LENDA TXOPAI E ITÔHÃ

Francisco Rogiellyson da Silva Andrade¹
Priscila Sandra Ramos de Lima²

Resumo: O presente trabalho apresenta um planejamento de sequência didática para a leitura da obra *Txopai e Itôhã*. Para a construção de nossa proposta, valemo-nos das considerações acerca dos estudos do letramento, a partir das quais nos alocamos na concepção de que as práticas de leitura estão circunscritas a aspectos historicamente construídos. Com base nisso, ancorados nos descritores da BNCC e na proposta de sequência básica formulada por Cosson (2018), organizamos uma metodologia de leitura para o tratamento do texto literário em sala de aula, em função do tema transversal respeito à natureza. A proposta de atividade é voltada para os anos iniciais do ensino fundamental, principalmente aqueles referentes ao eixo de alfabetização, ou seja, do primeiro ao terceiro ano.

Palavras-chave: Leitura; Letramento Literário; Literatura indígena.

1 O que fazer?

Neste trabalho, apresentamos uma proposta de sequência didática para a leitura de obras de autoria indígena em turmas do eixo de alfabetização. Para isso, propomos como base da atividade a leitura da lenda *Txopai e Itôhã*, narrada por Apinhaera Pataxó (Sijanete Alves dos Santos) e escrita e ilustrada por Kanátyo Pataxó (Salvino dos Santos Braz), publicada e financiada pelo Ministério da Educação (MEC), em 1997. Nossa escolha por essa obra se dá em função de ela ter sido distribuída para compor o acervo da biblioteca das escolas públicas do Brasil, bem como estar disponível no portal do Domínio Público³.

Além disso, a escolha da obra se justifica pela necessidade de, conforme orientam os documentos oficiais que regem a educação básica brasileira, se abordar a pluralidade étnico-racial que compõe a nossa origem e a construção sócio-histórico-cultural de nosso povo. Dessa forma, acreditamos que utilizar uma obra escrita por um indígena, a qual revela a sua cultura a partir de seus aspectos identitários, é oportunizar que os estudantes possam se aproximar dessa cultura sob a ótica de um olhar diferente daquele narrado pelo discurso dominante que

1 Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará.
E-mail: rogiellyson@yahoo.com.br.

2 Mestra em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará.
E-mail: priscila-sandra@hotmail.com.

3 Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001782.pdf>>. Acesso em 18 de outubro de 2019.

ainda impera, seja na escrita da literatura nacional seja na escrita sobre os aspectos históricos de constituição do Brasil.

De igual maneira, a proposta tenta romper com a concepção de que a literatura infantojuvenil, normalmente vista sob uma égide um tanto romântica, é tão-somente maneira de ativar a imaginação de nossas crianças e garantir-lhes a fruição leitora. Certamente, inclusive com base na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), desenvolver a possibilidade de ser a leitura uma maneira de fruição é sim objetivo da escolarização básica, porém é necessário também que os estudantes percebam o ato de ler como maneira de reverem seus posicionamentos e de repensarem a realidade em que estão inseridos, seja por via da literatura infantojuvenil seja por via de outras vertentes literárias.

Dessarte, a narrativa *Txopai e Itôhã*, contada por Apinhaera Pataxó, escrita e ilustrada por Kanátyo Pataxó, é uma lenda que conta a origem do povo Pataxó. O livro, classificado como literatura infantojuvenil indígena, foi fruto de um curso de formação de professores indígenas de Minas Gerais, realizado de 1995 a 1999. Nessa oportunidade, os professores sugeriram a criação de um livro para ser trabalhado na educação de suas crianças, visando à valorização da história e da cultura de seu povo. Os índios da etnia Pataxó vivem em aldeias do extremo sul da Bahia e do norte de Minas Gerais.

A obra foi reedita e inclusa no Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), triênio 2013, 2014 e 2015, obras complementares, distribuída em turmas dos três primeiros anos do Ensino Fundamental I, credenciada com o código 33779L0000 e pertencente à área de Ciências Humanas, de acordo com os documentos oficiais. Ganhou visibilidade e conquistou espaço no contexto escolar nacional, sendo posteriormente comercializada.

Como aporte teórico para a construção da atividade, utilizamos as contribuições advindas do que, no Brasil, convencionou-se chamar Estudos do Letramento, a partir de Street (2014), Soares (1998) e Kleiman (1995), que entendem que as práticas letradas do cotidiano são construções sócio-históricas das culturas. Dessarte, além de habilidades e competências cognitivas, os sujeitos devem também se apropriar de habilidades e competências sociais para interagir e se engajar nas diferentes instituições sociais de que participam.

Dessa forma, como as instituições sociais se constituem a partir de regimes autóctones, as práticas letradas não são unas, mas se desenvolvem e se consolidam a partir das pluralidades culturais constitutivas de cada domínio sociocultural específico. Portanto, os letramentos devem “levar em consideração aspectos identitários, discursivos, histórico-culturais, ideológicos e contextuais” (ANDRADE,

2019, p. 62), pois, segundo a síntese de Oliveira (2010), eles são complexos, múltiplos, dêiticos, ideológicos, culturais e críticos.

Percebendo os letramentos nessa ótica, Cosson (2018) entende que, no emaranhado dessa pluralidade, existe a construção de um letramento específico, o qual deve ser realidade na escola: o letramento literário. Para que isso aconteça, o autor elabora uma proposta geral de sequência didática pela qual as diferentes competências e habilidades requeridas para a formação do leitor literário tornam-se salientes. O autor propõe duas metodologias gerais, a sequência básica e a sequência expandida. Neste trabalho, abordaremos a primeira, que, segundo Cosson (2018), se organiza da seguinte maneira:

- a) **Motivação:** neste momento, o professor deve apresentar o tema de partida que emerge através da leitura do texto literário que será lido. Sem apontar uma direção interpretativa, o tema escolhido deve ser transversal. A partir disso, o professor deve selecionar outros textos, como notícias, artigos de lei, vídeos em geral etc. para introduzir e debater com os alunos a temática. Para isso, é necessário elaborar questões ou apontamentos que direcionem o posicionamento dos educandos acerca da temática.
- b) **Introdução:** nesta etapa, o aluno deve ser apresentado ao autor do texto literário que será lido e ao gênero textual. Para isso, o professor pode pedir para que os alunos pesquisem informações acerca disso ou pode fazer apontamentos em sala de aula da maneira como preferir. É importante ressaltar que a apresentação do autor não deve ser feita à moda de uma biografia, mas sim salientando traços representativos de sua produção e, por ventura, aqueles importantes para a leitura do texto literário escolhido. É importante ressaltar que essas duas primeiras etapas existem para que ocorra a construção de predições e objetivos de leitura, de maneira que os estudantes desenvolvam conhecimentos prévios e estabeleçam expectativas para o texto que será lido.
- c) **Leitura:** nesta fase, ocorre a leitura do texto literário. Também o professor deve escolher a maneira como ela será feita, se coletiva ou silenciosamente, se em grupos ou não, se fragmentada etc. De qualquer forma, é importante que o docente tenha a perspicácia de escolher a metodologia de leitura que amplifique a produção de sentidos do texto.
- d) **Interpretação:** neste momento, os alunos, a partir de questionamentos do professor, deve apontar as possibilidades interpretativas do texto lido, considerando, claro, a produção e negociação de sentidos. Assim, as direções do professor devem ser múltiplas, graduais e, portanto, considerarem diferentes competências e habilidades: confrontação e confirmação de hipóteses/predições; análise linguística; análise do gênero; análise das condições de produção do texto e do construto sócio-histórico da leitura; análise dos personagens, do enredo, das rimas etc. Dessa forma, é necessário ter a sensibilidade de perceber que habilidades e competências podem ser requeridas pelo texto e devem ser analisadas em sala pelos alunos, com o fito de formar leitores críticos.

Segundo Cosson (2018), essa sequência básica possibilita uma metodologia planejada, gradual e eficaz para a formação de leitores letrados literariamente e capazes de produzir e significar os textos literários como patrimônio sociocultural e objeto de fruição leitora.

No que se refere aos descritores contemplados pela atividade aqui proposta, a partir da BNCC, consideramos os seguintes:

Quadro 1: Habilidades objetivadas com a execução da sequência de atividades

PRÁTICA DE LINGUAGEM	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Leitura/escuta	Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção	(EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.
	Estratégias de leitura	(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas. (EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos.
	Formação do leitor literário	(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade. (EF35LP21) Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.
	Formação do leitor literário/ leitura multissemiótica	(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.

PRÁTICA DE LINGUAGEM	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Oralidade	Oralidade pública/ Intercâmbio conversacional em sala de aula	(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.
Análise linguística/ semiótica	Escuta atenta	(EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.

Fonte: Autoria nossa, à luz da BNCC (2018).

Conforme o quadro, além de habilidades concernentes ao eixo de leitura, a atividade também possibilita habilidades referentes à oralidade e à análise linguística/semiótica, uma vez que a interação promovida nas etapas da sequência converge para objetivos concernentes a esses eixos. Ressaltamos que a atividade é voltada para turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mais precisamente às séries que compõem o eixo de alfabetização, ou seja, primeiro a terceiro ano dessa etapa escolar. Com base nisso, apresentamos, a seguir, a proposta de leitura da obra, seguindo as etapas da sequência básica tal como postula Cosson (2018).

2 Como fazer?

Neste tópico, explicamos a metodologia que viabilizará o alcance dos objetivos traçados pela presente atividade. Ao longo da descrição, apresentamos as maneiras pelas quais o professor pode encaixar a atividade a outros objetivos e pluralizar a maneira de realização desta proposta.

2.1 Etapa da motivação – 50 minutos

A temática proposta para o desenvolvimento da atividade é o respeito à natureza. Considerando que normalmente os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental lecionam mais de uma disciplina, percebemos que a aplicação de nossa proposta propicia interdisciplinaridade através do tema transversal que aqui propomos. A fim de mobilizar e construir conhecimentos prévios acerca da temática, o professor pode levar o desenho a seguir para ser colorido pelos estudantes.

Figura 1: Ilustração a ser colorida pelos estudantes



Fonte: Disponível em: <<https://tinyurl.com/y4taosjj>>. Acesso em 18 de outubro de 2019.

À medida que os alunos colorem o desenho, o professor deve iniciar um debate com eles, guiado pelas seguintes questões:

Quadro 2: Perguntas norteadoras para a mobilização de conhecimentos prévios para a leitura

1. Onde normalmente os índios vivem?
2. O que eles gostam de comer?
3. Como eles cuidam da natureza?
4. Vocês também cuidam da natureza como os índios cuidam?
5. A natureza é importante para as nossas vidas?
6. No desenho que vocês estão colorindo, será que existe um contato respeitoso dos índios com a natureza?

Fonte: Autoria nossa.

O guia acima é apenas um norteamento, podendo o professor acrescentar outros questionamentos, os quais devem ser discutidos ao longo dessa primeira etapa, a fim de que os estudantes possam refletir acerca do que já sabem sobre a população indígena e do tema principal, que é a questão do respeito à natureza.

2.2 Etapa da introdução – 50 minutos

Após feita a motivação, é necessário introduzir os alunos ao gênero textual e ao autor do texto que será lido. A depender do nível e dos objetivos do professor, é possível demorar-se mais nas questões acerca do gênero, apresentando exemplares diferentes dele, inclusive selecionando outras lendas indígenas. Caso o professor já tenha realizado esse tipo de atividade com os alunos, aconselhamos revisar as principais características desse gênero, quais sejam:

Quadro 3: Principais características das lendas

1.	Enfoque ficcional;
2.	Sequência narrativa;
3.	Construções sintáticas simples;
4.	Temáticas do cotidiano com enquadramento fantástico/maravilhoso;
5.	Perpetuação geracional;
6.	Autoria indefinida;
7.	Reflexão acerca de costumes e tradições construídas por uma coletividade.

Fonte: Autoria nossa, a partir da discussão empreendida por Silva (2015).

Após refletir com a turma sobre as características do gênero, é importante falar sobre o autor do livro a ser lido. Justamente por as lendas serem gêneros que se perpetuam por gerações, principalmente através da oralidade, é importante que os alunos saibam que a história foi narrada, ou seja, foi contada oralmente por Apinhaera Pataxó. A partir disso, Kanátyo Pataxó resolveu escrever a história em formato de livro, com ilustrações, evidenciando a cultura de seu povo e a maneira como eles mantêm contato respeitoso com a natureza, já que, segundo sua tradição, foi ela que lhes deu origem. É importante, além disso, ressaltar também que Kanátyo Pataxó é integrante da etnia Pataxó que se encontra concentrada em Minas Gerais.

2.3 Etapa da leitura – 50 minutos

Nesta etapa, como vimos, ocorre a leitura propriamente dita. A depender do aparato que possui, o professor pode utilizar o exemplar constante na biblioteca da escola ou baixar o livro e projetá-lo para que os alunos possam acompanhar a leitura. Além disso, há também a possibilidade de o professor fazer um momento de contação de história, que é a orientação que aqui realizamos.

Dessa forma, antes de iniciar a contação, é necessário que o professor mostre aos alunos a capa do livro, bem como algumas gravuras nele existentes. Todas as imagens do livro são bem simples, parecidas com pinturas manuais infantis. Esse processo de leitura das imagens trabalha com os alunos o letramento que lhes capacita a entender a multimodalidade intrínseca aos textos do cotidiano, além,

é claro, de motivar-lhes a elaborar hipóteses, instigar a imaginação e, portanto, iniciar o processo de construção de sentidos.

Na etapa da contação, antes de iniciar a leitura da primeira página, o professor deve perguntar aos alunos:

- O que vocês acham que havia na terra quando ainda não existiam seres humanos?

Depois de ouvir as respostas dos alunos, o professor inicia a leitura do início da história, sempre dando a possibilidade de eles verem as ilustrações. Após concluir a leitura da página 10, o professor deve introduzir uma nova pergunta para os alunos:

- E como vocês acham que os seres humanos surgiram?

Após os alunos realizarem suas hipóteses, o professor deve continuar a leitura, momento em que, segundo a lenda, após uma chuva, teria surgido o índio. Até a página 16, conta-se o contato amistoso, respeitoso e encantatório que o índio tinha com a natureza. Finda a leitura dessa página, o professor deve introduzir um novo mote reflexivo:

- Vocês também gostam da natureza como o índio da lenda?

Tal pergunta promoverá nos estudantes a reflexão acerca da importância que os recursos naturais têm para o nosso cotidiano e para a nossa sobrevivência, assim como percebia o índio da história. Após essa discussão, para continuar a contação da lenda, o professor deve questionar os alunos a partir da seguinte indagação:

- Mas será que o índio merecia viver sozinho sem ter ninguém para conversar, brincar?

Desta feita, o professor continua a leitura a partir da página 17 (dezesete) até o final, momento em que haverá a narração do significado da etnia Pataxó e de qual a sua versão lendária sobre seu surgimento.

É importante ressaltar que todas as etapas da contação, como orientado no início, devem ser seguidas da reflexão acerca das ilustrações das páginas do livro. Além de promover o letramento e a construção de inferências, essa ação evidencia que as ilustrações não são meros enfeites, mas também contribuem para os sentidos do texto, não sendo coadjuvantes ao processo de leitura, mas protagonistas dele.

2.4 Etapa da interpretação – 100 minutos

Após a leitura, a interpretação pode ser realizada também de muitas maneiras. Em nossa proposta, orientamos que o professor solicite que os estudantes realizem duas ilustrações. Na primeira, eles devem representar como eles veem o momento do surgimento da etnia Pataxó. Na segunda, eles devem criar, via ilustração, uma origem lendária para a família deles, com base nos elementos da natureza.

Dessa forma, conforme orienta Leffa (2012), poderemos propiciar tanto a interpretação dos estudantes, que, na teorização desse autor, é o processo em que o leitor procura retirar do texto as intenções do autor, quanto a compreensão, que é o processo em que o leitor dialoga suas experiências e subjetividades com o que leu.

Após realizadas as ilustrações, é interessante que o professor promova um momento em que os estudantes compartilham a versão lendária deles acerca do surgimento de suas famílias. Tal ação promoverá a construção narrativa via oralidade por parte dos alunos, além de evidenciar que as lendas se perpetuam através da modalidade oral da língua.

É aconselhável, ainda, que os textos sejam expostos em um mural cujo título pode ser decidido entre os estudantes. Ao longo de toda a discussão, é necessário promover a reflexão de como a natureza influenciou na origem lendária criada pelos alunos, já que este é o mote em torno do qual se desenvolve a atividade.

3 Possibilidades de continuidade

Como viemos ressaltando, há muitas maneiras pelas quais o professor pode abordar a leitura da obra, considerando seu público-alvo, seus objetivos, os conteúdos ministrados naquele momento, entre outros aspectos. Uma orientação que damos é a possibilidade de o professor, após os alunos realizarem a segunda ilustração e compartilharem oralmente suas narrativas, orientá-los a escrever a lenda que ilustraram. Após o processo de escrita, é interessante elaborar uma coletânea com os textos dos alunos, ilustrá-la com os desenhos feitos e, finalmente, lançá-la num momento de autógrafos, deixando-a disponível no acervo da biblioteca da escola.

De igual maneira, o professor pode também ler outras lendas indígenas que compõem o folclore das diferentes etnias indígenas, fazendo, dessa forma, comparações entre as diversas narrativas e permitindo que os alunos tenham contato com diferentes exemplares do gênero, de modo a aprimorar suas capacidades leitoras.

É possível, ainda, que os alunos encenem a lenda. Para isso, após a contação, o professor deve dividir os personagens entre os alunos, inclusive podendo incluir novos, conforme contribuam os estudantes. Tal atividade propiciará o desenvolvimento da oralidade dos estudantes.

Existe também a possibilidade de o professor selecionar outra temática transversal a ser trabalhada ao longo da sequência de atividades, como folclore brasileiro, povos indígenas do Brasil, surgimento da vida etc.

Por fim, uma possibilidade que também elencamos como maneira de continuidade é a análise das sílabas das palavras da história narrada, caso os alunos estejam na etapa de construção/consolidação da alfabetização. Ao invés de trabalhar as palavras descontextualizadamente a partir de uma concepção mecanicista de aprendizagem de leitura, o professor promoverá o interesse dos alunos a dar sentido às palavras do livro, já que partirá do contexto da narrativa para construir a consciência fonológica de seus alunos.

Referências

ANDRADE, Francisco Rogiellyson da Silva. **Autoconceitos de leitura erigidos a partir de narrativas de vida de professores alfabetizadores**. 2019. 192 f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza, 2019.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

KLEIMAN, Angela. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da leitura e da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LEFFA, V. J. Interpretar não é compreender: um estudo preliminar sobre a interpretação de texto. In: LEFFA, V. J.; ERNST, A. (Org.). **Linguagens: metodologia de ensino e pesquisa**. Pelotas: Educat, 2012, p. 253-269.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros Textuais e Letramento. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, p. 325-345, 2010.

PATAXÓ, Apinhaera; PATAXÓ, Kanátyo. **Txopai e itohã**. Programa de Implantação das Escolas Indígenas de Minas Gerais, Belo Horizonte: Ministério da Educação, 1997.

SILVA, Francisca Waldenira Barbosa. **Ensino de leitura e produção de textos no ensino fundamental: processo de retextualização de lendas**. 2015. 210 f. – Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Mestrado Profissional em Letras, Natal, 2015.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STREET, Brian. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

“SONHE... E NOS DEIXE SONHAR”: UMA EXPERIÊNCIA COM O GÊNERO DISCURSIVO DOCUMENTÁRIO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Francisco Rogiellyson da Silva Andrade¹

Marcela Rodrigues da Silva²

Paulo Sergio Lisboa Cavalcante³

Resumo: Considerando que as propostas didáticas para a Educação de Jovens e Adultos – EJA ainda aparecem como desafios, sendo poucos os autores que mobilizam reflexões e que propõem atividades para essa faixa de ensino, neste relato de experiência, apresentamos um projeto que desenvolvemos com alunos da EJA IV numa escola pública municipal de Fortaleza. Nosso objetivo era elaborar o gênero discursivo documentário cujo tema seria a vida e os perfis dos estudantes da turma. Como aporte teórico, utilizamos as reflexões de Freire (2014), Bakhtin (1997), Street (2014) e Schneuwly e Dolz (2004). A partir da elaboração e da apresentação do documentário, percebemos que essa prática social envolve a reflexão sobre vários gêneros discursivos, já que suscita diferentes eventos de letramento, de modo que, com a execução das atividades, os alunos puderam refletir sobre diferentes usos da linguagem, bem como sobre si próprios.

Palavras-chave: Documentário. Educação de Jovens e Adultos. Práticas de Letramento.

1 O que fiz

A escola, segundo a perspectiva de Freire (2014), precisa romper com o ensino bancário, que visa apenas à transmissão de conteúdos. Por via desse ensino, o aluno é visto somente como um ser passivo que reproduz o que decorou para tirar uma boa nota e, principalmente, para trazer bons resultados nas avaliações externas. Em oposição a essa concepção de ensino, alinhados com Freire (2014), os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, assim como a Base Nacional Curricular Comum – BNCC propõem que os alunos sejam estimulados para tornarem-se agentes transformadores da sua realidade, sendo capazes de se posicionar de forma crítica, de modo a

desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania. (BRASIL, 1997, p. 5)

1 Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. E-mail: rogiellyson@yahoo.com.br.

2 Estudante de especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Artes pela Universidade Cândido Mendes. E-mail: marcelarodriguescavalcante@gmail.com.

3 Mestre em Sociologia pela Universidade Estadual do Ceará. E-mail: chefyto@gmail.com.

Nesse seguimento, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, indica uma concepção de Educação Integral, com vistas à promoção do desenvolvimento humano global, de maneira que o discente não seja estimulado apenas na dimensão intelectual, mas também na emocional e na social, por exemplo. Isso significa dizer que os conteúdos do currículo escolar não devem ser abordados de forma ensimesmada, na tentativa de formar alunos especialistas em cada área do saber. Ao contrário disso, os objetos de ensino, inclusive do de língua materna, conforme refletem Kleiman (2010) e Andrade (2019), devem ser as práticas sociais. Isso significa dizer que as necessidades de conhecer os conteúdos emergem da vivência cotidiana dos estudantes, de modo a permiti-lhes ser capazes de repensar sobre si, sobre seu estar no mundo e sobre sua atuação cidadã.

Partindo disso, nasce o projeto que será compartilhado neste relato, o qual foi realizado com uma turma de Educação de Jovens e Adultos - EJA IV de uma escola pública municipal de Fortaleza. Esses jovens são carregados de estigmas (GOFFMAN, 2004) continuamente reproduzidos, pois são alunos fora da faixa etária de ensino, oriundos de territórios marcados pela violência, onde muitas vezes lhes é negado o direito de ir e vir. Como estratégia de sobrevivência, em algumas ocasiões, faz-se necessário, inclusive, negar o próprio território, a fim de que sejam aceitos em determinadas instituições sociais, como a escola. Dizemos isso porque a turma de EJA com a qual trabalhamos faz parte de um projeto-piloto da Prefeitura de Fortaleza de ofertar turmas desse ciclo de ensino no turno da tarde. A motivação disso ocorreu em função de muitos desses alunos, mesmo estando no que se convencionou chamar de fora da faixa etária, apresentam necessidades muito díspares de alunos mais velhos, além de ser muito perigoso para eles voltarem para as comunidades onde moram após determinados horários da noite.

Dessa forma, os discentes de EJA demonstram buscar uma aceitação e inclusão de si mesmo diante da classificação que lhes é atribuída, pois se encontram em fase de construção de sua identidade, a qual, segundo os pressupostos de Bakhtin (1997), é construída socialmente através das relações que estabelecem com o outro. Nesse contexto, surgem os seguintes questionamentos: Quem são esses jovens? Quais são suas percepções sobre si, sobre a escola e sobre a comunidade? A marginalização desses atores é oriunda de quê?

A partir dessas indagações, da nossa curiosidade de conhecer melhor a realidade desses alunos, bem como de trabalhar a linguagem como uma maneira de se reconhecer e de interagir, optamos por solicitar que os alunos construíssem um documentário, a partir do qual poderíamos dar voz a esses jovens. Nossa intenção era a de que os estudantes, além de terem contato com várias práticas de linguagem, pudessem dar voz a si mesmos e mostrar-se como protagonistas de

sua aprendizagem, de modo a quebrar estigmas existentes na própria escola, os quais ainda dificultavam suas interações no espaço escolar.

Em função disso, o tema que escolhemos para o documentário foi “Eu e a escola, um pedacinho da comunidade”. Essa escolha se dá por duas razões. Por ocasião da Feira Cultural e Científica, os alunos teriam que trabalhar com algo que intervisse na própria comunidade. Queríamos, inicialmente, que os estudantes mostrassem como é a vida em seus bairros. Porém, como veremos adiante, em função da violência, os alunos disseram que isso não seria possível. Dessarte, escolhemos, então, que eles próprios mostrassem como a escola, enquanto elemento capaz de transformar a comunidade, muda a vida deles. Em decorrência disso, a segunda razão que justificou a escolha do tema foi o fato de percebermos a necessidade de permitirmos que os alunos melhor refletissem sobre si e sobre seu estar na escola.

Nossas atividades, calcadas no campo jornalístico/midiático, se construíram com base nas seguintes habilidades da BNCC.

Quadro 1: Práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades da BNCC que nortearam o desenvolvimento das atividades

PRÁTICA DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Produção de textos	Textualização	(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/alterando efeitos, ordenamentos etc.
	Revisão/edição de texto informativo e opinativo	(EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido [...] tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes mídias, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta.

PRÁTICA DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Oralidade	Planejamento e produção de textos jornalísticos orais	(EF69LP12) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/ <i>redesign</i> (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.
	Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social	(EF69LP13) Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social.
	Planejamento e produção de entrevistas orais	(EF67LP14) Definir o contexto de produção da entrevista (objetivos, o que se pretende conseguir, porque aquele entrevistado etc.), levantar informações sobre o entrevistado e sobre o acontecimento ou tema em questão, preparar o roteiro de perguntar e realizar entrevista oral com envolvidos ou especialistas relacionados com o fato noticiado ou com o tema em pauta, usando roteiro previamente elaborado e formulando outras perguntas a partir das respostas dadas e, quando for o caso, selecionar partes, transcrever e proceder a uma edição escrita do texto, adequando-o a seu contexto de publicação, à construção composicional do gênero e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática.
Leitura	Efeitos de sentido Exploração da multissemiose	(EF67LP08) Identificar os efeitos de sentido devidos à escolha de imagens estáticas, sequenciação ou sobreposição de imagens, definição de figura/fundo, ângulo, profundidade e foco, cores/tonalidades, relação com o escrito (relações de reiteração, complementação ou oposição) etc. em notícias, reportagens, fotorreportagens, foto-denúncias, memes, <i>gifs</i> , anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, <i>sites</i> na internet etc.

Fonte: BNCC.

O norteamento exposto no Quadro 1 permitiu-nos trabalhar com diferentes eventos de letramento para construir a prática letrada de produzir um documentário (STREET, 2014). À luz dessas habilidades, a seguir, apresentamos os passos metodológicos que empreendemos para alcançar nossos objetivos.

2 Como fiz

Como nossas atividades, buscamos romper os preconceitos por meio dos pilares do conhecer, do pesquisar e do aprender a aprender, com vistas a fortalecer a autoestima e o protagonismo desses jovens, bem como despertar a criticidade e contribuir com a formação da identidade e da emancipação (FREIRE, 2014).

Orientamos, desse modo, sobre o modo de produção de conhecimento tendo a pesquisa como método, ao mesmo tempo que incentivamos o protagonismo de jovens em situação de risco e vulnerabilidade social. Para isso, promovemos leituras de textos teóricos, assistimos a filmes, documentários, estimulando, assim, a criticidade; utilizamos, além disso, um diário de campo para registrar o passo a passo do projeto; realizamos, ainda, filmagens de entrevistas e depoimentos; por fim, orientamos as edições de imagens e montagem do documentário.

Inicialmente levamos a proposta de fazermos um documentário cujo tema seria “Eu, a Escola e a Comunidade”. Assim, com base no que sugerem Schneuwly e Dolz (2004), explicamos o gênero a ser trabalhado e sugerimos que eles usassem os próprios celulares para filmar o lugar em que vivem. Até esse instante, eles demonstravam gostar da ideia, mas, nesse momento, a turma ficou agitada e, quando indagados sobre o que estava acontecendo, eles responderam que seria loucura filmar a própria comunidade em função da violência onipresente nesse espaço.

Em função dessa problemática, decidimos coletivamente que o foco do documentário seria os alunos e a sua relação com a escola. Chegamos à conclusão de que, assim, estaríamos mostrando uma parte da comunidade, já que eles e a escola são a comunidade, bem como são potenciais agentes de transformação dela. O tema escolhido, como dito anteriormente, foi, portanto, “Eu e a Escola, um pedacinho da Comunidade”.

Com o tema definido, os discentes decidiram iniciar listando coletivamente os pontos positivos e negativos da escola, não somente em sua própria percepção, mas também de acordo com a ótica dos demais agentes da escola. Para isso, os alunos, em equipes, elaboraram entrevistas e selecionaram funcionários para realizá-las. Percebe-se, desse modo, que, mesmo trabalhando com um gênero discursivo oral, os alunos precisaram também realizar leituras e produções escritas, pois, conforme Araújo (2006), as práticas sociais erigem a necessidade de diferentes eventos de letramentos, por meio dos quais circulam vários gêneros, formando, assim, uma constelação de gêneros.

Enquanto uns alunos faziam as perguntas, outros filmavam com celulares. Ao realizar as entrevistas, focamos com eles a necessidade de manter uma postura

jornalística, ouvindo o entrevistado com atenção e adaptando as perguntas quando se fazia necessário. Falamos, também, da importância de adequar a linguagem para a situação, inclusive utilizando pronome de tratamento adequado. A partir dessa reflexão, percebemos que os estudantes conseguiram, ao realizar as entrevistas, manter essas orientações ao longo dos contatos com os entrevistados. Nota-se, dessa forma, que foram desenvolvidas capacidades linguístico-semióticas. As entrevistas, com a permissão dos entrevistados, foram gravadas a partir de aplicativos de vídeo de *smartphones*. É bem verdade que, em alguns casos, houve a necessidade de pensarmos acerca da qualidade das imagens e dos sons, já que houve entrevistas que ficaram aquém do esperado. Mesmo assim, percebemos que esse aparente infortúnio permitiu-nos debater com os estudantes o fato de que, ao produzir textos como esses, questões técnicas, como a qualidade do aparelho pelo qual é realizada a gravação, devem ser levadas em consideração.

Em outro momento, assistimos às filmagens das entrevistas e conversamos sobre os resultados. O que mais se comentava entre os servidores da escola era a postura dos alunos, como eles estavam organizados e focados em realizar a atividade. Essa foi a primeira conquista da turma, já que geralmente os alunos da EJA IV costumavam chamar a atenção da comunidade escolar de uma forma negativa. A partir das respostas que coletaram, eles perceberam que, na escola, poderiam ser vistos como sujeitos em potencial, capazes de serem cidadãos críticos e engajados.

Após assistir às entrevistas e discutir os resultados que encontramos, realizamos diversas conversas para identificar o que eles achavam importante mostrar no documentário que estavam elaborando coletivamente, bem como promovemos a reflexão da maneira como eles percebem a si mesmos e a relação deles com a escola e a comunidade.

Após isso, com base ainda na proposta de sequência didática de Schneuwly e Dolz (2004), para que pudéssemos de fato começar a produzir o documentário, assistimos ao documentário *Senhoras* (2009) para que eles tivessem modelos da estrutura do gênero. Essa ação, segundo os referidos autores, faz com que os alunos tenham um modelo de referência do gênero que produzirão, de modo a reconhecer suas maneiras de elaboração e os critérios construídos socialmente que diferencia um gênero de outro.

Assistimos, também, ao filme *Escritores da Liberdade*, por meio do qual eles se identificaram com a realidade social daqueles jovens. O filme, dessa forma, ajudou-nos a fazer com que eles melhor refletissem sobre si e de como poderiam abordar isso no documentário.

Após essas situações, iniciamos a elaboração do documentário. Vivenciamos, na prática, o que Freire (2014, p. 77) diz que o educador deve fazer:

[...] desafiar os grupos populares para que percebam, em termos críticos, a violência e a profunda injustiça que caracterizam sua situação concreta. Mais ainda, que sua situação concreta não é destino certo ou vontade de Deus, algo que não pode ser mudado.

Assim, os estudantes, posicionando-se criticamente, decidiram que seria melhor que eles falassem de si no vídeo, a fim de que, por ocasião da apresentação dos trabalhos da Feira Cultural e Científica da escola, a comunidade escolar pudesse conhecê-los melhor e quebrassem alguns estigmas que, por ventura, ainda existissem. Então, a partir dessa decisão, o documentário seria um conjunto de depoimentos em que os estudantes respondem questões sobre suas vidas, seus sonhos, seu cotidiano. Decidimos, em parceria com os estudantes, por não veicular as entrevistas realizadas com os funcionários da escola, justamente para que os alunos da EJA IV pudessem ser os reais protagonistas do documentário. Nesse prisma, eles teriam a oportunidade de relatar detalhadamente sobre seus perfis e sobre sua educação. Com essa intenção, pedimos, então, para que eles construíssem um roteiro com as perguntas que deveriam ser respondidas por cada aluno participante.

Quadro 2: Questões norteadoras para o relato do documentário

1. Qual seu nome? E a sua idade?
2. O que faz no tempo livre?
3. Você acha importante estudar? Por quê?
4. Quais os pontos positivos e negativos da sua escola?
5. Como é o lugar onde você mora? (opcional)
6. O que pensa sobre o preconceito? Você já sofreu?
7. O que você espera do futuro? Como se imagina daqui a dez anos?
8. Qual o seu maior sonho?
9. Você é feliz?

Fonte: dados da atividade (2019).

A intenção era que os alunos participassem de todas as fases do documentário e, após gravarem seus depoimentos para composição das cenas, passamos para o momento de edição. Desse modo, eles escolheram um trecho da música "A vida é desafio", de Racionais MCs, para a abertura do documentário, bem como a música "Moleque de vila", do Projota, para finalizar. Decidimos coletivamente que o documentário seria editado para que, à medida que fosse feita uma pergunta, em seguida viessem as respostas de todos os alunos da turma que foram entrevistados.

Todavia, por falta de equipamentos na escola, a edição não foi totalmente realizada pelos alunos, o que não impediu que, conforme orienta a BNCC (2017),

realizássemos a discussão sobre as estratégias que utilizamos para edição do vídeo, uma vez que isso afeta os efeitos de sentido promovidos pelo texto multissemiótico. Isso significa dizer que todos os passos de edição foram decididos coletivamente, e não somente pelos professores.

Com o documentário pronto, chegou a hora de apresentá-lo. Esse momento de culminância é importante, pois, conforme Schneuwly e Dolz (2004), as atividades escolares de linguagem devem ser amparadas por contextos de interação, com o fito de envolver os alunos em situações reais de uso da língua. Então, aproveitamos a Feira Cultura e Científica para exibir o trabalho. Acreditávamos que, já que nesse evento vários atores escolares assistiriam às atividades dos alunos, seria essa a oportunidade ideal para que os alunos da EJA apresentassem seus objetivos de vida e perfis.

Para a exibição do documentário, os alunos, sob nossa orientação, fizeram um roteiro para nortear a apresentação oral que continha as seguintes partes: justificativa, problematização, objetivos, metodologia e considerações finais.

À medida que as pessoas iam chegando para ver a apresentação, os alunos entregavam papéis e canetas para que seus expectadores escrevessem os seus sonhos. Em seguida, exibia-se o documentário. Para finalizar, os expectadores colavam os seus sonhos em um cartaz que tinha como título: "*Sonhe... E nos deixe sonhar*". O cartaz tinha como objetivo sensibilizar a comunidade escolar para que esses jovens fossem vistos como pessoas que também têm o direito de sonhar e que, portanto, a escola é o melhor ambiente em que eles poderiam estar para conseguir transformar-se e, nessa esteira, realizar seus objetivos de vida.

Como falou uma das alunas da turma, ao escrever o cartaz citado: "*Nossa apresentação é uma forma de protesto*". Quando solicitada para que se explicasse melhor, ela disse que sua turma era rotulada de forma negativa, de modo que o documentário oportunizou que eles mostrassem quem realmente são para a comunidade escolar.

Ao que tudo indica, a profecia dela se cumpriu. Não estava programado, mas, depois das apresentações, algumas pessoas, como gestores, funcionários, professores, pediram a fala para demonstrar como se sentiram ao ver o documentário. Segundo a fala deles, o que mais os tocou foi ver que, apesar de viverem em um território demarcado pela violência, 100% dos alunos que se apresentavam nos vídeos acham importante estudar. Outro fator que também chamou a atenção foi que 100% dos alunos declararam não ter um sonho. Os expectadores também destacaram a organização, o entusiasmo dos alunos e o fato de vários deles declararem que essa foi a primeira vez que falavam em uma apresentação de trabalho. Segundo os alunos, nas apresentações anteriores,

eles eram os que apenas seguravam os cartazes. Desse modo, percebe-se que, envolvidos numa situação real de comunicação, sentindo-se parte do universo escolar, os alunos perceberam a necessidade de se engajar via linguagem e, portanto, desenvolveram estratégias que lhes possibilitaram interagir por meio da oralidade.

Dessa forma, realizamos o projeto, respeitando os interesses dos discentes, ouvindo-os sem julgamentos prévios, construindo o conhecimento juntamente com eles, de modo a despertar o protagonismo e o senso crítico desses jovens, assim como fortalecer a autoestima destes para que construam uma identidade positiva acerca de si.

3 O que poderia ser feito diferente

A partir da atividade, outras situações didáticas podem também ser realizadas. Uma delas é, a partir das respostas dadas ao roteiro do depoimento, que os alunos quantifiquem as respostas e elaborem gráficos acerca do perfil do aluno da EJA. Essa atividade, que se desenvolveria à luz do Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa da BNCC, permitiria que, por meio de dados quantitativos, os alunos pudessem construir hipóteses qualitativas sobre si. Tais resultados poderiam ser divulgados através de outros gêneros, como notícia e reportagem (que poderiam ser produzidas em formato oral ou escrito).

Além disso, o professor poderia orientar os alunos a quantificar as respostas dadas pelos profissionais da escola, com o fito de sintetizá-las em gráficos. Em nossa experiência, apenas refletimos sobre essas respostas, sem quantificá-las formalmente. De igual maneira, os alunos poderiam divulgar os gráficos e elaborar hipóteses acerca das concepções que os profissionais da escola têm dos alunos da EJA, formalizando isso em gêneros como notícia e reportagem.

Percebe-se, desse modo, que realmente as atividades construídas com base numa proposta discursivo-interacionista de linguagem permite que os estudantes possam refletir sobre o mundo em que vivem, de modo a terem contato com diferentes situações de uso da língua, fator preponderante para que possam atuar de forma engajada nas práticas do cotidiano, tal como preconiza a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB.

Referências

ANDRADE, F. R. da S. **Autoconceitos de leitura erigidos a partir de narrativas de vida de professores alfabetizadores.** 2019. 192 f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza, 2019.

ARAÚJO, J. **Os chats: uma constelação de gêneros na Internet**. Tese (Doutorado em Linguística). Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2006.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 31 de julho de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília/DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em 31 de julho de 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GOFFMAN, E. **Estigma □ Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. Sabotagem, 2004.

KLEIMAN, A. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 375-400, jul./dez. 2010.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. e col. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane H. R. Rojo e Gláís S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ENSINO DE FIGURAS DE LINGUAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL II À LUZ DE UMA ABORDAGEM DISCURSIVO-INTERACIONISTA DE LEITURA

Dannytza Serra Gomes¹
Francisco Rogiellyson da Silva Andrade²
Priscila Sandra Ramos de Lima³

Resumo: No presente relato de experiência, realizamos o compartilhamento de uma metodologia por nós construída para analisar figuras de linguagem, considerando uma abordagem discursiva de análise textual. Com esse fito, nossa intenção foi não somente que os alunos aprendessem a nomenclatura concernente a esse conteúdo, mas, principalmente, problematizassem os sentidos discursivos erigidos a partir do uso dessas construções figurativas da linguagem. Teoricamente, as balizas que nos dão suporte são as reflexões de Travaglia (2003) e Antunes (2003) acerca da importância de um ensino de língua amparado numa abordagem sociointeracionista. Partimos, ainda, das reflexões bakhtinianas acerca da linguagem e das orientações empreendidas pela Base Nacional Comum Curricular, bem como da proposta discursivo-interacionista de leitura tal como proposta por Andrade (2019). A partir de nossa experiência, percebemos que o ensino de figuras de linguagem à luz desse suporte teórico promove a formação de sujeitos letrados, considerando contextos de produção e de recepção, bem como os discursos que emergem dessas figuras.

Palavras-chave: Análise Linguística/Semiótica. Figuras de Linguagem. Análise discursivo-interacionista.

1 O que fizemos?

Conforme a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018), é dever do componente de Língua Portuguesa trabalhar a análise linguística/semiótica. Segundo Travaglia (2003) e Antunes (2003), o trabalho do professor de língua portuguesa não pode marginalizar, considerando esse eixo, reflexões semânticas e, principalmente, discursivas, que são, segundo a BNCC o objetivo principal dessa análise.

A exemplo disso, no oitavo ano do Ensino Fundamental II, é comum a orientação do ensino das figuras de linguagem, conteúdo que, se analisarmos os materiais didáticos disponíveis, é abordado a partir de textos literários clássicos, muitas vezes longínquos da realidade dos estudantes, e centrado tão-somente na identificação dessas figuras no texto. Considerando o eixo de análise linguística/

1 Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará e professora do Departamento de Letras Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. E-mail: dannytzasg@gmail.com.

2 Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. E-mail: rogiellyson@yahoo.com.br.

3 Mestra em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. E-mail: rogiellyson@yahoo.com.br.

semiótica tal como preconiza a BNCC, é necessário, para além disso, analisar os efeitos de sentido que se erigem através da linguagem, já que, segundo Bakhtin (1997, [VOLOCHÍNOV] 2006, 2011), a língua é composta por signos ideológicos, portanto de elementos que demarcam ideologicamente os sujeitos da interação.

Acerca disso, orienta a BNCC que

O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente [...] das materialidades dos textos, **responsáveis por seus efeitos de sentido, [...] no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido.** (BNCC, 2018, p. 78, grifos nossos).

Dessa forma, entendemos que, como era de se esperar, a BNCC (2018) orienta que o Eixo de Análise Linguística/Semiótica deve se pautar na análise dos efeitos de sentido erigidos pelas semioses, considerando, portanto, discursos, ideologias, traços culturais, entre outras questões que podem ser levantadas através dos usos sógnicos.

Considerando isso, no presente relato de experiência, compartilhamos a metodologia por nós construída para o ensino de figuras de linguagem, com o fito de analisar efeitos de sentido e construir letramentos ideológicos/críticos. Nossa proposta foi aplicada em duas turmas de oitavo ano de duas escolas públicas municipais de Fortaleza.

Em meio a essas considerações, como sinalizamos, a atividade de análise linguística/semiótica deixa de ser um pretexto para a apreensão de formas padrões da língua, tal como diagnosticaram Travaglia (2003) e Antunes (2003), para serem, na verdade, o que de fato parecem dever ser: a língua, como atividade simbólica do homem, é evocadora de discursos, ideologias, valores e sentidos, os quais devem ser percebidos na análise dos textos.

Se consideramos atividades de leitura, por exemplo, devemos suscitar a análise dos recursos linguísticos utilizados nos textos refletindo acerca do contexto de produção deles, das considerações acerca de seu autor, do público-alvo a quem o produtor se destina, do gênero discursivo que engendra o texto, das possibilidades inferenciais permitidas pelo texto, aspectos analisados com vistas à produção de sentidos pelo leitor, que, num contexto sócio-histórico diferente do de produção, irá assumir uma postura responsivo-ativa (ANDRADE, 2019; BAKHTIN, 1997, [VOLOCHÍNOV] 2006, 2011) para efetivar sua leitura.

Dentro dessa conjuntura teórica, apoiamos nossa sequenciação didática para o ensino de figuras de linguagem. Nossa percepção era a de que não é mais possível, segundo defendem Travaglia (2003) e Antunes (2003), reproduzirmos um

ensino amplamente calcado no livro didático e que se pauta na mera identificação, por exemplo, de figuras de linguagem nos textos circulantes do cotidiano. Para isso, entendemos que as atividades de leitura devem se ancorar numa concepção discursivo-interacionista o ato de ler, tal como propõe Andrade (2019), já que se erigem em práticas sociais do cotidiano.

Nessa conjuntura teórica, as orientações da BNCC (2018) vão ao encontro desse direcionamento de análise da língua a partir de seu uso produtivo e que considera os discursos por ela evocados. Nossa proposta de atividade, realizada com turmas de oitavo ano dos anos finais do Ensino Fundamental, se valeu das competências e habilidades construídas para o Campo Artístico-Literário, considerando, obviamente, que tais objetivos dialogam com os diferentes campos de conhecimento estipulados pela BNCC.

O referido campo, segundo o documento, objetiva permitir que os estudantes tenham contato com diferentes manifestações artísticas, permitindo compreensão e fruição de textos, com vistas à gradativa construção de criticidade. Norteados por essas considerações advindas da própria BNCC, selecionamos as habilidades expostas a seguir para serem desenvolvidas ao longo das atividades:

Quadro 1: Habilidades objetivadas com a execução das atividades.

PRÁTICA DE LINGUAGEM	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Leitura	Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção	(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, [...] reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.
	Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos	(EF69LP48) Interpretar [,,,] efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráficoespaciais (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal.

PRÁTICA DE LINGUAGEM	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Análise linguística/ semiótica	Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos	(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, [...] obtidos por meio [...] de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras [...].
	Figuras de linguagem	(EF67LP38) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, dentre outras.

Fonte: Construção nossa, à luz da BNCC (2018).

Ao longo de todo o percurso metodológico, essas foram as habilidades referentes ao conteúdo de figuras de linguagem que procuramos construir. Como evidenciaremos em nossa descrição da experiência, as atividades foram desenvolvendo também outras competências e habilidades, não somente de análise linguística/semiótica e leitura, mas também para outros direcionamentos.

Considerando esse aporte, apresentamos, no tópico a seguir, a sequência metodológica que utilizamos para viabilizar o processo de ensino de figuras de linguagem.

2 Como fizemos?

Como mencionado anteriormente, abalizados pelo diagnóstico de Travaglia (2003) e considerando as orientações da BNCC (2018), queríamos trabalhar com o ensino das figuras de linguagem a partir de textos artísticos, de maneira que estes não fossem utilizados como pretexto para o ensino de uma nomenclatura, mas também como maneira de perceber discursos e posicionamentos que se revelam por via da linguagem, de modo, portanto, a construir habilidades de letramento, que consideram os usos sociais dos textos, conforme orientam as considerações de Street (2014), Kleiman (1995, 1997, 2010, 2012) e Soares (1998, 2004, 2008).

Dessa maneira, através de pesquisas, percebemos que as músicas poderiam ser os melhores textos de análise, uma vez que esse material artístico é mais próximo do cotidiano dos estudantes, por isso permitem um acesso mais vertical ao texto, o que não acontece comumente quando se trabalha com textos literários clássicos. Ademais, a escolha de músicas como material de análise salienta o que Street (2014) coloca como premissa para a construção de letramentos: o trabalho com textos que produzem sentido para a cultura local dos estudantes.

Escolhido o gênero discursivo que subsidiaria as discussões em sala, passamos para a etapa de formulação das atividades para a reflexão sobre figuras

de linguagem. Primeiramente, para garantir o engajamento dos estudantes já desde o início das atividades, escolhemos a metodologia da aprendizagem cooperativa (FIRMIANO, 2011) para trabalhar a parte teórica do conteúdo.

Dessa maneira, com ajuda do livro didático e de materiais construídos por nós, separamos as turmas em grupos e demos a cada equipe a incumbência de se especializar em uma figura de linguagem específica. Permitimos que eles pesquisassem exemplos na internet, caso tivessem essa possibilidade, mas, por precaução, os materiais distribuídos já traziam variados exemplos e explicações.

É importante ressaltar que, por estarmos ancorados numa atividade com contornos cooperativos (FIRMIANO, 2011), os alunos, antes disso, tiveram que construir o contrato cooperativo, que é um documento por meio do qual os estudantes estabelecem regras de bom convívio entre si e de maneiras de contribuir reciprocamente para efetivação da aprendizagem. A esta primeira etapa, dedicamos 50 minutos.

Após se especializarem em uma figura de linguagem, cada especialista formou equipe com um colega que ficou responsável por uma outra figura de linguagem. Em razão do número maior de figuras de linguagem, foram formados grupos com seis integrantes, cada qual responsável por explicar uma figura aos novos colegas, amparados por um novo contrato cooperativo, o qual, no momento final da atividade, foi avaliado pelos alunos nos grupos de que participaram, com vistas à formação da maturidade deles acerca da cooperação grupal.

Como maneira de avaliação individual, solicitamos que os estudantes fizessem as atividades do livro em casa. Na aula seguinte, dedicamos 30 minutos à correção das atividades. Essa primeira etapa, além de promover engajamento e protagonismo, procurou permitir que os estudantes entendessem que as figuras de linguagem são recursos figurativos que propiciam o seu uso artístico, explorando sua capacidade de significado. Dessa forma, percebe-se que, ainda que baseados numa metodologia ativa, ou seja, que se pauta numa abordagem de protagonismo dos estudantes, usar o livro didático significa uma maneira de tirar proveito dele para efetivar as diferentes competências e habilidades objetivadas, sem, contudo, considerá-lo como material único de utilização metodológica escolar.

Após isso, através da exposição de *slides*, revisamos o conteúdo já analisando músicas populares do sertanejo universitário. Nesse momento, já trabalhamos com os estudantes não somente a identificação das figuras, objetivo já atendido por meio das atividades anteriores. Nosso foco, a partir dessa etapa, era, para além de identificar, perceber que valores sociais, ideologias e discursos entravam em jogo através das figuras.

Por meio disso, temas como machismo, amor conjugal, representações históricas, diferenças regionais, preconceito, uso de bebidas alcóolicas etc. foram foco de reflexão. Dessa maneira, os estudantes puderam construir habilidades que lhes permitissem analisar as músicas não somente como material de fruição, mas também como um ato de linguagem que se vincula aos valores cultural e sócio-historicamente construídos pela sociedade (BAKHTIN, 1997, [VOLOCHÍNOV] 2006, 2011).

A partir dessas atividades, percebe-se que o trabalho com o ensino de língua materna não precisa necessariamente se compartimentalizar nos eixos que lhe são concernentes, uma vez que oralidade, produção de textos, leitura e análise linguística/semiótica podem se amalgamar. Com vistas a isso, para construir habilidades pertinentes a esses eixos, construímos uma nova etapa, que serviu como avaliação desse processo de análise discursiva das figuras de linguagem.

O objetivo desta etapa da sequência era que, em duplas ou em trios, os estudantes identificassem as figuras de linguagem existentes em músicas e analisassem os efeitos de sentido que essas figuras construíam nos textos por cuja análise estavam responsáveis. A apresentação foi orientada a ser feita em formato de exposição oral, com até 10 minutos.

A partir dessa proposta, percebemos que uma nova situação didática se apresentava, que era o ensino do gênero exposição oral. Entendemos, através disso, que as metodologias de ensino de língua não podem mais ser pensadas como processos engessados, mas como eventos que se transformam e apontam direções para que o professor contribua ainda mais com o desenvolvimento das capacidades de interagir de seus alunos.

Para que se sentissem capacitados a planejarem e realizarem exposições orais, embasamo-nos na proposta de Schneuwly e Dolz (2004), que apresentam o conceito de sequência didática para o ensino de gêneros. Segundo essa proposta, as sequências didáticas são procedimentos organizados, não engessados, por meio dos quais são criadas atividades que propiciem o trabalho com a construção de um gênero oral ou escrito, considerando todas as especificidades que lhe são concernentes, bem como sua circulação no meio social.

Quando se referem a gêneros orais, que, diferentemente dos escritos, não podem passar por etapas de reconfeção, os autores afirmam que os estudantes devem ter como base uma apresentação considerada modelo para se ampararem, bem como tenham espaço para planejarem sua apresentação, considerando a organização do gênero. Nossa escolha pela exposição oral se deu em função de ser ela uma instância textual breve, o que causaria uma menor tensão nos estudantes, além de, conforme a tipificação elaborada por Félix (2009), esse gênero oportunizar

uma reflexão analítica acerca do que se expõe, diferentemente do seminário, que tem uma natureza mais explicativa. Ou seja, segundo nossa interpretação, a exposição oral melhor promove a produção de sentidos aos textos, pois os estudantes, enquanto sujeitos envolvidos num processo analítico-reflexivo, deveriam construir hipóteses de interpretação das músicas por cujas análises estavam responsáveis.

Considerando, então, as premissas de Schnewly e Dolz (2004) para o ensino de gêneros orais e a tipificação de Félix (2009) acerca do gênero exposição oral, partimos para as orientações dadas aos estudantes. Primeiramente, elaboramos uma lista com as músicas que eles deveriam analisar, a qual era composta prioritariamente por músicas de forró, sertanejo e funk. Nossa escolha por esses estilos musicais se deu pelo fato de percebermos serem eles os mais presentes no cotidiano dos estudantes, além de terem sofrido modificações importantes no decorrer dos anos, o que oportunizaria uma reflexão mais aprofundada acerca dos valores socioculturais imbricados no contexto de produção das letras.

Feito isso e com a data das apresentações marcada, levamos para a sala exemplos de exposições orais com outras propostas temáticas e analisamos com os estudantes as especificidades intrínsecas a esse gênero. Além disso, discutimos questões próprias da modalidade oral, “como ritmo, altura, intensidade, clareza de articulação, variedade linguística adotada, estilização etc. –, assim como os elementos paralinguísticos e cinésicos – postura, expressão facial, gestualidade etc”, conforme orienta a BNCC (2018, p. 78).

Após isso, uma vez que não encontramos comunicações orais dentro da temática proposta, realizamos nós mesmos uma comunicação oral cujo tema era o mesmo dos estudantes. Nossa escolha por fazer isso era dar um direcionamento mais preciso a eles para a construção de suas apresentações. Dessa forma, fizemos a análise das músicas *Que se chama amor*, do grupo Só pra Contrariar, e *Mágica*, da banda Calcinha Preta.

Em nossa apresentação, além da identificação de hipérboles, figura muito utilizada em ambas as músicas, bem como de metáforas e comparações, percebemos que o uso dessas figuras auxiliavam na construção da ideia de um amor arrebatador, maior que os próprios eu líricos, o que os fazia idealizar a figura feminina, tornando-a um ser inalcançável, o que, comparado a músicas da atualidade, era menos recorrente, em que a superação do amor não correspondido e a horizontalidade da mulher em relação ao homem é mais comum nas letras.

Após a apresentação, pedimos para que os estudantes avaliassem nossa exposição, fizessem contribuições e percebessem as características do gênero até então estudado. Nossa percepção é de que esse momento trouxe mais segurança

para os estudantes que, a essa altura, já haviam começado a planejar suas apresentações sob nossa orientação.

Acerca da escolha das músicas a serem analisadas, levamos uma lista com aquelas que acreditávamos, a partir de análise prévia nossa, serem mais ilustrativas para o alcance de nossos objetivos. É importante ressaltar que, conforme a cultura local, outras músicas podem ser escolhidas, já que nossa proposta era a de apresentar aos alunos que as músicas que escutam em seu cotidiano também são materiais de análise e, nessa esteira, objetos de reflexão acerca da língua e dos discursos por ela evocados.

Depois de assistirem e analisarem a apresentações-modelo, demos a oportunidade de os estudantes organizarem suas comunicações orais em sala, tirarem dúvidas e receberem orientações conosco, com o fito de melhor sistematizar suas falas em formato de texto a ser apresentado para uma plateia. Suas dúvidas, normalmente, eram acerca de como deviam iniciar suas apresentações, como deveriam se apresentar etc.

A propósito disso, ainda considerando o estudo de Félix (2009), a comunicação oral é normalmente avaliada por uma banca. Em contribuição a isso, Schneuwly e Dolz (2004) afirmam que todo texto deve ter um propósito, uma audiência, não sendo somente um instrumento de avaliação do professor. Segundo Andrade (2019), Kleiman (2010) e Schneuwly e Dolz (2004), as práticas sociais, enquanto construtoras de gêneros discursivos, de habilidades de interação e de relações sociais, devem ser o ponto de partida e de chegada do ensino de língua materna.

Considerando esse norteamento, resolvemos compor bancas que, conforme critérios, fariam a avaliação das comunicações. Os critérios avaliativos foram apresentados aos estudantes, para que eles percebessem como seriam avaliados por sua audiência. Apresentamos, a seguir, os critérios norteadores da avaliação.

Quadro 2: Critérios avaliativos utilizados pela banca

Critérios de avaliação	Conceito avaliativo (regular, bom, ótimo ou regular)
1. Postura ética, respeitosa e séria no momento da apresentação	
2. Clareza na dicção e uso de linguagem apropriada para o momento	
3. Domínio do assunto tratado	
4. Organização	
Média (campo do professor)	

Fonte: construção nossa.

As bancas eram formadas por dois colegas de classe, pelo professor e por outro profissional docente da escola. Tal audiência transmitia aos apresentadores das comunicações a ideia de que eles deviam se dedicar na composição de suas falas, pois elas teriam um propósito, uma função social. Do contrário, se apenas apresentassem para o professor e para a turma, suas apresentações seriam tão-somente a justificativa para uma nota, sem, portanto, compor uma interação. De igual maneira, serem avaliados pelos colegas, a nosso ver, passava-lhes a impressão de que não estavam sendo avaliados hierarquicamente, por profissionais que concebem já “saber tudo”, mas também por pessoas que, assim como eles, estão construindo novos saberes.

Acerca dos colegas de classe que compunham a banca, um deles era escolhido pela equipe apresentadora e o outro, pelo professor. Um colega já escolhido não poderia participar outra vez. Desta feita, antes das apresentações, conscientizamos os estudantes acerca da importância de serem éticos ao avaliarem os colegas, detendo-se aos critérios avaliativos do guia que receberiam. Nossa escolha por também os alunos formarem a banca se deu em razão de acreditarmos que eles precisam vivenciar situações em que avaliam respeitosa e eticamente seus semelhantes, além de lhes conferirmos a sensação de que também são especialistas capacitados para isso. Ressaltamos, como pode ser visto no Quadro 2, que o conceito avaliativo mais baixo era o “regular”. A não utilização de conceitos como “ruim”, a nosso ver, deixava os colegas da banca mais confortáveis na situação de avaliadores.

Após isso, iniciamos as apresentações. Antes de fazerem a análise das letras, através de vídeos, todos os alunos da turma, assim como a banca, tinham a oportunidade de escutar e poder ter o contato com as músicas. Posteriormente, os alunos iniciavam suas apresentações. Tal como pensamos, a organização planejada pelos estudantes foi se demonstrando através de suas apresentações. Isso corrobora o entendimento que a oralidade não é um processo caótico e desorganizado, sendo a escrita o seu oposto. Pelo contrário, há gêneros orais, como a exposição oral, que deve ser planejado antes de sua realização.

Nossa experiência pôde comprovar que, mesmo com o nervosismo, normal para adolescentes com idade média de 13 anos, não acostumados a se apresentar a uma audiência, os estudantes demonstraram segurança em suas análises. Obviamente, houve deslizos, os quais foram discutidos após as apresentações numa espécie de debate em que cada um dos alunos, bem como a banca, tinha a possibilidade de apresentar suas interpretações, o que oportunizou uma coconstrução de conhecimentos, uma hierarquização entre os atores envolvidos nesse processo e a percepção de que, considerando as músicas gêneros artísticos, suas possibilidades de interpretação não são unas, mas variáveis, o que, com

certeza, poderá ser aproveitado quando os estudantes entrarem em contato com poemas, contos, crônicas, romances e demais gêneros literários.

Outra questão importante que pudemos debater com os estudantes foi a reflexão acerca dos valores sociais. Algumas músicas, como o sertanejo, por exemplo, ritmo que já tem uma história de décadas, demonstra que a sociedade, anos atrás, tinha valores que hoje não são mais aplicáveis. Músicas que antes caíam no gosto popular, hoje talvez não mais fizessem o mesmo. Isso porque, conforme percebemos, as representações sociais se alteram.

Tais reflexões, como viemos salientando, foram levantadas através da análise de hipérboles, metonímias, ironias, antíteses, entre outras figuras de linguagem, possibilitando a percepção de que analisar a composição linguística de músicas não é somente identificar os processos de construção que lhe concernem, mas, para além disso, percebê-los como veiculadores discursivo-ideológicos.

3 O que poderia ser feito diferente?

Além das várias situações didáticas em torno da linguagem que empreendemos, a proposta apresentada pode direcionar para outras atividades. É possível, por exemplo, que o professor oriente seus estudantes a compor músicas. Certamente, sabendo que esse gênero se compõe de uma linguagem metafórica, os alunos utilizarão muitas das figuras de linguagem aprendidas ao longo das atividades, de modo que também em suas produções serão estabilizados discursos.

Além disso, ao invés de analisar músicas de diferentes ritmos, como foi o nosso caso, o professor pode escolher um único ritmo, a fim de perceber quais discursos se originam no ritmo em análise. De igual maneira, o professor pode analisar um mesmo ritmo em diferentes épocas ou, mesmo, escolher as músicas de um mesmo intérprete.

É possível, ainda, trabalhar com outros gêneros artísticos, como poemas. Mas, caso ache interessante, o professor pode analisar gêneros como charge, tirinhas, notícias, postagens de redes sociais, entre outros, que, apesar de não serem considerados tradicionalmente metafóricos, também apresentam usos figurativos da linguagem.

Dessa forma, o professor tem um leque de possibilidades, ao abordar esse conteúdo, para desenvolver o letramento crítico dos estudantes, de modo a fazê-los leitores capazes de produzir sentidos e evocar discursos, considerando sua historicidade e ideologias, tal como orienta a BNCC.

Referências

- ANDRADE, F. R. da S. **Autoconceitos de leitura erigidos a partir de narrativas de vida de professores alfabetizadores**. 2019. 192 f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza, 2019.
- ANDRADE, F. R. da S.; LIMA, J. G. de. Estratégias de Aprendizagem de Letramentos Acadêmicos no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica. **Forproll**, v. 1, n. 2, p. 130-144, 2017.
- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. 8. ed. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____(VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Huditec, 2006.
- _____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em 31 de julho de 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 31 de julho de 2019.
- CAVALCANTE, M. M. **Entrevista com Mônica Cavalcante**. Disponível em: <<https://goo.gl/CDDe9u>>. Acesso em 04 de março de 2019.
- FÉLIX, R. L. **O gênero exposição oral: descrição e análise de sua aplicação no contexto do ensino médio**. Disponível em: <<https://www.ileel.ufu.br>>. Acesso em 31 de julho de 2019.
- FIRMINIANO, E. P. **Aprendizagem cooperativa na sala de aula**. Disponível em: <<https://www2.olimpiadadehistoria.com.br>>. Acesso em 31 de julho de 2019.
- KLEIMAN, A. (Org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da leitura e da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 5. ed. São Paulo: Pontes, 1997.
- KLEIMAN, A. **Entrevista concedida a Cosme Batista do Santos e Maria Nazaré Mota de Lima**. Disponível em: <<http://www.poscritica.uneb.br>>. Acesso em 17 de fevereiro de 2019.
- KLEIMAN, A. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 375-400, jul./dez. 2010.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. e col. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização de Roxane H. R. Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

SOARES, M. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, A.; PAULINO, G.; MARTINS, A. (org.) **Leituras literárias:** discursos transitivos. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

STREET, B. V. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática. 9. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2003.

A LEITURA LITERÁRIA NA DISCIPLINA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO - PERCEPÇÕES E REFLEXÕES

Grasiela Kieling Bublitz¹
Rosiene Almeida Souza Haetinger²

Resumo: Este artigo descreve uma atividade de leitura literária desenvolvida na disciplina institucional de Leitura e Produção de Texto da Universidade do Vale do Taquari - Univates, disciplina composta por alunos dos mais diversos cursos de graduação. Sabe-se que a leitura de obras literárias não é hábito da maioria dos acadêmicos, por isso, sugere-se esse contato com a literatura, a fim de aproximar os alunos de uma linguagem menos técnica e mais subjetiva, promovendo reflexões acerca das temáticas abordadas. A proposta consiste na leitura de 10 contos que compõem a obra *Os cem melhores contos brasileiros do século*, compilados por Ítalo Moriconi. Após a leitura, considerada como estudo independente, os alunos debatem sobre os contos escolhidos por meio de uma roda de conversa e, posteriormente, redigem um relato sobre a experiência de leitura, permeado de reflexões, citando as preferências e os impactos causados pelo contato com esse gênero textual. A partir do debate e dos relatos escritos, é possível perceber o impacto positivo da experiência, uma vez que vários alunos expressam claramente impressões positivas advindas da leitura e até mesmo o estímulo em buscar novas experiências semelhantes.

Palavras-chave: leitura literária; contos; letramento literário; leitura e produção de textos.

O que foi feito?

Para se pensar em leitura literária na sala de aula no ensino superior, principalmente em uma disciplina institucional como é o caso de Leitura e Produção de Textos, ministrada na Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES), que abrange todos os cursos da universidade, é preciso ter em mente o porquê de se fazer isso. Em outras palavras, recomenda-se que o docente se questione: para que se lê literatura? Essa pergunta pode suscitar diferentes respostas, desde as mais pragmáticas (aprimorar a leitura e a escrita), até as mais elitistas (conhecer os clássicos e seus autores). Nesse sentido, nos valem das palavras de Antônio Cândido (2004):

(...) a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (CÂNDIDO, 2004, p. 186)

Vale, portanto, enfatizar o objetivo principal da inserção da leitura literária nas aulas da disciplina Leitura e Produção de Textos, além da contribuição

1 Doutora em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Taquari - Univates, gkib@univates.br

2 Mestre em Literatura, Universidade do Vale do Taquari - Univates, rosienne@univates.br.

no desenvolvimento da leitura e da escrita: a formação do ser humano, o desenvolvimento da sua subjetividade, da alteridade. Isso porque, diferente dos gêneros textuais com os quais o aluno tem contato no dia a dia (notícias, propagandas, etc), a literatura proporciona ao leitor um aprofundamento do conhecimento sobre si, o outro e a cultura construída pelos seres humanos. Pode-se dizer, portanto, que levar a literatura à sala de aula é proporcionar um encontro com o patrimônio cultural, com as nuances da língua, momentos de debate e interpretação sobre questões inerentes ao ser humano e contribuir na formação do sujeito. Em suma, “levar em conta as experiências subjetivas dos leitores reais – quer sejam estes alunos, professores ou escritores – é fundamental para dar sentido a um ensino de literatura” (ROUXEL; LANGLADE, 2013, p. 22).

Ainda, há que se pensar que a inserção da leitura literária na disciplina Leitura e Produção de Textos colabora para o *letramento literário* (COSSON, 2012) dos acadêmicos. Barbosa (2011), a partir dos estudos sobre esse conceito - principalmente apoiada nos trabalhos de Rildo Cosson -, pensa o “Letramento Literário como a condição daquele que não apenas é capaz de ler e compreender gêneros literários, mas aprendeu a gostar de ler literatura e o faz por escolha, pela descoberta de uma experiência de leitura distinta, associada ao prazer estético” (BARBOSA, 2011, p. 148).

Conforme as prerrogativas de Cosson (2012), esse processo deve ocorrer em ambiente escolar – ou acadêmico -, não só pelo fato de que é nesse espaço que o aluno terá mais acesso ao texto literário, quanto porque contará com um profissional habilitado a fazer essa mediação. Além disso, a sala de aula é o espaço privilegiado para a formação de leitores, uma vez que:

Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamento de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço. (COSSON, 2012, p. 27)

Sendo assim, diante das considerações expostas, é que se pensou em inserir a literatura na disciplina institucional Leitura e Produção de Textos. Para isso, optamos pelo gênero conto, tendo em vista a extensão (sendo, portanto, viável a leitura pelos estudantes) e a diversidade (temporal, temática, autoral, etc).

Como foi feito?

A disciplina institucional Leitura e Produção de Texto, ministrada na Univates, apresenta a seguinte ementa: *Estudo do texto em suas múltiplas formas e funções, com ênfase no texto acadêmico, na leitura funcional, na produção escrita e oral, na coesão e na coerência. Direitos humanos, questões étnico-raciais e*

socioambientais como temas das leituras, das produções textuais escritas e orais. Como há alunos de vários cursos nessa disciplina, ou seja, as turmas são bastante heterogêneas, procura-se tratar de temas amplos que sejam do conhecimento de todos. Para diversificar ainda mais e promover o encontro do acadêmico com os aspectos linguísticos, estéticos e subjetivos da literatura, propõe-se a leitura de gêneros diferentes daqueles que já fazem parte da vida acadêmica (como resenha, artigo, resumo, etc), por isso, a intenção de incluir também o texto literário, mais especificamente o gênero conto.

Essa atividade é apresentada à turma logo no início do semestre, como uma das avaliações que constituem a produção textual e oral. Isso significa que o aluno precisa optar por dez contos da obra *“Os cem melhores contos brasileiros do século”*, selecionados pelo autor Ítalo Moriconi, realizar anotações durante a leitura e, posteriormente, compartilhar suas percepções com os demais colegas. Na data marcada, realiza-se um debate sobre os contos, numa espécie de roda de conversa. Cada um fala sobre a leitura destacando aquilo que tenha sido positivo ou negativo. Logo depois, os acadêmicos relatam a experiência de forma escrita, a partir de um roteiro pré-estabelecido. O roteiro orienta o aluno a produzir, depois do debate oral, um relato pessoal, permeado de reflexões, em que ele deve contar sua experiência com a leitura dos contos. Nesse relato, o estudante deve narrar sua relação com a leitura, considerando a escolha dos contos, a frequência com que leu, o que os contos abordam, as impressões, dificuldades, necessidades, alegrias, emoções. Por fim, o aluno deve deixar claro o que essa experiência lhe acrescentou e de que forma a atividade de leitura se integrou à sua vida, lembrando-se que o foco deve ser a *experiência*, não o resumo da obra. Sugere-se, ainda, que o aluno dê ao texto um tom criativo, usando humor ou ironia.

Na leitura desses relatos, é possível perceber que a experiência desacomodou grande parte dos alunos, uma vez que o hábito de ler textos literários - infelizmente - não faz parte da rotina acadêmica e, justamente por isso, foi preciso encaixar essa atividade no cotidiano. Vale recordar que, conforme Cosson (2012), uma atividade que objetiva conduzir o aluno ao letramento literário deve ser planejada e promovida pelo professor em ambiente escolar. Isso porque é nesse espaço que não só o estudante terá acesso ao texto literário permeado pela condução docente, como também poderá debater, ou seja, usufruir do espaço privilegiado da sala de aula e da companhia dos colegas para aprofundar a sua compreensão e interpretação do texto literário, além de ampliar a sua visão acerca das temáticas abordadas.

No caso da prática relatada, por se tratar de uma atividade avaliativa, muitos se sentiram obrigados a realizar tal tarefa, mas, mesmo assim, os depoimentos

foram mais positivos do que negativos em relação à experiência. Na seção a seguir, há trechos dos relatos escritos que reiteram essa ideia.

O que se constatou?

Os excertos que seguem foram retirados das produções escritas acerca da experiência de leitura, no sentido de expor as impressões e posicionamentos de alguns alunos diante da experiência proposta.

Assim um aluno iniciou seu relato: *“Um livro velho e grosso encontrava-se à minha frente. Eu com o total de zero expectativas me submeti a inalar sua poeira e a viajar em suas palavras. Permiti que fosse seduzida, desejei que aquilo acontecesse comigo, mas também que outras coisas nunca acontecessem com ninguém. Encarando o eu-lírico (sic) de cada conto, eu nasci, morri, chorei, amei, fui triste mas também vivi”*. O tom poético da escrita desse aluno, incomum nos gêneros acadêmicos, surpreende e fascina o leitor. Isso demonstra que a leitura literária pode estar gerando não só sensibilidade mas também uma escrita mais elaborada e figurada. Primeiramente, percebe-se que a aluna narra a sua percepção prévia diante do objeto livro, e, frente ao seu aspecto visual, não tinha uma expectativa positiva em relação ao que ia ler. Diante do arrebatamento da leitura, a estudante usa um verbo que está no campo semântico das paixões: *seduzir*. Percebe-se, como consequência, um convite da literatura à aluna a também usar uma linguagem literária, portanto, um incentivo à escrita criativa, como um resgate do contato com a literatura que vem à tona a partir dos contos lidos: *“[...]esta obra despertou em mim, no fundo da minha caixinha de paixões, a saudade de produzir histórias e poemas, dando vida aos meus sentimentos e conseguindo mostrar para muitos aquilo que sou [...]”*.

Em outro trecho, o aluno consegue associar a prática da leitura de contos com a abordagem do próprio curso: *“Do campo da psicologia - minha área de estudo e apreciação - os contos trazem grande riqueza e possibilidades de investigação no nosso maior objeto de estudo; o ser humano. Quais seriam as análises psicanalíticas possíveis para o filho que vê seu pai na tela da TV em Zap, de Moacyr Scliar? E para o empresário de Passeio Noturno I e II, cuja válvula de escape para alívio do estresse causado no trabalho é proporcionado pelo atropelamento de pessoas com seu carro de luxo?”* Interessante perceber as relações comparativas estabelecidas, citando as atitudes incomuns das personagens dos contos. Foi possível perceber isso também no trecho abaixo, em que o aluno aproxima a teoria de Maquiavel, estudada no curso de Relações Internacionais, com o enredo do conto *“O Homem que sabia javanês”*, de Lima Barreto: *“Decidi começar por algo do meu interesse e, passando os olhos pelos contos, me deparei com o Homem Que Sabia Javanês, de Lima Barreto. No começo, a leitura pareceu um pouco complicada, acredito*

eu que isso se deu pela pouca frequência que tenho de ler, mas, conforme fui progredindo na obra, comecei a “pegar a manha” e, com o final da leitura, consegui trazer o intuito da obra para meu campo de estudo: *Relações Internacionais*. Pude traçar um paralelo com uma forma de ideologia estudada semestre passado em outra disciplina. A relação foi da obra com o método desenvolvido por Maquiavel, que defende a ideia de que os fins justificam os meios, ou seja, não importa como o indivíduo alcance seus objetivos, desde que sejam alcançados. Isso se aplica perfeitamente a Castelo (protagonista do conto), que se utiliza dos métodos mais desleais para conseguir ascender em sua vida pessoal e financeira. Foi possível assimilar também a forma como muitos governos surgem e se estabelecem: muitas vezes alcançam o cargo máximo e permanecem sob um trono de pó, onde nada lhes resta senão aquilo que são no momento”. Percebe-se, nesse caso, que o contato com a literatura acionou e aprofundou a perspectiva que o acadêmico tinha de conhecimentos prévios estudados em uma disciplina do seu curso de graduação. Há que se ressaltar também o fato de que o aluno reconhece que não tem a leitura literária como um hábito, o que traz como consequência a dificuldade inicial na leitura do referido conto. Nesse sentido, evidencia-se a relevância de se inserir a literatura na disciplina Leitura e Produção de Textos, tendo em vista que a linguagem literária, por ser mais complexa, possibilita o desenvolvimento da habilidade de leitura, compreensão e interpretação. Nessa perspectiva, Domício Proença Filho (1986) esclarece que:

O discurso literário traz, em certa medida, a marca da opacidade: abre-se a um tipo específico de descodificação ligado à capacidade e ao universo cultural do receptor.

Já se percebe o alto índice de multissignificação dessa modalidade de linguagem que, de antemão, quando com ela travamos contato, sabemos ser especial e distinta da modalidade própria do uso cotidiano. (PROENÇA FILHO, 1986, p. 8)

A atividade anterior ao relato escrito, a roda de conversa, também foi relevante na opinião de alguns alunos: *“Outro ponto interessante foi o compartilhamento das impressões e afetações que a leitura proporcionou nos demais colegas da turma. A roda de relatos foi muito enriquecedora, pois oportunizou a possibilidade de ver os mesmos contos pela ótica do outro. O que tocou no colega que não tocou a mim? O que se tornou interessante a partir do relato de leitura do colega? Esse momento, ao meu ver, foi o mais enriquecedor, pois não conhecemos apenas os contos e a interpretação dos colegas a respeito deles, conhecemos o ser humano que existe por trás do aluno”*. Por esse depoimento, foi possível perceber a relevância da troca decorrente da roda de conversa, momento em que puderam conhecer as impressões dos colegas em relação à leitura e debater sobre as temáticas. Dessa forma, evidencia-se a visão de Rildo Cosson quando este assevera que *“a leitura é, de fato, um ato solitário, mas a interpretação é um ato solidário”* (COSSON, 2012, p. 27).

Por outro lado, o parecer que segue ilustra a resistência do aluno para iniciar a leitura, mas a posterior descoberta de que a experiência foi positiva: *“Logo após receber a proposta da tarefa confesso que fiquei um pouco entediado só de pensar em todos os textos que teriam que ser lidos, porém agora vejo que tive um pensamento um tanto quanto precipitado. Fui sorteando os textos de forma aleatória, o primeiro texto foi Crítica da razão pura, do escritor Wander Piroli, um texto cômico que, sem dúvidas, me inspirou para dar continuidade nas leituras”*.

Outros relatos expõem os benefícios percebidos pelos alunos, obtidos a partir da atividade: *“A leitura melhora o vocabulário, acrescenta cultura e induz à reflexão, sendo fundamental para o desenvolvimento pessoal, emocional, social e espiritual. Esta tarefa me instigou a pensar sobre o que estou lendo, a moral da história e principalmente a fazer as pazes com os livros julgados pela capa”*. *“Gostei da maioria dos contos lidos, cada história é um pequeno mundo com emoções e sensações diferentes uns dos outros, que me fez degustar conhecimentos diversificados, acrescentando ao repertório da minha memória vivências fictícias feitas a partir da troca de relação com a leitura.”*

Destacamos, portanto, a importância de promover a leitura literária em uma disciplina com alunos de variados cursos. Pelos depoimentos apresentados, a experiência não só ampliou o vocabulário como também despertou o interesse por textos literários.

Considerações finais

Diante da prática pedagógica relatada, pode-se refletir sobre vários aspectos no que tange à inserção do texto literário na disciplina institucional Leitura e Produção de Textos. Em primeiro lugar, é mister destacar que muitas vezes as autoras - docentes da referida disciplina - escutam dos alunos que nunca leram um livro completo, que não têm o hábito da leitura ou que têm dificuldade em executá-la, pois acreditam ser “muito difícil”. Esses depoimentos reforçam a importância de efetivar o contato com a literatura na vida acadêmica, tendo em vista que este é um espaço privilegiado para que ocorra a mediação, o acesso e o compartilhamento de saberes e interpretações a partir da leitura literária. Em função dessas dificuldades apontadas - e percebidas pelo professor - é que optou-se pedagogicamente por solicitar a leitura de um gênero literário de pouca extensão, mas que pela sua riqueza permite aproximar-se da linguagem literária e de sua complexidade linguística, estética e cultural.

Ao “ter que ler” um conto - à sua escolha - para realizar a atividade avaliativa, os acadêmicos se surpreendem com o fato de, na maioria das vezes, terem gostado de ler e de debater sobre as suas percepções e associações feitas com base no texto literário. Reconhece-se, nessa situação, a satisfação do discente em perceber-se

sujeito de sua aprendizagem, alguém que pode exercer a sua possibilidade de fala e/ou de escuta.

Por fim, pode-se afirmar, diante do relato, que não só é possível como imprescindível contemplar o texto literário nas aulas de Leitura e Produção de Textos. Além de praticar a língua portuguesa em diferentes aspectos, revigora-se a função humanizadora da literatura e, por conseguinte, da área da linguagem.

Referências

BARBOSA, Begma Tavares. Letramento literário: sobre a formação escolar do leitor jovem. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 145-167. mar. / ago. 2011.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MORICONI, Ítalo. **Os cem melhores contos brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

PROENÇA FILHO, Domício. **A Linguagem Literária**. São Paulo: Ática, 1986.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard. Apresentação dos coordenadores franceses. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

A PREDIÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE COMPREENSÃO LEITORA

Bárbara Bastos Schlabitz¹

Daiane Cristine Fontanive²

Luis Adriano Kordt³

Kári Lúcia Forneck⁴

Resumo: Os alunos brasileiros vêm enfrentando muitas dificuldades em relação à compreensão leitora, sendo que esta envolve diversas estratégias de leitura. Pensando nisso, o objetivo deste trabalho é apresentar uma sequência didática desenvolvida com alunos do 8^a ano do Ensino fundamental em uma escola Estadual situada na cidade de Lajeado/RS, cujo foco foi o funcionamento cognitivo em relação à predição e o papel dessa estratégia de compreensão leitora na compreensão de um texto. A metodologia consistiu em partir da fábula intitulada “O cavalo e o burro”, de Monteiro Lobato, para desenvolver a compreensão leitora dos alunos. Foram formadas duas turmas de alunos, em uma das turmas realizou-se a predição, através de hipóteses e pistas encontradas no texto corroborando dessa forma, com o que afirma o teórico Gombert (1992) que a predição também pode estar associada às pistas encontradas junto ao texto. Com os resultados evidenciou-se que houve uma diferença significativa na compreensão entre as turmas, uma vez que, a turma da qual se trabalhou a predição teve uma maior compreensão do texto em relação àquela que não foi trabalhada.

Palavras chave: Cognição; Compreensão leitora; Predição.

Palavras iniciais

Muitas são as definições para o termo “leitura”, porém para os propósitos das atividades aqui apresentadas, trataremos dele como um processo que envolve as etapas de compreensão e interpretação, levando em consideração conhecimentos prévios, experiências e memórias do leitor. Além disso, a sequência didática está calcada na produção de inferências por parte do leitor e na influência da predição na etapa da compreensão leitora, haja vista a importância dessa estratégia de leitura em relação à compreensão leitora.

Já sabemos que a predição é uma estratégia de compreensão (Goodman, 1991; Smith, 2003;) que é caracterizada pela antecipação das informações adquiridas antes da leitura do texto e a partir de dados e pistas deixados pelo autor. Além disso, (Goodman, 1991; Smith, 2003;) ainda afirmam que a predição é um método marcado pelos caminhos cognitivos já aprendidos pelo leitor, por seu objetivo específico de compreensão e pelo gênero/tipo textual objeto da compreensão

1 Graduanda do Curso de Letras da Univates, bbastos@universo.univates.br

2 Graduanda do Curso de Letras da Univates, daiane.fontanive@universo.univates.br

3 Graduando do Curso de Letras da Univates, lakordt@universo.univates.br

4 Doutora em Linguística pela PUCRS, docente do Curso de Letras da Univates, kari@univates.br

através de seus conhecimentos prévios, em que estão presentes os signos de cultura (Vygotsky, 2007;), pelos caminhos cognitivos já aprendidos por ele – enfim pela situação em que o processo se realiza.

Conforme Solé (1998, p.119), a predição é um processo em que são estabelecidas hipóteses ajustadas e razoáveis sobre o que será encontrado no texto, baseando-se na interpretação que está sendo construída sobre o que já se leu e sobre a bagagem de conhecimento e experiências do leitor. Já de outro lado, Coscarelli (2002, p. 13) defende a ideia de que a predição está vinculada a um processo de autocorreção, em que o leitor precisa reconhecer que suas previsões estavam erradas e abrir-se para uma nova possibilidade de leitura, o que não é fácil, segundo o autor, pois isso pode levar a equívocos de leitura nos casos em que o leitor ignora elementos do texto para confirmar ou refutar sua expectativa.

Pereira (2009b) já possui um ponto de vista diferente, afirmando que a estratégia leitora da predição “[...] propõe um confronto entre os conhecimentos prévios do leitor e as pistas que o texto pode lhe oferecer em seu todo”. E complementa:

Trata-se, na verdade, de um jogo de risco automonitorado, cabendo ao leitor, durante a leitura, selecionar as pistas formais (que se realizam através das regras de funcionamento linguístico do texto) e, com base nelas, lançar suas hipóteses e, a partir delas, continuar, então, seu trabalho de navegação no texto. Caso suas hipóteses se confirmem, ele, consciente de que está sobre base firme, prossegue navegando. Caso, no entanto, não se confirmem, reconhecendo que está em base movediça, interrompe sua viagem, para e retorna ao ponto anterior, redefinindo as pistas que o conduziram ao equívoco (PEREIRA, 2009b, p. 12).

Gombert (1992) declara que a compreensão leitora também pode estar associada às pistas encontradas junto ao texto. Essas pistas, de acordo com o autor, estão distribuídas entre diversos planos linguísticos: grafo-fônico (relação fonema/ letra, rima, aliteração), morfossintático (limite e estrutura da palavra, estrutura da frase), semântico (significado, sentido vocabular), textual (organização, moldura, coerência, coesão) e pragmáticos (relação texto/situação de uso).

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Pereira; (2011) afirma que as pistas grafo-fônicas, por exemplo, são mais previsíveis nos poemas, assim como as pragmáticas nos textos fortemente marcados contextualmente, indicando a correlação entre situação de compreensão, gêneros textuais, pistas linguísticas e estratégia de predição. Ou seja, o leitor realiza a seleção das pistas linguísticas apoiado nos seus objetivos de leitor, isto é, no que ele busca encontrar com a determinada leitura, com qual finalidade ele está lendo, que informações ele está buscando etc. Dessa forma, o conhecimento do gênero textual também interfere nessa importante etapa de compreensão textual. Pereira (2011) ainda acentua

que, além da seleção de pistas e conhecimentos sobre o gênero, a predição está associada aos conhecimentos prévios do leitor, o que também auxiliará na construção das antecipações.

Pereira (2009c, 2009d) também relata que as inferências metalinguísticas sustentam as predições especialmente nos trava-línguas, nas parlendas, nos poemas, nas quadrinhas, no que se refere às aliterações e às rimas. A autora também afirma que o processo de recordação com frequência dá suporte às predições de elementos de narrativas, como por exemplo, as ações dos personagens, a sucessão dos fatos, a formação do desfecho. Sendo a predição uma estratégia de antecipação, necessita de um conjunto de estratégias mais específicas para que se efetive - a formulação de hipóteses, o auto monitoramento, a auto avaliação e a autocorreção. A formulação de hipóteses consiste no levantamento de possibilidades sobre dados, fatos e situações do texto que ainda não foram lidos com base no que já foi lido e nos conhecimentos prévios do leitor. Nota-se então que a estratégia de predição é algo muito amplo, estando constantemente ligado às demais estratégias.

Ademais, Pereira (2009c, 2009d). relata que, durante a leitura de uma história que gira em torno de um crime, por exemplo, a busca do leitor é desvendá-lo. Faz então uma hipótese sobre o criminoso. Seguindo a leitura, fica em constante auto monitoramento, atento a todos os detalhes, procurando sempre fortalecer sua hipótese. No entanto, surgem algumas dúvidas, fazendo o leitor hesitar e encaminhando-o para uma auto avaliação. Percebe, então, que aquele personagem não pode ser o criminoso, pois se encontrava muito distante do local do crime no momento em que ocorreu. Faz, então, uma alteração da hipótese (autocorreção) e segue sua leitura até o final, sempre testando sua nova hipótese. A autora também acentua que a predição pode exercer um ponto numa sequência encadeada de outros ainda, como já foi mencionado aqui, no exemplo apresentado, sendo provável que o leitor, ao ter dúvidas sobre sua própria hipótese, tenha retornado ao segmento em que o crime é narrado, por meio de um *scanning*, e tenha dirigido atenção a ele por um tempo significativo realizando uma leitura mais detalhada.

Sendo assim, a predição é importante na compreensão de um texto, uma vez que ela, conforme os autores, é uma estratégia de antecipação que está vinculada ao conhecimento prévio do leitor, à formulação de hipóteses, a pistas linguísticas etc. não há dúvidas, portanto, de que explorá-la a partir de atividades que a tenham como foco é crucial para o aprimoramento da competência leitora dos alunos.

A seguir descreveremos a sequência de atividades desenvolvida.

O que fizemos?

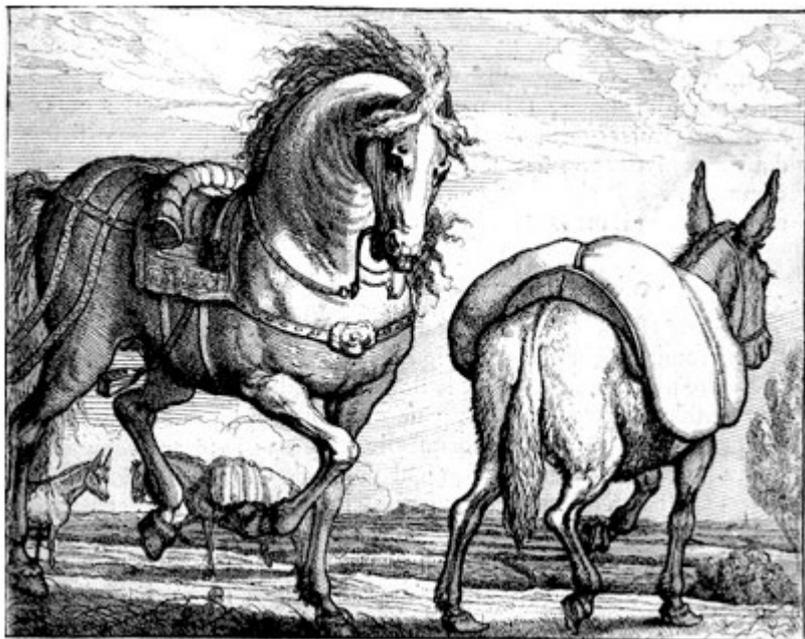
Em primeiro momento, escolhemos duas turmas de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental em uma escola Estadual situada na cidade de Lajeado/RS e trabalhamos algumas atividades que desenvolvem a compreensão leitora de uma fábula com ambos os grupos. Vale destacar que buscamos, através dessa prática, testar a eficácia da exploração da estratégia de predição. Para tal, em uma das turmas foi feita a predição, ou seja, trabalhou-se a compreensão do texto em um âmbito geral, partindo de hipóteses e pistas que o texto ofereceu, como título, estrutura, léxico etc, corroborando, assim, com o que afirma o teórico Gombert (1992) sobre predição leitora também pode estar associada às pistas encontradas junto ao texto. Na outra turma não se trabalhou nada em relação à compreensão leitora. Após os grupos realizarem as atividades, verificamos se houve uma diferença na compreensão entre os grupos, ou seja, se o grupo no qual foi trabalhada a predição antes da leitura teve uma compreensão maior em relação ao grupo em que não foi trabalhada.

Fábula trabalhada com os alunos em sala de aula

O cavalo e o burro

Monteiro Lobato

O Cavalo e o burro, ilustração de Frances Barlow, metade do século XVII.



O cavalo e o burro seguiam juntos para a cidade. O cavalo contente da vida, folgando com uma carga de quatro arrobas apenas, e o burro – coitado! gemendo sob o peso de oito. Em certo ponto, o burro parou e disse:

– Não posso mais! Esta carga excede às minhas forças e o remédio é repartirmos o peso irmãmente, seis arrobas para cada um.

O cavalo deu um pinote e relinchou uma gargalhada.

– Ingênuo! Quer então que eu arque com seis arrobas quando posso tão bem continuar com as quatro? Tenho cara de tolo?

O burro gemeu:

– Egoísta, Lembre-se que se eu morrer você terá que seguir com a carga de quatro arrobas e mais a minha.

O cavalo pilheriou de novo e a coisa ficou por isso. Logo adiante, porém, o burro tropica, vem ao chão e rebenta.

Chegam os tropeiros, maldizem a sorte e sem demora arrumam com as oito arrobas do burro sobre as quatro do cavalo egoísta. E como o cavalo refuga, dão-lhe de chicote em cima, sem dó nem piedade.

– Bem feito! exclamou o papagaio. Quem mandou ser mais burro que o pobre burro e não compreender que o verdadeiro egoísmo era aliviá-lo da carga em excesso? Tome! Gema dobrado agora...

Como fizemos?

OBS.: Este plano de aula foi aplicado com o grupo de alunos com os quais trabalhou-se a predição antes de ler a fábula.

Primeiro momento: O professor conversará com os alunos sobre o escritor Monteiro Lobato, e, se achar necessário, poderá pedir que os alunos pesquisem sobre a biografia do escritor.

Ex: José Bento Marcondes Lobato (1882-1948), foi um grande escritor brasileiro, empresário, de editora, escreveu romances, artigos para jornal e também adaptou fábulas para as crianças. Autor da obra Sítio do Pica-Pau Amarelo, história que o deixou famoso, também escreveu um livro chamado Fábulas, no qual conta fábulas de sua autoria e reconta fábulas de Esopo e de La Fontaine.

Segundo momento: (Conhecendo o gênero fábula) - A finalidade aqui é estabelecer o contato do aluno com o gênero a ser trabalhado, a partir da discussão sobre as condições de produção desse enunciado. O professor iniciará a aula retomando as condições de produção do gênero fábula, ou seja, deixando que os alunos reflitam sobre: Onde encontramos textos como esse? Quem são os leitores de fábulas? Qual é a finalidade de um texto como esse? Quem escreve textos como esse? etc

Terceiro momento: O professor fará uma sondagem em relação ao gênero selecionado (fábula) para testar os conhecimentos prévios e as experiências dos alunos em relação à leitura de fábulas. Nesse momento, será aplicado um questionário:

- 1- O que é fábula?
- 2- Já leu alguma fábula? Qual?
- 3- Quais os personagens que geralmente fazem parte dessas histórias?
- 4- O que vem ao final de cada fábula?
- 5- Para quem as fábulas são escritas?
- 6- Onde elas aparecem?
- 7- Você lembra o nome de algum escritor que se dedicou a escrever fábulas?
etc

Quarto momento: Será entregue para ambos os grupos a fábula **“O cavalo e o burro”**, de Monteiro Lobato, para que a leiam.

Quinto momento: Atividades de compreensão referentes à fábula.

Responda às questões sobre o texto:

1. Na fábula acima, por que o cavalo e o burro se desentenderam?
2. A atitude do cavalo trouxe-lhe as consequências previstas pelo burro. Que comportamento humano a atitude do cavalo representa?
3. Que ensinamento essa fábula transmite?
4. Redija em apenas uma frase, a moral desta história.

O que poderíamos ter feito de diferente?

Ao realizarmos a exploração do gênero fábula com a primeira turma como estratégia para a predição leitora, percebemos que poderíamos ter contribuído ainda mais com mais atividades ou explicações sobre o gênero. Acreditamos também que o tempo poderia ter sido melhor distribuído, ao invés de um período para cada turma, o que acabou resultando na sobra de tempo ao final das atividades. Para tentar preencher então essa sobra de tempo, pensamos que seria interessante que a aplicação contivesse mais atividades que pudessem desenvolver de forma mais ampla e eficaz a compreensão leitora. Além disso, outras atividades que explorassem mais o gênero fábula poderiam também ter sido acrescentadas na aplicação.

Considerações finais

A aplicação das atividades nas duas turmas procedeu de forma esperada, ou seja de acordo como havíamos planejado. A primeira aplicação deu-se na turma “B”,

onde inicialmente realizamos a predição leitora. Ao iniciarmos os questionamentos referentes ao gênero fábula, alguns alunos apresentaram algumas dificuldades em relação à compreensão da fábula, mas após trabalharmos a predição com estes (falarmos algumas das principais características do gênero, título, etc, eles foram contribuindo com ideias e passaram a compreender o texto de forma mais eficaz. Ao questioná-los sobre o autor Monteiro Lobato, muitos já o conheciam como criador de inúmeras outras obras como “Sítio do Pica-Pau Amarelo” entre outras. Ao responder às quatro questões propostas após a leitura e discussão da fábula, percebemos que os alunos não tiveram dificuldades. Todos responderam a todas as questões, formulando respostas completas e reflexões muito interessantes referentes à moral da história.

A segunda aplicação, realizada com a turma “A” sem a predição leitora, apenas a leitura e os questionamentos, ocorreu de forma distinta da primeira. Percebemos que ao realizarem a leitura silenciosa e individual, nenhum alunos quis comentar sobre a história ou fazer questionamentos, tirando dúvidas, logo responderam às atividades para entregarem. Ao responderem os questionamentos notou-se que os alunos os realizaram de forma rápida e incompleta, muitos não responderam algumas questões, principalmente a de número 4, na qual eles deveriam redigir em apenas uma frase a moral da fábula. Em comparação à primeira aplicação, notou-se nessa questão que as respostas eram mais curtas e diretas, com poucas palavras, sem muitos argumentos

Referências

COSCARELLI, C.V. **Entendendo a leitura**. Revista de Estudos da Linguagem, Belo Horizonte: UFMG, v. 10, n. 1, p.7-27, jan./jun. 2002. Disponível em:<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/8118/5807.pdf>>. Acesso em: 25 de maio de 2019.

GOMBERT, Jean Émile. **Metalinguistic development**. Chicago: The University of Chicago Press:1992. Disponível em:<<http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/1120>>. Acesso em: 24 de maio de 2019.

GOODMAN, K. S. **Unidade na leitura - um modelo psicolinguístico transacional**. Letras de Hoje, v. 26, n. 4, p. 9-43, dez. 1991. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/11212/2/Predicao_compreensao_e_situacao_de_compreensao_formato_eletronico.pdf>. Acesso em: 21 de maio de 2019

PEREIRA, Vera Wannmacher. **Predição leitora: procedimentos e desempenhos em ambiente virtual e em ambiente não virtual**. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 22-27, 2009.

PEREIRA, Vera Wannmacher. **Estratégias de leitura virtuais e não virtuais no ensino fundamental**. Anais do VI Congresso Internacional da Abralin. João Pessoa: Ideia, 4 a 7 mar. 2009^a. p. 4590-4594. CD. Acesso em: 22 de maio de 2019.

PEREIRA, Vera Wannmacher. **Predição, compreensão e situação de compreensão.** Desenredo. Passo Fundo: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UPF, v. 7, n.1, 2011, p.91-103.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2003. Disponível em:<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/11212/2/Predicao_compreensao_e_situacao_de_compreensao_formato_eletronico.pdf>. Acesso em: 21 de maio de 2019.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: ArtMed, 1998. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/11203>>. Acesso em: 23 de maio de 2019.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** Rio de Janeiro: Martins, 2007. Disponível em:<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/11212/2/Predicao_compreensao_e_situacao_de_compreensao_formato_eletronico.pdf>. Acesso em: 23 de maio de 2019.

AMPLIANDO O VOCABULÁRIO: PROPOSTAS DE ATIVIDADES ENVOLVENDO RADICAIS, PREFIXOS E SUFIXOS GREGOS E LATINOS

Cristiani Magedanz Hunsche¹

Deise Cristine Gerhardt²

Taís Marques Machado³

Flávia Zanatta⁴

Resumo: O trabalho com os conteúdos referentes à formação do léxico nas escolas ainda está muito focado em apenas estudar a estrutura e os tipos de processos de formação de palavras. Aprende-se a ler, a formar palavras e a escrever, mas não se aprende sobre a origem das palavras e os processos históricos sofridos pela Língua com o intuito de compreender as mudanças do vocabulário. Este trabalho tem por objetivo trazer sugestões de atividades diferenciadas para o ensino de radicais gregos e latinos, tendo em vista que o ensino desses radicais é de grande importância e que na maioria das vezes são apenas apresentados aos alunos por meio de listas para decorar. As atividades aqui propostas partiram dos resultados encontrados em uma análise de livros didáticos que buscou averiguar como estes abordam este conteúdo e têm a intenção de potencializar práticas de ensino a partir de conteúdos como estrutura e formação de palavras visando também conhecer a origem e história da Língua, a sua formação e as grandes mudanças do vocabulário. Espera-se que este trabalho sirva não só para colaborar com educadores de Língua Portuguesa, mas com educadores de modo geral, pois é de grande importância o ensino de radicais gregos e latinos para a compreensão leitora e também para a escrita.

Palavras chave: Ensino de Língua Portuguesa; Livro Didático; Plano de aula.

1 O QUE FAZER?

Neste trabalho será apresentado um plano de aula de longo prazo, tendo como principal conteúdo o uso de radicais, de prefixos e de sufixos gregos e latinos. Tal proposta surge porque, trabalhar com esse conteúdo em sala de aula, muitas vezes, torna-se maçante para os alunos, que são, em alguns casos, apresentados a enormes listas desses elementos e a atividades de identificação e classificação dos radicais e suas significações. Nesse tipo de dinâmica, é deixada de lado a abordagem do léxico, do contexto histórico e da origem das palavras, o que pode não possibilitar aos alunos a aprendizagem e o enriquecimento vocabular.

Acreditamos que o professor possa abordar o conteúdo de forma que o aluno adquira as informações sobre o porquê de a língua sofrer mudanças, tornando-se assim uma atividade com um aprendizado significativo para o estudante.

1 Graduanda do curso de Letras, Universidade do Vale do Taquari, cristiani.hunsche@universo.univates.br

2 Graduanda do curso de Letras, Universidade do Vale do Taquari, dgerhardt@universo.univates.br

3 Graduanda do curso de Letras, Universidade do Vale do Taquari, tais.machado@universo.univates.br

4 Mestre em Letras, Universidade do Vale do Taquari, flavia.zanatta@universo.univates.br

Porém, não promove isso um método de ensino no qual o professor usa apenas extensas listas de radicais, sufixos e prefixos, para que o aluno as decore. Neste sentido, o professor pode realizar intervenções para fomentar a compreensão do aluno, fazendo com que ele compreenda a formação dessas palavras “novas” com possibilidade, por exemplo, de se referir a determinado objeto e a algum assunto do cotidiano. Com isso, a aprendizagem será mais significativa.

Para que o aluno possa enriquecer seus conhecimentos sobre a origem da formação das palavras, é importante tornar interessante o estudo de radicais, sufixos e prefixos, abordando-os de forma a contextualizar sobre a origem e a evolução da Língua Portuguesa. Nesse sentido, se o aluno conhecer os significados desses elementos formadores de palavras, ampliará o seu conhecimento de mundo, seu vocabulário e, com certeza, poderá entender melhor os textos que lê e, conseqüentemente, produzir textos mais elaborados. Sobre essa questão, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos traz a seguinte afirmação sobre uma das Competências para o Ensino Médio:

Compreender as línguas como fenômeno (geopolítico, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza. (BNCC, 2018, p. 490)

Ainda de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma das competências específicas para a Língua Portuguesa no Ensino Fundamental é “Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem” (BNCC, 2017, p. 87).

Para embasar nossas propostas, buscamos conhecer como esses conteúdos vêm sendo abordados em livros didáticos, materiais de uso diário de muitos alunos. Para tal, analisamos dois livros didáticos, um destinado ao Ensino Médio e outro ao Ensino Fundamental. Para o Ensino médio, examinamos o volume 3 do livro didático *Português: Ensino Médio*, de José de Nicola, que apresenta listas de prefixos e sufixos gregos e latinos, além de mostrar a formação das palavras híbridas e eruditas.

Quanto aos exercícios, o autor inicia contextualizando o tema, apresentando textos e tirinhas para abordar o conteúdo. Além disso, antes de partir para a realização do exercício, o aluno tem a explicação das origens das palavras, para assim, facilitar a compreensão do significado de alguns radicais. Em uma das atividades, por exemplo, é trazida uma situação de uso em contexto da palavra

“Pragurbicida” para que, a partir dela, o aluno associe o significado da palavra a outros radicais que formam palavras com significados parecidos, e neste segmento, se dê conta de que muitas palavras são de origem grega e latina e nomeiam coisas que têm significados em nossas vidas.

Dando seguimento à análise, verificamos que a primeira questão dos exercícios traz o exemplo e a explicação sobre a palavra “Pragurbicida”. O exemplo desta facilita para a realização da questão seguinte, em que o aluno deverá buscar o significado da palavra “desurbanização”. Em seguida, é explicada a formação da palavra.

Analisando o conteúdo desse livro, conclui-se que não são exercícios apenas classificatórios, nos quais o aluno deve dizer se a palavra tem um prefixo ou um sufixo. Ele precisa, para realizá-los, refletir sobre a formação das palavras, sobre o significado dos radicais, e o conteúdo do livro ajuda através dos exemplos com essas palavras em contextos reais. Sendo assim, esse livro contempla a citação acima da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois não traz apenas as listas, mas sim faz uso delas para que o aluno busque o significado das palavras a partir de contextos reais. Ainda coloca o aluno diante de palavras com explicações sobre a origem delas e as suas mudanças dependendo do contexto de que elas fazem parte. A partir disso, pensamos que é um livro muito bom, pois não trabalha apenas os radicais, prefixos e sufixos dentro da formação das palavras, mas amplia o conhecimento do aluno sobre as palavras de origem grega e latina.

Já para o Ensino Fundamental, analisamos o livro didático *Ensino Fundamental Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, especificamente o volume destinado ao 9º ano. O início do capítulo da Unidade 3, intitulada *Ser jovem*, apresenta a temática “Estrutura e formação de palavras” e o subtítulo “Construindo o conceito”.

Nele, são apresentados diferentes gêneros textuais para abordar a formação das palavras, o que é um ponto positivo, pois foge de uma aula tradicional, em que o conteúdo é abordado apenas em frases. Porém, o livro traz apenas sucintos conceitos sobre os prefixos e sufixos, desinências e vogal temática. Além disso, não menciona os radicais eruditos e os seus significados e tampouco apresenta lista para entender o significado ou elementos formados a partir dos radicais gregos ou latinos.

Percebemos, ao analisar o material, que ele apenas trabalha a formação das palavras, mas não aborda a questão dos significados dos radicais gregos e latinos e suas origens. Esse aspecto é criticável, pois o livro, apesar de ser para uma turma do 9º ano, poderia fazer uma breve contextualização dos aspectos históricos da origem da Língua Portuguesa. Nesse sentido, o aluno já neste nível de ensino teria

uma noção sobre palavras e suas significações, que muitas vezes, quando vistas em outras disciplinas, parecem-lhes absurdas ou até mesmo estranhas.

Partindo do conhecimento sobre os conteúdos relacionados aos radicais, sufixos e prefixos gregos e latinos e dos resultados obtidos de nossas análises de livros didáticos, elaboramos um plano de ensino que busca promover um aprendizado mais efetivo do léxico da Língua portuguesa. O qual será apresentado a seguir.

2 COMO FAZER

2.1 Abordando um conteúdo gramatical a partir do tema *Saúde da Família*

Durante o ano letivo, podem ser realizadas diversas intervenções pedagógicas com o objetivo de enriquecer o vocabulário relacionado ao conteúdo da formação de palavras envolvendo radicais, sufixos e prefixos. Para abordar esse conteúdo, pensamos em uma turma do 9º ano com uma proposta que envolve a temática “Saúde da Família”.

Ao abordar o conteúdo dos radicais gregos e latinos a partir de um tema como “Saúde da família”, os alunos conhecem palavras não apenas por listas, mas inseridas em contextos reais. Desta forma, o aprendizado se torna mais significativo pelo fato de o próprio aluno, muitas vezes, ter algum familiar com problemas de saúde ou fazer uso de algum medicamento.

Pensamos em realizar dinâmicas que também envolvem o tema e um grupo seletivo de palavras para facilitar a aprendizagem a fim de propiciar ao aluno, além do conhecimento de novas palavras, a interação com os colegas a partir das atividades.

Para abordar o conteúdo durante o ano letivo e para que fique registrado em algum material, o qual também pode ser usado em outras aulas, pensamos no portfólio. Acreditamos que esse material pode ser muito útil, pois o aluno poderá fazer uso dele em outras disciplinas para consultas e anotações. E por fim, as anotações, dúvidas e criações contidas no portfólio poderão ser socializadas com os colegas. Nas seções seguintes apresentamos o passo a passo do desenvolvimento das aulas.

2.1.1 Produzindo um portfólio

Acreditamos que ao produzir o portfólio o aluno desenvolva a habilidade investigativa e a partir desta desenvolva a competência de reconhecer nos textos de variados gêneros o uso e o significado das palavras de origem grega e latina.

Desenvolvimento: Os alunos serão orientados a organizar um portfólio para registrar as palavras novas trabalhadas durante o ano. Além do registro, também podem colar gravuras sobre os significados das palavras, curiosidades sobre o emprego delas e fazer anotações de palavras desconhecidas para discutir com os colegas durante as aulas.

2.2 Pesquisando para compreender alguns “Medos”

Acreditamos que promover a compreensão de um texto que trata de um assunto como o “medo” é muito importante por causa dos dados referentes a pesquisas brasileiras sobre suicídio. E a partir desse tema as palavras com os radicais, sufixos e prefixos aparecem e podem ser compreendidas sem decorar listas e fazer exercícios, apenas explorando a formação de palavras.

Inicialmente, será solicitado aos alunos que façam um levantamento de palavras que nomeiem doenças. Isso poderá ser feito a partir de perguntas em casa, ou através de entrevistas com pais, amigos ou conhecidos. Também, será encaminhada a análise de panfletos sobre saúde, pesquisando nos próprios postos de atendimento de saúde. Dessa forma, cada aluno deve fazer uma pesquisa sobre uma doença, para posteriormente socializar em aula. Em seguida, depois dessas orientações, cada aluno irá receber o texto “Fobias”, de Luís Fernando Veríssimo, realizando uma leitura silenciosa individual. Após a leitura do texto, os alunos deverão anotar em seu caderno as palavras com o radical FOBIA e seu respectivo significado.

Abaixo está o texto a ser disponibilizado aos estudantes e sugestões de questões para sua compreensão e interpretação:

FOBIAS

Luís Fernando Veríssimo

Não sei como se chamaria o medo de não ter o que ler. Existem as conhecidas, claustrofobia (medo de lugares fechados), agorafobia (medo de espaços abertos), acrofobia (medo de altura) e as menos conhecidas ailurofobia (medo de gatos), iatrofobia (medo de médicos) e até a treiskaidekafobia (medo do número 13), mas o pânico de estar, por exemplo, num quarto de hotel, com insônia, sem nada para ler não sei que nome tem. É uma das minhas neuroses. O vício que lhe dá origem é a gutembergomania, uma dependência patológica na palavra impressa. Na falta dela, qualquer palavra serve. Já saí de cama de hotel no meio da noite e entrei no banheiro para ver se as torneiras tinham “Frio” e “Quente”, escritos por extenso, para saciar minha sede de letras. Já ajeitei o travesseiro, ajustei a luz e abri uma lista telefônica, tentando me convencer que, pelo menos no número de personagens,

seria um razoável substituto para um romance russo. Já revirei cobertores e lençóis, à procura de uma etiqueta, qualquer coisa.

Alguns hotéis brasileiros imitam os americanos e deixam uma Bíblia no quarto, e ela tem sido a minha salvação, embora não no modo pretendido. Nada como um best-seller numa hora dessas. A Bíblia tem tudo para acompanhar uma insônia: enredo fantástico, grandes personagens, romance, sexo em todas as suas formas, ação, paixão, violência, – e uma mensagem positiva. Recomendo “Gênesis” pelo ímpeto narrativo, “O cântico dos cânticos” pela poesia e “Isaías” e “João” pela força dramática, mesmo que seja difícil dormir depois do Apocalipse.

Mas e quando não tem nem a Bíblia? Uma vez liguei para a telefonista de madrugada e pedi uma Amiga.

– Desculpe, cavalheiro, mas o hotel não fornece companhia feminina...

– Você não entendeu! Eu quero uma revista Amiga, Capricho, Vida Rotariana, qualquer coisa.

– Infelizmente, não tenho nenhuma revista.

– Não é possível! O que você faz durante a noite?

– Tricô.

Uma esperança!

– Com manual?

– Não.

Danação.

– Você não tem nada para ler? Na bolsa, sei lá.

– Bem... Tem uma carta da mamãe.

– Manda!

Fonte: VERISSIMO, Luis Fernando. Banquete com os deuses: cinema, literatura, música e outras artes. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003. p. 97-98.

Questões para compreensão e interpretação do texto:

- 1- No texto, narrado em primeira pessoa, o autor possui um medo um tanto quanto estranho. Identifique esse medo.
- 2- A fim de satisfazer seu “medo”, o autor recorre a várias maneiras e recursos para diminuir sua ânsia. Quais foram os recursos encontrados pelo autor?
- 3- A última alternativa do autor foi ligar para a recepção a fim de encontrar uma revista para “devorar”. Porém, houve uma falha na primeira tentativa de se comunicar com o recepcionista. Identifique esse estranhamento e explique por que você acha que aconteceu?
- 4- Você também possui algum tipo de fobia? Qual?

5- Selecione as palavras do texto que você não conhece para pesquisar sobre sua significação.

2.3 Brincando e aprendendo

Inicialmente deverão ser explicadas as regras da dinâmica e o fato de que ela faz parte de um trabalho que será feito ao longo do ano para conhecer novas palavras. A dinâmica também aborda o tema “Saúde da família”, sendo assim, as palavras que escolhemos para realizá-la são: *cistite, gastrite, perinefrite, estomatite, dismnia, hiperemia, enterite, dermatite conjuntivite, neuralgia, rinite, nevralgia e otalga*. A turma será dividida em grupos de quatro integrantes e será solicitado que um representante de cada grupo responda. Os demais integrantes poderão ajudar, respeitando as seguintes regras:

- O restante do grupo deve dar no máximo 3 dicas para auxiliar o colega;
 - Cada grupo terá no máximo 3 minutos para adivinhar a palavra;
 - As dicas para o colega adivinhar a palavra devem ser dadas por meio de palavras com significado semelhante;
 - Dar exemplos da palavra com o mesmo radical, sufixo ou prefixo;
 - Inserir a palavra em um contexto, elaborando uma frase de forma adequada;
- Vence o grupo que conquistar quatro pontos.

2.4 Atividades

Recurso: Imagem abaixo



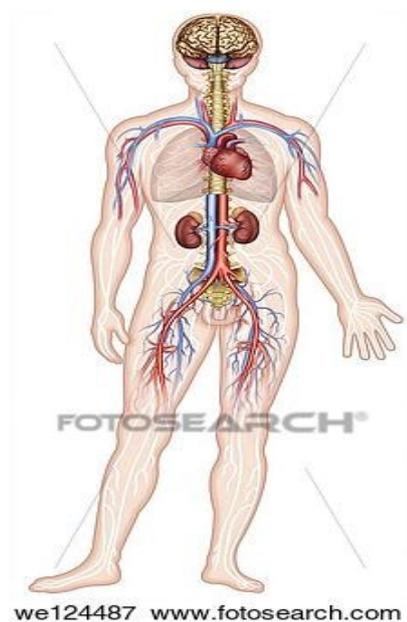
Fonte: <https://twitter.com/acidp4nic/status/1172294333870952450>. Acesso em set. 2019.

A partir dessa imagem, o professor deve instigar o aluno a observar que o significado da palavra “claustrofobia” não foi alterado, pois se refere ao medo de

lugares fechados, porém quando a palavra é inserida no contexto, muda o seu sentido. Após a explicação, o professor pode questionar os alunos sobre outros exemplos como esse. Isso pode ser feito a partir de exemplos em que o radical FOBIA apareça em outros contextos que também possibilitem a brincadeira.

Em seguida, os alunos podem ser questionados oralmente se conhecem o significado da palavra “nosofobia”. Após esse debate, o professor irá explicar que se trata de uma fobia, um medo excessivo de se ficar doente. Sendo assim, como já havíamos trabalhado na primeira aula sobre inflamação e conhecemos o sufixo “-ite”, iremos trabalhar com doenças do corpo humano.

Posteriormente, a turma será dividida em três grupos e a cada rodada deverão sinalizar uma doença e/ou inflamação que eles conhecem e registrá-la nesta imagem do corpo humano de papel, que estará exposto na sala.



Fonte: < <https://www.fotosearch.com.br/PXT026/we124487/>>. Acesso em set. 2019.

2.5 Produção textual

Para finalizar as atividades sobre os temas “Medo” e “Doenças”, os alunos serão desafiados a escrever uma crônica sobre os seus medos e as suas dores usando palavras estudadas no decorrer das aulas.

3 POSSIBILIDADE DE CONTINUIDADE

Após a análise dos livros didáticos e a elaboração do planejamento das atividades constatamos algo muito importante sobre as aulas de Língua Portuguesa e o ensino da gramática. Em primeiro lugar, um professor que procura aderir ao método de ensino que é baseado em uma temática e nas necessidades da

sua turma facilita a aprendizagem do seu aluno. Quando falamos em necessidade, referimo-nos às questões, às inquietações e aos conflitos que surgem na vida dos estudantes. Em segundo lugar, trabalhar a gramática na sala de aula se torna menos maçante quando se aprende a partir de um assunto que nos interessa. Ou seja, o aluno certamente terá mais interesse em aprender quando o assunto parte de suas vivências.

O trabalho foi elaborado para 9º ano do Ensino Fundamental com o objetivo de desenvolver habilidades investigativas nos alunos. Além disso, buscou-se apresentar sugestões que possam enriquecer o vocabulário dos alunos através do conhecimento de palavras novas e do entendimento de seus significados. Entretanto, mesmo que o planejamento tenha sido elaborado para se estender ao longo do ano letivo, ele pode ser repensado e reformulado. Ou seja, observando as dificuldades da turma com determinado assunto, esse plano pode ser adaptado, de modo a trabalhar algumas destas palavras com radicais gregos e latinos partindo de uma temática específica que contemple a necessidade dos alunos e ao mesmo tempo o currículo escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf . Acesso em: set. de 2019.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (Terceira Versão)*. Ministério da Educação, Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: set. de 2019.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português linguagens, 9º ano*. São Paulo: Saraiva, 2015.

DE NICOLA, José. *Português: Ensino Médio*, volume 3. São Paulo: Scipione, 2005.

VERISSIMO, Luis Fernando. *Banquete com os deuses: cinema, literatura, música e outras artes*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.

O VOO LÍRICO DO PINCEL: A ARTE COMO POTENCIALIZADORA DE LEITURAS

Fabício Agostinho Bagatini¹
Rogério José Schuck²

Resumo: O presente escrito busca discutir como a arte potencializa leituras. A fim de atingir tal propósito, discute-se a leitura de obras de arte a partir dos escritos do filósofo alemão Hans-Georg Gadamer (1900-2002), numa perspectiva hermenêutica. Concomitantemente, apresenta-se um relato de experiência realizada numa escola da rede estadual do município de Capitão/RS, com alunos de 2º e 3º anos do Ensino Médio, em uma aula de História, em que foram disponibilizadas, aos alunos, reproduções de pinturas de diferentes épocas e movimentos artísticos. Foi solicitado que cada aluno escolhesse uma obra para analisar, descrevendo o que via nela com seu olhar 'mundano' e 'humano'. Em seguida, deveria compor uma poesia a partir do que conseguira captar através da leitura feita. No final do artigo, apresentam-se também alguns relatos das impressões dos alunos perante a atividade desenvolvida.

Palavras-chave: Arte; Potência; Leituras; Poesia

Introdução

A cena se repete. No lusco fusco do amanhecer, os primeiros raios de sol despontam no horizonte arquitetando uma mescla de cores que se contorcem e metamorfoseiam em meio à discromatopsia dos tons de quem passa e não vê. Mas eles não escapam aos olhos caleidoscópicos e pulsantes do artista. É necessário apressar-se para assenhorar-se da intensidade da luz que somente a aurora propicia. São poucos os que ainda dão atenção ao pobre homem que perambula a essa hora do dia pelas ruelas do vilarejo em busca de sua fonte de inspiração.

No início, até zombavam dele e o apedrejavam, simplesmente por achá-lo estranho. Com o passar do tempo, principalmente após ter cortado, em um acesso de fúria, uma parte de sua orelha esquerda, deixaram de importuná-lo. Passaram a ver nele apenas um pobre pintor de alma atormentada, um andarilho louco à procura de cores outras que o olho humano é incapaz de ver.

Triste. Sim, é triste o fato de que são poucos os que o compreendem, que ousam chamá-lo de artista, que reconhecem nele um maestro das cores. Poucos vislumbram em seu temperamento ardente a explosão sinfônica e psicodélica da magia criativa e avistam em suas telas o voo lírico de um pincel maníaco que se rebelou (NAIFEH; SMITH, 2012).

1 Mestre em Ensino e Doutorando do PPGEnsino – Univates. Professor da rede estadual e municipal de Capitão/RS. Bolsista – CAPES. E-mail: fabriciobagatini@hotmail.com

2 Doutor em Filosofia PUC/RS. Professor Titular da Universidade do Vale do Taquari – Univates. E-mail: rogerios@univates.br

No marasma cotidiano, ele caminha encolhido contra o vento mistral que enregela os ossos, acolhendo em seus braços os preciosos apetrechos artísticos que tanto ama e de que tanto necessita. Seus sapatos, comprados há muito tempo numa feira de pulgas, já parecem conhecer de cor os caminhos a serem percorridos e, por si sós, levam o ser que mantém a introspecção do pensar, de uma mente inquieta, eufórica, a sofrer explosões neuronais. Insone, tenta se manter acordado, pois passou em claro, capturando meticulosamente a noite estrelada.

Ainda não se acalentou o suficiente para perceber que, com seu olhar astronômico e selenofílico, contemplou e pintou “uma lua minguante e a constelação de Áries, baixa no oriente, logo acima do topo das colinas, com suas quatro pontas brilhantes dispostas mais ou menos em arco sobre a pálida mancha da Via Láctea” (NAIFEH; SMITH, 2012, p. 884). Não percebeu que, ao lançar seu pincel ao céu, tal qual um foguete em busca de enigmas celestiais, transpôs para a tela um espaço sideral tingido por redemoinhos de estrelas a brilhar como sóis e nuvens irradiantes de luz e energia cósmica. Um espaço que se faz visível somente na mente de quem o concebeu (NAIFEH; SMITH, 2012).

Uma vez capturada a imagem, dá a ela outros tons que não aqueles que vislumbrou. Em meio a seus tormentos, pensa no que dizem: “que um pintor é louco se enxerga com olhos diferentes dos dele” (NAIFEH; SMITH, 2012, p.754). Tolices. E se for loucura, que seja a mais intensa inspiração e fecundidade criativa. Em meio à insônia do despertar, o pobre homem sonha acordado com suas lembranças de um céu a movimentar-se em meio a espirais rodopiantes. Contornos elípticos do universo estelar. Sorri, pois foi capaz de transformar o que viu em um acontecimento cósmico, único e sempiterno.

Continua a caminhar. Segue a mesma rota de outrora e adentra os campos de trigo. Os primeiros fachos de luz parecem brincar sobre o trigal. Um vento em torvelinho fustiga o cereal maduro e assusta um bando de corvos que “batem as asas e erguem voo no pânico para fugir ao látego impiedoso da natureza” (NAIFEH; SMITH, 2012, p. 982). Ao partirem, crocitam ao longe seus lamentos auspiciosos. O artista olha. Retém os semitons e moldura na mente a cena que será decalcada mais tarde na tela. E, ao apropriar-se do que vê, já não sente mais temores. Há muito se familiarizou com sua alma aflita. Continua a percorrer com seus velhos sapatos a trilha irregular do ceifeiro que lhe leva a outra plantação. Chega ao campo dos girassóis no momento certo. Os primeiros raios de sol começam a iluminar os pequenos gigantes girassóis. Estes, num bailado fototrópico, vão em busca da energia solar a fim de, eles mesmos, serem energia a irradiar.

O artista contempla. Seus olhos brilham e sua mente desassossegada começa a criar. Como em um ritual, fixa o cavalete ao chão. Coloca sobre ele a

tela. Da sacola, retira os pincéis de tamanhos e formatos diversos e as bisnagas de tinta. Sobre a paleta as despeja, separadamente, mas na certeza de que essas, pouco a pouco, em vertigens arrebatadoras, vão ser uma só. Um só tom, entretons, variantes. Uma fusão de cores a converterem-se em outras, e outras, e outras mais que quiserem ser. Ganham vida e, ao mesmo tempo, dão vida ao representar.

Em meio à intensidade das cores, o colorido dinâmico. O espatulamento cromométrico a demonstrar que “existem nas cores coisas escondidas de harmonia e de contraste que colaboram por si próprias, e das quais não poderíamos tirar proveito sem isto” (VAN GOGH, 2002, p. 84). E ao brincar com as cores existentes, e por se inventar, o artista cria misturas de opostos ou vibrações de matizes afins que são capazes de “abordar os mistérios mais profundos da vida” (NAIFEH; SMITH, 2012, p. 736). As cores, ao serem misturadas nas combinações cromáticas corretas, “podem despertar todo o leque das emoções humanas: da angústia das cores quebradas ao repouso absoluto das equilibradas; da paixão do vermelho e do verde ao gentil consolo do lilás e do amarelo” (NAIFEH; SMITH, 2012, p. 736).

O artista olha e expande o próprio olhar. Vai além do visível e captura a invisibilidade do ver. Sente. Imbuí-se das percepções emocionais que emanam dos girassóis em flor. Põe-se a pintar o que nada mais é do que o resultado “da receptividade da tinta: a tinta está aberta para o pincel: o pincel se abre para a mão: a mão se abre para o coração: tudo da mesma maneira como o céu engendra o que a terra produz, tudo resulta da receptividade” (BERGER, 2004, p. 21-22).

Frenética e compulsivamente começa a violentar a tela. Uma rapidez inconcebível de gestos rítmicos conduz o pincel na tela nívea e repleta de cor. Um fundo do mais intenso turquesa, uma afinidade de matiz entre o verde adstringente e o azul repousante. “Numa rajada de toques minúsculos, transformou os flósculos espiralados em esferas de cores complementares: traços de lavanda nas pétalas amarelas, de cobalto nas alaranjadas” (NAIFEH; SMITH, 2012, p. 718). Pétala por pétala, uma após a outra, uma sobre a outra em protocooperação. Em meio a pinceladas amplas e cintilantes, toques sinuosos e repetidos, dá vida à mesa com as cores de sua paleta (NAIFEH; SMITH, 2012). Na obra, a captura furta-cor da luz. Suas nuances. Suas modulações em degradê. Os girassóis a irisarem luminosidade.

Acima, a leitura imaginativa dos momentos em que o artista holandês Vincent van Gogh (1853-1890) pintou três de suas inúmeras obras: Noite estrelada (1889), Campo de trigo com corvos (1890) e Doze girassóis numa jarra (1888). Na liberdade interpretativa, imagina-se que o artista tenha pintado as três obras em um único e derradeiro dia. Conforme seu irmão Theo, o artista “era vítima do próprio coração, um coração fanático [e...] apenas quem observasse esse temperamento e o rasto

de lágrimas que deixava conseguiria realmente entender a arte do irmão, com sua inabalável motivação interior” (NAIFEH; SMITH, 2012, p. 24-5).

O que fiz? Como fiz?

Valter Hugo Mãe (2018), escritor português, em um de seus contos intitulado ‘Biblioteca’, narra que os livros oferecem aquilo que são, o que sabem, sem se esgotarem em suas definições e com aquilo que têm a dizer. Afirma ainda que eles provocam encontros infinitos e que possuem uma linguagem diferente com cada pessoa que os aceita ler. Os livros são da alçada do infinito - “começam no texto e estendem-se pela imaginação” (MÃE, 2018, p. 85). Além disso, conforme o autor, os livros são uma espécie de objeto cardíaco, uma vez que “pulsam, mudam, têm intenções, prestam atenção. Lidos profundamente, eles estão incrivelmente vivos. Escolhem leitores e entregam mais a uns do que a outros. Têm uma preferência. São inteligentes e reconhecem a inteligência” (MÃE, 2018, p. 58).

Assim é uma obra de arte. Ao nos questionar, ela nos escolhe para ser lida, interpretada, decodificada, compreendida. Mas, para lermos uma obra de arte, necessitamos ler o todo, soletrá-lo. Nessa leitura, pulverizarmos o olhar a fim de compreender a obra em suas minúcias, ir até ela: “giramos em torno dela e entramos nela, construindo-a por assim dizer, progressivamente para nós” (GADAMER, 2010, p. 136). E, quando a construímos, no seu pulsar cardíaco ela se faz entender e nos leva a imaginar, a ir além daquilo que nos impõe em seu ina/cabamento. Perante uma obra de arte, nosso corpo fala. Mas, o que fala nosso corpo?

Como ele reage às ressonâncias visuais, sonoras, táteis? Calafrio, espanto, arrepio na espinha? Encantamento, estranheza, desconforto, respiração alterada? Prazer, coração acelerado? O corpo responde aos desejos de aproximação ou de afastamento? Sentidos aguçados, sensações... Como em você se dá essa coleta sensorial? (MARTINS; PICOSQUE, 2003, p. 19).

A arte é uma linguagem de força estranha que, ao nos escolher, costuma ousar conosco, se aventurar. A arte, em si, tem a possibilidade de falar de tudo, desde o desconhecido até o que é percebido “pelos sentidos, materializando os sentidos humanos ou os diferentes olhares que o ser humano pousa sobre as coisas. [Por isso], a arte não responde. Pergunta” (MARTINS; PICOSQUE, 2003, p. 5). Também devemos levar em conta que, perante uma obra de arte, não há ingenuidade no espectador, uma vez que “há marcas culturais tatuadas nas pupilas [...] que não devem ser desprezadas, mas sim incorporadas e ampliadas durante a leitura para que novas interpretações e construções de sentido possam ser desveladas” (MARTINS; PICOSQUE, 2003, p. 9).

Ao lermos uma obra de arte não podemos nos esquecer da questão temporal, pois, da mesma forma que vivenciamos um tempo, a obra também possui o seu.

Conforme Gadamer (2010), devemos levar em consideração que o criador de uma obra de arte, geralmente, tem em vista o público de seu tempo, mas esta acaba ultrapassando as barreiras temporais e lança-se além de toda a limitação histórica. Nesse sentido, é oportuno salientar que

a obra de arte possui um presente atemporal. Todavia, isso não significa que ela não estabeleceu uma tarefa para a compreensão e que também não se precisaria encontrar nela a sua origem histórica. [...] Em sua origem, a obra que denominamos uma obra de arte não é portadora de uma função vital significativa em um espaço de culto ou em um espaço social e não é apenas no interior desse espaço que ela possui a sua plena determinação de sentido? (GADAMER, 2010, p. 2).

Uma confluência de tempos - foi isso que a experiência de disponibilizar diferentes reproduções de pinturas a alunos do 2º e 3º anos do Ensino Médio de uma escola da rede estadual de Capitão/RS, em uma aula de História, demonstrou. Não somente uma fusão temporal foi provocada, mas também a história foi sendo vivenciada sob uma perspectiva diferente, através da arte. Primeiramente a proposta foi explicada e, após, foram disponibilizadas obras de Leonardo Da Vinci, Vicent Van Gogh, August Renoir, Iberê Camargo, Claude Montet, Gustav Klimt, F. Marc, Seurat, Pablo Picasso, entre outros. No arrastar de cadeiras e classes, os alunos se movimentaram em direção ao local em que as pinturas estavam expostas.

Em meio ao rebuliço e à quebra da rotina disciplinar, as obras foram analisadas, descartadas, disputadas. Entre uma escolha e outra, a dúvida, a curiosidade, a contemplação, a indignação, a repulsa, o estranhamento, o desassossego da própria inquietude. Uma vez escolhida a obra com a qual iriam trabalhar, retornaram a seus lugares. Pouco a pouco a polifonia de vozes adolescentes deu espaço ao silêncio do pensar. Nesse, um diálogo único e exclusivo entre o aluno, a obra e seu autor, passou a acontecer. Lembrando que

Ao nos aproximarmos de uma obra de arte, independentemente de essa aproximação se dar em um museu, em um anfiteatro ou em uma casa de espetáculo na qual escutamos alguém tocando uma peça qualquer ou declamando poesia, a primeira questão sempre se deixou formular: o que significa afinal o que agora está acontecendo? No momento em que essa pergunta se deixa formular, inicia-se um diálogo entre o intérprete e a obra que jamais se dá simplesmente a partir da imposição de sentidos por parte do intérprete ou da determinação total prévia daquilo que se procura interpretar (CASANOVA, 2010, p. XIV).

No silêncio dialógico e artístico, único e inigualável do experienciar, uma conversa de cores, traçados, formas, pinceladas, pontilhados, riscos, expressões. Para Martins e Picosque (2003, p. 10), em experiências como essa, "propiciar momentos de silêncio, para que cada aluno escreva suas impressões, sensações, ideias, é uma ação de mediação especial que abre espaço para ampliações futuras pelas interpretações compartilhadas".

Num primeiro momento, solicitou-se que os alunos olhassem com seu 'olho mundano' a obra escolhida e que escrevessem a primeira impressão, aquilo que, aparentemente e de forma superficial, a obra falava. Num segundo momento, deveriam olhar com o 'olho humano e artístico'³. Aqui, cabe ressaltar que "o que queremos dizer é que o sentido daquilo que se oferece à nossa interpretação não se revela sem mediação, e que é necessário olhar para além do sentido imediato a fim de descobrir o 'verdadeiro' significado que se encontra escondido" (GADAMER, 1998, p. 19).

Ir além, permitir-se ser perguntado pela obra, compreendê-la e interpretá-la nas suas entrelinhas artísticas, nas entranhas das sobre camadas de tinta, no entremeio do espatulado, nas tessituras das pinceladas e pigmentos de tons e semitons colorantes. Dentro dessa proposta, o 'olhar visível' (MERLEAU-PONTY, 2005) propiciou o encontro com duas meninas dedicadas, *"dançando deslumbrantemente em lindos movimentos, simples, mas perfeitos. Vestidos feitos por mãos delicadas"* [Sic] (ALUNO 1⁴, 2018). Essa foi a primeira impressão referente à obra *"Duas bailarinas no palco (1874)"*, do pintor francês Edgar Degas (1834-1917). E, ao ir além, na busca do 'olhar invisível' (MERLEAU-PONTY, 2005), humano e artístico, a capacidade de dar sentido, significado, significância e potência ao aparentemente visto:

Vocês lindas bailarinas com estes lindos vestidos, sapatilhas delicadas. Movimentos deslumbrantes, nesta linda pintura com estes lindos traços, rosto, mãos, fisionomias. Tudo em vocês mostra o lado bom da vida, os traços da delicadeza, paciência, beleza, noção de espaço. Enfim, vocês nos remetem a ver que tudo o que possa acontecer, de que poderíamos ter um pouco de paciência e deixar a vida nos levar e viver um dia como se fosse o primeiro. [Sic] (ALUNO 1, 2018).

É interessante destacar que, com o olho visível, a aluna foi apenas capaz de ver as duas bailarinas e seus vestidos e que, a partir do momento em que se permitiu dialogar com a obra, com seu olho invisível, compreendeu os olhares das bailarinas, seus gestos, suas fisionomias. Percebeu a delicadeza na ponta do pé e, mais do que isso, que a vida tem seu lado bom, que necessita ser vivida pacientemente, calmamente, um dia por vez e cada dia como se fosse o primeiro.

A análise a seguir, da mesma forma que a primeira, também traz um olhar que consegue ir além do superficialmente compreensível. Ao ler *"Menina com as espigas- Menina com flores"*, de Pierre-Auguste Renoir (1841-1919), a aluna tentou

3 Denomina-se de 'olho mundano' aquele associado à visibilidade do ver e de "olhar humano e artístico", o associado à invisibilidade, àquilo que ninguém mais, a não ser a própria pessoa, é capaz de ver (MERLEAU-PONTY, 2005).

4 Optou-se em manter em anonimato os alunos participantes a fim de preservar sua integridade e identidade. Para tanto serão identificados como Aluno 1, 2, 3 e assim sucessivamente.

captar as emoções e sentimentos expressados pela menina retratada pelo artista francês no verão de 1888.

O que essa obra está me mostrando é que é essa menina me parece ser sozinha, uma criança que não tem muita atenção, é uma criança pobre e que gostaria de ganhar mais amor e carinho. Acredito que essa menina seja uma criança sensível e, com certeza, é muito indefesa. Ela parece gostar de brincar e adoraria uma companhia para as tardes ensolaradas. Provavelmente estuda e é muito esperta, gosta da natureza e das horas bem aproveitadas ao sol, correndo sem rumo e direção, apenas querendo aproveitar cada vez mais o tempo que tem de vida. E essa linda menina deve gostar de lama, roupa suja, animais e frutas. Gosta de viver a vida da maneira mais doce possível. Ela gosta dos seus cabelos soltos e longos. Gosta de correr ao vento e vê-los voando pelo ar. Ela gosta de laços e de viver a sua doce vida. Essa bela menina cativa a quem a vê. É a mais doce e pura imagem de uma criança meiga e delicada e que gosta de viver [Sic] (ALUNO 2, 2018).

Em ambas as passagens, um olhar minucioso, capaz de captar a subjetividade da obra e do próprio espectador. O que houve foi um estreitamento do olhar. Um ver além de tudo o que nos cerca, da nossa visão embaçada pela ordem, demonstrando que podemos ver milhares de vezes a mesma criação e sempre a veremos como se fosse a primeira vez. Artista e espectador, cada qual a partir de seus olhares singulares, dão vida à arte “a cada nova mirada” (SALLES, 2013, p. 18). E “cada novo olhar está intimamente ligado à disposição subjetiva do observador e, desse modo, realiza-se o jogo interpretativo que a arte proporciona” (MARTINS; LEÃO, 2010, p. 116).

Também é importante ressaltar a importância do olhar, pois é através dele que ocorre a leitura da arte. Ele nos permite apreciar e contemplar uma obra em suas nuances, peculiaridades, as consistências das tintas utilizadas, as superposições, as transparências e veladuras, as misturas produzidas no ato de pintar. Além disso, ao lermos uma obra de arte temos que ter ciência de que estamos lendo uma forma de linguagem que, muitas vezes, “tem em vista o excesso de sentido que reside na própria obra” (GADAMER, 2010, p. 8) e que pede, nesse caso específico, uma orientação aos olhos,

de tal modo que todo o corpo possa ‘olhar’ sentindo, escutando, tateando, pensando. É uma tarefa que convoca o olhar a sair de uma atitude passiva para mergulhar numa atitude ativa, interrogadora, atenta tanto as formas visuais da imagem como as conexões sociais e culturais que associamos a imagem (MARTINS; PICSOQUE, 2003, p. 9).

Realizada essa primeira etapa, solicitou-se que os alunos escrevessem uma poesia a partir da leitura feita da obra de arte escolhida. Para tanto, deveriam utilizar-se do que captaram através de seu olhar mundano e humano e, mais do que isso, do que dialogaram com a obra, do que essa lhes potencializou em termos de sentidos e significâncias. Cabe aqui ressaltar que se optou pela produção de

uma poesia devido à capacidade que essa possui de tornar “o universal mais visível do que a história, isto é, do que a descrição fiel de fatos e acontecimentos reais consegue fazer” (GADAMER, 2010, p. 55). A seguir apresenta-se uma poesia produzida a partir da leitura da obra do artista gaúcho Iberê Camargo (1914-1994), intitulada “Guria” (1986).

Numa noite escura
Sem estrelas e sem lua
Um olhar pleno na escuridão
Reflete tal personalidade crua.

Loira de vestido ou blusa
Talvez um casaco de mangas escuras
Chapéu vermelho ou talvez cereja
Talvez relaxando agora ela esteja.

Olhar duvidoso
Eu poderia dizer
Será que está triste?
Ou não sabe o que fazer?

Ela poderia estar simplesmente
Olhando para o céu daquele lugar
Ou aproveitando o fim do expediente
Somente para tomar um ar.

Seus olhos agora parecem preocupados
Conforme mudo de ângulo, algo muda de lado
Talvez ela esteja fazendo pose
Para alguma fotografia
Talvez seja uma modelo séria
Com uma mistura de agonia.

Poderá ser ela uma necessitada?
Pedindo ajuda pelo seu olhar
E pela sua estranha veste
Que parece estar entrelaçada?

Seja ela uma filósofa pintada
Para mostrar o grande horizonte
Da sua imagem
Às pessoas interessadas [Sic] (ALUNO 3, 2018).

Por último, solicitou-se aos alunos que avaliassem a atividade. Nesse sentido, chamou a atenção que eles gostaram de realizar a tarefa, sendo que o principal aspecto avaliado foi justamente a questão do olhar, como pode ser percebido no seguinte relato:

Gostei da experiência de pensar ao visualizar, pois mostra que não precisamos ver somente o óbvio e lógico, mas que se nos aprofundarmos nosso olhar podemos perceber que as coisas não são como parecem, nosso olhar, às vezes, se engana pois sempre vamos atrás do que nossos olhos veem de longe. Não paramos para pensar muito, criticamos ou elogiamos, mas na verdade estamos cobertos de dúvida e fingimos que sabemos do que se trata [Sic] (ALUNO 3, 2018).

Nessa mesma perspectiva, segue o relato: *“eu senti que nossos olhos conseguem enxergar muito além do que os olhos conseguem ver”* (ALUNO 4, 2018). Outro aluno, ao analisar a obra *“Fantasmagoria IV”* (1987), de Iberê Camargo, foi além, não só mencionando a importância do olhar, mas também de se colocar no lugar do outro, relacionando sua leitura com a vida.

Para mim fez com que eu pensasse melhor no que eu faço ou deixo de fazer. Temos que viver ao máximo nossa vida, pois quando virarmos esqueletos só irá restar nossas lembranças e as coisas boas que fizemos, porque na vida não adianta fazer o mal para os outros, mas sim ajudar [Sic] (ALUNO 5, 2018).

Houve os que comentaram ter sentido paz, calma, tranquilidade, esperança. Houve os que mencionaram ter sentido dificuldade em ter que dialogar com a obra e pensar em uma poesia a partir dela. Outros que se sentiram sós, mas bem, ao mesmo tempo, enquanto realizavam a atividade. Manguel (1997) menciona que ninguém pode entrar em nosso espaço de leitura e decifrar o que está sendo contado pelo livro. Nesse sentido, ninguém compreenderá o que estamos lendo em uma obra de arte a não ser nós mesmos. Mesmo rodeados de pessoas, estamos sós, criamos um mundo paralelo e interpretativo.

Ainda, no que se refere a essa questão, Gadamer (1985, p.43) corrobora ao escrever que *“quando se experimenta realmente uma experiência de arte, o mundo fica mais claro e mais leve”*. Essa experiência nutre de sentido o próprio sentir na medida em que se apresenta como única, como algo que acontece, que faz pensar e criar. Uma experiência com obra de arte nos faz tremer perante a sua imensidão de sentidos, pois senti-la, em cada vibração de seu pulsar cardíaco, nos provoca devires artísticos e humanos.

O que poderia ser feito de diferente?

Talvez muita coisa poderia ter sido feita de forma diferente mas, neste momento, torna-se oportuno mencionar sobre a importância de se trabalhar com arte e se propiciar uma leitura potencializadora a partir dessa. Van Gogh pintava

desenfreadamente, como se não houvesse amanhã. Às vezes mais de uma tela ao mesmo tempo. Em vida, vendeu um único quadro e seu reconhecimento veio apenas após sua morte. Theo, irmão mais novo de Van Gogh, no dia do funeral do artista, pregou várias de suas obras ao redor da mesa de bilhar que serviu de estrado para o ataúde.

As poucas pessoas que acompanharam o velório admiraram-se com o bailado de cores e formas carregadas de pinceladas de tinta. Pareciam ver um pincel em voo na sua liricalidade poética. Como se ali estivesse impressa a genialidade de todos os tempos, de todo o princípio artístico do homem. Como se essas formas e cores transportassem as lembranças da própria arte e de quem a concebeu. Ninguém percebeu, mas o pobre homem, que tantas incompreensões sofrera em vida, finalmente sorria, pois, enfim, compreendera que, na pintura, algo de infinito existia, e que era impossível querer explicar mais que isso. Algo tão intenso e admirável que chegava a emanar uma atmosfera única e inigualável.

Quem sabe estejamos sendo ingênuos demais ao tentarmos compreender e ler o que Van Gogh e tantos outros pintores quiseram expressar em suas obras. O que se passa na alma atormentada de um artista somente ele sabe. Somente ele é capaz de expor toda sua fúria impressa em arte. Foram poucos os que compreenderam, acolheram, incentivaram e permitiram que Vincent van Gogh criasse, exercesse, de forma intensa e frenética, o que mais amava: pintar.

Ao tentarmos ler uma pintura ou qualquer outra obra de arte, acabamos nos esquecendo de que, de fato, “somos nós que somos lidos” (COUTO, 2015, p. p.10). Somos levados a perceber que a obra em si mesma nos questiona. Perscruta-nos e nos faz ver. Escolhe-nos a fim de traçar um diálogo conosco e, por meio deste, nos levar a um autoconhecimento. Cabe salientar que, para provocar um processo dialógico com uma obra de arte, não devemos nos fixar em perguntas entediadas ou persecutórias, mas sim, propor “perguntas que saibam puxar a prosa, desvelar os saberes e os não-saberes, os conceitos e os pré-conceitos, para que possamos trabalhar sobre eles, alimentá-los, ampliá-los e deixar que a experiência estética se concretize” (MARTINS; PICOSQUE, 2003, p. 9).

Destarte, ler uma obra de arte é exercer uma caminhada para dentro de nós mesmos. “E é verdade. Quando lemos estamos a percorrer o nosso próprio interior” (MÃE, 2018, p. 59). Proporcionar a leitura de diferentes obras de arte, mesmo que sejam reproduções de pinturas, na disciplina de História, propicia que o aluno as veja em um espaço diferente daquele no qual elas costumam estar expostas. Demonstra que a leitura acontece em todos os momentos, e de diferentes formas, e que, ao darmos a permissão para obra de arte falar conosco, lhe emprestamos a nossa voz. E “dar voz à arte não significa outra coisa senão abrir novas possibilidades

compreensivas que não põem um fim ao jogo, mas o mobilizam cada vez mais” (CASANOVA, 2010, p. XVI).

É preciso deixar claro que cada vez mais se torna oportuno e necessário aproximar o aluno de diferentes expressões artísticas, pois estas possibilitam o afloramento de inúmeros sentidos e potencializam não só leituras múltiplas, mas também um conhecimento que vai além daquilo que o olhar nos proporciona ver. A arte tem a capacidade de permitir que vejamos em nosso cotidiano aquilo que ninguém mais vê, uma vez que, para muitos, os olhos já se acostumaram com o tanto que já viram.

Trabalhar a leitura de diferentes obras de arte é aceder que o aluno irá desenvolver seu lado estético, sua sensibilidade em relação ao tempo, ao som, às ações, às imagens, ao seu corpo, numa compreensão mútua de si e do outro, como fica visível no seguinte relato: *“Senti que com essa experiência podemos enxergar além do que vemos, podemos pensar e imaginar o que acontece com outros, mas não podemos viver e sentir o que os outros vivem”* [Sic] (ALUNO 5, 2018).

Analisar uma obra de arte é nos confrontarmos. E, através desse confronto, realizamos um encontro com nós mesmos, uma vez que “a arte, com efeito, constitui o meio privilegiado pelo qual se compreende a vida [...] ela permite que a vida se revele a si mesma em uma profundidade onde a observação, a reflexão e a teoria já não têm acesso” (GADAMER, 1998, p. 31-2).

Trabalhar a arte com os alunos é acreditar que ela viabiliza o contato com diferentes experiências, a fruição, o deleite, o prazer, o estranhamento, a reflexão e a sensibilização face aos estímulos do mundo, tornando, dessa forma, o aluno um ser mais crítico e capaz de compreender, questionar e modificar o espaço em que vive. Trabalhar com leitura de obras de arte é fazer de uma aula um poema e de um poema uma aula.

Referências

BERGER, John. **Passos em direção a uma pequena teoria do visível**. Lisboa, Editorial Gustavo Gilli, 2004.

CASANOVA, Marco Antonio. Apresentação à edição brasileira. In: GADAMER, Hans-Georg. **Hermenêutica da obra de arte**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

COUTO, Mia. Um pequeno prefácio para contos gigantes. In: MÃE, Valter Hugo. **Contos de cães e maus lobos**. Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2018.

GADAMER, Hans-Georg. **Hermenêutica da obra de arte**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

_____. **A atualidade do belo:** a arte como jogo símbolo e festa. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

_____. **O problema da consciência histórica.** Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

NAIFEH, Steven; SMITH, Gregory. **Van Gogh:** a vida. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

MÃE, Valter Hugo. **Contos de cães e maus lobos.** Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2018.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARTINS, Jasson da Silva; LEÃO, Jacqueline Oliveira. Heidegger e Van Gogh: reflexões sobre filosofia e arte. In: **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n. 33, ago./dez. 2010.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Inventário dos achados:** o olhar do professor-escavador de sentidos. Contemporâneas 4 out. a 7 dez. 2003.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível.** São Paulo: Perspectiva, 2005.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado:** processo de criação artística. São Paulo: Intermeios, 2013.

VAN GOGH, Vincent. **Cartas a Théo.** Porto Alegre: L&PM, 2002.

EDUCAÇÃO: MÚLTIPLOS OLHARES A PARTIR DA OBRA “EU SOU MALALA”

Patrícia Fernanda Schneider Krahn¹

Resumo: O presente artigo descreve o trabalho de incentivo à leitura desenvolvido com turmas finais do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Marques de Souza a partir da obra “Eu sou Malala”, com o objetivo de refletir sobre a importância da educação e da liberdade de expressão. Além disso, estabelece relações entre diversos textos literários e não literários.

Palavras-chave: leitura; educação; reflexão; cidadania; empatia.

“...não faz tanto tempo assim que quase me mataram – pelo simples fato de falar sobre meu direito de ir à escola.” (Eu sou Malala, p. 12)

1. O que fiz

Em tempos difíceis em relação à educação, à sua valorização e fomento, chegando mesmo a representar um retrocesso o modo como vem sendo tratada por governantes e população em geral, faz-se necessário refletir sobre ela, e nada melhor do que partir de um bom texto para fazer tal reflexão. No caso desta proposta didática, escolhi o livro “Eu sou Malala”, de Malala Yousafzai. Portanto, todo o trabalho realizado com as turmas finais do Ensino Fundamental, que realizei neste ano de 2019 na escola em que atuo, baseou-se na leitura realizada por mim para os alunos, em capítulos, da referida obra, em aula a cada semana.

Faz-se realmente importante despertar nos alunos a vontade de, assim como a protagonista, intervirem na História, deixando a apatia de lado, buscando a transformação da realidade em que se encontram. Afinal, Malala jamais se calou, jamais teve medo de lutar pelo que acreditava, mesmo sendo ameaçada. E sua família sempre a apoiou na sua luta. “Eu defendia a educação e a paz. Segundo o Talibã, defendia a educação ocidental, que era contra o Islã, na opinião deles. (...) – A mentira tem que morrer, e a verdade tem que prevalecer – ela (mãe de Malala) me dissera tanto tempo antes (...)” (p. 148).

Como professores, sabemos da importância de incentivar a leitura de bons textos na escola, de modo especial em tempos tão tecnológicos, em que poucos parecem ter paciência em se dedicar a essa tarefa que exige tanto a participação ativa do leitor para construir sentidos. No entanto, sabemos o quanto a leitura pode fazer as crianças e jovens tornarem-se cidadãos mais críticos e reflexivos. Além desse poder, há outros: através da leitura, é possível desenvolver outras

¹ Mestre em Teoria Literária, EMEF Carlos Gomes - Marques de Souza, patikrahn@gmail.com

perspectivas de olhar sobre a realidade; é possível viver outras vidas, sem vivê-las de fato, mas é como se as tivéssemos vivido.

Conforme Coelho (2000, p. 31):

(...) o livro infantil é entendido como uma 'mensagem' (comunicação) entre um autor-adulto (o que possui a experiência do real) e um leitor-criança (o que deve adquirir tal experiência). Nessa situação, o ato de ler (ou de ouvir), pelo qual se completa o fenômeno literário, se transforma em um ato de aprendizagem.

Assim, a leitura ou a contação de histórias para uma criança ou adolescente, embora não tenha como intenção principal ensinar-lhe algo, é um ato de troca em que também ocorre a aprendizagem sob várias formas. E, ao verem e ouvirem seu professor lendo e emocionando-se com o que lê para seus alunos, estes, em muitos casos, também se interessam mais pela obra que lhes está sendo apresentada e até a querem lê-la novamente, procurando por ela na biblioteca.

Segundo Maia (2007, p.19):

Quanto às experiências significativas, avulta a literatura para crianças e jovens, porque possibilita à criança o contato com o aspecto lúdico da linguagem, a convivência com a arte literária, o despertar do gosto estético, o enriquecimento de experiências e, numa extensão ampla, a compreensão do homem e do mundo que a cerca.

O contato com literatura de boa qualidade é uma experiência única para a criança ou o jovem porque os põe em contato com a arte e, além de ampliar suas experiências de vida, traz uma visão mais abrangente da realidade em que vivem e de possíveis aparatos para transformá-la. É uma experiência que não pode ser perdida, é um vínculo, uma aproximação de máxima importância. Os pais devem iniciar esse incentivo em casa e a escola deve mantê-lo, pois os benefícios são inumeráveis.

A esse respeito, Maia ainda diz:

Quando se fala em formação inicial de leitores, é importante destacar a literatura para crianças e jovens, com a qual a aprendizagem está relacionada, e cuja relevância no desenvolvimento emocional, intelectual, político e cultural da criança tem suscitado inúmeras defesas por parte dos estudiosos que lhe atribuem, sobretudo, a função de despertar no leitor o gosto e o prazer da leitura. (2007, p.17)

No entanto, para que se atinja o objetivo esperado, o de formar leitores qualificados, é importante oferecer ao jovem leitor textos de boa qualidade artística, pois, segundo Ana Maria Machado (2002, p. 77):

Ler uma narrativa literária (como ninguém precisa ensinar, mas cada leitor vai descobrindo à medida que se desenvolve) é um fenômeno de outra espécie. Muito mais sutil e delicioso. Vai muito além de juntar letras, formar sílabas, compor palavras e frases, decifrar seu significado de acordo com o dicionário. É um transporte para outro universo, onde o leitor se transforma em parte da vida de um outro, e passa a ser alguém que ele não é no mundo cotidiano.

Assim, nosso trabalho como professores mediadores de leituras e incentivadores do encantamento de ler é imprescindível. Deve ser um trabalho muito consciente. Devemos nos preparar e nos atualizar constantemente. Devemos nós mesmos ser leitores vorazes, sempre de novo nos encantando com a imensa riqueza que há nos livros.

2. Como fiz

Como ponto de partida e preparo do terreno para semear a obra, solicitei aos alunos que pesquisassem sobre quem foi Malala Yousafzai, sobre o país em questão na obra, o Paquistão, sobre Benazir Bhutto, bem como sobre o Talibã e sua atuação no Paquistão. Essas informações foram socializadas e discutidas em aula, havendo um debate que alimentou a curiosidade a respeito da história dessa menina tão especial.

Assim, partimos à leitura da obra “Eu sou Malala”, realizada em voz alta por mim, professora, por capítulos, em um período de Língua Portuguesa a cada semana, o que despertou enorme envolvimento e interesse por parte dos alunos na continuação da história. Após cada leitura de capítulo, em que é importante ouvirem a entonação e o entusiasmo da professora frente à obra, quem quisesse podia opinar sobre a narrativa, sobre os recursos narrativos utilizados para contar a história de forma a gerar empatia para com ela, sobre o sentido de determinada palavra ou expressão, sobre os fatos em si, relacionando-os à pesquisa feita anteriormente pelos alunos.

Assim, muitos aspectos foram sendo observados e discutidos a partir da leitura dos capítulos da obra. Um desses aspectos foi a condição da mulher no Paquistão, traçando um paralelo com a nossa realidade, não tão diferente assim em nosso país, em época de assustador aumento de feminicídios. Foram levantadas hipóteses pelos alunos para tentar compreender essa situação. Embora Malala vivesse uma realidade atípica dentro da sua casa, em que era tratada com dignidade e igualdade pelo pai, ela tinha consciência da realidade do país em que vivia:

Enquanto via meus irmãos subirem correndo para o terraço para empinar suas pipas, me perguntava quão livre eu realmente poderia ser.
Mas sabia, mesmo naquela época, que era a menina dos olhos do meu pai. Uma coisa rara para uma paquistanesa.

Quando um menino nasce no Paquistão, é motivo de celebração. Todos dão tiros para o alto. Presentes são colocados no berço do bebê. E o nome do menino é inscrito na árvore genealógica. Mas, quando uma menina nasce, ninguém visita os pais, e as mulheres sentem compaixão pela mãe. (p. 25)

A fim de ampliar o olhar sobre o tema “educação”, foi proposta por mim aos alunos a leitura e a apresentação do poema “A importância do professor”, de Bráulio Bessa. A atividade foi realizada em duplas ou trios, com liberdade de criação. Apenas solicitei que respeitassem a integralidade do texto do autor. Antes disso, foram lidos outros textos de cordel e foi estabelecida uma conversa sobre a estrutura e o estilo desse tipo de poema, a região em que é mais comum sua ocorrência, os temas que aborda e a forma como os aborda, por que é chamado de cordel... A apresentação das leituras deveria evidenciar entusiasmo e desenvoltura, bem como observação da dicção e da postura corporal.

A seguir, propus que os alunos, em pequenos grupos, criassem um “poema musicado” (poderia ser um rap, já que esse estilo de música é bastante apreciado por muitos jovens) sobre a importância da educação na vida dos indivíduos e da sociedade em geral. Antes de iniciarem, falamos sobre a origem do rap e o significado da palavra. Deveriam, portanto, criar um poema que apresentassem cantando e com outros recursos que desejassem empregar. Assim, também acionariam os conhecimentos já adquiridos através das leituras e discussões a respeito do valor da educação, a fim de criar esse trabalho artístico. O resultado foram trabalhos muito interessantes, artísticos e conscientes.

Durante a leitura dos capítulos, muitas ideias iam surgindo e iam se ligando a outras, em uma imensa teia de relações entre textos. Desse modo, solicitei aos alunos que pesquisassem sobre a vida e todo o contexto histórico e político em que viveu Anne Frank, outra menina muito jovem, de uma época totalmente diferente daquela em que Malala viveu, mas que também teve sua vida afetada por um regime autoritário. A seguir, deveriam apontar semelhanças entre Malala e Anne, produzindo uma análise por escrito. Os alunos observaram, entre muitos aspectos, que cada menina teve sua infância e adolescência intensamente afetadas por governos totalitários, que cerceiam a liberdade e os direitos das pessoas.

Ambas tiveram sua infância e adolescência roubadas. Antes da guerra, viviam uma vida normal, como qualquer criança. Conforme Malala:

Lá no Paquistão, nós corríamos como um bando de coelhos, entrando e saindo dos becos perto de nossa casa; brincávamos de pega-pega, de um jogo chamado *mango mango*, de um jogo de amarelinha chamado *chindakh* (que significa “sapo”) e de polícia e ladrão. Às vezes tocávamos a campainha da casa de alguém e saíamos correndo para nos esconder. Mas nossa brincadeira preferida era o críquete. Jogávamos dia e noite no beco ao lado da nossa casa ou no terraço, que era plano.

Se não tínhamos dinheiro para comprar uma bola, fazíamos uma com meias velhas, e marcávamos o placar na parede com giz. (p. 20)

No entanto, quando o Talibã apossou-se do Paquistão e o governo simplesmente ignorou a situação a maior parte do tempo, Malala descreve a vida que passaram a levar, que estava muito distante da vida normal e leve que uma criança deveria ter. Eram constantemente vigiados pelo Talibã e precisaram até mesmo abandonar seu lar:

Fazlulah afirmava que assistir a filmes e programas de TV era pecado, porque significava que mulheres olhariam para homens que lhes eram proibidos e homens olhariam para mulheres que lhes eram proibidas.

Sob a ameaça de seus seguidores, as pessoas ficaram aterrorizadas. Algumas levavam TVs, DVDs e CDs para praça pública, onde os homens da Mulá FM ateavam fogo em tudo. Espalhavam-se histórias de que esses homens patrulhavam as ruas com caminhonetes, dando ordens em megafones. Depois começamos a ouvir que seus seguidores ficavam à porta da casa das pessoas; se ouvissem uma TV, entravam e destruíam o aparelho.

Depois da escola, meus irmãos e eu nos encolhíamos na frente da nossa amada TV, com o volume bem baixinho. Adorávamos nossos programas e não entendíamos por que lutadores com nomes engraçados e um menininho com um lápis mágico poderiam ser tão ruins, mas toda vez que alguém batia à nossa porta, pulávamos de susto. Quando nosso pai chegou em casa certa noite, perguntei:

- Aba, nós também vamos ter que queimar nossa TV?

Acabamos colocando o aparelho em um armário. Pelo menos, se estranhos viessem à nossa porta não poderiam vê-la.

Como aquilo tinha acontecido? Como um fanático ignorante se transformou em um tipo de deus do rádio? E por que ninguém estava preparado para desafiá-lo? (p. 49)

“Fiquei no nosso terraço olhando para as montanhas, as ruas onde costumava jogar críquete, as árvores de damasco começando a florescer. Tentei memorizar cada detalhe para o caso de nunca mais ver minha casa.” (p. 90)

Assim como Malala faz em relação ao Talibã, Anne Frank também conta em seu livro “O diário de Anne Frank” sobre como a vida dela e de sua família mudou quando os nazistas passaram a persegui-los:

Depois de maio de 1940, os bons momentos foram poucos e muito espaçados: primeiro veio a guerra, depois, a capitulação, em seguida, a chegada dos alemães, e foi então que começaram os sofrimentos dos judeus. Nossa liberdade foi gravemente restringida com uma série de decretos antissemitas: os judeus deveriam usar uma estrela amarela; os judeus eram proibidos de andar nos bondes; os judeus eram proibidos de andar de carro, mesmo em seus próprios carros; os judeus deveriam fazer suas compras entre três e cinco horas da tarde; os judeus só deveriam frequentar Barbearias e salões de beleza de proprietários judeus; os judeus eram proibidos de sair às ruas entre oito da noite e seis da manhã; os judeus eram proibidos de frequentar teatros, cinemas ou ter qualquer outra forma de diversão; os judeus eram proibidos de ir a piscinas, quadras de tênis, campos de hóquei ou a qualquer outro campo esportivo; os judeus eram proibidos de ficar em seus jardins ou nos de seus amigos depois das oito da noite; os judeus eram

proibidos de visitar casas de cristãos; os judeus deveriam frequentar escolas judias, etc. (2008, p. 21)

Como é possível observar, tanto Malala quanto Anne viveram vidas muito restritas e vigiadas a partir do momento em que um regime autoritário instalou-se. Anne Frank acabou morta, como a maioria de sua família. Malala quase foi morta. Por muito pouco conseguiu sobreviver e vive até hoje em um país que a acolheu, mas que não é seu, em uma cultura que não é a sua. Não possui nem mesmo o direito de voltar ao seu país brevemente e em segurança. Na verdade, já o fez, mas sob intenso esquema de segurança e por muito pouco tempo.

É muito significativo para os alunos conhecerem uma realidade em geral tão diferente da sua. Em sua maioria desenvolvem mais empatia e passam a refletir sobre sua própria condição, muitas vezes também difícil, mas passam a perceber que o acesso à educação pode de fato representar uma saída para os problemas em que vivem e que têm acesso a ela sem passarem pelos percalços pelos quais Malala passou, embora existam outros, como a luta por maior qualidade. Além disso, tornam-se capazes de perceber que a educação pode lhes dar perspectivas que antes não possuíam e que pode inclusive transformar a sociedade em uma sociedade mais crítica, menos apática frente à dura realidade e mais capacitada para liderar essa transformação tão necessária e desejada.

Na verdade, não é possível fechar os olhos quando algo tão ruim, como o domínio do Talibã e o regime nazista, estão se instaurando. Mas, na realidade, isso acontece de forma lenta e gradual, muitas vezes com uma propaganda bastante forte e bem elaborada, de modo a convencer as pessoas de sua legitimidade. O papel dos meios de comunicação e da propaganda de um regime foi outra discussão bastante ampla em sala de aula, já que em muitos casos a maioria da população não apresenta preparo e criticidade suficiente para dar-se conta do que está acontecendo e organizar-se para agir contrariamente. O Talibã passou a dominar os meios de comunicação e o programa diário de rádio convenciu muitas pessoas de que era necessário que o Talibã agisse daquela maneira, tão autoritária, imiscuindo-se na vida pessoal das famílias, com o discurso de que isso as protegeria. Da mesma forma, Hitler também soube utilizar discursos e símbolos para convencer a população a simpatizar com o regime.

Malala proferia muitos discursos para diversas mídias falando de suas ideias e opiniões e encorajando outras meninas a não terem medo de lutar pelo seu direito de estudar, de ir à escola, de investir em seu futuro que, em geral, resumia-se a casar cedo (muito cedo: com 12, 13 anos) e servirem totalmente a seus maridos, obedecendo a seus preceitos e anulando-se como profissional e até mesmo como pessoa, que possui sonhos e ideais, já que não podiam acreditar neles e lutar por

eles. São questões culturais bastante fortes e seculares, uma forma geralmente muito diferente de pensar e de viver.

Naquele verão eu completei quinze anos. Muitas meninas já estão casadas com essa idade. E muitos meninos já deixaram a escola para sustentar a família. Eu tinha sorte. Podia ficar na escola pelo tempo que quisesse, enquanto houvesse paz – bom, certa paz. (...)

Esse aniversário foi um momento decisivo para mim. Eu já era considerada adulta – isso acontece aos catorze anos em nossa sociedade. (p. 113)

Assim, para finalizar o trabalho sobre o tema educação, sugeri que os alunos realizassem uma produção escrita, do gênero discurso, a ser lido para os colegas da escola toda. As orientações foram que o texto deve sempre ser produzido primeiro em um rascunho e estar de acordo com o roteiro:

- a) Abertura: dirija-se aos ouvintes, cumprimentando-os;
- b) Introdução ao tema: apresente brevemente o tema/assunto (a importância da educação);
- c) Desenvolvimento do tema: apresentação propriamente dita do assunto;
- d) Síntese: selecionar as ideias mais importantes apresentadas a fim de lhes dar destaque;
- e) Conclusão: apresentação de uma mensagem final, de impacto, preferencialmente;
- f) Encerramento: agradecimento aos ouvintes.

Em seguida, foram orientados a aperfeiçoar seus textos e os lerem muitas vezes em voz alta para estarem bem preparados na hora de apresentá-los para todos da escola.

Durante a leitura dos capítulos da obra, muitos alunos perguntavam como está Malala atualmente, o que ela está fazendo, como está seu país, se o Talibã continua com o mesmo poder. Para responder a esses questionamentos, os alunos pesquisaram sobre esses aspectos e compartilharam suas descobertas com os colegas.

Assim, de posse dessas informações, outra produção textual muito significativa foi desenvolvida em Língua Inglesa, em que os alunos escreveram uma carta para Malala, a qual será enviada a ela, no local onde reside/estuda atualmente, após o atentado que sofreu em seu país e que quase a matou. Além de direcionar a ela suas dúvidas, também falaram do trabalho que a turma está realizando em relação à obra de Malala e do impacto de toda essa reflexão na vida deles. Agora, os alunos ficarão na expectativa de receber uma resposta.

No decorrer de todo o trabalho, os alunos tiveram contato com vários gêneros textuais. A obra de Malala é uma narrativa no estilo “memórias”. Conversamos

sobre as características desse gênero, bem como sobre outros gêneros: diário (livro escrito por Anne Frank), carta pessoal, discurso... Certamente, foi um aprendizado importante que ocorreu de forma contextualizada, a partir de uma obra literária.

Sem dúvida, a partir do trabalho com essas maravilhosas obras, os alunos terão uma perspectiva diferente sobre o valor da educação na sua vida e na vida da sociedade, bem como sobre a importância de interferir na realidade, de não aceitar passivamente a dominação e a imposição de ideias; da coragem de expressar ideias e pensamentos a fim de deixar sua marca no mundo, como Malala deixou. Com certeza, todo esse trabalho causou uma mudança de perspectiva nos alunos em relação à vida, à sociedade, à educação, à necessidade de acreditarmos nos nossos sonhos, mas é melhor ainda quando esses sonhos podem beneficiar mais pessoas.

“Quando comecei a ler, aos cinco anos, papai se gabava para os amigos.
- Olhem para essa menina – dizia. – Está destinada a grandes coisas!” (p. 25)

E estava mesmo! Assim como todas as crianças em que os adultos investem tempo, dedicação e amor e nas quais acreditam para construir um futuro esperançoso, com menos desigualdade de gênero e de qualquer outro tipo, com menos preconceito e radicalismo, que submete os outros por meio da força e da intransigência.

Penso no mundo como uma família. Quando um de nós está sofrendo, todos devemos contribuir. Porque, quando as pessoas dizem que me apoiam, na verdade estão dizendo que apoiam a educação das meninas. Então, sim, o Talibã atirou em mim. Mas eles só podem atirar em um corpo. Não podem atirar em sonhos, não podem matar minhas crenças e não podem impedir minha campanha para ver toda menina e todo menino na escola. (Eu sou Malala, 2015, p. 167)

3. O que poderia ser feito diferente

Além de todo o trabalho feito e explicitado acima, poderia ter trabalhado ainda mais textos, como crônicas a respeito do tema educação. Além disso, poderia ter explorado mais cada capítulo ou feito essa exploração de outras maneiras. Poderia ainda ter trabalhado vídeos que tivessem relação com a obra, bem como poderia ter sugerido fazer um podcast ou até mesmo um infográfico sobre a questão dos governos totalitários. No entanto, o trabalho foi bastante amplo e certamente modificou os pontos de vistas de todos os envolvidos.

Referências

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: teoria, análise, didática. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

FRANK, Anne. **O diário de Anne Frank**. 5. ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2008.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6.ed. São Paulo: Ática, 2000.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MAIA, Joseane. **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo: Paulinas, 2007.

YOUSAFZAI, Malala (com Patrícia McCormick). **Eu sou Malala: Como uma garota defendeu o direito à educação e mudou o mundo**. 1. ed. São Paulo: Seguinte, 2015.

AS MEMÓRIAS DE MINHA VIDA

Deise Cristine Gerhardt¹

Kári Lúcia Forneck²

Tainara Raquel Keil³

Resumo: Percebe-se a dificuldade em trabalhos com materiais potentes que de fato contribuam para a aprendizagem dos alunos, nesse sentido, tendo em vista a necessidade e a importância de se trabalhar com alunos fatos do dia a dia e com a nossa realidade atual enquanto sociedade, elaboramos um plano de aula com ênfase na compreensão textual. Trabalhar com compreensão textual em sala de aula é de extrema importância, sendo possível estimular e desenvolver muitas habilidades e competências nos alunos. A leitura deve se fazer presente na vida de todos os indivíduos desde a infância, facilitando dessa maneira a compreensão e interpretação correta dos textos, produzindo previsões e inferências que auxiliam na leitura. O presente plano de aula parte do pressuposto de que somente através do hábito da leitura, os alunos conseguem desenvolver a habilidade de produzir inferências, realizando uma leitura ágil e fluente, facilitando assim, na compreensão do texto. O plano de aula, elaborado para uma turma do 9º ano do ensino fundamental, foi intitulado, "As memórias de minha vida". Esse trabalho parte do conhecimento que os estudantes já possuem sobre si mesmos, contribuindo para o crescimento de suas aprendizagens. Acreditamos que as atividades propostas no trabalho contribuem para a aprendizagem dos alunos, expondo-os a diferentes gêneros textuais, com diferentes propostas de atividades, contribuindo assim para o ensino da compreensão leitora.

Palavras-chave: Compreensão; leitura; inferências.

1. Considerações iniciais:

A leitura é parte fundamental no processo de desenvolvimento do ser humano, e é a partir dela que o indivíduo interage em sociedade, expondo suas ideias e opiniões bem como a liberdade de ir e vir. A leitura oferece inúmeras vantagens, dentre elas podemos destacar o aumento de vocabulário, o raciocínio lógico rápido e a facilidade na comunicação, seja oral ou escrita.

Faz parte do processo de leitura relacionar os fonemas com grafemas, ou seja, decodificar as palavras, e em seguida, o próximo passo da leitura constitui a compreensão leitora, e é sobre ela que o presente trabalho tem por objetivo explicar. O plano de aula foi elaborado para a turma do 9º ano do ensino fundamental, propondo atividades de compreensão textual, com o uso de diferentes gêneros textuais, partindo do pressuposto de que a leitura não deve ser realizada simplesmente pelo fato de ler, mas sim, que o aluno se sinta interessado pela leitura, consiga realizar previsões sobre o tema, inferindo significações na leitura realizada.

1 Acadêmica do curso de Letras na Universidade do Vale do Taquari - Univates, dgerhardt@universo.univates.br

2 Orientadora Docente na Universidade do Vale do Taquari – Univates, kari@univates.br

3 Acadêmica do curso de Letras na Universidade do Vale do Taquari - Univates, tainara.keil@universo.univates.br

Acredita-se ser fundamental que o aluno, ao realizar a leitura dos textos apresentados nos mais diferentes gêneros textuais, seja capaz de produzir previsões e inferências, fazendo-o se sentir mais envolvido com a temática do texto. A leitura deve causar um impacto no leitor, ou seja, durante a leitura, o leitor precisa sentir-se envolvido e buscar sentido para aquilo que está lendo.

2 O que fazer?

2.1 Conteúdo específico a ser transposto

O conteúdo abordado no presente trabalho é a leitura e compreensão dos mais diferentes gêneros textuais a fim de que os alunos sejam capazes de produzir relações entre o texto e seus conhecimentos prévios através de tirinhas, poemas, manchetes, dentre outros.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular – BNCC um dos objetos de conhecimento é a leitura que compreende as estratégias de leitura, a fim de apreender os sentidos globais do texto, bem como sentido e efeito.

2.2 Habilidades a serem desenvolvidas

Na seguinte transposição didática, pretende-se trabalhar com compreensão textual em sala de aula tendo como tema as memórias de minha vida. Objetiva-se que, por meio de atividades de cunho cognitivo, o aluno seja capaz realizar previsões sobre o texto apresentado bem como produzir inferências em diferentes gêneros textuais, além de compreender o sentido e efeito que as palavras podem produzir no uso em contexto.

3 Como fazer?

3.1 Aula 1

Conteúdo: Introdução do tema “Memórias”.

Recursos: Gênero textual de tirinha.

Atividade 1:

No primeiro momento da aula, a professora irá dividir os alunos em dois grupos A e B. Em seguida, cada aluno irá receber uma tirinha e responder individualmente às questões. Após os alunos responderem as questões, a professora irá solicitar para que estes formem duplas, com um aluno de cada grupo. Em duplas, os colegas deverão apresentar um ao outro, a sua tirinha, corrigindo e contribuindo com as respostas do colega.

Observação: As atividades 1, 2, 4, 5 e 6 da tirinha do grupo A são voltadas para a compreensão da tirinha, já a questão 3 está voltada para os conhecimentos de mundo do aluno.

As atividades 4, 5 e 6 da tirinha do grupo B são voltadas para a compreensão da tirinha, já as atividades 1, 2 e 3 são voltadas para a interpretação e para os conhecimentos de mundo do aluno.

Tirinha grupo A



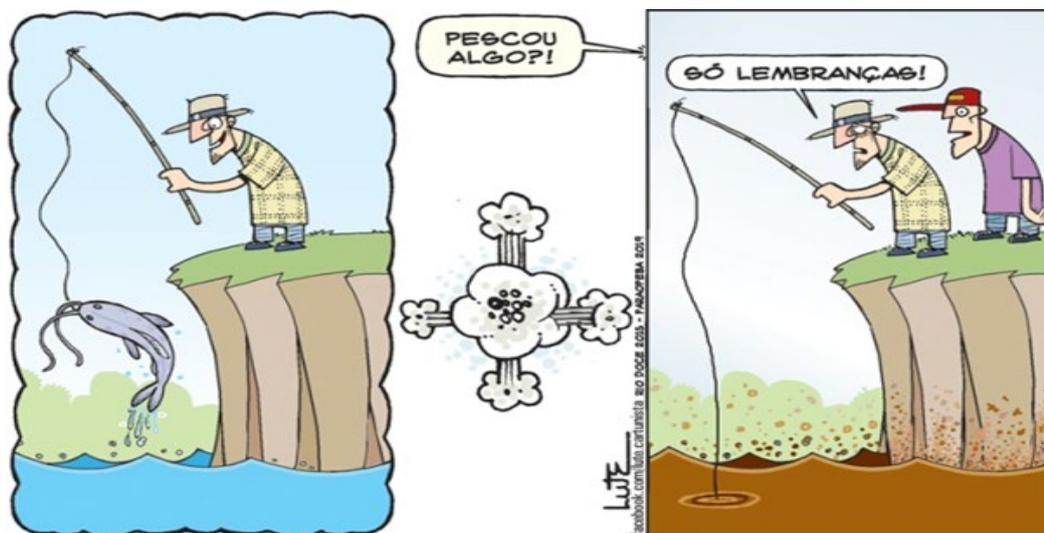
Disponível em : <<https://www.google.com.br/search?biw=1366&bih=625&tbm=isch&sa=1&ei=s-XNXKLqJuXG5OUP8eSa6AE&q=tirinhas>>

Após a leitura individual da tirinha do Armandinho, os alunos do grupo A deverão responder às seguintes questões:

1. Qual foi a intenção de Armandinho em digitalizar todos os documentos?
2. O pai de Armandinho o questiona: "E onde está essa memória, filho", a que memória o pai se refere?
3. O que você entende por memória digital?
4. A tirinha apresentada acima possui uma ironia. Identifique-a.
5. Assinale a alternativa correta, com base no último diálogo entre os personagens da tirinha:
 O pai de Armandinho solicitou ao filho que trouxesse o pen-drive.
 Armandinho esqueceu de avisar ao seu pai onde está o pen-drive.
 Armandinho esqueceu onde colocou o pen-drive.
6. A palavra "memória" aparece na tirinha em dois momentos, conferindo-lhe determinados sentidos. Identifique-os. Discorra sobre outros sentidos que a palavra "memória" pode apresentar?

Tirinha grupo B:

Charge do dia 26/02/2019. Blog do Lute.



Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?q=charges+sobre+lembran%C3%A7as&source=lms&tbm=>

Após a leitura da charge, os alunos do grupo B deverão responder às seguintes questões:

1. Observando a tirinha, podemos perceber que a coloração da água é diferente. Por que isso aconteceu? Esse fenômeno é real?
2. Acessando seus conhecimentos de mundo, relacione a charge com um acontecimento ocorrido há pouco tempo em nosso país.
3. Qual a expressão facial que podemos perceber nos personagens?
4. No segundo momento da tirinha, qual o efeito que a nuvem produz?
5. Observando a charge, o que o personagem quer dizer "só com lembranças"? Quais seriam elas?
6. Observando a tirinha, a primeira imagem é real ou apenas uma lembrança? Justifique sua resposta.

Atividade 2:

Após a primeira atividade, o professor irá apresentar uma folha de slide, com várias manchetes de jornal sobre a tragédia ocorrida em Brumadinho. Nesse momento, sugere-se que o professor relacione a tirinha do grupo B com a tragédia. Dessa forma, em conjunto com a turma, o professor deve iniciar um momento de conversa com os alunos sobre as datas de publicação dos gêneros textuais e os dados contidos nos textos, a fim de que eles entendam o assunto e busquem em suas memórias o ocorrido.



Slide elaborado pela professora.

AULA 2

Conteúdo: Estudo do gênero textual

Recursos: Poemas

Atividade 1:

Para iniciar a aula o professor irá entregar aos alunos o poema “essas lembranças..., mas de onde? Mas de quem?” do poeta Mário Quintana e após a leitura silenciosa e individual, os alunos, poderão formar duplas e responder às questões de compreensão textual sobre o poema.

Mário Quintana

Essa lembrança que nos vem às vezes...
 folha súbita
 que tomba
 abrindo na memória a flor silenciosa
 de mil e uma pétalas concêntricas...
 Essa lembrança...mas de onde? de quem?
 Essa lembrança talvez nem seja nossa,
 mas de alguém que, pensando em nós, só possa

mandar um eco do seu pensamento
nessa mensagem pelos céus perdida...
Ai! Tão perdida
que nem se possa saber mais de quem!

Observação: As atividades 2, 3, 4 e 5 são voltadas para a compreensão do poema, já a questão 1 é uma atividade de predição, no qual o aluno irá, através de dedução, descobrir o nome do poema.

Com base no poema, responda às seguintes questões:

1. Qual das alternativas abaixo, contém o melhor título para o poema:

- a. Essa lembrança..., mas de onde? de quem?
- b. As lembranças da Infância!
- c. Lembranças!
- d. Essa lembrança talvez nem seja nossa!

Resposta: Letra a

2. O poema menciona várias vezes lembranças, quais poderiam ser essas?

3. Qual a relação que o eu -lírico faz em relação às lembranças?

4. Observe o trecho: "Essa lembrança talvez nem seja nossa, mas de alguém que, pensando em nós, só possa mandar um eco do seu pensamento, nessa mensagem pelos céus perdida...". Qual a intenção do eu -lírico em escrever esse trecho? Essas lembranças são reais ou apenas um desejo?

5. As lembranças das quais nos lembramos, sejam elas boas ou ruins, de fato ocorreram em algum momento de nossa vida, e que nos marcaram profundamente. Analise o último verso do poema, quando afirma "Ai, tão perdida, que nem se possa saber mais de quem!". Identifique no texto quem está perdido, localizando o trecho que comprove sua resposta.

OBS: Sugere-se que, ao final da aula, o professor peça para seus alunos trazerem fotos que tenham algum significado para eles na próxima aula.

AULA 3

Conteúdo: Revivendo o passado

Recursos: Folha de xerox, fotos pessoais dos alunos.

Atividade 1:

A fim de iniciar a primeira atividade da aula o professor deverá entregar um pequeno texto com os dizeres:

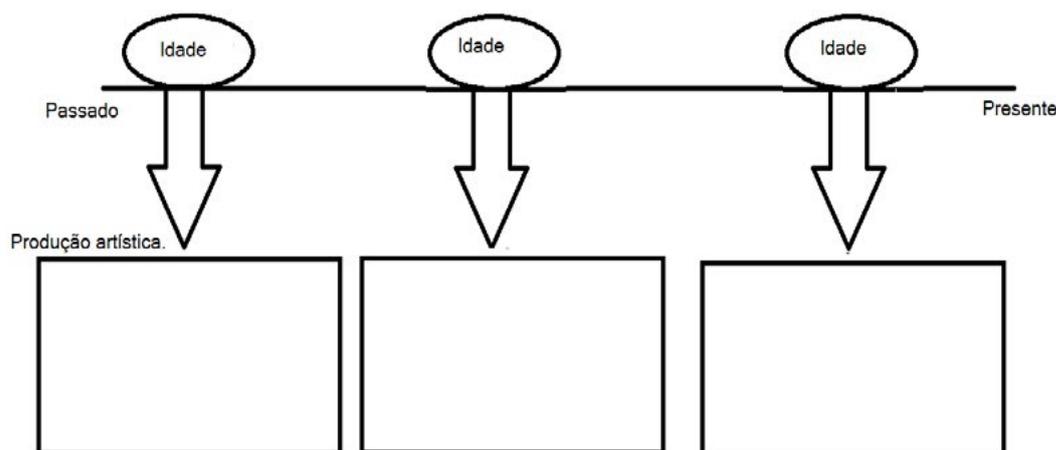
Durante nossa vida, vivemos vários momentos distintos, uns mais significativos, outros nem tanto, aprendemos lições e assim, vamos nos modificando e nos recriando, sem jamais esquecer de nossas origens e memórias.

Sendo assim, pense em três momentos distintos de sua vida, que lhe marcaram profundamente e que ocorreram em momentos diferentes de sua vida.

Após a entrega do pequeno texto o professor irá determinar um tempo de, no máximo 5 minutos, para os alunos refletirem sobre esses três momentos e em seguida eles deverão elaborar uma linha do tempo, tendo em vista que os fatos contidos nas fotografias ocorreram em momentos diferentes de sua vida (quando bebê, criança, adolescente, uma lembrança mais atual.)

Para construir a linha do tempo deverá os estudantes deverão contemplar os seguintes itens:

- A idade que você tinha quando viveu esse fato.
- Um desenho sobre o fato ocorrido.
- Cada aluno irá receber a folha, como segue no modelo abaixo, e devendo completá-la com o que lhe foi solicitado anteriormente:



Ao final dessa atividade, será feita uma roda de conversa, em que os alunos apresentarão aos seus colegas suas linhas do tempo e suas fotos, (as fotos que foram solicitadas na aula anterior), para que possa ser feito um relato pessoal dos momentos marcantes de sua vida, sejam eles bons ou ruins.

Aula 4

Conteúdo: Produção textual individual

Recursos: Folha de almaço

Atividade 1:

O professor deverá iniciar a aula comentando sobre o que fora discutido e analisado no decorrer das aulas e os vários gêneros textuais que foram utilizados para nos remeter às lembranças e memórias dos momentos marcantes em nossa vida.

Após esse momento de conversa o professor irá entregar os seguintes dizeres:

Sabemos que o tempo não volta, porém imagine uma reviravolta no seu destino, e que alguém criou uma cápsula do tempo, permitindo dessa maneira que você volte ao passado, para reviver algo bom que já viveu ou algo ruim que lhe aconteceu, pensando nesta oportunidade o que você faria?

Você terá o poder de modificar a sua lembrança, seja ela positiva ou negativa, para isso escreva um texto do seu gosto (poema, conto, crônico...).

Os textos produzidos serão expostos no painel da sala de aula.

3.2 Possibilidade de continuidade

Ao final destas atividades de compreensão o professor de Língua Portuguesa deve continuar explorando a leitura, a escrita e a oralidade por meio dos gêneros orais e escritos.

4. Considerações finais

Ao final do plano de aula, espera-se que os alunos tenham desenvolvido a habilidade de produzir inferências, bem como, a consciência do quão importante é a leitura, auxiliando, assim, na produção de inferências e previsões, facilitando também na compreensão textual.

Espera-se que com esse plano de aula, o aluno seja motivado ao interesse pela leitura, fazendo despertar-lhe a importância da leitura, de conhecimento de mundo, tornando-os assim sujeitos ativos e críticos na sociedade.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

<http://br.rfi.fr/brasil/20190128-descuido-negligencia-e-impunidade-imprensa-francesa-repercute-tragedia-de-brumadinho>. Acesso no dia 07/05/2019.

<https://g1.globo.com/politica/blog/matheus-leitao/post/2019/01/27/brumadinho-ja-tem-mais-mortos-que-mariana-justica-bloqueia-r-5-bi-da-vale-jornais-de-domingo-27.ghtml>. Acesso dia 07/05/2019.

<https://www.jmais.com.br/tragedia-em-brumadinho-domina-as-manchetes-neste-sabado/>. Acesso dia 07/05/2019.

<https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2019/05/06/chega-a-236-o-numero-de-mortos-identificados-no-rompimento-da-barragem-da-vale-em-brumadinho.ghtml>

<https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2019/01/29/brumadinho-pode-ser-maior-acidente-de-trabalho-do-brasil.ghtml>. Acesso dia 07/05/2019.

<https://www.brasildefato.com.br/2019/02/01/nao-foi-acidente-e-crime-o-rompimento-da-barragem-em-brumadinho-mg-no-brasil/>. Acesso dia 07/05/2019.

BILINGUISMO E BILETRAMENTO: UM ESTUDO DE CASO DE ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE CONSECUTIVA NA INFÂNCIA

Caique Fernando da Silva Fistarol¹
Isabela Vieira Barbosa²

Resumo: O objetivo deste trabalho é discutir, através dos dados, que a decodificação fonológica na L2 ocorre de forma similar à da aquisição da L1, através da decodificação fonológica do som da letra, e a associação ao grafema. O público-alvo são estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental I de uma Escola da Rede Particular Bilíngue. Bilinguismo consecutivo é aquele em que a aquisição da segunda língua ocorre ainda na infância, porém após o aprendizado da L1, aproximadamente aos cinco ou seis anos de idade. No método fônico, essa aquisição da segunda língua se dará a partir do som da letra, o fonema, para a construção de palavras e, conseqüentemente, frases e pequenos textos. Para isso, foi realizado um estudo de caso com objetivo de observar uma situação real e analisar as situações observadas. Os dados apontam que a educação bilíngue consecutiva de infância possibilita que os alunos consigam mobilizar os dois códigos linguísticos de forma alternada, como também oportunizar uma conscientização linguística e intercultural.

Palavras-chave: Bilinguismo; biletamento; alfabetização.

INTRODUÇÃO

O Ensino Bilíngue no Brasil, muitas vezes chamado de bilinguismo de elite, está atrelado à aprendizagem de línguas de maior prestígio internacional (CAVALCANTI, 1999). Assim, caracteriza-se pelo ensino e pela aprendizagem em mais de uma língua. Podemos, nesse sentido, definir como educação bilíngue àquela “em que duas línguas são usadas como meio de instrução” (HORNBERGER, 1991, p. 217).

Megale (2005) especifica que durante a infância, o Ensino Bilíngue pode se caracterizar como simultâneo ou consecutivo. No caso da Escola escolhida para a realização dessa pesquisa, a metodologia utilizada para o Ensino Bilíngue se destaca como consecutiva, pois a “criança adquire a segunda língua ainda na infância, mas após ter adquirido as bases linguísticas da L1, aproximadamente aos cinco anos” (MEGALE, 2005, p.4).

Nesse sentido, as crianças que ingressam no 1º ano do Ensino Fundamental I Bilíngue da Escola observada já possuem as bases linguísticas de suas línguas maternas, o português, adquiridas ao longo da Educação Infantil, apesar de a maioria dos alunos ainda não estarem alfabetizados.

1 Mestre em Educação, SEMED Blumenau, caiquefistarol@blumenau.sc.gov.br.

2 Mestre em Educação, FURB – Universidade Regional de Blumenau, miss.vieira@gmail.com.

No primeiro ano do Ensino Fundamental Bilíngue, os estudantes possuem 18 aulas em língua portuguesa (nas disciplinas de português, matemática, ensino religioso, artes e educação física) e 17 aulas lecionadas na língua estrangeira (nas disciplinas: *Arts, Language Arts e Sports*).

A disciplina intitulada *Language Arts* é a que concentra as propostas de alfabetização na segunda língua (L2), através do método fônico, que proporciona a aprendizagem da menor parte, o som de cada letra, para a decodificação e associação ao grafema correspondente. Partindo da leitura de cada fonema, os estudantes vão mobilizando os conhecimentos e unindo os fonemas para a leitura de pequenas palavras.

O material didático já concebe qual metodologia utilizar, e as atividades que são realizadas durante as aulas buscam incentivar a oralidade, a compreensão auditiva, a leitura e, por fim, a escrita. O método utilizado é o comunicativo, pois envolve as habilidades funcionais que rodeiam situações reais e comunicativas, além de objetivos linguísticos (BROWN, 1994).

O QUE FIZEMOS

O processo de aquisição da leitura e da escrita é um momento de descobertas e desafios para as crianças, tanto na língua materna quanto em uma língua estrangeira.

Para isso, foi realizado um estudo de caso que, conforme Yin (2005) ressalta, permite ao pesquisador se inserir e analisar um fenômeno a partir de um caso real. Assim, “a essência de um estudo de caso [...] é que ele tenta iluminar uma decisão ou um conjunto de decisões: por que elas são tomadas, como elas são implementadas e com que resultado”. (YIN, 2005, p.25). Nesse sentido, iremos observar, através de duas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental I, como ocorrem as práticas de alfabetização em língua estrangeira, no caso Inglês, através das atividades, metodologias e práticas realizadas em sala de aula.

A presente pesquisa caracteriza-se dentro da perspectiva qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1999), por compreender que os dados são gerados ao longo da investigação, tal como o caminho a ser percorrido neste estudo de caso precisa ser considerado dentro de suas particularidades.

Para a realização da prática, foram selecionadas duas turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental I, com 25 e 22 alunos respectivamente. Os estudantes das duas turmas, possuíam idades entre 5 e 6 anos.

O método empregado, o fônico, como anteriormente citado, é utilizado na Escola pesquisada para alfabetização na segunda língua, o Inglês. Essa metodologia será melhor apresentada na descrição das atividades realizadas na seção a seguir.

COMO FIZEMOS

A construção da linguagem pela criança “se dá como um trabalho contínuo de elaboração cognitiva por meio de inserção no mundo da escrita pelas interações sociais e orais, considerando a significação que a escrita tem na sociedade (ALMEIDA; FARAGO, 2014, p. 209)”. Nesse sentido, foi possível observar as práticas de letramentos que possibilitaram interações sociais e orais, como leitura de histórias, atividades com músicas, que demonstram os diferentes usos sociais da escrita e da leitura.

Entretanto, destacamos que para esse trabalho, iremos fazer um recorte sobre as atividades diretamente associadas ao processo de aquisição da escrita e da leitura, durante a alfabetização bilíngue, por estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental I de uma escola bilíngue.

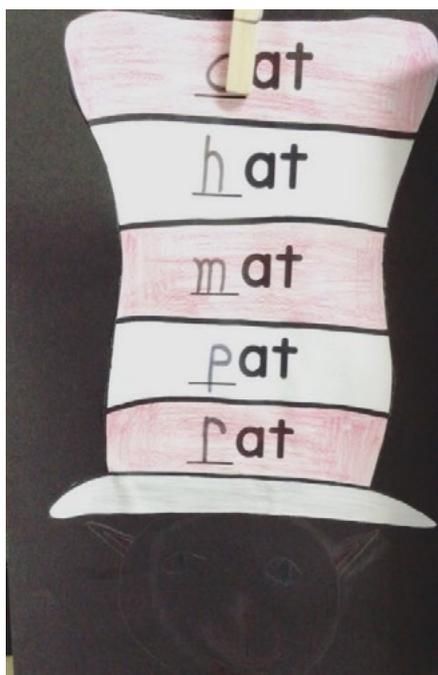
Na escola observada, o método fônico é utilizado na aprendizagem da L2, bem como nos materiais didáticos de países de língua inglesa. As atividades iniciam-se nas primeiras semanas do ano, visando trabalhar a consciência fonológica. Para isso, utilizaremos, nesse trabalho, a compreensão de consciência fonológica como parte da competência metalinguística, que Piccoli e Camini (2012, p.102), explicam como “[...] um conjunto de habilidades que permite ao sujeito raciocinar sobre o próprio uso que faz da língua, ou seja, sobre a forma como emprega ou vê serem empregados os recursos linguísticos”.

Considerando uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental I, essa consciência fonológica é trabalhada através da identificação dos grafemas e dos fonemas, da conscientização de que as palavras são formadas por sequências sonoras e que a criança pode ser capaz de mobilizar as unidades, formando diferentes palavras.

O material utilizado inicia-se pelos sons de vogais em língua inglesa e leva uma sequência não alfabética, seguindo os estágios fônicos utilizados em língua inglesa, que permitem desde o início da aprendizagem a formação de palavras curtas, com estruturas chamadas de CVC (*consonante – vowel - consonant*) que facilitam a leitura inicial.

As atividades propostas visando complementar a repetição oral e a escuta buscam, primeiramente, desenvolver a leitura para, em seguida, introduzir a prática escrita. Como poderemos ver na Figura 1 a seguir, após a leitura do livro “*The cat in the hat*” os alunos brincaram com as diferentes possibilidades de escrita finalizados pelas letras **-AT**.

Figura 1 - Atividade de vocabulário



Fonte: acervo pessoal.

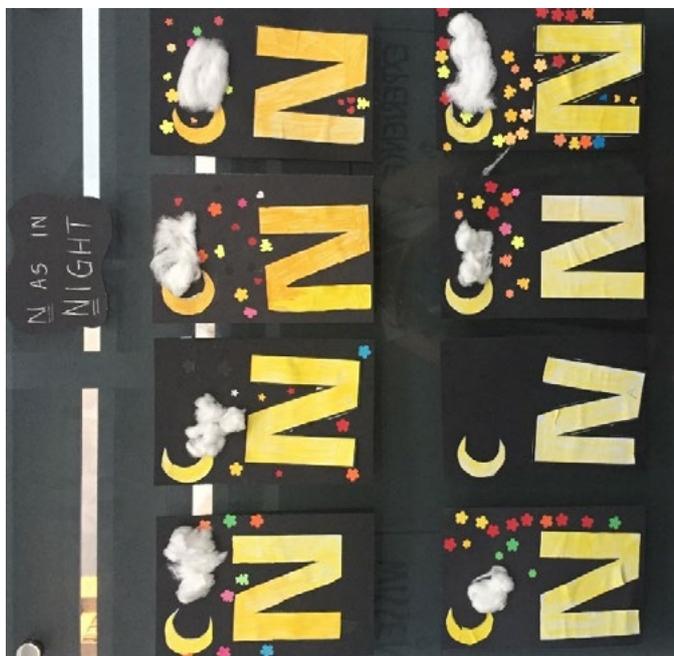
Utilizando a literatura como suporte, os alunos elencaram palavras que se recordaram na história, como: *cat*, *hat*, *mat*, *pat*, *rat*. Eles participavam complementando com outros termos que se recordavam e, em algumas ocasiões, alunos sugeriram palavras como "*net*", uma vez que a pronúncia do fonema /a/ (como em *cat*) e do fonema /e/ (como em *net*) possuem o mesmo som. Nessas ocasiões, a professora aproveitou para retomar que os grafemas '**A**' e '**E**', possuíam diferentes sons chamados em inglês de "*short*" ou "*long sounds*".

A leitura parte de cada som, fonema, para a interpretação total da palavra. Os alunos começam, então, a mobilizar os conhecimentos sobre cada fonema previamente estudado para uni-los através do som, na formação de pequenas palavras já conhecidas através da oralidade.

Cunha e Capellini (2011) abordam sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita, "que os estágios iniciais da consciência fonológica contribuem para o estabelecimento dos estágios iniciais do processo de leitura e estes, por sua vez, contribuem para o desenvolvimento de habilidades fonológicas mais complexas" (CUNHA; CAPELLINI, 2011, p. 88). Nesse sentido, as atividades desenvolvidas, com foco no ensino bilíngue, se pautam não apenas na consciência fonológica, mas também através de práticas que busquem a contextualização do tema, das palavras e dos fonemas, para assim trabalhar e desenvolver as habilidades na escrita.

Na figura 2, trazemos um exemplo de uma atividade realizada com o intuito de expandir o vocabulário em língua inglesa relacionada ao fonema 'N'.

Figura 2 – Atividade realizada do fonema N

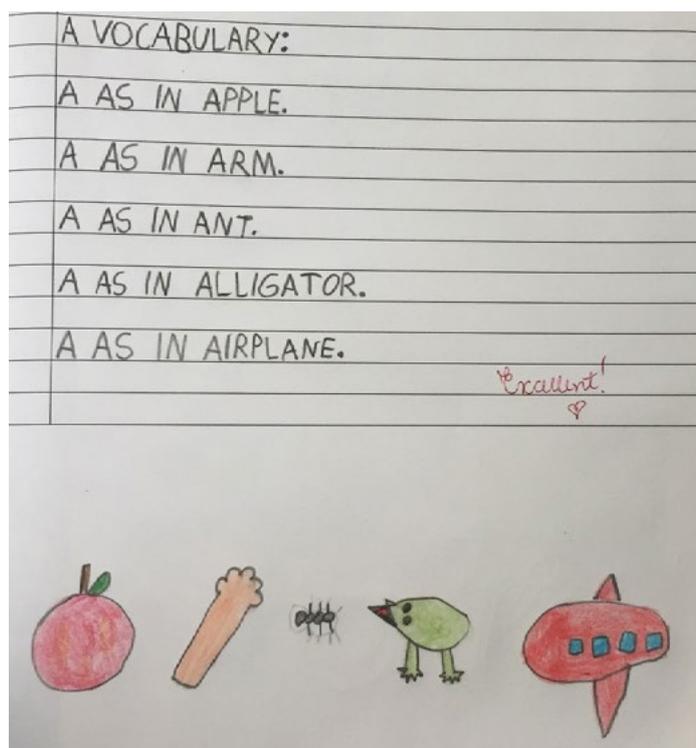


Fonte: acervo pessoal.

A atividade desenvolvida visava trabalhar o vocabulário a partir da palavra “*night*”, juntamente com uma ilustração do termo. Além disso, nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, não devem ser descartadas as atividades que buscam desenvolver, além das habilidades linguísticas, as habilidades as motoras. Estudantes na faixa etária de 6 anos, aproximadamente, ainda encontram dificuldades em recortes, pinturas, colagem e demais atividades relacionadas ao movimento de pinça. Sousa (2003, p. 255) destaca que “A destreza conseguida nas suas habilidades manuais são assinaladas posteriormente, na rapidez com que aprende a desenhar a escrita”.

Alves (2007) ainda ressalta que “para a criança conseguir um bom desempenho na aprendizagem da leitura e da escrita, ela também terá que apresentar um bom desenvolvimento físico”, uma vez que a percepção espacial e a coordenação motora da criança, irão interferir diretamente com esse processo de leitura e escrita.

Figura 3 – Vocabulário do fonema A



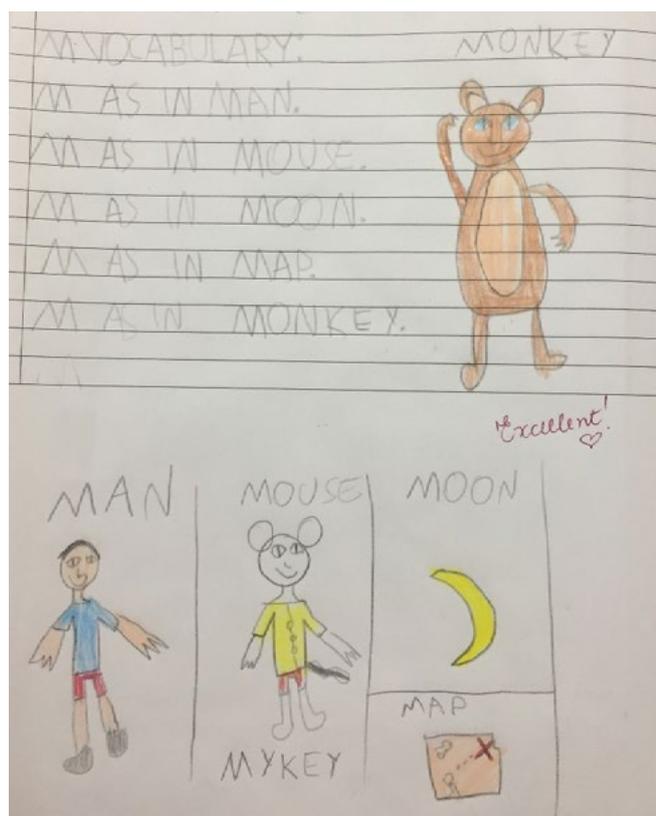
Fonte: acervo pessoal.

As atividades realizadas na Figura 3, apresentada anteriormente e na Figura 4, que será apresentada a seguir, buscam revisar o vocabulário do fonema trabalhado em sala de aula. Nessas atividades, é possível perceber diferentes propostas unificadas: noções espaciais, em que inicia a linha e a escrita, respeito aos limites das linhas, pular linhas, pontuação, além da própria escrita.

A proposta da escrita, tida como cópia, é uma possibilidade de revisão das palavras que oralmente foram trabalhadas. Revisar quais grafemas representam aqueles sons que formam a palavra, e além disso, as ilustrações realizadas abaixo das escritas, auxilia os alunos que ainda não conseguem fazer a leitura total da palavra, e relacioná-las para a prática da leitura.

Na Figura 3, observamos o vocabulário relacionado ao fonema **'A'**, primeira vogal trabalhada em língua inglesa, enquanto na Figura 4, observamos a atividade realizada sobre o fonema **'M'**.

Figura 4 – Vocabulário do fonema M



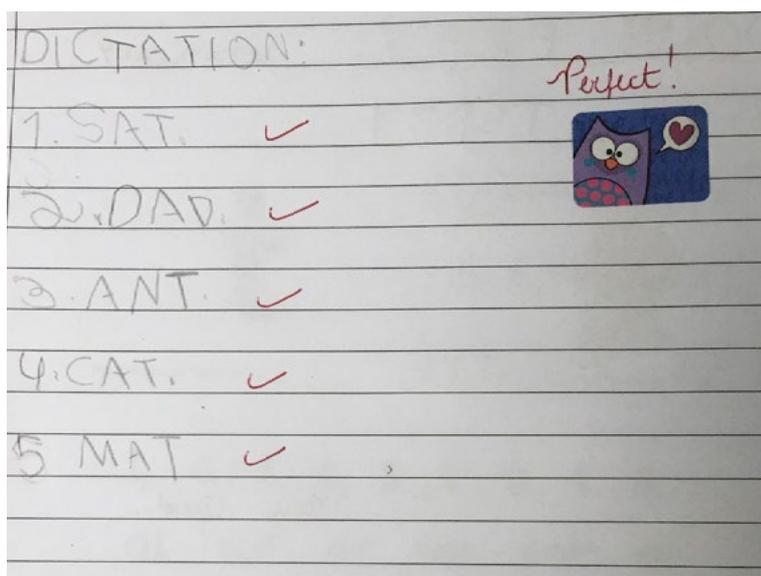
Fonte: acervo pessoal.

Nas atividades apresentadas anteriormente, podemos observar a leitura como foco principal das atividades. Os estudantes construíram coletivamente a escrita com a professora, revisando as principais palavras que se recordam com o fonema que fora anteriormente trabalhado. A escrita é conduzida pela professora, que serve como escriba, colocando no quadro as palavras sugeridas pelos estudantes. Aos alunos, cabe interpretá-los através dos desenhos.

Na Figura 4, podemos ver que, além da atividade proposta, o estudante, ao analisar o fonema **'M'**, da palavra "mouse" espontaneamente o associou ao personagem infantil "Mickey Mouse" que corresponde a um "mouse" (rato). Ao associar o personagem ao animal escrito, o aluno ainda associou o fonema trabalhado **'M'**, com a letra inicial do personagem.

Na próxima imagem, iremos abordar uma atividade com foco na escrita, não espontânea, mas individual dos alunos através de um ditado. Dentro do proposto, os estudantes iriam ouvir a palavra falada pela professora, e precisariam escrevê-la recordando-se dos sons estudados dos fonemas e relacioná-las aos grafemas para realizar a escrita.

Figura 5 – Ditado



Fonte: acervo pessoal.

Podemos observar, na Figura 5, que o nível de dificuldade da atividade é ainda baixo, utilizando-se do vocabulário já trabalhado e relacionado aos fonemas que os estudantes já aprenderam previamente. Podemos ainda observar que as cinco palavras selecionadas possuem a mesma vogal, 'A', uma vez que no início da aquisição da L2, uma das maiores dificuldades dos estudantes é identificar as diferenças entre os fonemas das vogais 'A', 'E' e 'I' em língua inglesa.

Nessa perspectiva, podemos dizer que as atividades desenvolvidas em língua inglesa se assemelham a atividades que poderiam ser realizadas em língua portuguesa, visando a consciência fonológica, a prática da leitura e as primeiras tentativas de escrita.

Os dados ainda sugerem que os estudantes do ensino bilíngue conseguem mobilizar os dois códigos linguísticos de forma alternada, em alguns instantes utilizando a L1 para esclarecer dúvidas ou para elaborar perguntas ou ainda respostas em conjunto com a L2. Os estudantes, além da conscientização linguística, atribuem sentidos ao vocabulário utilizado em língua inglesa e têm oportunizadas chances de ampliar o repertório cultural, através da leitura de histórias, do contato com novos personagens e histórias e assim conscientizar-se interculturalmente também.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O QUE PODERÍAMOS FAZER DIFERENTE?

No presente trabalho, buscamos discutir a alfabetização bilíngue consecutiva de infância através do método fônico, por estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental I de uma escola particular bilíngue, através de atividades realizadas

visando a decodificação fonológica na L2, que ocorre de forma similar à da aquisição da L1.

Os dados apontam que a Educação Bilíngue consecutiva de infância possibilita que os alunos consigam mobilizar os dois códigos linguísticos de forma alternada, bem como oportuniza uma conscientização linguística e intercultural.

Com isso, percebe-se que o estudante tem o desenvolvimento voltado para as dimensões políticas, éticas e estéticas visando processos de ensinar e de aprender com vistas às demandas do século XXI. Ou seja, as atividades propostas e metodologia aplicada na Escola para o Ensino Bilíngue preconizam situações reais de uso de fala e escrita para tornar esse estudante mais crítico e consciente em diversas práticas sociais.

Entretanto, ressaltamos que a sequência didática nos possibilitou observar novas propostas que poderiam ser realizadas e a serem pensadas para uma nova atividade. Assim, refletimos sobre: o que poderíamos fazer diferente?

Primeiramente destacamos, que muitas crianças apresentaram dificuldades na consciência fonológica, assim, sugeriríamos, para uma nova prática, mais atividades que focassem nos sons dos fonemas para reforçar a compreensão auditiva em língua estrangeira em conjunto com as atividades a serem realizadas. Antes das atividades de escrita, seria possível reforçar as atividades de escuta e de consciência, para que os alunos se apropriassem de forma mais aprofundada desses conhecimentos.

Outra sugestão seria abordar os diferentes tipos de letras de forma mais lúdica. Os estudantes no 1º ano do Ensino Fundamental encontram ainda dificuldade na escrita, mesmo utilizando-se da letra em caixa alta. A mudança para a letra *script* nesse período, em algumas situações, apresenta-se como uma dificuldade que pode resultar em uma dificuldade na escrita, apesar de não estar relacionada ao conhecimento linguístico do estudante, apenas na identificação, ainda não consolidada, do grafema.

Associar o processo de escrita à ludicidade durante toda a sequência mostrou apresentar ganhos pedagógicos, pelo interesse dos estudantes, mas também pela associação com conhecimentos prévios, ou por proporcionar vivências afetivas aos estudantes. Nesse sentido, associar os grafemas em letra *script* ao vocabulário, às figuras e proporcionar essa vivência aos estudantes previamente à escrita, seria outra possibilidade pensada após a aplicação das atividades.

Destacamos ainda, que durante o percurso da sequência didática realizada, foi possível observar a importância dos diferentes artefatos culturais, e como isso deve ser cada vez mais integrado na rotina da alfabetização, também em língua

estrangeira. Observamos que a leitura de histórias, a associação das palavras ouvidas com os fonemas que estão sendo estudados, facilitam esse processo para a construção da leitura e da escrita.

Os leitores muitas vezes relacionam a leitura com a escrita, entretanto, a leitura – e a literatura também – abarcam concepções de identidade, de diferentes conhecimentos, e possibilitam ao leitor, especialmente aqueles que ainda estão em sua formação leitora, ampliar seu repertório cultural e a imaginação. Sugerimos também, a associação, sempre que possível, com obras literárias, seja através da leitura de uma obra para os estudantes, como introdução de uma atividade, como fruição, ou até mesmo utilizar-se de outras mídias associadas à literatura: filmes, desenhos, músicas ou seus personagens.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Vanessa Fulaneti de; FARAGO, Alessandra Corrêa. A importância do letramento nas séries iniciais. **Cadernos de Educação**: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 1 (1): 204-218, 2014.

BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1999.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles**: an interactive approach to language pedagogy. Englewood Cliffs : Prentice-Hall Regents, c1994. xii, 467p, il.

CAVALCANTI, Marilda Couto. **Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil**. D.e.l.t.a.: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo - Sp, v. 15, n. , p.385-417, 1999.

CUNHA, Vera Lúcia Orlandi; CAPELLINI, Simone Aparecida. **Habilidades metalinguísticas no processo de alfabetização de escolares com transtornos de aprendizagem**. Revista psicopedagogia. [online]. 2011, vol.28, n.85, pp. 85-96. ISSN 0103-8486.

HORNBERGER, Nancy. Extending enrichment bilingual education: revisiting typologies and redirecting policy. In: GARCIA, Ophelia. (Ed.). **Bilingual education focus in honor of Joshua A. Fishman**. v. 1. Philadelphia: John Benjamins, 1991, p. 215-234.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. V. 3, n. 5, agosto de 2005. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patricia. **Práticas pedagógicas em Alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**: eixos Linguísticos da Alfabetização. São Paulo, 2012.

SOUSA, Alberto. **Educação pela Arte e Artes na Educação**. – 3.º Volume – Música e Artes Plásticas –. Lisboa: Instituto de Piaget, 2003.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: Planejamento e Métodos. Bookman editora, 2005.

C DE CEBOLA OU C DE CARNE?

Daiane Cristine Fontanive¹

Eduarda Hackenhaar²

Tainara Raquel Keil³

Grasiela Kieling Bublitz⁴

Resumo: Conhecendo a importância do ensino interdisciplinar, optou-se pela escolha de um tema amplo para o aprendizado de um conteúdo específico de Língua Portuguesa: os sons da letra C presentes em vocábulos relacionados à alimentação saudável. Destinadas a turmas de quinto ano do Ensino Fundamental, as atividades propostas neste trabalho pretendem opor os sons [k] e [s] produzidos pela letra C, de modo que o aluno possa perceber na prática, durante a realização das atividades, essas diferenças fonéticas. Concomitantemente, o público-alvo será conscientizado sobre os benefícios da ingestão de alimentos saudáveis para a saúde humana. Os objetivos dessa sequência didática serão atingidos se os estudantes conseguirem desempenhar as atividades propostas, aperfeiçoando o conhecimento e as habilidades de leitura e de escrita na língua materna.

Palavras-chave: fonética; letra C; alimentação saudável; interdisciplinaridade.

1 Considerações iniciais

As aulas de Língua Portuguesa não são somente destinadas à aprendizagem de conteúdos inéditos aos estudantes, como costuma acontecer em várias das disciplinas da grade curricular. É durante essas aulas que o aluno tem a possibilidade de refletir acerca de um tópico o qual ele já domina, afinal, tendo o Português como língua materna, acaba-se por usufruir de conhecimento prévio sobre o uso da língua e suas regras.

Nas escolas, é de responsabilidade do professor de Língua Portuguesa a organização de aulas que estimulem a turma a refletir sobre esse uso que fazem da língua. Para tanto, na sequência didática que aqui se apresenta, optou-se pela elaboração de atividades instigantes a respeito dos sons da letra C presentes em vocábulos diversos relacionados à temática escolhida para a condução das aulas: a alimentação saudável.

Essa sequência didática, como já explanado, tem por objetivo apresentar aos alunos, de forma lúdica, dinâmica e prática, os diferentes sons de pronúncia da letra C. Busca-se, assim, a atuação autônoma do aluno na percepção acerca das regras

1 Acadêmica do curso de Letras na Universidade do Vale do Taquari – Univates, daiane.fontanive@universo.univates.br

2 Acadêmica do curso de Letras na Universidade do Vale do Taquari – Univates, eduarda.hackenhaar@universo.univates.br

3 Acadêmica do curso de Letras na Universidade do Vale do Taquari – Univates, tainara.keil@universo.univates.br

4 Orientadora. Docente na Universidade do Vale do Taquari – Univates, gkib@univates.br

da língua através de atividades diversas. Ademais, pretende-se conscientizar os estudantes a respeito da ingestão de determinados alimentos para a adoção de uma alimentação e vida saudáveis.

2 O que fazer?

2.1 Conteúdo específico a ser transposto

Na seguinte sequência didática, pretende-se instigar os alunos à atividade de observação da língua dominada por eles, especificamente em relação aos diferentes sons que uma mesma letra pode apresentar. A letra escolhida para tal análise é a C, a qual representa dois sons distintos: som de [k] e som de [s].

Conforme as normas da Língua Portuguesa, as palavras que possuem o grafema C precedido pelas vogais E e I serão representadas pelo fonema [s], como é o exemplo de “cedo” e “ácido”. Já nos casos em que C é precedido por A, O ou U, a reprodução fonêmica se dará com [k], assim como em “casaco”, “comida” e “óculos”.

A opção pelo ensino de ortografia em torno de um tema global, a alimentação saudável, condiz com a perspectiva de ensino através da interdisciplinaridade prezada pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Dessa maneira, será possível a exploração de ambos os conteúdos específicos nas devidas disciplinas de Língua Portuguesa e de Ciências. Acredita-se, assim, que essa educação interdisciplinar seja um benefício tanto para a aprendizagem do aluno quanto para o ensino do professor.

2.2 Habilidades a serem desenvolvidas

O conteúdo da língua a ser estudado abrange a realização de atividades de ortografia. Segundo a BNCC (2018), um dos objetivos de aprendizagem para as aulas de Língua Portuguesa destinadas a turmas de 5º ano do Ensino Fundamental vai ao encontro desse. O objetivo de código *EF05LP01* compreende “Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema-grafema regulares, contextuais e morfológicas e palavras de uso frequente com correspondências irregulares” (BNCC, 2018, p. 115).

A autora de “Fonética, fonologia e ensino: um guia introdutório”, Mikaela Roberto, aponta para uma questão fundamental ao lecionar regras em sala de aula: o simples decorar de uma regra não garante sua total compreensão. Sendo assim, os alunos devem entender, por completo, o funcionamento de tal regra, de modo a internalizá-la. De acordo com a profissional, a melhor maneira de realizar esse processo é debruçando-se e refletindo sobre ela (ROBERTO, 2016).

As habilidades de codificação e decodificação se fazem extremamente necessárias para haver a compreensão do conteúdo ortográfico. À vista disso, serão desempenhadas ações de decodificação de fonemas e grafemas, isto é, leitura, além de envolver exercícios de codificação, ou seja, escrita, possibilitando a prática do que foi aprendido. Assim, concordando com Roberto (2016), os alunos serão capazes de compreender e internalizar a regra, de forma autônoma, enquanto fazem o uso dela.

3 Como fazer?

3.1 Atividade 1

Para dar início às atividades, o professor irá propor uma brincadeira envolvendo alimentos saudáveis que comecem ou tenham em seu nome a letra C. A brincadeira é simples e tem por objetivo fazer com que os alunos memorizem os alimentos que forem ditos e acrescentem um outro alimento na sequência para seguir com a brincadeira.

O professor deve iniciar dizendo uma frase e o aluno que estiver ao seu lado terá de repetir o que o professor falou, acrescentando outro alimento em sequência. Por exemplo:

Professor: "Na sexta feira, eu fiz sopa de cenoura."

Aluno 1: "Na sexta feira, eu fiz sopa de cenoura e um suco de caju."

Aluno 2: "Na sexta feira, eu fiz sopa de cenoura e um suco de caju, e de sobremesa fiz bolo de chocolate."

O aluno que não conseguir lembrar o que foi dito ou errar a ordem dos alimentos já pronunciados sai do jogo. Ao sobrar apenas um estudante, esse é consagrado o vencedor da brincadeira.

3.2 Atividade 2

Dando continuidade às atividades, o professor deve imprimir e disponibilizar aos alunos o poema abaixo, de autoria de Cecília Meireles. É recomendado que seja realizada uma leitura oral para a turma, enquanto os estudantes acompanham silenciosamente. Após, os alunos também podem ler o texto para o colega localizado ao seu lado, um de cada vez.

Figura 1 – Poema de Cecília Meireles

Como não? Como não?
Cá estou eu, minha gente!
Sou o C das cambalhotas,
Sou o C Contente,

Venha comigo quem quiser crescer!
Que eu sou o dono do creme branquinho e amarelo,
Que eu sou o C das lindas coisas coloridas...
Sou C da Carne, sou C de Couve,
Ai, ai, camarada!
Sou o C da cebola crua,

Sou o C da Cara corada!
Cora-a e recolore-a
Quem come cenoura
Quem come chicória!
(Cecília Meireles)

Posteriormente, o conteúdo e a temática do texto a serem estudados devem ser explorados através da realização dos questionamentos a seguir.

1. Sobre o que está falando o poema de Cecília Meireles?

Expectativa de resposta: Sobre alimentação.

2. Qual é a letra do alfabeto que a autora cita no texto?

Expectativa de resposta: A letra C.

3. Identifique os alimentos mencionados no poema.

Expectativa de resposta: Creme, carne, couve, cebola, cenoura e chicória.

4. Qual é a importância de comer esses alimentos?

Expectativa de resposta: Eles são importantes para a saúde.

5. O que há em comum entre as comidas indicadas no poema? Analise a escrita delas.

Expectativa de resposta: Todas elas iniciam com a letra C.

Em seguida, para adentrar o conteúdo linguístico a ser estudado, o professor tem de escrever no quadro as palavras “cebola” e “carne”, solicitando que os alunos as pronunciem em voz alta repetidamente. Após, questioná-los sobre a diferença do som da letra C constatada nos vocábulos. Dessa maneira, os estudantes serão capazes de perceber que, em “cebola”, o fonema C apresenta som de [s], e em “carne”, há som de [k].

De volta ao poema, o professor deve instruir os alunos a destacarem os fragmentos de palavras que possuem a letra C em alguma das sílabas, colorindo de amarelo aqueles em que o fonema apresentar som de [k] e de azul quando o som de C for [s] (FIGURA 2). Para haver melhor percepção do som, os estudantes podem proferir tais vocábulos oralmente.

Figura 2 – Expectativa de resposta para a atividade

Como não? Como não?
 Cá estou eu, minha gente!
 Sou o C das cambalhotas,
 Sou o C Contente,

 Venha comigo quem quiser crescer!
 Que eu sou o dono do creme branquinho e amarelo,
 Que eu sou o C das lindas coisas coloridas...
 Sou C da Carne, sou C de Couve,
 Ai, ai, camarada!
 Sou o C da cebola crua,

 Sou o C da Cara corada!
 Cora-a e recolore-a
 Quem come cenoura
 Quem come chicória!
 (Cecília Meireles)

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Visando facilitar a aprendizagem dos alunos e apresentar a norma linguística para o conteúdo, o professor deve entregar aos estudantes a tabela abaixo (FIGURA 3), solicitando que eles a preencham de acordo com o que foi observado no texto. Eles precisam, além disso, incluir três exemplos de vocábulos presentes no poema que se encaixem nas regras fonéticas. No momento da correção, o professor deve motivar os alunos a lerem seus diferentes exemplos para cada coluna.

Figura 3 – Tabela para preenchimento da regra fonética

C - som de /s/	C - som de /k/
Precedido pelas vogais ___ e ___	Precedido pelas vogais ____, ___ e ___
Exemplos:	Exemplos:

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Figura 4 – Expectativa de resposta para a tabela preenchida com a regra fonética

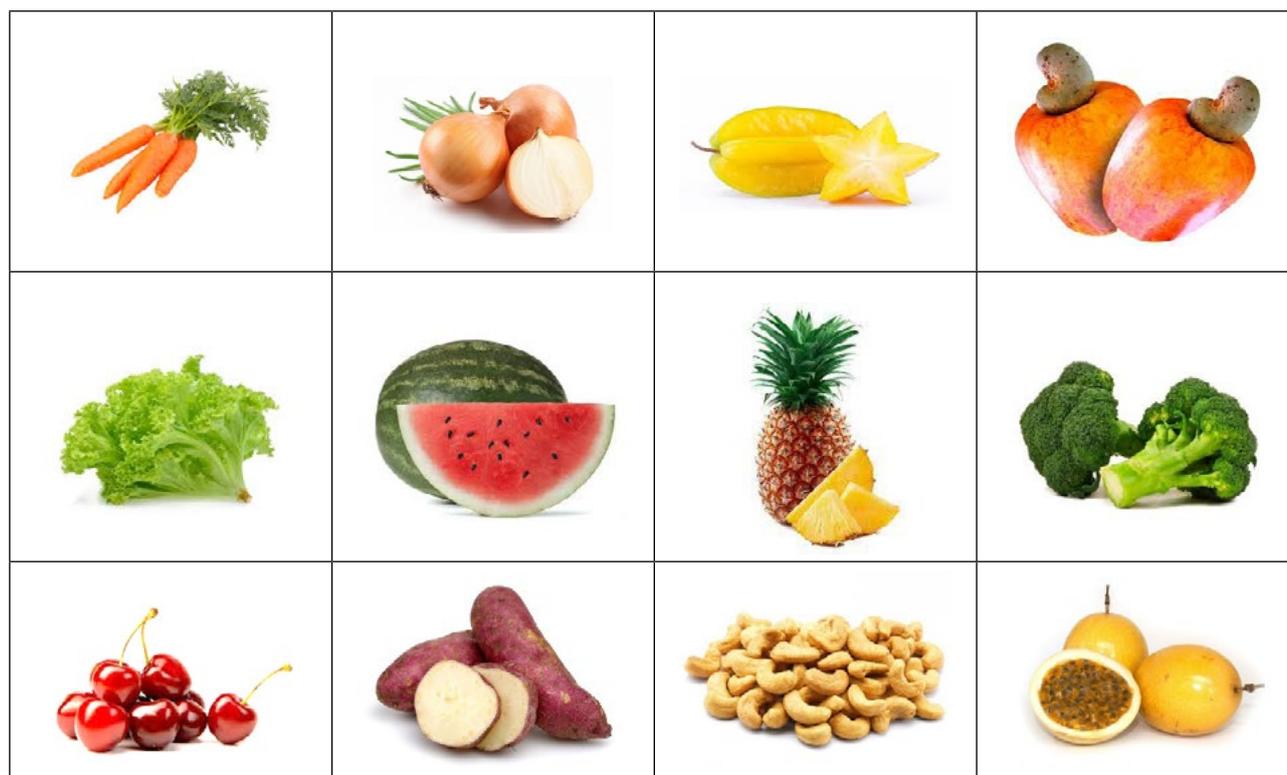
C - som de /s/	C - som de /k/
Precedido pelas vogais E e I.	Precedido pelas vogais A, O e U.
Exemplos: cebola, cenoura, Cecília.	Exemplos: carne, couve, come.

Fonte: Elaborada pelas autoras.

3.3 Atividade 3

Dando continuidade à aula, o professor deve providenciar as imagens dos alimentos abaixo (FIGURA 5), impressas em tamanho médio. Ademais, é necessário estar equipado de duas caixas, uma identificada com C [s] e a outra com C [k], e posicioná-las em frente à turma. A atividade consiste em entregar uma figura para cada aluno analisar e distinguir o alimento contido nessa. Posteriormente, um aluno por vez deve apresentar e mostrar sua imagem para os colegas, inserindo-a na caixa correspondente para o som do C presente na palavra.

Figura 5–Alimentos que contenham a letra C





Fonte: Retiradas da internet

Expectativa de resposta:

Caixa [s] = cenoura, cebola, alface, melancia, cereja, batata-doce, cebolinha, cereal.

Caixa [k] = carambola, caju, abacaxi, brócolis, castanha, maracujá, coco, jabuticaba.

Ao final da atividade, o professor deve orientar os alunos para que eles façam um desenho de um alimento ou de uma bebida em que a regra do C se aplique. Nesse momento, o auxílio do professor faz-se necessário, especialmente para a sugestão e a aprovação de suas ideias. Após a conclusão, a dinâmica anterior será repetida utilizando-se das mesmas caixas.

3.4 Atividade 4

Para aprofundar a temática da alimentação saudável, o professor tem de projetar uma lâmina de *slides* contendo os seguintes títulos para a turma: ingredientes, modo de preparo, rendimento e calorias. Deve-se questionar os alunos sobre o gênero textual característico desses termos, almejando a resposta “receita”, já que é um texto bastante presente no dia-a-dia dos estudantes e, conseqüentemente, conhecido por eles.

Após, o professor precisa entregar a receita de “Salada colorida” (FIGURA 6), solicitando a leitura silenciosa do material por parte dos alunos.

Figura 6 – Receita da salada colorida

Salada colorida
Ingredientes: <ul style="list-style-type: none">· 5 folhas grandes de alface;· 1 colher de sopa de rúcula;· 1 colher de sopa de agrião;· 1 maçã pequena;· 1 caixa de morangos;· 1 pepino médio;· 1 cenoura grande;· 1 beterraba.
Modo de preparo: <ol style="list-style-type: none">1. Higienizar bem todos os ingredientes;2. Colocar a alface, o agrião e a rúcula em uma bacia com água e poucas gotinhas de vinagre;3. Ralar a cenoura e a beterraba e descascar e cortar o pepino em rodelas;4. Tirar as folhas do recipiente, lavar com água corrente e picá-las;5. Cortar a maçã e os morangos em pedaços pequenos;6. Misturar os ingredientes em uma tigela grande e servir.
Rendimento: <p>A receita serve cinco pratos.</p>
Calorias: <p>Cada prato contém 40 calorias. Você pode acrescentar um molho de iogurte ou um suco de frutas natural concentrado, mas lembre-se que isso aumentará o teor de calorias de todas as receitas de saladas cruas.</p>

Fonte: Adaptada pelas autoras com base em Leite (2019).

Em seguida, o professor pode optar por projetar as perguntas norteadoras sobre o texto ou, então, imprimi-las para os alunos.

1. Você gosta de comer salada? Por quê?
2. Quais alimentos da receita você gosta de comer e de quais você não gosta?
3. O ser humano pode ingerir cerca de 2000 calorias diariamente para manter seu peso. Você acredita que a quantidade de calorias da salada é positiva ou negativa para a saúde humana?

Expectativa de resposta: positiva.

4. Ligue a definição das partes da receita com o título adequado para elas.

a) Ingredientes	() Prescreve os alimentos necessários.
b) Modo de preparo	() Designa o número de pessoas que a receita serve.
c) Rendimento	() Aponta a quantidade de energia produzida após a ingestão da refeição.

d) Calorias () Indica o passo-a-passo para cozinhar.

Expectativa de resposta: a, c, d, b.

5. Retire de cada parte da receita (ingredientes, modo de preparo, rendimento e calorias) uma palavra diferente em que C apresente som de /k/ e outra com som de /s/. Escreva-as abaixo.

Expectativa de resposta: **INGREDIENTES:** alface, colher, rúcula, caixa, cenoura. **MODO DE PREPARO:** colocar, alface, rúcula, bacia, poucas, cenoura, descascar, cortar, recipiente, corrente, picá-las. **RENDIMENTO:** receita, cinco. **CALORIAS:** cada, contém, calorias, você, acrescentar, suco, concentrado, receitas, cruas.

Posteriormente, é de grande interesse que o professor prepare a receita trabalhada na atividade anterior juntamente da turma. Para isso, é fundamental que a escola disponha de um local adequado, como uma cozinha ou um refeitório, assim como dos instrumentos indispensáveis para isso, por exemplo, recipientes, talheres e os alimentos exigidos.

3.5 Atividade 5

Dando continuidade à aula, os alunos deverão ser agrupados em trios, podendo a escolha dos integrantes ser uma decisão dos próprios estudantes ou do professor. Após isso, cada trio deve retirar de uma das caixas utilizadas na atividade de número 2 uma imagem de algum dos alimentos trabalhados.

No laboratório de informática, os alunos serão orientados a pesquisarem na Internet uma receita ou modo de preparo do alimento designado ao seu trio. Ao localizarem, devem utilizar o programa de edição Word para escrevê-la, seguindo os passos da receita trabalhada em aula. Esse documento necessita conter o nome da receita, a lista de ingredientes, o modo de preparo, o rendimento e o número de calorias, podendo esse último ser opcional.

Todas as receitas escritas e editadas pelos alunos passarão pela avaliação do professor, para que, posteriormente, possam ser reunidas de modo a formar um livro. Esse livro de receitas será o produto final das aulas, o qual pode ser disponibilizado para que os estudantes levem para suas casas e experimentem cozinhar as receitas produzidas pela turma com suas famílias.

4 Possibilidade de continuidade

Ao final dos ensinamentos sobre as diferenças vocálicas atribuídas ao vocábulo C, o professor de Língua Portuguesa pode continuar lecionando sobre demais variações dos sons das letras do alfabeto. Assim, é possível a organização de aulas focalizando nos sons opostos de G, X, S e, até mesmo, contrapondo os fonemas orais e nasais das vogais.

5 Considerações finais

Visando à aprendizagem sobre a fonética da letra C, relevante para que os alunos conheçam a ortografia da língua, bem como sobre a alimentação saudável, essa sequência didática interligou ambos os assuntos, resultando em um ensino interdisciplinar. A escolha por um assunto e uma temática norteadora, bem como a seleção de materiais de gêneros textuais diversos, é de extrema importância para a aplicação de aulas envolventes e interessantes.

Considerando a dificuldade que muitos docentes encontram ao ensinarem tópicos de Língua Portuguesa aos estudantes, espera-se que a sequência didática proposta auxilie tanto a didática do professor quanto a aprendizagem do aluno. Assim sendo, serão considerados alcançados os objetivos do trabalho caso esse seja esclarecedor para a figura do professor e, da mesma forma, ao público-alvo a ele destinado.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Programa de Apoio a Leitura e a Escrita PRALER**. Brasília: MEC/Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/praler/tp/tp2.pdf>>. Acesso em: 22 Mai. 2019.

LEITE, Patrícia. **9 receitas de saladas cruas com poucas calorias**. Disponível em: <<https://www.mundoboaforma.com.br/9-receitas-de-saladas-cruas-com-poucas-calorias/>>. Acesso em: 22 Mai. 2019.

ROBERTO, Mikaela. **Ortografia**: repensar seu ensino. In: *Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL: CULTURA GAÚCHA PARA IMIGRANTES

Grasiela Kieling Bublitz¹
Larissa Damiris Lopes Franco²
Raquel Vian Rodrigues³
Sofia Scheid Wolmeister⁴

Resumo: Atualmente, observando a situação do Brasil quanto a chegada de diversos imigrantes todo ano, é possível afirmar que enfrentar uma nova cultura e língua diferentes é um grande desafio. Pensando a respeito disso, foram desenvolvidas duas sequências didáticas: uma para crianças, utilizando o livro “Prenda de Neve”, e outra para adultos imigrantes, com a música “Eu Sou do Sul”, ambas visando ensinar português como língua adicional, tendo como tema a cultura gaúcha. Assim, visualiza-se a tanto a viável adaptação das sequências para outras disciplinas escolares como também para construir um grande projeto escolar.

Palavras-chave: Sequência didática; Cultura Gaúcha; Imigrantes; Língua Portuguesa; Língua adicional.

1 O que fazer?

No início deste ano, o Brasil já contava com mais de 1,1 milhão de refugiados e imigrantes (RIBEIRO, 2019). Ao chegar em um lugar novo e desconhecido em busca de uma vida melhor, há sempre dois grandes choques a serem enfrentados: uma diferente cultura e uma outra língua.

Pensando nisso, a seguinte sequência didática, dividida em duas partes, tem como objetivo desenvolver em crianças e adultos imigrantes o interesse pela cultura do estado em que estão residindo, fazendo, principalmente, com que se sintam parte dessa nova realidade. Além disso, busca desenvolver o multiletramento ao trabalhar disciplinas como o português, a geografia, as artes, a literatura e algumas técnicas domésticas, que posteriormente poderão mostrar-se úteis durante a estadia desses imigrantes.

A exploração de um vocabulário gaúcho mais tradicionalista também é uma interessante perspectiva para ser abordada com crianças e adultos imigrantes, pois, muitas palavras são comumente usadas pela população local em seu cotidiano. Ademais, é necessário que a cultura gaúcha seja apresentada como uma

1 Orientadora. Doutora em Linguística Aplicada, professora do Curso de Letras da Univates, gkib@univates.br

2 Graduanda do Curso de Letras, Universidade do Vale do Taquari – Univates, larissa.franco@universo.univates.br

3 Graduanda do Curso de Letras, Universidade do Vale do Taquari – Univates, raquel.rodrigues@universo.univates.br

4 Graduanda do Curso de Letras, Universidade do Vale do Taquari – Univates, sofia.wolmeister@universo.univates.br

oportunidade para os imigrantes inserirem-se na sociedade em que agora residem, percebendo também se essa nova cultura possui semelhanças com a sua.

Para um público-alvo composto por crianças imigrantes, a contextualização poderia ser feita através do livro “Prenda de Neve”, de Pauline Pereira e R. S. Keller; uma releitura de “Branca de Neve” adaptada para a realidade do sul do Brasil. Assim, os principais objetivos seriam apresentar e ensinar sobre a cultura gaúcha para os alunos através do livro, ensinar o vocabulário específico usado no Rio Grande do Sul, exercitar o vocabulário adquirido por meio de atividades dinâmicas e aprender a usar um Atlas Geográfico.

Já para o público de adultos imigrantes, o conteúdo seria introduzido a partir da música “Eu sou do Sul” de Os Serranos, pois a música tradicionalista gaúcha traz constantemente diversos aspectos relevantes para serem apresentados e discutidos com os alunos. Dessa forma, a canção seria de grande relevância para ensinar o vocabulário específico usado no Rio Grande do Sul, exercitar o vocabulário adquirido desde a vinda para o estado e ensinar os alunos a fazer chimarrão, uma bebida típica muito consumida.

Na seção seguinte do trabalho, abordaremos como foi elaborada as sequências didáticas, sendo uma para crianças imigrantes e outra para adultos imigrantes, cada aula separada em momentos.

2 Como fazer?

A seguir, serão mostradas as duas sequências, ambas para públicos-alvo diferentes, sendo a primeira para crianças e a segunda para adultos.

2.1 Sequência didática para crianças

1º momento: Reunir as crianças em um círculo e apresentar o livro “Prenda de Neve”. Contar a história para os alunos, sendo auxiliado na contação pelas ilustrações. Após terminado o livro, fazer as seguintes perguntas:

1. Vocês entenderam a história?
2. Vocês escutaram palavrinhas diferentes da história original?

2º momento: Identificar (escrevendo no quadro), juntamente com as crianças, as palavras diferentes (específicas do vocabulário gaúcho) encontradas ao longo da história.

3º momento: A partir da identificação das palavras, realizar um jogo que funcionará semelhante a um jogo da memória, no qual os alunos, em duplas, receberão cartas com palavras e imagens que devem ser combinadas.

Tabela I - Jogo de memória

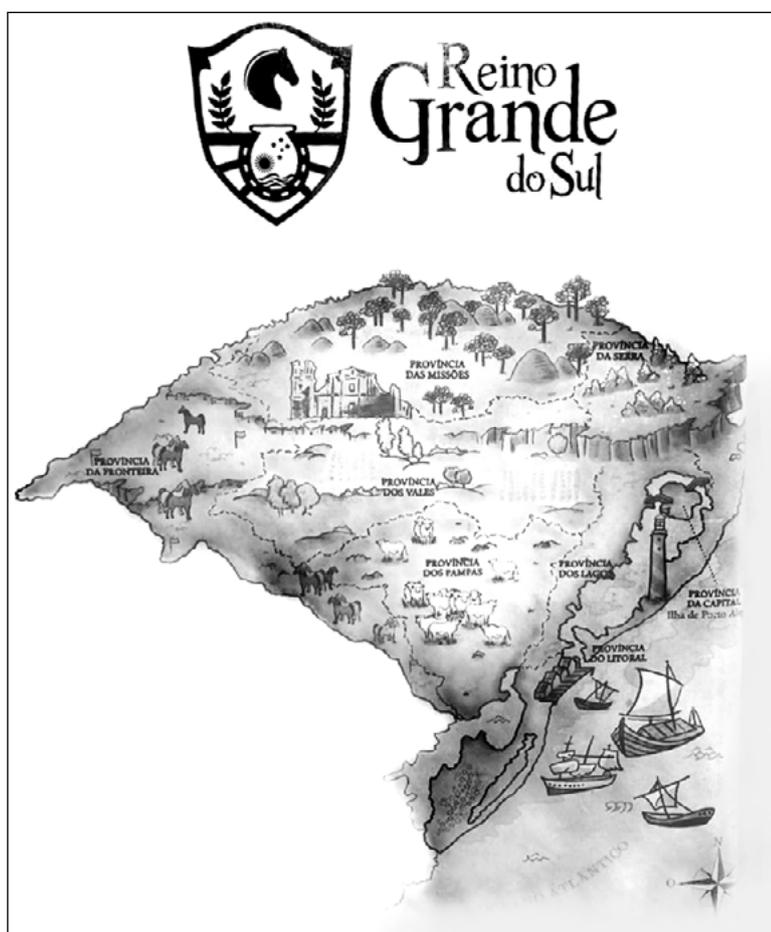
	AMUADO
	CUSCO
	ESTÂNCIA
	GURI
	PRENDA

Fonte: elaborado pelas autoras. Imagens retiradas da internet.

4º momento: Dar um gabarito aos alunos, utilizando imagens maiores para mostrar qual delas se encaixa verdadeiramente com cada palavra.

5º momento: No livro “Prenda de Neve”, há um mapa fictício com 8 províncias: a Província da Fronteira, a das Missões, a da Serra, a dos Vales, a dos Pampas, a dos Lagos, a do Litoral e a da Capital. Com o auxílio de um atlas geográfico, os alunos deverão procurar uma cidade do Rio Grande do Sul que esteja localizada na região de cada uma das províncias. Explicar características dessas cidades, explorando seus significados com ajuda de imagens e outros materiais, para que as crianças conheçam um pouco mais sobre o estado em que estão vivendo.

Imagem I – Reino Grande do Sul



Fonte: KELLER, R. S.; PEREIRA, Pauline. **Prenda de neve**. Edibook, 2015.

6º momento: Para garantir a compreensão do novo vocabulário, será feito um jogo de bingo. Cada criança receberá uma cartela com 6 palavras da coluna A. O professor sorteará e lerá para a turma a descrição de cada uma dessas expressões (coluna B).

Tabela II – Bingo

A	B
Afago	Carinho
Amuado	Triste, desanimado
Cerração	Neblina
Cusco	Cachorro, animal
Estância	Fazenda, lugar
Descabimento	Ofensa, sem propósito
Guri	Menino
Prenda	Moça gaúcha, usa vestido
Sagu	Sobremesa
Tri	Muito legal
Vivente	Indivíduo, pessoa

Fonte: elaborado pelas autoras.

Momento final: reunir os conhecimentos adquiridos e fazer uma pequena apresentação para a turma toda, completando a frase “Ser gaúcho é...”. As crianças poderão utilizar o material que foi usado nas outras atividades para elaborar sua apresentação.

2.2 Sequência didática para adultos

1º momento: Fazer uma atividade de audição, na qual os alunos irão ouvir a música “Eu sou do Sul” de Os Serranos e completarão as lacunas vazias a partir da escuta;

Tabela III – “Eu Sou do Sul”, de Os Serranos

Eu Sou do Sul - Os Serranos
____ _ ____ _ ____ _ ____ _ ____ _ , sou do sul
É só olhar pra ver que eu sou do sul, sou do sul
A minha terra tem um céu azul, céu azul
É só olhar e ver
(x2)

Nascido entre a poesia e o arado
A gente lida com o ____ e ____
A minha gente que veio da guerra
Cuida dessa terra
Como quem cuida do coração

Eu sou do sul
É só olhar pra ver que eu sou do sul
A minha terra tem um céu azul
É só olhar e ver

Você, que não conhece meu estado
Está convidado a ser feliz neste lugar
A ____ te dá o ____
O ____ te dá carinho
E o ____ te dá um pôr do sol lá na ____

Eu sou do sul
É só olhar pra ver que eu sou do sul
A minha terra tem um céu azul
É só olhar e ver

A fronteira ____
É ____ , cavalo e ____
Viver lá na campanha é bom demais
Que o santo missioneiro
Te acompanhe, companheiro
Se puder vem lavar a alma no ____

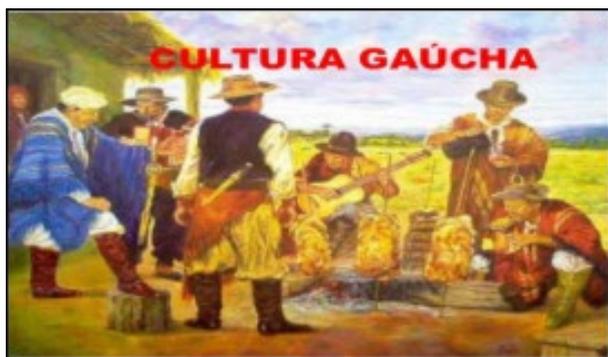
Eu sou do sul
É só olhar pra ver que eu sou do sul
A minha terra tem um céu azul
É só olhar e ver
(x2)

Eu sou do sul

Fonte: SALDANHA, Elton. **Eu Sou do Sul**. USA RECORDS, 1998. Atividade elaborada pelas autoras.

2º momento: Explorar as palavras e expressões usadas através de slides que mostram imagens e seus significados. Além disso, também levar um vocabulário complementar para ser usado na atividade final. Exemplos de Slides:

Imagem II – Slides



Fonte: elaborado pelas autoras. Imagens retiradas da internet.

OBS: Algumas palavras complementares (não citadas na música) que podem ser usadas nos slides: peão, chimarrão, churrasco, quentão, afago, valente, charque, tererê e feriado.

3º momento: Criar uma tabela, junto dos alunos, que compare a cultura local com a cultura dos países deles. Exemplo de tabela abaixo:

Tabela IV – Comparando as culturas

	BRASIL (RS)	HAITI	ÁFRICA DO SUL	CHILE
Bebidas típicas				
Comidas típicas				
Vestimenta				
Costumes				

Fonte: elaborado pelas autoras.

OBS: Além disso, explorar com eles do que são feitas as bebidas e comidas que os alunos exporem sobre seus países.

4º momento: Escrever no quadro (ou em um word office) frases que utilizem palavras e expressões gaúchas exploradas nas atividades anteriores. A partir dessas frases, os alunos devem mesclar imagens selecionadas pelo professor e desenhos feitos por eles para representar o que está escrito, demonstrando se compreenderam cada termo explicado anteriormente.

Exemplo de frases:

1. O peão e a prenda tomam chimarrão no parque.
2. Esta é minha plantação de uvas.
3. Tomei uma canha sentado perto do Rio Uruguai

5º momento: Levar para a sala algumas cuias, erva, bombas de chimarrão e tampas redondas para ensinar os alunos a fazer chimarrão.

OBS: Já trazer uma térmica com água quente.

Momento final: a partir do conhecimento adquirido na aula, guiar os alunos em uma produção de um pequeno texto que complete a frase: "Ser gaúcho é...".

Na seção seguinte, após as duas sequências didáticas para crianças e adultos imigrantes, trataremos as possibilidades de continuação deste trabalho.

Possibilidades de continuação

Esse plano de aula pode ser adaptado conforme as necessidades e a realidade do grupo de alunos. Ademais, pode ser expandido no âmbito de outras disciplinas – geografia e artes –, envolvendo toda a comunidade escolar e tornando-se um grande projeto.

Referências

RIBEIRO, Victor. **Brasil já recebeu 1,1 milhão de imigrantes e 7 mil refugiados**. Boa Vista, 19 jan. 2019. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2019-01/brasil-ja-recebeu-11-milhao-de-imigrantes-e-7-mil-refugiados>. Último acesso em: 23 abr. 2019.

DE OLHO NOS CONECTIVOS: ARTICULANDO SENTIDOS EM REDAÇÕES DO ENEM A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS COM A PRODUÇÃO DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS

Ana Caroline dos Santos Arruda Maia¹
Antonia Cristina Maciel de Freitas²
Prof. Me. Francisco Jeimes de Oliveira Paiva³
Prof. Dr. Benedito Francisco Alves⁴
Leandro Barreto Carlos⁵
Natalia Conceição Maia⁶
Saulo Ruan Nascimento Oliveira⁷
Thais da Silva do Vale⁸

Resumo: Diante das muitas práticas de letramentos escolares trabalhadas para o Enem, a produção textual ganhou amplo destaque nas aulas de Redação da Educação Básica do Estado do Ceará, pois este exame vem solicitando dos participantes a produção de um texto em prosa sobre um assunto de ordem social, científica, cultural ou política. Adotamos como metodologia, a investigação-ação, a análise linguística e textual de 30 redações produzidas por estudantes concluintes do EM, da EEM Egídia Cavalcante Chagas, a partir da escrita do seguinte tema: “Precisamos falar sobre suicídio de jovens: taxa cresce no Brasil”, elaborada pela Seduc/CE (ENEM NÃO TIRA FÉRIAS, 2019). Dessa forma, quanto à construção da argumentação e da textualidade em nível de coesão sequencial, acreditamos que os conectivos fazem parte da competência textual/discursiva que o falante da Língua Portuguesa deve dominar e desenvolver no seio das práticas sociais e no uso produtivo dos conectivos em suas atividades de produção textual. Esse projeto, portanto, possibilitou a avaliação dos principais conectivos usados(as) pelos(as) alunos(as) concluintes do EM, bem como ofereceu uma proposta didática de uso estratégico dos conectivos na construção da argumentação e na melhoria do encadeamento textual, a partir de ciclo de atividades pedagógicas de produção, revisão textual e reescrita colaborativa.

Palavras-chave: Redação Enem; Coesão Sequencial; Competência IV; Conectivos.

1 Aluna do 3º ano do EM participante do projeto.

2 Aluna do 3º ano do EM participante do projeto.

3 Mestre em História e Letras pela Universidade Estadual do Ceará (UECE/FECLESC). Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas. Especialista em Gestão Escolar e Práticas Pedagógicas. Graduado em Letras pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM/UECE). Professor efetivo de Língua Portuguesa, Literaturas e Redação da Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará. E-mail: geimesraulino@yahoo.com.br

4 Doutor e mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, da Universidade Estadual do Ceará. Graduado em Letras (Português/Inglês) pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos. Coordenador Escolar da EEM Egídia Cavalcante Chagas. E-mail: alfransbe@yahoo.com.br

5 Aluno do 3º ano do EM participante do projeto.

6 Aluna do 3º ano do EM participante do projeto.

7 Aluno do 3º ano do EM participante do projeto.

8 Aluna do 3º ano do EM participante do projeto.

O que fiz?

O ensino no Brasil tem mostrado que a atividade de argumentar na produção de textos dissertativo-argumentativos, atualmente, tornou-se um investimento constante e necessário na construção de um texto autoral (POSSENTI, 2017). Nesse sentido, alguns estudos na ótica do ensino e linguagens, políticas públicas e avaliações, por exemplo, têm nos propiciado analisar que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), desde a sua criação em 1998, buscou avaliar as competências leitoras e escritoras dos/as estudantes, suas habilidades de interpretar textos e diversos gêneros e de refletir criticamente sobre os usos da língua e de outras linguagens, levando em conta os traços multimodais que (re)configuram as diversas interações sociais e considerando também as várias esferas da vida em sociedade, bem como os níveis de formalidade e as questões estilísticas que se modificam em consonância com os contextos (social, histórico, cultural, pragmático, interacional, situacional e sociocognitivo), nos quais os sujeitos concretizam ações de linguagem e constroem novas significações sociais (PAIVA; LIMA, 2019).

Este texto objetiva relatar e avaliar às experiências e as reflexões provenientes do projeto: “De olho nos conectivos: articulando sentidos em redações do Enem”, orientado pelo Professor Mestre de Língua Portuguesa e Redação, durante os meses de agosto e setembro de 2019 para a Feira Científica: “Ciências, Tecnologias e Linguagens: o paradigma do desenvolvimento para a justiça social”, da Escola de Ensino Médio Egídia Cavalcante Chagas (doravante, EEM Egídia).

Nesse sentido, atendemos os seguintes objetivos nas aulas, conseqüentemente nas práticas de análise do corpus de redações: 1. Avaliar os mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação em redações escritas por estudantes concludentes do Ensino Médio; 2. Identificar os sentidos produzidos na articulação dos conectivos (conjunções etc.) para construção da argumentação persuasiva em redações do Enem⁹; 3. Comparar os principais recursos coesivos¹⁰ que garantam as relações de continuidade entre parágrafos essenciais à elaboração de um texto coeso; e 4. Utilizar estrategicamente os conectivos a fim de promover o encadeamento textual a partir da atividade de revisão textual e reescrita colaborativa.

Para atender a esses objetivos, amparamo-nos, sobretudo, na concepção de que a “coesão é o modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se encontram interligados, por meio de recursos também linguísticos,

9 Proposta de redação aplicada: “Precisamos falar sobre suicídio de jovens: taxa cresce no Brasil”, elaborada pela Seduc/CE (*Enem não tira férias*, 2019).

10 Elaborado, a partir do *Guia do Participante*, 2018, p. 20.

formando sequências veiculadoras de sentido” (KOCH, 1999, p. 35). Ou seja, adotando essa perspectiva dos estudos linguísticos, destacamos os dois principais tipos de coesão: a *referencial*, que retoma elementos já citados ou introduz aqueles ainda a serem referidos (pronomes, por exemplo), e a *sequencial*, que diz respeito aos mecanismos linguísticos por meio dos quais se estabelecem vários tipos de interdependência semântica e/ou pragmática entre enunciados, à medida que faz o texto progredir (KOCH, 1988, p. 75).

De acordo com Peixoto (2017, p. 164), os *operadores argumentativos*¹¹ são elementos linguísticos que afetam a interpretação da sentença e têm impacto sobre todo um domínio gramatical. Ou seja:

[s]ão termos que atingem um único enunciado, conferindo-lhe um potencial argumentativo próprio, como os marcadores de totalidade “só”, “quase”, “apenas”; marcadores de pressuposição “também”, “ainda”; e a negação sentencial. Tão importantes quanto os operadores argumentativos são os operadores lógicos, como os conectivos “mas”, “embora”, “porque”, entre outros cuja função é ligar diferentes partes do texto (orações, períodos, parágrafos), conferindo a elas uma interpretação particular. [...]. (PEIXOTO, 2017, p. 167).

Em outras palavras, a autora defende que dominar a técnica e saber o uso desses elementos é condição necessária para fazer valer pontos de vista e opiniões e para defender teses e articular argumentos. A propriedade do emprego e a diversidade do uso de operadores argumentativos e *conectivos lógicos*¹² na condução do ponto de vista sobre algum fato ou acontecimento, ou na condução do conhecimento que se quer expor sobre algum tema ou assunto, são propriedades que se espera encontrar em um bom texto dissertativo-argumentativo (PEIXOTO, 2017, p. 167).

Ao se avaliar a construção da *argumentação* e da *textualidade em nível de coesão* (ELIAS, 2016), observamos que os conectivos fazem parte da competência textual/discursiva que o falante da Língua Portuguesa necessita adquirir e desenvolver em suas práticas de letramentos na escola e na sociedade, no sentido de fomentar a capacidade comunicativa de articulação e uso de recursos coesivos como estratégia argumentativa.

11 Koch e Elias (2016, p. 76), enfatizam que os operadores argumentativos são elementos que fazem parte do repertório linguístico e “são responsáveis pelo encadeamento dos enunciados, estruturando o texto e determinando a orientação argumentativa”.

12 Para Koch (2010, p. 50), “[a]s relações lógico-semânticas entre orações que compõem um enunciado são estabelecidas por meio de conectores ou juntores de tipo lógico. A expressão conectores de tipo lógico deve-se ao fato de tais conectores apresentarem semelhanças com os operadores lógicos propriamente ditos, não se confundindo, porém, com estes, já que a ‘lógica’ das línguas naturais difere, em muitos aspectos, da lógica formal.”

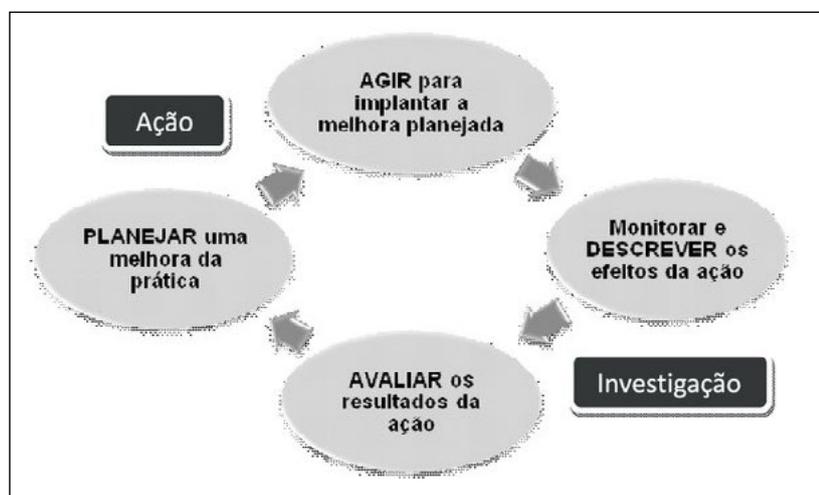
Assim, aprendemos que utilizar esses mecanismos de coesão se tornou indispensável, pois esses conectores deram ao texto maior legibilidade, explicitando os tipos de relações estabelecidos entre os elementos linguísticos que permitiram a progressão das ideias de forma clara e objetiva (CORRÊA, 2018). Em função disso, formulamos a seguinte questão-problema: *Como avaliar e usar estrategicamente os conectivos, visando uma melhor articulação e produção de sentidos adequados ao encadeamento textual de uma redação para o Enem?*

Como fiz?

Consideramos a necessidade por subsídios teórico-metodológicos para escrever competentemente um texto dissertativo-argumentativo no Enem. Por isso, salientamos que que no campo da investigação-ação, a prática redacional se potencializa pela reflexão a seu próprio respeito em atividades de produção, revisão e reescrita colaborativa (PAIVA, 2019b).

Até porque no campo educacional, segundo Arends (2008), a *investigação-ação*¹³, pode guiar as práticas, realinhando os ambientes de aprendizagem, em contexto de sala de aula, numa perspectiva de professor reflexivo, que arquiteta a sua própria aprendizagem. Percebemos que esta metodologia se constitui em um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela (TRIPP, 2005).

Figura 1: Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação.



Fonte: Silva e Araújo Neto (2011, p. 512), baseado em Tripp (2005).

13 A investigação-ação requer uma espiral de ciclos de planejamento, ação, observação e reflexão. Os resultados de um ciclo de investigação servem como ponto de partida para o seguinte, e o conhecimento produzido é relevante para a resolução de problemas locais e a aprendizagem profissional dos docentes/investigadores e alunos (ANDERSON; HERRI, 2016, p. 6).

De tal modo, na investigação-ação: “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (TRIPP, 2005, p. 446). Além do que essa metodologia “[...] é utilizada principalmente como uma forma de desenvolvimento profissional. Como tal, às vezes é difícil distinguir entre a reflexão profissional (sobre a própria prática) e a investigação-ação. A distinção se encontra no grau de intencionalidade e sistematização da reflexão” (ANDERSON; HERRI, 2016, p. 5-6).

Ademais, abraçamos ainda, o método de investigação pautado na análise linguística e textual de 30 redações escritas por estudantes concludentes do Ensino Médio, da EEM Egídia Cavalcante Chagas, resultado das atividades na disciplina de Redação, a partir da escrita da proposta de redação: “Precisamos falar sobre suicídio de jovens: taxa cresce no Brasil”, elaborada pela Seduc/CE (ENEM NÃO TIRA FÉRIAS, 2019).

Figura 2: Proposta de redação aplicada

PROPOSTA DE REDAÇÃO
Semana 04 - Tema 08
ENEM não tira férias

Com base na leitura dos textos motivadores abaixo e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo, em norma padrão da língua portuguesa, sobre o tema **A prevenção ao suicídio entre jovens no Brasil**, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa do seu ponto de vista.

Texto 01 **Precisamos falar sobre suicídio de jovens: taxa cresce no Brasil**
A taxa de suicídio entre os jovens brasileiros está crescendo mais do que a média nacional. O assunto ainda é tabu e exige a atenção de pais e responsáveis. Por Bruna Nicolielo

Na série **13 Reasons Why**, que estreou no dia 31 de março na Netflix, o adolescente Clay Jensen (Dylan Minnette) descobre fitas cassete gravadas pela paquera Hannah Baker (Katherine Langford), que se matou duas semanas antes. Nos áudios, a menina explica as 13 razões pelas quais decidiu dar fim à própria vida. Será que o garoto estaria na lista? A narrativa se desenrola com base nessa dúvida, tratando de um tema delicado e complexo: o suicídio de jovens.

Em 2013, uma adolescente gaúcha de 16 anos se matou depois que fotos íntimas dela foram divulgadas na internet. Após alguns meses, outro garoto, de 17 anos, se suicidou no Piauí pelo mesmo motivo. Muitos outros casos acabam abafados, mas as estatísticas confirmam o crescimento.

Entre 1980 e 2012, as taxas de suicídio cresceram 62,5% na população em geral. Na faixa etária dos 15 aos 29 anos, a média aumenta em ritmo mais rápido do que em outros segmentos. São 5,6 mortes a cada 100 mil jovens (20% acima da média nacional). Os dados são da pesquisa Violência Letal contra as Crianças e Adolescentes do Brasil e do Mapa da Violência: os Jovens do Brasil, ambos coordenados pelo sociólogo Julio Jacopo Weisfeldt, da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso), organismo de cooperação internacional para pesquisa.

[...]

O psiquiatra Neury José Botega, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), concorda. “Como o suicídio é um assunto tabu, podemos ficar com a impressão de que o problema não existe em grande magnitude. Mas isso não é verdade. Diariamente, segundo dados oficiais, 32 pessoas põem fim à vida. E podemos supor que o número real de suicídios seja, pelo menos, 20% maior do que isso”, diz ele.

Outro estudo, parte de um extenso programa de prevenção ao suicídio da Organização Mundial da Saúde (OMS) em várias partes do mundo, ajuda a compreender o fenômeno. O projeto envolveu um inquérito em nove cidades dos cinco continentes – no Brasil, foi em Campinas (SP), com 515 pessoas. A pesquisa identificou que, ao longo da vida, 17% dos pessoas haviam pensado seriamente em suicídio, 5% tinham chegado a elaborar um plano para tanto e 3% efetivamente haviam tentado se matar. De três pessoas que tentaram o suicídio, apenas uma foi atendida em um pronto-socorro.

“Quem pensa em suicídio está passando por um sofrimento psicológico e não vê como sair disso. Mas não significa que queira morrer. O sentimento é ambivalente: a pessoa quer se livrar da dor, mas quer viver. Por dentro, virá uma panela de pressão. Se ela puder falar e ser ouvida, passo a se entender melhor”, diz Robert Gellert Paris, presidente do Centro de Valorização da Vida (CVV), que oferece apoio 24 horas pelo telefone 141 e pelo www.cvv.org.br.

Disponível em: <https://claudia.abril.com.br/sua-vida/precisamos-falar-sobre-suicidio-taxa-cresce-no-brasil/>. Acesso em 18 jun. 2019. Adaptado.

Texto 02 **Dados sobre tentativa de Suicídio - HSVP**

Número de casos de janeiro de 2017 até abril de 2018: 28

Homens - 14
Mulheres - 14

Faixa etária

- Menos de 40 anos ou mais: 7%
- Jovens de até 19 anos: 11%
- Adultos de 20 a 59 anos: 82%

Sistemas de apoio que já tiveram

Suicídio voluntário: 40%
Suicídio involuntário: 60%

Condições familiares: 40%
Problemas emocionais: 40%
Mentores: 40%

Falar a melhor solução

Engajamento emocional: 40%
Redução de relacionamentos: 40%
Não estabelecer/revisar: 40%

Disponível em: <https://www.hsvp.com.br/noticia/2018/05/18/74/Residentes-em-profissao-na-area-de-pesquisa-sobre-suicidio.html>. Acesso em 18 jun. 2019. Adaptado.

Texto 03 **Mitos sobre o suicídio**

Mitos

- O suicídio é uma decisão individual, já que cada um tem pleno direito a exercer o seu livre arbítrio. **FALSO**
- Quando uma pessoa pensa em se suicidar terá risco de suicídio para o resto da vida. **FALSO**
- As pessoas que ameaçam se matar não farão isso, querem apenas chamar a atenção. **FALSO**
- Se uma pessoa que se sentia deprimida e pensava em suicidar-se, em um momento seguinte passa a se sentir melhor, normalmente significa que o problema já passou. **FALSO**

Verdades

- Os suicidas estão passando quase inevitavelmente por uma doença mental que altera, de forma radical, a sua percepção da realidade e interfere em sua livre arbitria. O tratamento eficaz da doença mental e o apoio mais importantes da prevenção do suicídio. Após o tratamento da doença mental e o desejo de se matar desaparece.
- O risco de suicídio pode ser efetivamente tratado e, após isso, a pessoa não estará mais em risco.
- A maioria dos suicidas fala ou dá sinais sobre suas ideias de morte. Das partes dos suicidas expressos, em dicas ou sussurros anteriores, frequentemente aos profissionais de saúde, seu desejo de se matar.
- Se alguém que pensava em suicidar-se e, de repente, parece tranquilo, aliviado, não significa que o problema já passou. Uma pessoa que decidiu suicidar-se pode sentir-se “melhor” ou sentir-se aliviado simplesmente por ter tomado a decisão de se matar.

Disponível em: <https://www.comio24horas.com.br/noticia/indicacao-lanca-cartilha-para-ajudar-a-identificar-sinais-e-prevenir-suicidios/>. Acesso em 18 jun. 2019.

Fonte: Seduc/Crede 10, 2019.

Na construção de textos, vários foram os elementos linguísticos que atuaram na articulação das partes textuais para manter a organização da superfície textual e a continuidade temática (AQUINO, 2016). Nesse sentido, a coesão enquanto recurso desta organização superficial do texto, preencheu “a função de pôr em inter-relação os vários segmentos que o constituem” (ANTUNES, 2009, p. 64). Ou seja, os recursos coesivos por conexão, além de assumir, a função de conectar as partes do texto ao todo, tem também a função de estabelecer relações discursivas argumentativas planejada pelo autor do texto (ANTUNES, 2005). Nesta investigação, compreendemos que a coesão sequencial:

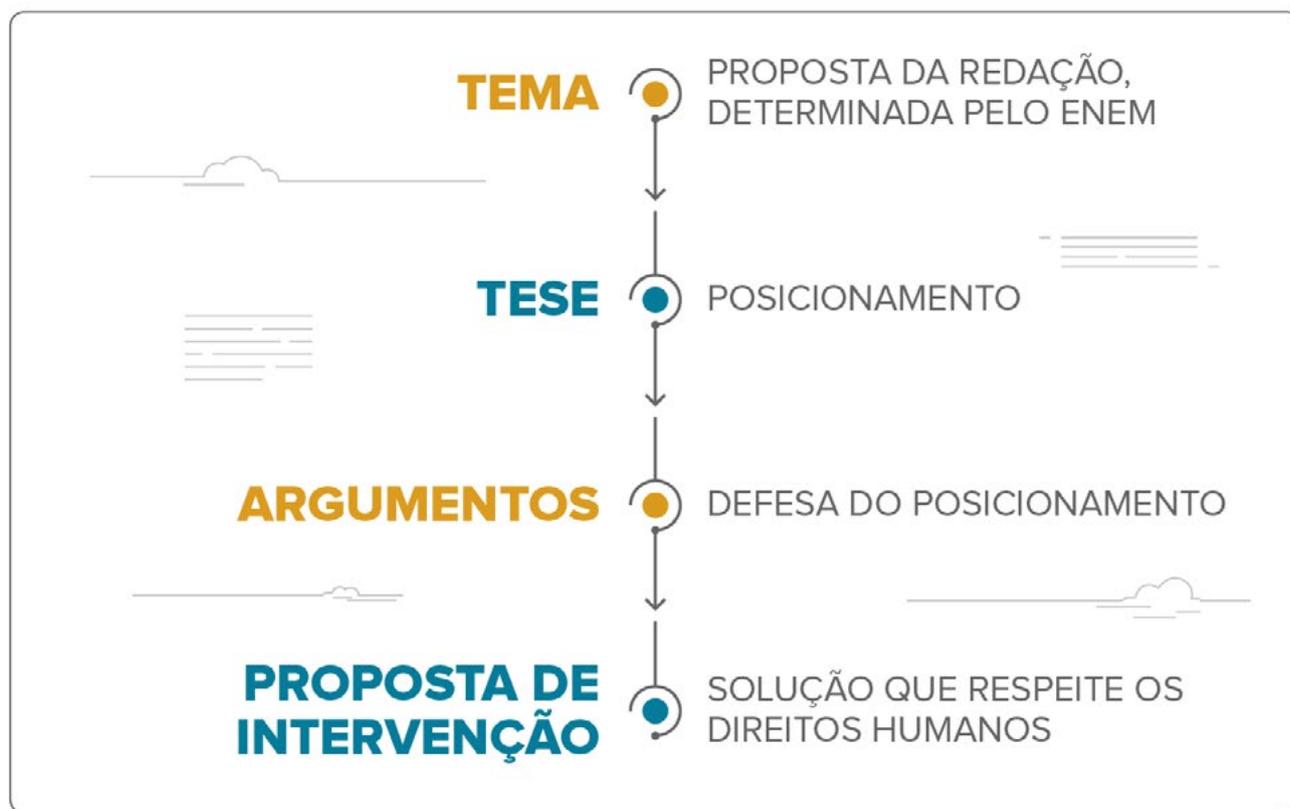
Diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e mesmo sequências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmático-discursivas, à medida que se faz o texto progredir (KOCH, 2009, p. 39).

Em outras palavras, Koch (2009) explica que a coesão sequencial está dividida em dois grupos: *sequenciação parafrástica* e *sequenciação frástica*. O primeiro ocorre quando a progressão textual se dá por meio de atividades formulativas em que os locutores podem introduzir no texto a presença de: reiteração de itens lexicais, paralelismos, paráfrases, recorrência de elementos fonológicos, de tempos verbais etc. Já a sequenciação frástica acontece quando a progressão textual se manifesta por meio da progressão temática, encadeamentos por justaposição ou por conexões. De tal modo, temos relação por: Causalidade, Condicionalidade, Temporalidade, Conformidade, Finalidade, Explicação, Comparação, Oposição, Adição, Alternância e Conclusão, dentre outros.

Vale destacar que tanto a progressão textual quanto a construção de sentidos no Enem se moldam pela necessidade de os(as) usuários(as) da língua assumirem posições determinadas e articuladas pelos(as) agentes redatores(as), neste exame, pois buscaram elaborar uma tese com base em argumentos convincentes para tecer e apreciar criticamente os textos e os discursos constituintes dos textos motivadores, bem como usaram adequadamente os conetivos ao longo da redação. Vejamos a esquematização, a seguir, para construir um bom texto argumentativo:

Figura 3: Esquema de produção de uma redação nota 1.000

REDAÇÃO DO ENEM NOTA 1.000



Fonte: Adaptado com base nas dicas do Colégio Foch. Disponível em: <http://colegiofoch.com.br/2018/03/29/3-dicas-de-ouro-para-uma-boa-redacao/>. Acesso em: 25 ago. 2019.

Verificando as redações, observamos o emprego de conectivos lógico-semânticos devido as construções textuais pelo uso variado de conceitos de diversas áreas de conhecimento, tendo em vista que os(as) estudantes precisaram fazer a seleção, organização, relação e interpretação de informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista, visando construir uma argumentação consistente e, finalmente, elaborando uma proposta de intervenção concernentes aos problemas abordados na prova de redação, respeitando os direitos humanos e propondo proposta(s) viáveis de solução(ões) para as dificuldades enfrentadas no contexto social em que vivem (PAIVA, 2019a).

Seguindo no desenvolvimento desse projeto, ficou materializado sua relevância devido à necessidade de promoção das práticas de ensino e produção de redação com foco no Enem 2019.

Vejamos, agora, alguns dos resultados dessas atividades:

Quadro 1: Classificação, conjunções e ocorrências nas redações avaliadas

CLASSIFICAÇÃO	CONJUNÇÕES	OCORRÊNCIAS
Aditivas	e, nem, mas também, como também, bem, com o etc.	[...] O assunto requer a atenção de pais e responsáveis. Após sua publicação, houve uma série de suicídios na Europa, dando origem à expressão "efeito werther", como também ocorreu após a morte de Marilyn Monroe.
Adversativas	mas, porém, todavia, contudo, entretanto, no entanto etc.	As causas desse problema são diversas, mas pode-se destacar os transtornos mentais [...]. Contudo , o preconceito não vem apenas pela doença em si, mas também pelo estigma social enraizado desde a antiguidade até os dias atuais.
Alternativa	Ou...ou; ora...ora; quer...quer; já...já etc.	[...] Ou enfrentamos o problema, ou não poderemos mais controlar essa epidemia de suicídios juvenis.
Conclusivas	Logo, portanto, por isso, por consequente etc.	Portanto , é essencial o aumento de esclarecimentos sobre os transtornos mentais [...]. Por conseguinte , o jovem, tal como os românticos, vê o suicídio como uma opção passível de ser realizada, o que salienta a necessidade de ações no sentido de prevenir esse ato.
Explicativas	Que, porque, porquanto, pois etc.	[...] percebe-se que o apoio familiar e de amigos a violência, é o principal meio para combater o suicídio, pois o que elas mais precisam é de atenção e compreensão.

Fonte: Elaboração própria.

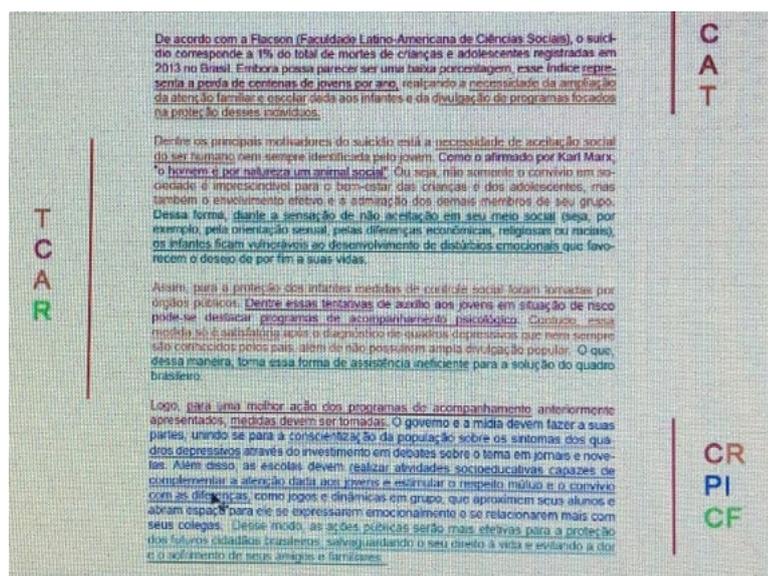
Quadro 2: Classificação, conjunções e/ou locuções e ocorrências

Comparativas	Como, assim como, que (precedido de mais, menos, tão etc.)	O garoto falava como os antigos sábios orientais.
Conformativas	Como, conforme, segundo, consoante	Conforme a própria funcionário relatou, os integrantes do arrastão tinham entre 12 e 16 anos (Folha de São Paulo).
Temporais	Quando, logo que, assim que, enquanto, depois que, apenas, mal	Assim que o produto de limpeza chegar, todo ambiente ficará cheiroso.
Proporcionais	À medida que, à proporção que, ao passo que, quanto mais...mais, quanto mais, menos	Quanto mais ouvia a voz do ex-marido, mais impaciente ela ficava.
Finais	Para que, a fim de que, que	Para fazer a redação, o candidato deveria avaliar a posição do ministro, dentro dos aspectos ético sociais.
Condicionais	Se, caso, contanto que, desde que, salvo se, a não ser que	O investimento no Brasil por parte de multinacionais se dará de forma cautelosa, se não houver mudança na cobrança de impostos.

Fonte: Elaborado a partir do Fascículo IV, 2018.

A produção escrita e a reescrita colaborativa contribuíram significativamente na socialização dos principais problemas semânticos e de estruturação de frases, orações e períodos nas redações escritas pela turma. O método *colaborativo de investigação-ação* que utilizamos possibilitou a ampliação do repertório de uso de recursos coesivos, obedecendo à construção argumentativa e semântica das frases e períodos. Vejamos uma atividade de análise textual:

Figura 4: Atividade multimodal de análise de uma redação sobre suicídio.



Fonte: Vídeo-análise de redação sobre o tema: Suicídio. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xDckofqBnOY>. Acesso em: 25 ago. 2019.

A atividade ajudou a potencializar o uso de estratégias argumentativas - recursos utilizados para desenvolver os *argumentos*¹⁴ de modo a convencer o(a) leitor(a) - que necessitaram ser mobilizadas pelos(as) candidatos(as) para construção de um texto que possua um repertório de uso de recursos coesivos diversificados. Observemos alguns trechos das redações escritas e reescritas:

14 Possenti (2017, p. 110) explica que “a palavra ‘argumento’ tem dois sentidos básicos: 1) refere-se a uma totalidade que inclui tanto as premissas quanto a conclusão ou tese; ou 2) refere-se apenas ao enunciado ou aos enunciados que sustentam a conclusão ou tese”.

Trechos de introdução de redações analisadas

01 A taxa de suicídio entre os jovens brasileiros
02 vem aumentando a cada dia. O assunto requer a atenção
03 de pais e responsáveis. Conflitos familiares, solidão, aban-
04 dono, esgotamento emocional, são alguns dos motivos que
05 levam uma pessoa a cometer suicídio.
06

07 Assim como qualquer outro tema que envolve
08 jovens e algo considerado tabu, com o suicídio não
09 há uma atitude de se conversar, pois maioria das pessoas ach-
10 am que quando um jovem ou adulto resolve li-
11 tar sua vida, é uma coisa considerada besteira na
12 maioria dos casos. De anos atrás pra cá, aumentaram
13 mais casos de pessoas que se suicidaram, 3,6 a cada
14 mil jovens são mortos.

Trechos de desenvolvimento/argumentação de redações analisadas

07 De acordo com a pesquisa realizada pelo Ministério da Saúde, o
08 suicídio aumentou progressivamente entre os anos de 2000 a 2016: foi de 6,450,
09 para 33.336 casos, uma alta de 734% nesse período. As causas de suicídio cometida
10 por jovens geralmente são a depressão e outros distúrbios relacionados como a
11 ansiedade, o uso abusivo de álcool e outras drogas, o bullying, suicídio muitas
12 vezes no ambiente escolar, a violência sexual e doméstica, além da falta de at-
13 tenção dada a vítima pela família e pessoas próximas, no qual esta sente-se
14 jogada ao péssimo, sem encontrar saída para os seus problemas.

07 Segundo o estudo realizado pela Organização Mun-
08 dial da Saúde (OMS), o projeto envolveu um inquérito
09 em nove cidades dos cinco continentes - no Brasil, 201,
10 em Campinas (SP), com 515 pessoas. A pesquisa identi-
11 ficou que, ao longo da vida, 11% das pessoas haviam pen-
12 sado seriamente em suicídio, 5% tinham chegado a
13 elaborar um plano e 3% efetivamente haviam tentado
14 se matar. De três pessoas que tentaram o suicídio,
15 apenas uma foi atendida em um pronto-socorro.

Trechos de conclusão/intervenções de redações analisadas

23 Em vista dos argumentos apresentados, percebe-se que o apoio fami-
24 liar e de amigos à vítima, é o principal meio para combater o suicídio, pois
25 é que elas mais precisam, é de atenção e compreensão. A escola também
26 deve fazer a sua parte por meio de palestras e apoio psicológico para seus a-
27 lunos. A mídia pode distribuir em seus meios mensagens positivas em relação a pr-
28 venção da vida, dando esperança a quem recebe essas mensagens. Pois como diz
29 o psiquiatra Karl Augustus Menninger "a esperança é uma necessidade para
30 a vida normal e a principal arma contra o impulso de suicídio".

23 Portanto, é essencial o aumento de esclareci-
24 mento da população sobre os transtornos mentais e
25 disponibilização de tratamentos eficazes. Quando mais
26 as pessoas conhecem depressão, esquizofrenia, bipola-
27 ridade etc, maior a chance de procurar ajuda se neces-
28 sário.

Os resultados da análise do corpus evidenciaram que a coesão é um princípio que contribuiu para construção da tessitura do texto e do seu sentido (ELIAS, 2016). Essas atividades com escrita do tema: "Precisamos falar sobre suicídio de jovens: taxa cresce no Brasil", impactou na avaliação dos principais conectivos usados(as) pelos(as) alunos(as) concludentes do Ensino Médio, da EEM Egídia Cavalcante Chagas, bem como apresentou uma proposta didática de uso estratégico dos conectivos na construção da argumentação e no melhoramento do encaadeamento textual, a partir de uma atividade constante de revisão textual e reescrita colaborativa.

O que poderia ser feito de diferente?

Por fim, ressaltamos que a análise textual e linguística das redações escritas pelos(as) estudantes concludentes do Ensino Médio, apresentaram de certa forma, um planejamento do uso estratégico de conectivos e uma organização textual adequados aos sentidos que cada conector/conjunção buscou estabelecer semanticamente dentro da estruturação das frases e períodos dos textos avaliados. Observamos, pois, uma construção textual argumentativa, pautada no uso produtivo de elementos gramaticais responsáveis pela articulação entre os segmentos textuais.

Para tanto, é crucial se trabalhar ainda mais com as práticas discursivas de escrita de textos dissertativo-argumentativos na escola, não apenas sobre o tema: *Suicídio de jovens*, mas com muitos outros ligados aos problemas sociais, ambientais, culturais etc., por meio de informações, veiculados em várias fontes de comunicação tradicional (tv, jornais e revistas) e alternativas (mídias, blogs e redes sociais) de forma dialógica e colaborativa a fim de possibilitar uma maior compreensão sobre o fenômeno linguístico da coesão e da unidade textual na construção de textos argumentativos (AQUINO, 2016).

Analisamos que as estratégias de coesão textual foram articuladas nas redações dos(as) estudantes, visando garantir a continuidade do tema, o estabelecimento de relações semânticas ou pragmáticas entre segmentos maiores ou menores do texto, a ordenação e articulação de sequências textuais (ELIAS, 2016).

Diante do exposto, avaliamos as possíveis (in)adequações dos recursos linguísticos e das estratégias discursivas mobilizadas diante do quadro mais geral da situação comunicativa (MENDONÇA, 2016). Para isso, foi necessário trabalhar colaborativamente as dificuldades de escrita dos(as) estudantes nas aulas de Redação, sobretudo o uso semântico das conjunções em conformidade com os níveis de adequação de língua(gem) de cada produtor(a) de textos, para reescrevê-los de forma a adequar-se à Competência IV: *Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação*, da Matriz de Redação do Enem (BRASIL, 2018).

Referências

ANDERSON, Gary L.; HERRI, Kathryn. O docente-pesquisador: a investigação-ação como uma forma válida de geração de conhecimentos. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 2 N. 1 – p. 4-24 (fev. – maio, 2016): “Artes de ser professor: práticas, criações e formações” – DOI: 10.12957/riae.2016.21236

ANTUNES, Irlandé. A coesão como propriedade textual: bases para o ensino do texto. **Calidoscópico**, v. 7, n. 1, jan./abr., 2009.

_____. **Lutar com as palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

AQUINO, Maria de Fátima de Souza. Coesão na tessitura textual: avaliação do emprego dos recursos coesivos. In: GARCEZ, Lucília Helena do Carmo; CORRÊA, Vilma Reche. (org.). **Textos dissertativo-argumentativos**: subsídios para qualificação de avaliadores. – Brasília: Cebraspe, 2016. p. 200-206.

ARENDS, Richard. **Aprender a ensinar**. 7. ed. Madrid: Editora McGraw-Hill, 2008.

BRASIL. **A redação no Enem 2018** – cartilha do participante. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2018/manual_de_redacao_do_enem_2018.pdf. Acesso em: 25 ago. 2019.

CORRÊA, Karen Fabiane Leonel. **Os conectivos e sua importância para o desenvolvimento da habilidade escrita**. 2018. 154 f. Mestrado (Mestrado Profissional em Letras). – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2018.

ELIAS, Vanda Maria da Silva. Texto e estratégias de coesão referencial e sequencial. In: GARCEZ, L. H. do C.; CORRÊA, V. R. (org.). **Textos dissertativo-argumentativos**: subsídios para qualificação de avaliadores. – Brasília: Cebraspe, 2016. p. 174-192.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Principais mecanismos de coesão textual em português. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 15, p. 73-80, 9 nov. 2012.

_____. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1999.

_____. Trajetória da Linguística textual. Parte I. In KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **A coesão textual**. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

_____; ELIAS, Wanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística e produção de textos: reflexão em busca de autoria. **Revista Na Ponta do Lápis**, Ano XII, Número 27, agosto, 2016. p. 40-42. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/5917/npl27-03ago2016.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2019.

PAIVA, Francisco Jeimes de Oliveira.; LIMA, Ana Maria Pereira. Letramento visual crítico, discursos e *performances* na recontextualização em redações nota mil do Enem. In: SILVA FILHO, Antonio Vieira da.; GOMES, Arilson dos Santos. (Orgs.). **Ensaio Interdisciplinares em Humanidades**. 1. ed. Fortaleza: EdUECE, 2019, v. 3, p. 124-150.

PAIVA, Francisco Jeimes de Oliveira. **Verbo-visualidade de textos multimodais do ENEM**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019a. 303p. Disponível em: https://ebookspedroejoaoeditores.files.wordpress.com/2019/03/ebook_verbo-visualidade-1.pdf. Acesso em: 26 ago. 2019.

_____. Configuração verbo-visual e estratégias de recontextualização em propostas de redação do Enem. *Fólio - Revista de Letras*, [S.l.], v. 10, n. 2, fev. 2019b. ISSN 2176-4182.

PEIXOTO, Jaqueline dos Santos. A avaliação do emprego de operadores e conectivos argumentativos. *In: GARCEZ, L. H. do C.; CORRÊA, V. R. (orgs.). **Textos dissertativo-argumentativos**: subsídios para qualificação de avaliadores. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017, p. 163-171.*

POSSENTI, Sírio. Argumentar. *In: GARCEZ, L. H. do C.; CORRÊA, V. R. (orgs.). **Textos dissertativo-argumentativos**: subsídios para qualificação de avaliadores. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017, p. 109-116.*

SILVA, Sonaira Souza da.; ARAÚJO NETO, Sebastião Elviro de. Pesquisa-ação na conversão de pastagem em roçado na agricultura familiar Amazônica. **Cadernos de Ciência & Tecnologia**, Brasília, v. 28, n. 2, p. 509-529, maio/ago. 2011.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set/dez. 2005.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ADICIONAL PARA IMIGRANTES HAITIANOS DO MUNICÍPIO DE ESTRELA: EXPERIÊNCIA VIVENCIADA NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Aline Andressa Behrendsen¹
Viviane Sbruzzi²
Grasiela Kieling Bublitz³

Resumo: Este artigo apresenta um dos projetos desenvolvidos no Programa de Residência Pedagógica Letras-Português, desenvolvido em uma das escolas-campo do município de Estrela-RS. A ação promovida pelas residentes decorreu de uma demanda dos alunos haitianos da EJA - Educação de Jovens e Adultos. Ao aplicar a docência nesse grupo de alunos, percebeu-se a grande dificuldade de uso da língua, o que resultou em um projeto de ensino de português como língua adicional com aulas semanais de duas horas para suprir essa necessidade. Como a Univates já oferece aulas aos imigrantes de Lajeado por meio do Projeto de Extensão Vem pra cá, optou-se pela parceria do Programa de Residência Pedagógica com o Projeto Vem pra Cá. Espera-se que as ações no município vizinho tenham continuidade no próximo ano, pois é um desejo não só da escola-campo como também dos haitianos de Estrela, que veem nas aulas um momento de grande aprendizado.

Palavras-chave: residência pedagógica - língua adicional - ensino

O que foi feito?

A história do Brasil, desde a colonização, é marcada pela chegada de imigrantes que aqui se instalaram, construindo suas vidas e participando da construção e constituição do nosso país. Nosso povo, o povo brasileiro, é composto por diversas etnias, cuja mistura é responsável pelas diversidades culturais presentes no território brasileiro, pelos nossos costumes, pelas transformações que a língua portuguesa falada no Brasil sofreu ao longo do tempo, pelo jeito brasileiro de receber as pessoas e por todos os demais aspectos que caracterizam a nossa gente. Até os dias atuais, o Brasil vem acolhendo pessoas de diversas nacionalidades que escolheram o país como seu lar. Os brasileiros são mundialmente conhecidos por sua receptividade e acolhimento caloroso.

A partir de 2012, a região do Vale do Taquari começou a receber um enorme contingente de imigrantes, na maioria haitianos. Desde lá o número só vem aumentando. A necessidade de ensinar a língua portuguesa a esses imigrantes

1 Licencianda em Letras, Universidade do Vale do Taquari - Univates, aabehrendsen@universo.univates.br

2 Licencianda em Letras, Universidade do Vale do Taquari - Univates, vivisbruzzi@universo.univates.br

3 Doutora em Linguística, Universidade do Vale do Taquari - Univates, gkib@univates.br

mobilizou o curso de Letras da Universidade do Vale do Taquari – Univates. Em 2014, iniciaram-se as aulas de português como língua adicional aos recém-chegados imigrantes, envolvendo acadêmicos, professores e voluntários para planejar e ministrar os encontros. Os desafios para dar conta desse trabalho envolveram vários fatores: a urgência de tratar do ensino de língua portuguesa como língua adicional na formação do professor no curso de Letras; a dificuldade de planejar aulas a um grupo de distintas nacionalidades; e a necessidade de elaboração de materiais pedagógicos coerentes com a realidade local. Como o passar dos anos, essa ação ganhou força e passou a fazer parte da extensão universitária. Atualmente, as aulas ocorrem semanalmente em sala cedida por uma escola estadual do município de Lajeado como uma ação decorrente do Projeto de Extensão Vem pra Cá, ligado ao Programa de Extensão Arte, Estética e Linguagem.

Com base em uma concepção de linguagem que dá ênfase ao uso e não às formas, iniciou-se a elaboração de tarefas pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa como Língua Adicional, considerando a interlocução estabelecida e o propósito da ação. As atividades utilizadas nas aulas passaram a ser organizadas em unidades didáticas sobre temas de relevância para a interação social dos imigrantes, como trabalho, saúde, alimentação, cultura e família. Da mesma forma, os objetos digitais de aprendizagem, também criados para a interação com a língua em uso, simulam situações de uso real da língua por meio de pequenos vídeos, para que o aluno interaja, tome decisões em relação ao vocabulário e receba um feedback. A utilização desse material tem contribuído significativamente não só para o ensino dos acadêmicos e voluntários como também para a aprendizagem dos imigrantes. Temos a certeza de que este trabalho facilita a interação entre imigrantes e demais membros da comunidade local bem como fomenta o estudo sobre o ensino da língua portuguesa como língua adicional na formação acadêmica.

Segundo Leffa e Irala (2014, p. 33), “a língua adicional é construída a partir da língua ou das línguas que o aluno já conhece”, relacionando aspectos sistêmicos, de prática social e de constituição do sujeito. Assim, as aulas foram promovidas no sentido de somar aprendizagens aos saberes trazidos pelos alunos, que já tinham conhecimentos de diversas línguas, tais como Inglês, Francês e Espanhol, além da língua oficial do Haiti, o Crioulo Haitiano.

Como foi feito?

Durante a prática de estágio vivenciada no Programa de Residência Pedagógica Letras-Português (2018-2019), uma das propostas foi o período de ambientação nas escolas, a fim de conhecer os pormenores do dia a dia escolar, vivenciar os diferentes espaços do ambiente e conhecer a comunidade. Nesse primeiro período, o grupo de residentes também pôde perceber as carências

enfrentadas pela falta de investimentos na infraestrutura da escola, as dificuldades vivenciadas pelos professores em sala de aula e os conflitos próprios do ambiente escolar.

Uma das proposições do Programa de Residência Pedagógica foi que os acadêmicos pensassem sobre como resolver alguns problemas encontrados ou que propusessem projetos extracurriculares para auxiliar alunos e professores em suas práticas. As residentes, então, vendo a biblioteca da escola fechada e sem funcionário responsável pelo atendimento, propuseram um Projeto de Contação de Histórias que passou a ocorrer no espaço, dinamizando e dando vida ao local. Outro projeto proposto foi o de Aulas de Reforço no turno inverso como o intuito de auxiliar alunos com dificuldades de leitura e escrita. Mas o projeto que marcou a escola e os acadêmicos foi, com certeza, o Projeto de Português como Língua Adicional aos Imigrantes que estudavam na turma da Educação de Jovens e Adultos em uma das escolas-campo do Programa de Residência Pedagógica.

A proposta do projeto “Aula de Língua Portuguesa como Língua Adicional para Imigrantes Haitianos”, no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, surgiu de uma necessidade que a escola apresentava por receber alunos haitianos nas turmas de Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e enfrentar dificuldades para comunicar-se com esses alunos, especialmente em sala de aula. Percebemos que esses estudantes não conseguiam acompanhar as discussões e práticas estabelecidas nas aulas em função de não dominarem a Língua Portuguesa proficientemente. Além disso, o ritmo acelerado das aulas não propiciava a esses alunos a possibilidade de ouvir o que era dito em determinada aula, relacionar o que foi ouvido ao contexto dessa aula e inferir sobre o que estava sendo vivenciado. Infelizmente, na maioria das vezes, esses alunos estavam em sala de aula apenas de corpo presente e, conseqüentemente, as aulas não faziam sentido para eles. Percebemos, também, que os professores não dispunham do tempo e dos meios necessários para atender a esses alunos de maneira diferenciada e dispensar a eles a atenção especial que demandavam. A realidade da escola pública, em especial a da sala de aula, é turbulenta e a escola é, cada vez mais, responsabilizada por novas atribuições. O professor é incumbido de passar uma determinada lista de conteúdos em períodos curtos de aula o que dificulta que o professor possa atender às especificidades e diferenças de todos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Essa realidade afeta a todos os alunos, mas, se o aluno não entende a língua falada no ambiente escolar, ele enfrentará maiores barreiras, o que interfere negativamente na aprendizagem. Além disso, para além dos muros da escola, seja no trabalho, em casa ou em uma unidade básica de saúde, essas pessoas necessitam interagir com os brasileiros. Por isso,

sentimos a necessidades de propiciar melhores condições de comunicação em Língua Portuguesa a esses alunos.

Diante dessas percepções e constatações, tivemos a certeza de que os imigrantes necessitavam de um atendimento diferenciado e específico para desenvolver habilidades de comunicação em Língua Portuguesa. Com isso, em um trabalho conjunto entre residentes, preceptora, docente orientadora, professores, direção e alunos, pensou-se uma forma de oferecer aulas de Português como Língua Adicional para os imigrantes haitianos que estudavam na escola; de atender a esses alunos de maneira diferenciada e proveitosa; de promover as aulas de português como língua adicional no turno da noite, considerando que os alunos imigrantes eram adultos que trabalhavam durante o dia; de não interferir negativamente no aproveitamento desses alunos nas aulas regulares, que também ocorriam no turno da noite; e, de utilizar algum local que não atrapalhasse a rotina da escola. Dessa forma, decidimos que as aulas seriam realizadas nas noites de quarta-feira e quinta-feira, sendo um período em cada noite e em horários diferentes e alternados. Isso para que os alunos imigrantes não deixassem de assistir sempre as mesmas disciplinas curriculares da EJA e para que o semestre letivo deles não fosse prejudicado, uma vez que seriam retirados da sala de aula regular para participarem das aulas promovidas pelas residentes. Além disso, conversamos com os professores que atenderiam as turmas de EJA para que estivessem cientes a respeito do projeto e para que permitissem a saída dos imigrantes. Para a realização do projeto, a direção da escola disponibilizou uma sala de aula que não estava sendo ocupada à noite e que encontrava-se próxima às demais salas ocupadas nesse turno.

Após perceber que a deficiente compreensão do português por esses alunos estrangeiros interferia na compreensão dos assuntos abordados em sala de aula, e com o objetivo de suprir as necessidades que eles sentiam no que se refere ao uso da nossa língua no cotidiano, visitamos as turmas de EJA para convidar os alunos imigrantes a participarem das aulas, explicar como e onde as aulas aconteceriam e fixar na sala um cronograma das aulas. Fomos super bem recebidos pelos alunos, que ficaram muito empolgados com a notícia de serem oferecidas aulas de português direcionadas especialmente a eles. Imediatamente, os alunos confirmaram presença no primeiro encontro. Aproveitamos a oportunidade para solicitar aos demais alunos das turmas que auxiliassem os imigrantes na leitura do cronograma das aulas.

No primeiro encontro, promovemos uma conversa com os alunos para sondá-los sobre quais as dificuldades que eles mais sentiam ao tentar interagir através da Língua Portuguesa com nativos brasileiros e em quais contextos, em quais situações comunicativas, essas dificuldades eram mais acentuadas. Propomos que

os alunos se apresentassem, dizendo o nome, a idade, a nacionalidade, quais línguas falam, em que trabalham, e o que gostam de fazer. Em seguida, questionamos quais as maiores dificuldades enfrentadas por eles no dia a dia no que se refere à comunicação e o que eles esperavam do projeto que estávamos iniciando. Na ocasião, percebemos que o nível de proficiência em Língua Portuguesa dos alunos era, embora precário, bem diversificado; que eles estavam familiarizados com a sintaxe do Português – pois as tentativas de construção de frases eram coerentes com esse aspecto da nossa língua; que as tentativas de conjugação verbal seguiam normas coerentes com o Português – embora nem sempre fossem as adequadas para determinados verbos ou pessoas, como, por exemplo utilizar a forma “pediu” para 1ª pessoa do singular ou a forma “fazi” ao invés de “fiz”; e, que necessitavam de atividades que aumentassem os seus repertórios vocabulares. Questionados sobre o que esperavam das aulas de português e sobre suas maiores dificuldades, os alunos relataram que gostariam de receber noções da Língua Portuguesa desde o básico e conhecer mais e mais palavras, principalmente verbos e nomes.

Planejamos as aulas com base nas expectativas desses alunos e com o intuito de atender a elas. As primeiras cinco aulas planejadas envolviam atividades com saudações, letras do alfabeto, números, horas do dia, dias da semana, cores, vestimentas (roupas e calçados), órgãos e partes do corpo e estações do ano. Apresentávamos as palavras a eles, explicávamos a que se referia cada palavra, trabalhávamos a pronúncia e solicitávamos que eles nos dissessem como se falava na língua deles, no Crioulo Haitiano. Além de considerarem importante a aprendizagem do Português, os imigrantes manifestavam muito orgulho por sua própria língua e se sentiam muito contentes quando nos ensinavam a falar alguma expressão em Crioulo Haitiano. O planejamento executado para cinco aulas levou oito aulas para ser trabalhado. Isso por que os alunos traziam muitos questionamentos, de temas diversos, sobre expressões idiomáticas do Português. Nesses momentos nós nos sentíamos muito mais úteis, por estar atendendo realmente às necessidades práticas do cotidiano desses alunos. Ao mesmo tempo, esses questionamentos nos pegavam de surpresa e exigiam que realizássemos uma reflexão sobre a nossa própria língua que nunca antes havíamos feito. Isso era muito interessante e desafiador e nos mostrava o quanto aqueles momentos eram importantes na nossa formação docente e pessoal.

Da nona até a décima quarta aula, trabalhamos com verbos. Inicialmente, abordamos o significado de alguns dos verbos mais utilizados no dia a dia, sempre trabalhando a pronúncia. Em seguida, trabalhamos com a conjugação dos verbos no pretérito perfeito, no presente do indicativo e no futuro do presente, exercitando a construção de frases nos diferentes tempos verbais e destacando as desinências dos verbos regulares e as particularidades dos verbos irregulares. A pedido dos alunos,

explanamos sobre o significado e o uso dos verbos *ter*, *ir*, *vir* e *ver*, especialmente diferenciando *ir* e *vir*, e mostrando a forma desses verbos nos tempos trabalhados. Novamente estimulamos os alunos a construir frases com os verbos trabalhados, a fim de exercitar o uso dessas palavras e adequar as preposições utilizadas, pois percebemos que eles tinham bastante dificuldade no uso correto delas. Como sempre incentivávamos os alunos a pronunciar as palavras estudadas e a ler as frases produzidas, notamos que eles apresentavam dificuldades na pronúncia de alguns sons, como o do “lh” (galho), do “nh” (galinha) e do “r” (rua, correr, morango), bem como da sílaba tônica adequada. Por isso, repetíamos as palavras em que eles apresentavam problemas de pronúncia e solicitávamos que eles as pronunciassem, tantas vezes quantas forem necessárias à pronúncia correta. Os alunos não se sentiam envergonhados com isso, pelo contrário, faziam questão de pronunciar as palavras corretamente e diziam que queriam “falar como os brasileiros”.

Da décima quinta até a décima sétima aula, trabalhamos com a leitura de imagens. Para otimizar a ampliação de vocabulário, não levando palavras que eles já conhecem, selecionamos imagens que exemplificavam diferentes situações do cotidiano e práticas sociais comuns às pessoas, tais como trânsito, polícia, acidente, bombeiros, resgate, hospital, igreja, prefeitura, casamento, formatura, pegar um táxi, ser parado em uma blitz, cemitério, loja, mercado, reunião, abraçar, sentir raiva ou felicidade, comer, estar sem fome, caminhar na chuva, cumprimentar, beijar, andar de bicicleta, ir ao estádio, vibrar, fazer exercício, escalar, ir à praia, ir ao banco e ao correio, passear com o cachorro, embarcar em um avião, provar vestimentas, andar de ônibus, de barco e de trem, trabalhar em uma indústria, fazer um piquenique, cair de bicicleta, e que fazem referência à amplo vocabulário associado. Com isso, solicitamos aos alunos que escolhessem e descrevessem uma imagem e, cada vez que eles não sabiam a nomenclatura de algo ou de alguma situação, nós as informávamos a eles e eles seguiam sua leitura. Nessa etapa das aulas, eles manifestaram curiosidade sobre as polícias brasileiras e suas diferentes nomenclaturas. Foi então que pesquisamos e tomamos conhecimento que, no Haiti, há apenas um tipo de força policial para o país todo e não há, ainda, forças armadas, tais como o nosso Exército, por exemplo. Para sanar a curiosidade dos alunos, preparamos uma explicação sobre as polícias brasileiras (militar/brigada, civil, federal, guardas municipais e de trânsito) e, na décima oitava aula, explicamos suas funções e atribuições.

Em todas as aulas era necessário trabalhar a adequação da pronúncia do que se refere à tonicidade e às variações dos sons de “r”, “x”, “s”, “z” e “c”, bem como esclarecer dúvidas diversas, que não se restringiam a expressões idiomáticas, mas se referiam, também, a informações sobre leis e costumes do nosso país. Um questionamento muito comum durante as aulas era sobre as leis trabalhistas

e os direitos dos imigrantes no Brasil. Certa vez um aluno questionou se estaria protegido pela legislação, no que diz respeito à responsabilidade da empresa por algum acidente de trabalho, se estivesse trabalhando no sábado de manhã (jornada extraordinária) para a empresa da qual é empregado. Percebemos a carência de conhecimento desses alunos sobre a legislação que rege a relação legal de trabalho que exerciam e o quanto isso os deixava inseguros e sujeitos à exploração trabalhista. Por isso, da décima nona aula até a vigésima terceira, promovemos a leitura conjunta de textos sobre os direitos trabalhistas dos imigrantes no Brasil, retirados da Cartilha de Direitos Trabalhistas e Previdenciários para Imigrantes e Refugiados, da Universidade de São Paulo. Os alunos realizavam a leitura alternadamente e em voz alta e marcavam as palavras que não conheciam. Ao final de cada parágrafo era realizada uma revisão vocabular e uma explicação sobre o conteúdo do texto lido, bem como as adequações de pronúncia, quando necessário.

A vigésima quarta e a vigésima quinta aulas foram as últimas ministradas no primeiro semestre de 2019. Nessas duas aulas, encerramos a primeira edição do projeto trabalhando com os sons do Português, com a utilização de uma plataforma de Fonética e Fonologia da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais para demonstrar os sons e as articulações do aparelho fonador humano, e esclarecemos dúvidas apresentadas pelos alunos.

Durante as aulas, os alunos questionavam, incessantemente, sobre a continuidade do projeto e sobre a possibilidade de ampliar o atendimento aos imigrantes que não estudavam na escola, pois podíamos atender apenas a alunos matriculados na instituição de ensino. De um lado, havia os alunos que se formariam na EJA e não teriam mais vínculo com a escola. De outro lado, haviam os imigrantes da comunidade, que eram familiares, amigos e conhecidos dos alunos e que tinham interesse em participar das aulas de Português. A continuidade do projeto e a ampliação do atendimento para outros imigrantes que compunham a população da nossa região, em especial do município de Estrela, se mostrava muito importante e extremamente necessária. Para isso, o Projeto Vem Pra Cá, já realizado por bolsistas e voluntários da Univates em uma escola do município de Lajeado, foi implantado na escola, após aprovação da 3ª Coordenadoria Estadual de Educação. Assim, um número maior de estrangeiros que vivem na nossa região tem a oportunidade de participar de aulas de português como língua adicional.

Foram apenas 25 períodos de aula, aplicados entre abril e julho de 2019, o tempo que tínhamos com eles era curto e a turma era pequena, sendo composta por dez alunos, mas foi o ponto de partida para a realização de um projeto maior. A proposta foi uma iniciativa que abriu as portas para a implantação do Projeto Vem Pra Cá na escola. Assim, a partir de agosto de 2019, havia uma sala cheia, inicialmente com 35 haitianos, sendo atendida pelo projeto de extensão. As aulas

passaram a ser realizadas uma vez por semana e a ter duração de duas horas cada. Além disso, as aulas passaram a contar com a experiência, o acompanhamento e a certificação do Projeto Vem pra Cá, que já vem trabalhando com o ensino e a aprendizagem do Português como Língua Adicional a bastante tempo.

O que foi possível perceber?

Para referendar a importância do projeto em questão, seguem alguns depoimentos dos envolvidos. Abaixo está o relato da diretora da escola-campo, que se empenhou no sentido de ceder uma sala de aula da escola para que as aulas tivessem continuidade, mesmo depois da formatura dos alunos da EJA.

“As aulas para os imigrantes, em princípio, surgiram da extrema necessidade que foi percebida pelos próprios alunos, professores e equipe pedagógica da escola. Pensados, a princípio apenas para os alunos da escola, logo surgiu o interesse de outras pessoas, de fora da escola, e o leque se abriu. São momentos ímpares, preciosos, de acolhimento, que aproximam essas pessoas da nova realidade em que se encontram inseridos. As aulas para os imigrantes enriquecem a escola e a tornam mais humana. Numa época em que tanto se fala em inclusão, acolhimento, tão necessários, aqui isso ocorre na prática.” Depoimento da diretora da escola-campo sobre o as aulas de Português como Língua Adicional.

A preceptora do Programa de Residência Pedagógica, docente da escola-campo e professora dos haitianos, assim define a ação realizada pelas residentes:

“Através do Residência Pedagógica, alunos, ex-alunos e familiares imigrantes da nossa escola estão vivendo a experiência de aprender nosso idioma. Isso para todos é um divisor de águas, pois permite que tenham maior segurança em suas rotinas bem como novas possibilidades. É notória a satisfação desta turma, pois independente do tempo, clima ou horário, se fazem sempre presentes. E as professoras residentes orientam as atividades com muita segurança e carinho. A escola, em nome de todos desta turma, agradece a iniciativa e entrega de todos os profissionais envolvidos.” Depoimento da preceptora da escola-campo sobre as aulas de Português como Língua Adicional.

Outro depoimento marcante é o de uma acadêmica residente que se identificou tanto com o ensino de português como língua adicional que pretende seguir carreira acadêmica na área.

“O Projeto Vem pra cá foi essencial para a minha vida acadêmica. Estava estagnada, sem rumo, perdida, mas me encontrei como professora de Língua Portuguesa como língua adicional. Ensinar é um ato de amor e fazer isso a pessoas que perderam tudo, que deixaram seu país e sua família e ouvir o quanto essas aulas são importantes na vida deles, o quanto essas aulas estão ajudando-os em sua adaptação no nosso país, não tem preço. Sinto-me muito feliz e realizada com o projeto, espero podermos continuar no próximo ano.” Depoimento de uma das residentes que atuaram no projeto de aulas de Português como Língua Adicional.

Foi gratificante poder proporcionar momentos de atendimento especial a essas pessoas que veem nas aulas um momento de grande aprendizado. Com toda a certeza, uma grande contribuição do Programa de Residência Pedagógica para a escola foi o atendimento aos imigrantes haitianos com aulas de Português. O desejo da escola-campo e dos haitianos de que novas edições do projeto sejam realizadas evidencia isso. Por essa razão, nossas expectativas são pela continuidade do projeto em 2020, com o auxílio de voluntários e bolsistas da Univates. O ensino de Português como Língua adicional é, além de uma prática de inclusão social e de constituição dos sujeitos como pertencentes a esse espaço, um campo de promissoras aprendizagens a ser desenvolvido e estudado na área de Letras.

REFERÊNCIAS

LEFFA, Wilson J.; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: Wilson J. LEFFA; Valesca B. IRALA. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. 1. ed. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/livro_espiadinha.pdf> Acesso em: 09 ago. 2019.

FATE VS FREE WILL: UM PROJETO DE LITERATURA DE LINGUA INGLESIA

Makeli Aldrovandi¹

Resumo: A aula de Literatura em Língua Inglesa deve se constituir em um espaço em que o idioma não seja o foco da aprendizagem, mas o meio pelo qual se discutem temas outros e se constroem aprendizados que ultrapassam o conhecimento linguístico. Por outro lado, a aula de Literatura também não pode se resumir a uma apresentação de uma sequência de datas e características literárias, mas deve ser um espaço de discussão de temas fundamentais à Literatura. A partir dessas considerações, propôs-se o projeto *Fate vs free will: how free are we?* que objetivou a discutir como o tema destino versus livre arbítrio aparece em seis obras de diferentes períodos literários da Literatura do Reino Unido. O produto final do projeto foi um Reading Journal, ou diário de leitura, cujo objetivo era promover um momento de fruição sobre o texto literário posterior à discussão acadêmica dos textos em sala de aula. Os resultados apresentados pelos estudantes em seus diários foram extremamente satisfatórios, uma vez que eles mostraram, em sua maioria, discussões profundas e pertinentes sobre suas leituras, resultantes de um alto nível de reflexão e criticismo.

Palavras-chave: Literatura de Língua Inglesa; Projetos de Ensino; Diário de Leitura.

O que fiz?

O curso de Letras da Universidade do Vale do Taquari – Univates conta, em seu Plano de Curso, com duas Literaturas de Língua Inglesa: uma cuja ementa de refere às obras produzidas no Reino Unido e na Comunidade das Nações, ou Commonwealth, e outra que abarca obras dos Estados Unidos da América. Ambos os componentes curriculares estão alocados na metade final do curso, quando estudantes já percorreram uma significativa caminhada de aprendizagem e estudos da Língua Inglesa. Assim, o estudo da língua em si não é objetivo destes componentes. O Inglês, nesse contexto, se constitui o meio pelo qual o aprendizado de outras habilidades se desenvolve, habilidades essas relacionadas diretamente com os estudos literários, e, também, é a língua usada para comunicação em sala de aula.

Tradicionalmente, o semestre letivo era organizado a partir de um conjunto de leituras que observava a sequência de períodos literários que compõem os conteúdos programáticos dos componentes curriculares em questão. Essa organização sempre apresentou bons resultados de aprendizagem, no entanto, observava-se uma certa falta de continuidade entre as aulas, uma vez que o único fio condutor das discussões era o cronológico.

1 Doutora em Letras pela PUC-RS. Docente do curso de Letras da Universidade do Vale do Taquari – Univates. maldrovandi@univates.br

Na mais recente ocorrência do componente curricular Literatura de Língua Inglesa I, decidiu-se organizar o semestre de maneira alternativa: em vez de se seguir a ordem cronológica de publicação das obras, optou-se por dividir o semestre em dois grandes temas: a) *fate vs free will*, ou destino *versus* livre arbítrio e b) *self and selfishness*, ou eu e egoísmo. Este relato objetiva apresentar o projeto de trabalho desenvolvido ao longo da primeira metade do segundo semestre letivo de 2019, intitulado *Fate vs free will: how free are we?*, que foi norteado pela pergunta: *Os acontecimentos da vida de uma pessoa são resultado do destino ou são consequência de seu livre arbítrio?* O projeto teve como objetivo de aprendizagem desenvolver o pensamento crítico relacionado às obras literárias produzidas no Reino Unido e seu contexto cultural e identitário, bem como suas relações históricas, políticas e sociais. O produto final do projeto foi um diário de leitura, produzido individualmente, no qual os estudantes deveriam escrever suas impressões pessoais sobre cada obra lida e discutida em aula.

A próxima seção dará conta do detalhamento da implementação do projeto, desde a descrição das obras selecionadas, a organização e o desenvolvimento das aulas e, também, do produto final do projeto: o diário de leitura.

Como fiz?

Como citado anteriormente, o semestre foi organizado em dois projetos antes do início das aulas. As leituras foram selecionadas de acordo com os conteúdos programáticos da ementa do componente curricular em questão, Literatura de Língua Inglesa I, e levando-se em consideração a relevância literária e histórica das obras e dos autores. Outro critério de seleção foi a diversidade de gêneros textuais e de períodos literários abarcados pelas obras que compartilhavam o tema. Os textos selecionados para o projeto foram: *The Knight's tale*, um dos contos de *Canterbury Tales* de Geoffrey Chaucer; o conto *An unwritten novel* de Virginia Woolf; as peças de teatro *King Lear* de Shakespeare e *Waiting for Godot* de Samuel Beckett; a novela *A Christmas Carol* de Charles Dickens e, por último, o romance *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe. Ressalta-se que as obras foram intercaladas em termos de sua extensão: As primeiras foram contos de poucas páginas para que os alunos tivessem tempo hábil de ler a peça de Shakespeare – que foi discutida durante duas aulas. Depois, seguiram-se outros textos curtos, a peça de Beckett e a novela de Dickens, que foram seguidas do longo romance de Defoe.

Para a primeira aula, o texto *The Knight's tale*, um dos contos de *Canterbury Tales* de Geoffrey Chaucer, foi enviado para os alunos com antecedência para que pudessem fazer a leitura previamente. Como o texto original de Chaucer seria de um nível de dificuldade muito grande, por ser originalmente escrito no chamado Middle English, ou inglês médio, fora de uso corrente, optou-se por uma versão adaptada

ao inglês contemporâneo. Nesta aula, inicialmente, apresentou-se o projeto como um todo, desde seu tema, passando por seu objetivo, pergunta norteadora e leituras exigidas. Na sequência, fez-se uma contextualização da obra de Chaucer e apresentou-se um excerto da obra original, de modo a fazer com que os alunos compreendessem o porquê da opção de uma versão do texto para leitura. Em seguida, abriu-se uma discussão sobre o texto, em que foram apontados aspectos relativos ao tema do projeto: destino versus livre arbítrio.

Na segunda aula, os alunos foram divididos em pequenos grupos para discutir o conto de Virgínia Woolf a partir de um conjunto de perguntas. Ao final da discussão em pequenos grupos, abriu-se espaço para uma discussão coletiva, em que as respostas àquelas perguntas foram abertas para o grande grupo.

Na terceira aula, em que se discutiu King Lear, foram elaboradas cinco estações de trabalho, cada uma ficava em um ponto da sala de aula. Os alunos se dividiram em cinco grupos e passaram, durante a aula, por cada uma das estações. A primeira estação focalizou os personagens, sua descrição e sua função na trama; a segunda, focou no enredo em si, como as sequências de eventos se relacionavam; a terceira centrou-se na discussão dos temas principais da obra, que deveriam ser elencados e discutidos pelos alunos; a quarta abordou o texto em sua construção: vocabulário, organização sintática, etc.; a quinta e última envolveu a discussão de excertos da obra. Os grupos foram encorajados a anotar suas discussões em um papel que permanecia na estação de trabalho. Assim, cada grupo que passava por cada estação poderia optar por responder a atividade primeiro e depois comparar suas reflexões com as dos outros grupos ou ler primeiro o que os demais haviam produzido e, em seguida, fazer suas próprias reflexões. A quarta aula, que deu continuidade à discussão do texto de Shakespeare, iniciou com o debate coletivo sobre as reflexões da aula anterior e seguiu-se com a discussão de dois excertos do texto em que se analisaram os aspectos linguísticos de sua construção, bem como sua relação com o enredo da peça.

Na quinta aula, discutiu-se o texto *Waiting for Godot*. Para esta aula, os alunos foram divididos em grupos e leram um ensaio crítico sobre a obra em aula. Cada grupo ficou responsável por ler, compreender e discutir as ideias de uma seção desse ensaio e, depois, apresentá-las para a turma. Em seguida, discutiram-se os temas presentes na obra.

A aula seguinte abordou *A Christmas Carol*. Para a análise desta obra, utilizou-se o conceito da Jornada do Herói de Campbell (2007) para se analisar a mudança de caráter sofrida pelo personagem principal da obra, Ebenezer Scrooge. Em seguida, foram discutidas perguntas de interpretação da novela.

Na última aula do projeto, discutiu-se Robinson Crusoe. Para esta aula, os alunos foram levados a refletir sobre os temas principais do romance e, também, levados a criar perguntas sobre o texto para que os outros colegas refletissem.

É importante ressaltar que em todas as aulas, e em todas as discussões, a pergunta norteadora do projeto “Os acontecimentos da vida de uma pessoa são resultado do destino ou são consequência de seu livre arbítrio?” era retomada e discutida à luz da obra. Isso provocou uma comparação da maneira como tal tema havia sido tratado anteriormente. Os estudantes eram provocados a fazer relações entre a maneira como a temática de destino e livre arbítrio e o momento histórico em que as obras haviam sido escritas.

Como citamos anteriormente, optamos neste projeto, por uma metodologia que não engessasse a leitura em uma sequência cronológica em que o foco recaísse apenas nas características dos períodos literários da obra estudada. Esse engessamento dificulta a presença de um diálogo entre as obras, e faz com que as aulas não tenham relação entre si, a não ser pelo aspecto periódico. Conforme Pinto (2016, p. 174), a fuga da periodização literária faz com que o texto deixe de “comparecer apenas como ilustrativo de épocas e estilos para ser, às mãos do estudante, o centro da atenção nas aulas de literatura, e a educação literária não será mais feita mediante a história literária, mas efetivamente com o objeto literário”, isto é, a organização temática das obras permite que o aluno leia o texto enquanto seu objeto de estudos, como um todo a ser analisado e não apenas como um elemento representativo de uma época. Além disso, ele é provocado a contrastar suas reflexões com as reflexões anteriores, uma vez que há uma discussão maior que é transversal às aulas.

Além disso, a organização por uma temática permite que os estudantes comparem como esse tema foi abordado por diferentes autores em diferentes períodos, o que cumpre com o objetivo do componente curricular aqui apresentado, que quer relacionar os textos literários a seu contexto cultural e identitário, e também em suas relações históricas, políticas e sociais. Ou seja, a discussão guiada por um tema permite perceber como esse tema foi tratado em diferentes épocas e em diferentes contextos sociais e históricos, o que amplia muito o horizonte de análise das obras literárias.

Como já citado anteriormente, o produto final do projeto foi um diário de leitura. O diário foi uma produção individual que foi postada no Ambiente Virtual de Aprendizagem do componente curricular na última aula do projeto. A apresentação da proposta do diário foi feita ainda na primeira aula do componente curricular para que os estudantes pudessem se relacionar com sua produção como, de fato, se

relacionariam com um diário comum, ou seja, que pudessem fazer a escrita de cada seção ainda com as impressões recentes da leitura e das discussões das obras.

Para a escrita do diário, os estudantes foram orientados a utilizar até 300 palavras, que poderiam incluir citações, mas que, acima de tudo, representassem uma reflexão sobre os sentimentos pessoais que a obra suscitou. O *Reading Journal* não tinha de seguir o padrão de formatação de um trabalho acadêmico convencional, pelo contrário, manifestações de criatividade foram encorajadas, tanto na escrita do texto em si, quanto na sua organização. A criatividade, inclusive, foi um dos critérios usados na avaliação dos diários. Os outros critérios foram: nível de reflexão, que avaliou o quanto os estudantes aprofundaram sua escrita, isto é, buscaram ir além do gostar ou não da obra; correção textual e gramatical, em que o conhecimento linguístico se mostrou importante, embora o padrão formal da língua não tivesse sido exigido; e a apresentação, que verificou como os estudantes organizaram seus diários tanto quanto ao conteúdo como quanto ao layout.

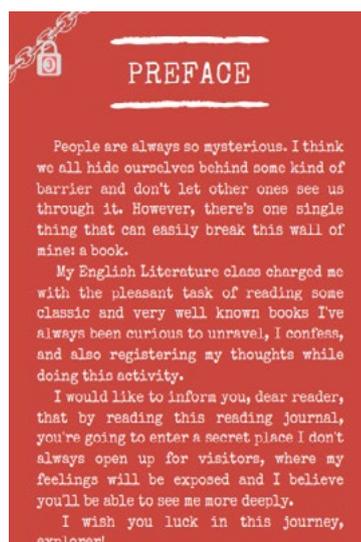
A ideia da produção de um diário de leitura objetiva aproximar o estudante, enquanto leitor, do texto literário, de modo que ele se aproprie da obra, crie vínculos com ela e não apenas a leia e analise friamente. De acordo com Leffa (2012, p. 255):

o leitor não pode chegar sozinho ao texto; traz com ele o seu mundo, sua experiência de vida, as competências que já acumulou. A leitura é uma espécie de doação recíproca: o sentido não é simplesmente dado ao leitor; é trocado por algo que ele deve trazer. Se o leitor chegar ao texto de mãos vazias, nada leva.

Ou seja, a proposta de produzir um diário com reflexões e impressões pessoais sobre as obras lidas busca, além de uma maior aproximação do leitor e da obra, também uma valorização das vivências do estudante, e, principalmente, uma motivação à reflexão mais livre sobre a obra, que não seja limitada por teorias literárias. No entanto, é importante ressaltar que esse incentivo a uma leitura mais pessoal das obras é um complemento às discussões teóricas feitas em aula, uma vez que se trata de uma turma do curso de Letras que precisa desenvolver essas habilidades de análise crítica e teórica de obras literárias.

A seguir, apresentam-se excertos representativos das produções dos alunos. No primeiro excerto (cf. Figura 1), a estudante criou um prefácio ao seu diário. Esse prefácio dá a entender que ela percebe que seu texto ultrapassará os limites da leitura da professora, e poderá ser lido por outras pessoas. Trata-se, também, de uma explicação sobre o conteúdo do seu diário: é uma exposição de seus pensamentos mais pessoais e de um “lugar secreto” para o qual ela convida os leitores.

Figura 1- Excerto 1



Fonte: arquivo pessoal da autora

O segundo excerto (cf. Figura 2) apresenta a análise de um dos textos. Percebe-se que a estudante optou por utilizar uma imagem que, em sua opinião, representasse a obra. Em seu texto, ela faz uma relação entre o conteúdo da obra e a vida. Em *An unwritten novel*, Virgínia Woolf narra as possibilidades de história de vida que ela cria para os passageiros de um trem em que sua narradora se encontra. A aluna relaciona essa criação às inúmeras vezes que ela, enquanto ser no mundo, assume verdades sobre as vidas das pessoas pelas quais ela passa ao longo do dia. Na sequência, a estudante faz uma análise mais teórica, em que observa a construção textual do conto, bem como a função e a atuação do narrador.

Figura 2 - Excerto 2



Every day we cross our paths with different people throughout the day. Some of them we know a lot, some just a little, and others are totally unknown for us. The fact is that, as human beings, we usually wonder: what's behind every face we see on the streets? We do not know what is behind every look, every smile, every tear, every wrinkle, every white hair, every facial expression on people's faces. Even those people we think we know well, maybe do not show us what they are truly living. Actually, people's lives are full of unknown and unwritten stories; at least until the moment we decide to pay attention on them.

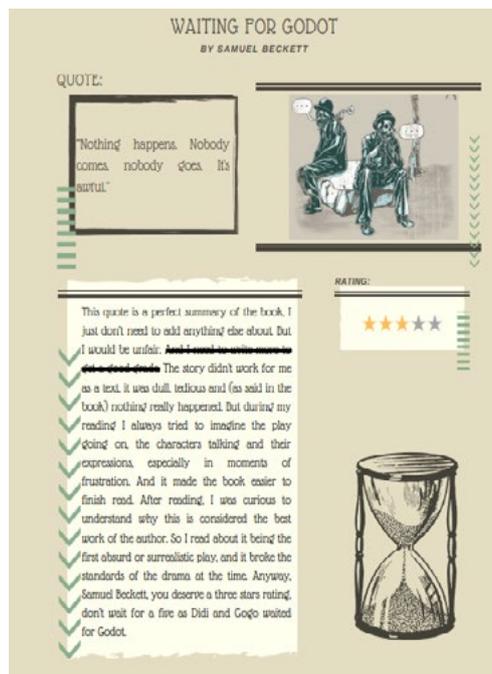
The short story "An unwritten novel", written by Virginia Woolf, meets the search for possible answers to the question above. During the reading, it is often difficult to separate the writer and the narrator. While the writer seems to be analyzing the raw material of her work, which is people on the train, the narrator imagines many situations behind the characters. In this way, people observed in their daily lives serve as a source of inspiration for the writer. The narrator expresses the flow of thoughts of the writer, who could have written a novel with all the material she found observing people.

By reading this short story, I was touched by the way the writer mixed art and real life, making us understand how the functioning of our thoughts and the writing process resemble each other. So, we can say that the plot of a new story is being created all the time and anywhere around us. It is up to us to realize it and to draw inspiration from these stories... so they will never be forgotten.

Fonte: arquivo pessoal da autora

No excerto 3 (cf. Figura 3), o estudante apresenta suas reflexões sobre *Waiting for Godot*, de Samuel Beckett. Percebe-se que o estudante criou uma diagramação que inclui citação, imagens que representam o texto e um sistema de avaliação da obra por estrelas. Se observarmos o texto, veremos que uma parte está tachada: trata-se de um comentário irônico sobre seu processo de produção do diário. Vê-se que o aluno avaliou a obra apenas com três estrelas, de uma possibilidade de cinco. Isso indica que os alunos se sentiram, de fato, confortáveis em relatar sua experiência pessoal de leitura, abertamente e sem receios. Além das três estrelas, o conteúdo do texto também deixa claro que a obra foi de leitura tediosa para o estudante, uma vez que o enredo é pobre de acontecimentos, segundo ele. Ao final, o estudante faz mais um comentário bastante humoroso, em que afirma que Beckett não deve esperar cinco estrelas dele como os personagens de sua história esperaram por Godot. Isso indica que, embora a leitura não tenha sido prazerosa, houve identificação do aluno com o texto.

Figura 3 - Excerto 3



Fonte: arquivo pessoal da autora

O excerto quatro (cf. Figura 4) mostra o quanto os alunos se sentiram motivados a realizar a atividade proposta e como eles são capazes de ir além do que se propõe. A aluna decidiu criar um post no Tumblr chamado *Reading Chips*². Ou seja, assim como a estudante no excerto um, percebe-se que há um entendimento de que suas produções podem ser compartilhadas com outras pessoas. A imagem

² Link para acesso à postagem no Tumblr <https://readingchips.tumblr.com/page/2>

abaixo é a apresentação que ela faz de sua postagem. No texto, a estudante explica a atividade e comenta que se trata de um espaço aberto e que, portanto, outras pessoas podem ler seus textos. Assim, ela convida esses leitores a lerem os livros sobre os quais ela comenta e a fazerem comentários nas suas postagens, isto é, ela convida os leitores a interagirem com seu diário da maneira como interagiriam com qualquer outro post do Tumblr.

Figura 4 - Excerto 4

First things first

Well, let me explain.

This is supposed to be a evaluation of my course of English Literature. It means my professor will probably read it (*I'm just kidding, I know you're going to read, teacher <3*). Buuuut, as Tumblr is a free enviroment and I can't control who enters and who sees my posts and things, I'll just explain how it works and you feel free to explore and interact with it as much as you want to.

I'm going to post things about English Literature that I've read - especially shorts synopsis and my impressions about it, so that will motivate you to read those texts (or not, it depends on my reading, actually, so I already advise you to read all of them, because we are too different so our ways of seeing life and readings are differente as well). I'm also going to post quotes from the books I've read and other stuff.

Do not forget of writing me if you agrcc or disagrcc with anything that is wrote here and also feel free to send me tips from another texts I don't know and also share you're texts and impressions.

#Reading chips #English Literature

Fonte: arquivo pessoal da autora

Os excertos apresentados são apenas um recorte do trabalho desenvolvido pela turma. Muitos outros poderiam ter sido apresentados e, certamente, atestariam a riqueza das produções desenvolvidas pelos estudantes.

Embora os resultados do projeto tenham sido muito positivos, foi possível observar que há elementos que podem ser alterados para seu aprimoramento. A próxima seção dará conta dessas sugestões de alteração.

O que poderia ser feito diferente?

Embora os diários de leitura tenham apresentado um resultado muito mais positivo do que o esperado quando da proposição da atividade à turma, esta seção dará conta de algumas modificações que poderiam ser feitas em uma próxima aplicação do projeto.

A primeira modificação diz respeito ao número de obras lidas. Percebeu-se, tanto pelas discussões na aula, quanto pela escrita dos alunos em seus diários, que

a obra que foi discutida em duas aulas teve um maior aprofundamento. Portanto, para uma próxima edição, será repensada a quantidade de leituras. Provavelmente, obras mais densas como Robinson Crusoe e Waiting for Godot também tenham seu espaço de discussão ampliado. Isso, no entanto, implica um menor número de obras lidas pelos alunos ao longo do semestre. Porém, acredita-se que seja mais importante uma leitura mais qualitativa em detrimento de quantidades.

A segunda modificação diz respeito ao limite de palavras imposto para a escrita de cada um dos textos do diário de leitura. Percebeu-se que alguns alunos tiveram dificuldades em apresentar um maior aprofundamento de suas reflexões devido ao limite de espaço. O limite se fez necessário porque, como os diários são individuais, o volume de produção para correção seria demasiado grande. Porém, se o número de leituras for diminuído, o espaço destinado a cada obra pode ser ampliado.

Por fim, e talvez a modificação mais importante, seria realizar um compartilhamento dos diários de leitura entre os colegas da turma e, até mesmo, outros membros da comunidade acadêmica. As produções dos alunos apresentaram uma riqueza tão grande em termos de reflexão e foram tão bem apresentadas, em termos de diagramação, que merecem ser vistas por outras pessoas e não apenas pela professora do componente curricular. A produção da aluna representada no excerto quatro da seção anterior demonstra que há uma abertura dos alunos em relação a essa possibilidade.

A partir da avaliação dos diários de leitura, acredita-se que a metodologia adotada ao longo da primeira parte do semestre permitiu um enriquecimento das discussões sobre as obras e, também, uma continuidade e, portanto, uma unidade entre as aulas envolvidas no projeto. Trabalhar com projetos demanda um planejamento mais rigoroso e a longo prazo, mas os resultados obtidos, geralmente, são bastante positivos.

Referências:

CAMPBELL, Joseph. **O Herói de mil faces**. São Paulo: Pensamento, 2007.

LEFFA, Vilson J. **Interpretar não é compreender: um estudo preliminar sobre a interpretação do texto**. In: Vilson J. Leffa; Aracy Ernest. (org.). *Linguagens: metodologia de ensino e pesquisa*. Pelotas: Educat, 2012, p. 253-269.

PINTO, F. N. P. **Fruition and Please on Literatura Education ; Fruição E Prazer No Ensino De Literatura**. [s. l.], 2016. Disponível em: <<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsbas&AN=edsbas.B7A4DB91&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site>>. Acesso em: 4 out. 2019.

“AMEAÇA ÀS VIDAS”: UMA PROPOSTA DE COMO TRABALHAR A COMPREENSÃO LEITORA NOS ANOS FINAIS

Júlia Fachini¹
Kári Lúcia Forneck²
Maiara Potrich³
Sofia Scheid Wolmeister⁴

Resumo: Esta transposição didática, elaborada para a disciplina Processos de Compreensão Leitora, objetivou trabalhar as diferenças entre “interpretar” e “compreender”, visto que existe uma confusão entre estes dois processos cognitivos. Entende-se que trabalhar com a compreensão leitora nas práticas pedagógicas é de extrema importância, considerando que esta habilidade contribui para que os alunos possam de fato entender tudo que leem. Para isso, pensando nos anos finais, elaboramos atividades que buscam proporcionar aos alunos uma experiência significativa. Utilizando poemas, notícias, tirinhas e postagens de redes sociais, nosso tema norteador foi a natureza e os animais.

Palavras-chave: Plano de aula; Compreensão leitora; Animais; Natureza; Gêneros textuais

1 O que fazer

Há uma confusão entre o que se entende por interpretar e compreender. Muitos acreditam que os dois termos têm a mesma significância. Porém poucos sabem que cada um deles corresponde a um processo cognitivo distinto, sendo que cada um tem suas peculiaridades. Apesar de a maioria das pessoas acharem que interpretar significa apenas entender um texto, sabe-se que o papel da interpretação é muito mais amplo e subjetivo que apenas isso.

A compreensão, por outro lado, segundo José Morais (2013), “é a elaboração progressiva de uma representação mental integrada das informações apresentadas sucessivamente no texto, de tal maneira que os objetivos do seu autor sejam corretamente apreciados” (p. 111). Teoricamente, é, então, o que as pessoas acreditam ser interpretação. Essa confusão faz com que nenhum dos dois termos façam sentido nem que sejam explorados no ambiente escolar.

É importante ressaltar que o processo de compreensão ocorre antes da interpretação, visto que, antes de tornar algo pessoal, é necessário entender completamente o significado do texto. Além disso, para compreender, utilizamos

1 Graduanda do Curso de Letras – Univates, julia.fachini@universo.univates.br

2 Orientadora. Doutora em Linguística – PUCRS, Docente do Curso de Letras – Univates, kari@univates.br

3 Graduanda do Curso de Letras – Univates, maiara.potrich@universo.univates.br

4 Graduanda do Curso de Letras – Univates, sofia.wolmeister@universo.univates.br

tanto os nossos conhecimentos prévios sobre o assunto quanto aquilo de novo que o texto apresenta (SOUSA; HÜBNER, 2016, p.47).

De acordo com Sousa e Hübner (2016), a compreensão, ainda, “é um processo cognitivo amplo que ocorre em diferentes níveis de consciência quando nos deparamos com fatos, movimentos, objetos, imagens, sons, letras etc.” (p. 47).

Ao ler, ativamos estratégias de leitura que auxiliam a nossa compreensão, estratégias essas chamadas de predição e produção de inferências. Pereira (2009) define a predição como uma “estratégia leitora que propõe um confronto entre o leitor, através de seus conhecimentos prévios, e o texto, através das pistas linguísticas deixadas pelo escritor em todos os planos do texto” (p. 12). Para a autora, essa habilidade possibilita que o indivíduo consiga criar previsões, que podem ou não ser confirmadas, sobre o que vai acontecer em determinado texto tendo como base as informações apresentadas na própria leitura.

A segunda estratégia de leitura, de acordo com Pereira (2009), pode ser definida de acordo com duas áreas específicas:

Na Psicolinguística, a inferência consiste numa estratégia de leitura, assim como a predição leitora, exigindo processamentos cognitivos que manipulam pistas textuais deixadas pelo leitor, com o objetivo de chegar à compreensão do texto. Na Pragmática, constitui-se num percurso cognitivo que ocorre entre uma afirmação inicial e uma afirmação final (conclusão), sendo a base para cálculos de relevância. (PEREIRA, 2009, p. 14)

Por fim, acredita-se que é de grande importância trabalhar adequadamente a compreensão leitora nas práticas pedagógicas. Especialmente considerando que essa habilidade, quando bem desenvolvida, contribui para que os alunos de fato entendam tudo aquilo que leem e, também, o que está acontecendo ao seu redor – como, por exemplo, a necessidade de preservar a nossa natureza como um todo.

Duarte (2013) enfatiza a contradição entre, simultaneamente, considerarmos o ambiente de suprema importância e termos atingido um nível de consumo nunca antes atingido. Nesse sentido, compreender o que essa situação verdadeiramente representa poderia causar impactos positivos em nosso mundo.

A seguinte sequência didática, portanto, busca desenvolver a compreensão leitora tendo a natureza e os animais como tema norteador, em uma tentativa de proporcionar aos alunos uma experiência significativa. Tendo como público alvo o 9º ano do Ensino Fundamental, espera-se que cada estudante consiga:

- Posicionar-se frente à temática apresentada, que terá como foco a conscientização sobre a extinção dos animais e a preservação da natureza;
- Ler e compreender diferentes gêneros textuais, sendo eles reportagem, tirinha, imagem;

- Interagir através das atividades em grupo estabelecendo relações com os textos trabalhados;
- Desenvolver um ponto de vista crítico e discursivo.

Para elaborar as atividades, foram utilizados poemas, tirinhas, notícias e imagens que dialogam com a temática escolhida. Os recursos necessários para as aulas são datashow, cópias das atividades, materiais para elaborar cartazes e celulares.

2 Como fazer

2.1 Aulas 1 e 2

Na primeira aula, algumas fichas com palavras serão levadas para que se comece a pensar sobre a temática que será trabalhada ao longo das aulas:

Tabela I - Fichas

TERRA	PALMEIRAS	SABIÁ
-------	-----------	-------

Fonte: elaborado pelas autoras

As palavras serão mostradas uma a uma e os alunos serão questionados, a cada palavra, a pensar sobre algo a que isso os remete. O objetivo é que surja alguma ideia relacionada ao poema "Canção do exílio", de Gonçalves Dias. Os alunos serão questionados se já conhecem o poema, do que ele fala, quando ele foi escrito. Será entregue uma cópia do poema.

CANÇÃO DO EXÍLIO

Gonçalves Dias

Minha terra tem palmeiras,
 Onde canta o Sabiá;
 As aves, que aqui gorjeiam,
 Não gorjeiam como lá.
 Nosso céu tem mais estrelas,
 Nossas várzeas têm mais flores,
 Nossos bosques têm mais vida,
 Nossa vida mais amores.
 Em cismar, sozinho, à noite,
 Mais prazer encontro eu lá;
 Minha terra tem palmeiras,
 Onde canta o Sabiá.
 Minha terra tem primores,

Que tais não encontro eu cá;
Em cismar — sozinho, à noite —
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.
Não permita Deus que eu morra,
Sem que eu volte para lá;
Sem que desfrute os primores
Que não encontro por cá;
Sem qu'inda aviste as palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Depois da leitura do poema, será falado aos alunos que esta é uma obra de 1893 e algumas perguntas serão lançadas (oralmente) para que se compreenda o texto.

1. Por que o título do poema é este?
2. A que lugares 'lá' e 'cá' se referem?
3. Por quais motivos o eu lírico suplica: Não permita Deus que eu morra, sem que eu volte para lá?

O poema de Gonçalves Dias não será trabalhado de maneira tão aprofundada já que o texto principal da aula será "Uma canção", de Mário Quintana, que propõe uma intertextualidade com o poema de Gonçalves Dias. Será falado aos alunos que agora, eles receberão outra obra, esta escrita em 1962. Explicar para os alunos que as palavras das fichas do início da aula também aparecerão nesta obra. Antes de entregar-lhes o texto serão questionados: Se estas palavras estão escritas em ambos os poemas, o que pode haver de diferente entre eles? Será entregue então o segundo poema.

UMA CANÇÃO

Mário Quintana

Minha terra não tem palmeiras...
E em vez de um mero sabiá,
Cantam aves invisíveis
Nas palmeiras que não há.

Minha terra tem relógios,
Cada qual com sua hora
Nos mais diversos instantes...
Mas onde o instante de agora?

Mas onde a palavra "onde"?
Terra ingrata, ingrato filho,
Sob os céus da minha terra
Eu canto a Canção do Exílio!

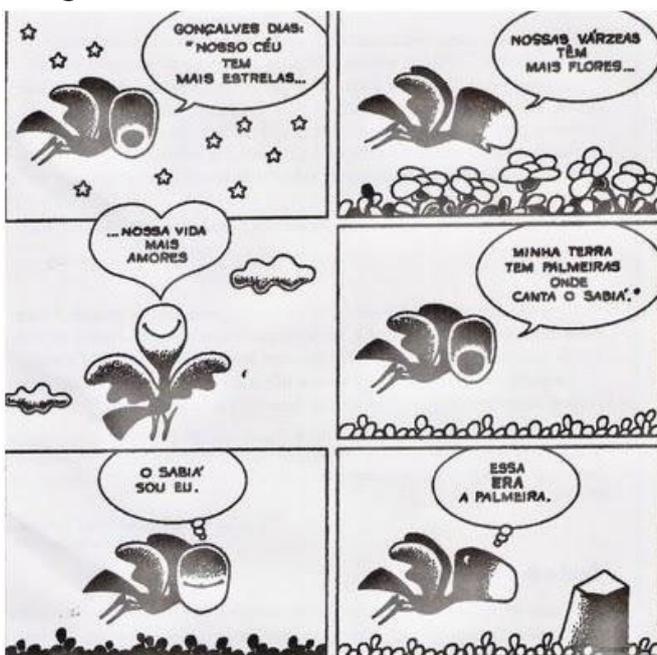
Para que os alunos primeiramente estabeleçam a relação entre os dois textos, o quadro será dividido em duas partes, e os alunos, em duplas, deverão pensar sobre as principais diferenças ou semelhanças entre os dois, ou seja, relacioná-los. Eles receberão fichas em branco e deverão representar de alguma forma (desenho, palavras-chave, frases) esta relação. Em seguida, levarão suas produções para o quadro para que as comparações sejam feitas em grande grupo.

Depois da discussão acerca dos dois textos os alunos deverão responder a algumas questões para compreender o poema "Uma canção".

1. Na primeira estrofe, o eu lírico descreve a sua terra apontando que: "Cantam aves invisíveis / Nas palmeiras que não há". Por quais motivos esta **terra** está deste jeito?
2. A diferença de tempo entre uma obra e outra explica o porquê do advérbio de negação "não" ter sido inserido no primeiro verso do poema?
3. Na segunda estrofe, o que significa dizer "Minha terra tem relógios / Cada qual com sua hora"? Como podemos relacionar esses versos a nossas vidas?
4. Na terceira estrofe, a palavra "terra" é repetida duas vezes. Elas têm o mesmo sentido? Como você chegou a essa conclusão?

Como última atividade da aula, no projetor, será mostrada a seguinte tirinha:

Imagem I - Tirinha



Disponível em: <http://memoria.bn.br/pdf/030015/per030015_1978_00092.pdf>

As palavras “sou” e “era”, respectivamente do penúltimo e último quadrinhos, serão retiradas e os alunos, através das imagens e dos conhecimentos prévios, deverão pensar no que completa a tirinha. Depois disso, os alunos serão questionados para que compreendam a tirinha:

1. O que essa diferença de conjugação dos verbos nos mostra?
2. Podemos estabelecer uma relação maior da tirinha com qual poema? Quais são estas relações?
3. O que, além das palmeiras, poderá se tornar passado na natureza?

Esta última pergunta servirá para que os alunos pensem que o sabiá, que é um animal, também corre risco de se tornar passado, já que isso vem acontecendo com animais de várias espécies. As perguntas serão mostradas no projetor, os alunos as discutirão em duplas, e em seguida será feita uma discussão aberta em grande grupo.

2.2 Aulas 3 e 4

Para iniciar a aula, será mostrado aos alunos um post de redes sociais.

Imagem II - Postagem do Instagram



zangadas_tatu • Seguir

zangadas_tatu a resistência só começou. ninguém solta a mão de ninguém. // pra quem perguntou: a art é minha, mas quem me falou a frase foi a minha maravilhosa mãe, que desde pequenininha me ensinou de que lado da história a gente tá. // fico feliz demais de participar de alguma forma positiva desse momento // vou colocar um link pra img no perfil pra quem quiser baixar com boa resolução // tamo junto demais ❤️

Carregar mais comentários

zangadas_tatu @gcmarianne :D
kelly140880 Dã pra tatuar?
@mariaeduardarmm
mariaeduardarmm @kelly140880 vamos?
kelly140880 @mariaeduardarmm vamos sim!

55.364 curtidas
28 DE OUTUBRO DE 2018

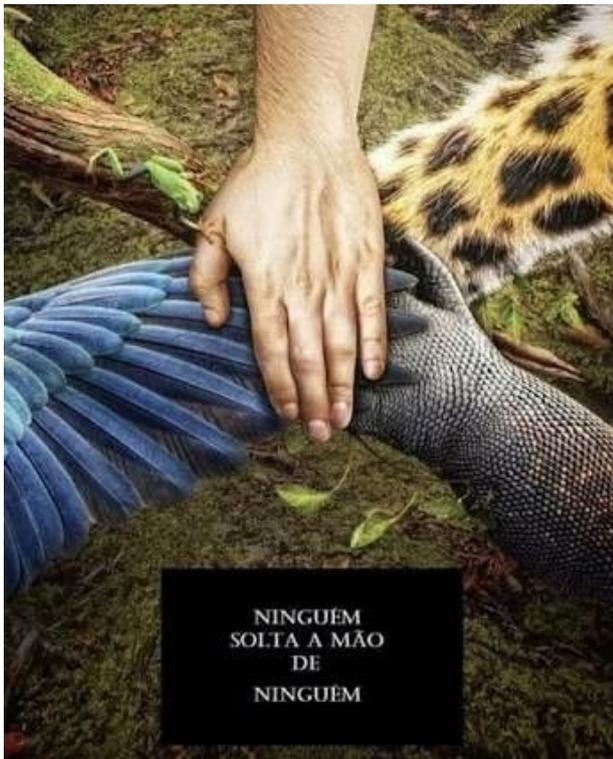
Entrar para curtir ou comentar. ...

Disponível em: https://www.instagram.com/p/BpflwZtj35m/?utm_source=ig_embed

A professora questionará se os alunos conhecem este post, por que ele foi criado, quando ele foi usado e o que ele quer dizer. Os alunos provavelmente remeterão à época das eleições. Se isso não acontecer, a professora explicará esta situação. Em seguida, será perguntado em quais situações é importante “não soltarmos as mãos”. Os alunos deverão lançar suas ideias no site Menti (<https://www.menti.com/>), utilizando seus celulares. Depois, eles explicarão o porquê de suas escolhas, visualizando o que foi construído no projetor.

A professora dirá que mostrará esta frase em uma situação diferente, assim como eles acabaram de fazer. O seguinte post de rede social será mostrado:

Imagem III - Animais



Fonte: imagem retirada das redes sociais

A partir disso, será feita uma discussão oral sobre os seguintes questionamentos a fim de compreender o post:

1. O que vocês veem nessa imagem?
2. Como essa imagem se relaciona àquela que nós vimos no início da aula?
3. Vocês conseguem identificar quais animais estão presentes na foto? O que eles têm em comum?
4. Além dos animais e da pessoa, o que mais está na foto?
5. Qual o sentido da frase “Ninguém solta a mão de ninguém” nessa publicação?

Espera-se que, com a discussão, os alunos percebam que todos os animais da imagem estão em extinção, e que as plantas também fazem parte desse grupo de risco.

A professora falará que, então, a turma lerá uma notícia sobre o assunto, que foi publicada no site G1. Antes de ler a notícia, o trecho abaixo será projetado e algumas perguntas serão feitas sobre ele, também com o objetivo de compreendê-lo.

Imagem IV - trecho de notícia

O estudo, divulgado nesta segunda-feira (6), foi feito com base na revisão de mais de 15 mil pesquisas científicas e fontes governamentais. Os cientistas destacam cinco principais causas de mudanças de grande impacto na natureza nas últimas décadas:

Disponível em: <https://g1.globo.com/natureza/noticia/2019/05/06/um-milhao-de-especies-de-plantas-e-animais-estao-ameacadas-de-extincao-segundo-relatorio-da-onu.ghtml>

1. Considerando o que já estudamos e as informações apresentadas nesse parágrafo, sobre o que você acha que é o estudo mencionado?
2. Quais poderiam ser esses fatores que causaram um impacto negativo na natureza?

A partir da segunda pergunta será elaborado, em forma de cartaz, um mapa conceitual norteado pela expressão “destruição da natureza”. Todos os alunos deverão contribuir com algo que possa causar ou que seja uma consequência dessa destruição.

Concluindo o cartaz, os alunos serão instruídos a acessarem a notícia “Um milhão de espécies de plantas e animais estão ameaçadas de extinção, aponta ONU”, publicada no início de maio de 2019 no site G1, na seção Natureza, e disponível em <<https://g1.globo.com/natureza/noticia/2019/05/06/um-milhao-de-especies-de-plantas-e-animais-estao-ameacadas-de-extincao-segundo-relatorio-da-onu.ghtml>>, para fazer uma leitura silenciosa.

Após a leitura, será realizada uma discussão, em grupo, a partir da seguinte pergunta: “As situações que vocês apontaram no cartaz foram confirmadas pelo texto?”

Será, então, entregue uma atividade de verdadeiro ou falso a cada um dos alunos, que deverá ser respondida individualmente. Se necessário, poderão reler o texto para realizar a tarefa.

Tabela II - Atividades

<p>Marque cada sentença como verdadeira ou falsa e justifique sua resposta.</p> <p>() Aproximadamente $\frac{1}{5}$ das espécies de animais estão extintas.</p> <hr/> <p>() As plantas e animais domésticos não correm nenhum risco.</p> <hr/> <p>() Uma das mudanças que devemos fazer em nossos hábitos para salvar o meio ambiente é aumentar o consumo de alimentos.</p> <hr/> <p>() A situação atual do meio ambiente causa impactos, também, na economia e no desenvolvimento dos países.</p> <hr/> <p>() A emissão de gás carbônico é um dos fatores responsáveis pelo aquecimento global.</p> <hr/> <p>() As áreas onde os povos indígenas moram são menos preservadas do que as da cidade.</p>

Fonte: elaborado pelas autoras

Como tarefa de casa, os alunos deverão, sem consulta e resumidamente, contar a um amigo ou familiar o que aprenderam com o conteúdo da aula.

2.3 Aulas 5 e 6

Nas últimas aulas, os alunos serão levados a pensar sobre o post com o qual trabalharam na última aula. Será explorado o fato de que esse post contém palavras e imagens, ambas importantes para a compreensão. Tomando isto como exemplo, os alunos deverão produzir uma peça publicitária com o objetivo de conscientizar os outros alunos da escola sobre o que vem sendo trabalhado até agora. Os alunos poderão escolher entre criar manualmente ou virtualmente. Para quem preferir criar manualmente, serão entregues diferentes materiais, para os que preferirem utilizar tecnologia, poderão utilizar como recurso a plataforma "Canva". Depois de as peças prontas, elas serão expostas pela escola.

3 Possibilidades de continuidade

O presente projeto ainda não foi aplicado, sendo assim, poderá ser estendido para mais dias, de acordo com que o professor pensar para a turma. O projeto

também pode ser pensado para outra turma, utilizando os mesmos recursos e adaptando o que for necessário.

Referências

CAULOS. Vida de Passarinho. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, n. 92, 9 jul. 1978. Caderno de Quadrinhos, p. 5. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/030015/per030015_1978_00092.pdf. Acesso em: 5 out. 2019.

DIAS, Antônio Gonçalves. **Poemas de Gonçalves Dias**. São Paulo: Cultrix, 1968.

DUARTE, Regina Horta. **História & natureza**. – 2. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MORAIS, José. **Criar leitores: para professores e educadores**. São Paulo: Manole, 2013.

NARDELLI, Thereza. **Ninguém solta a mão de ninguém**. [S. l.], 28 out. 2018. Disponível em: https://www.instagram.com/p/BpflwZtj35m/?utm_source=ig_embed. Acesso em: 10 maio 2019.

PEREIRA, Vera W. Predição leitora e inferência. In: CAMPOS, Jorge (Org.). **Inferências linguísticas nas interfaces**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. E-book.

QUINTANA, Mário: **Antologia poética**. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1966.

SOUSA, Lucilene B. de; HÜBNER, Lilian C. Diferentes visões e componentes da compreensão leitora. In.: GABRIEL, Rosângela; PELOSI, Ana C. **Linguagem e cognição - emergência e produção de sentidos**. Florianópolis: Insular, 2016.

UM MILHÃO de espécies de plantas e animais estão ameaçadas de extinção, aponta ONU. [S. l.], 6 maio 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/natureza/noticia/2019/05/06/um-milhao-de-especies-de-plantas-e-animais-estao-ameacadas-de-extincao-segundo-relatorio-da-onu.ghtml>. Acesso em: 11 maio 2019.

SINALIZ(AÇÃO): ESTRATÉGIAS DE ENSINO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NA ESCOLA REGULAR

Letícia Dell' Osbel¹

Resumo: O projeto de aprendizagem intitulado Sinaliz(ação) é uma proposta que consiste no desenvolvimento de experiências pedagógicas bilíngues, favorecendo a aquisição da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a conscientização social e política de valorização do sujeito surdo na sociedade. O projeto foi desenvolvido durante o ano letivo de 2019 com os alunos de uma turma de 5º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental Fernandes Vieira, de Lajeado/RS. A proposta de ensino trouxe a experiência bilíngue, atuando em prol da construção de uma escola inclusiva, uma vez que os estudantes ouvintes não só aprendem uma nova língua – a LIBRAS –, como também conhecem sobre a cultura surda, construindo novos olhares diante do respeito à diversidade e do acolhimento à singularidade, estando envolvidos em uma ação educacional de inclusão e promoção à cidadania. A iniciativa deste projeto de aprendizagem é uma ação pela valorização da LIBRAS e da identidade surda que poderá fomentar mais experiências pedagógicas voltadas à inclusão de surdos.

Palavras-chave: Libras; Bilinguismo; Inclusão; Educação.

Um aluno surdo em uma classe ouvinte: o surgimento do projeto

A legitimação da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e sua inclusão na educação de surdos por meio do ensino bilíngue é ainda uma realidade recente. Somente no ano de 2002, conforme a Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril, o surdo teve assegurado o direito legal de sua língua e, após três anos, em 22 de dezembro de 2005, essa mesma Lei foi regulamentada pelo Decreto Federal nº 5.626, conquistando a inclusão educacional que assegura à pessoa surda o direito de ser escolarizada por meio de sua língua: a LIBRAS.

Nesse sentido, uma vez que o surdo se constitui como sujeito social através da LIBRAS, conhecer e/ou aprender sua língua são formas de contribuir para que ele exerça o protagonismo social. Conforme Mattos e Ramires (2014, p. 45) explicam:

Um dos principais instrumentos na formação da identidade de um indivíduo no sentido cultural e psicossocial é a sua língua, língua x identidade, assim a língua de sinais é essencial na vida dos surdos, pois ela identifica sua comunidade, permitindo-lhes a aquisição de conhecimentos sobre o mundo, fornecendo-lhes toda a base linguística para a aprendizagem de qualquer língua.

Assim, sabendo da importância da valorização da LIBRAS para a constituição do sujeito surdo, surgiu o projeto Sinaliz(ação), idealizado para estudantes de uma turma dos Anos Iniciais da Escola Fernandes Vieira. Diante da realidade da inclusão

1 Especialista em Educação Especial e Inclusiva, Faculdade de Educação São Luís, leticia_lpn@hotmail.com

de um aluno surdo na escola regular, a professora titular da turma do 5º ano buscou oferecer novas estratégias de aprendizagem, partindo de uma educação bilíngue que possibilitou ao grupo conhecer e aprender LIBRAS, a língua do colega. A necessidade de qualificar as relações do aluno surdo com a turma e o interesse e a curiosidade das crianças ouvintes em aprender LIBRAS foram fatores motivadores para o desenvolvimento dessa proposta de ensino.

As aulas foram planejadas visando proporcionar às crianças ouvintes a aprendizagem da segunda língua, bem como contribuir para potencializar o desenvolvimento das competências linguísticas do aluno surdo, possibilitando que a comunicação se tornasse efetiva entre todos e que a inclusão fosse realmente significativa. Lacerda (2000, p. 4-5) aponta reflexões importantes ao pensarmos no processo de inclusão do aluno surdo na escola regular:

[...] quando se opta pela inserção do aluno surdo na escola regular, esta precisa ser feita com muitos cuidados que visem garantir sua possibilidade de acesso aos conhecimentos que estão sendo trabalhados, além do respeito por sua condição linguística e por seu modo peculiar de funcionamento. Isso não parece fácil de ser alcançado e, em geral, vários desses aspectos não são contemplados. A criança, frequentemente, não é atendida em sua condição sociolinguística especial, não são feitas concessões metodológicas que levem em conta sua surdez, o currículo não é repensado visando incorporar aspectos significativos à ótica da pessoa surda, culminando com um desajuste sócio educacional.

Partindo desse pressuposto, ao pensarmos na educação inclusiva, se faz urgente e necessário que LIBRAS faça parte do cotidiano escolar, porém, como aponta Lacerda (2000), é preciso ir além, com estratégias de ensino e de aprendizagem que possam contemplar a condição sociolinguística desse sujeito e o seu exercício de cidadania. Por acreditar nesse viés, a professora pensou em uma proposta de ensino bilíngue que fosse além do ensino da LIBRAS, sobretudo com situações pedagógicas de conhecimento da cultura e da identidade surda, a partir da exploração de filmes, livros e obras de arte de grande representatividade para essa comunidade.

Lopes e Menezes (2010) salientam, a partir de pesquisas sobre a trajetória escolar da criança surda na escola regular, o olhar atento para as experiências de in/exclusão vividas neste espaço, reforçando o compromisso de uma educação que respeite a diferença cultural e linguística do sujeito surdo:

Quando se está em um contexto onde a língua de sinais já é aceita e utilizada, quando os professores compartilham o discurso da diferença surda e quando os alunos surdos têm a possibilidade de estar entre pares na sala de aula de ouvintes, as lutas pela qualidade de educação são outras. Entre o que se reivindica está a presença constante de um intérprete em sala de aula e a formação profissional dos professores que atuam com alunos surdos em situação de inclusão. Sem a presença de intérpretes e sem que o professor tenha uma formação mais sólida no que se refere à educação de surdos, mais especificamente, no que se refere a

procedimentos curriculares e pedagógicos implicados em uma educação bilíngue bicultural para surdos, prejuízos para os professores e alunos estarão sendo produzidos (LOPES; MENEZES, 2010, p. 83).

Para tanto, o projeto Sinaliz(ação), como o nome sugere, mostra ações educativas de valorização da LIBRAS, evidenciando a necessidade da busca de novos olhares sobre a inclusão de surdos no ambiente escolar e na sociedade. Ainda, busca-se fomentar, a partir dessa proposta de ensino, o reconhecimento da cultura e da identidade surda, em prol de mais acessibilidade e protagonismo social desses sujeitos.

Sinalizando estratégias bilíngues no ensino e aprendizagem da LIBRAS

Semanalmente, durante o ano letivo de 2019, a turma do 5º ano envolveu-se nas atividades do projeto Sinaliz(ação). As aulas foram planejadas pela professora e o desenvolvimento ocorreu com a colaboração da intérprete e do aluno surdo, envolvidos em uma docência compartilhada.

A sensibilização para o projeto aconteceu em março, a partir da exploração do vídeo “Somos diferentes de você”, que é interpretado pela comunidade surda e aborda significativas reflexões sobre a história do surdo e a importância da Língua Brasileira de Sinais, chamando a atenção para a valorização das diferenças e para o uso da LIBRAS em todos os espaços sociais. A partir do vídeo, a professora coordenou um diálogo, destacando o fato de a LIBRAS ser reconhecida, legalmente, como a segunda língua brasileira, a importância do profissional intérprete e a garantia dos direitos da comunidade surda, explicando a proposta do projeto. Logo, os alunos mostraram interesse e ansiedade para começar as atividades.

Nesse momento, a turma analisou a realidade escolar e, com bastante criticidade, soube compreender a importância de todos aprenderem LIBRAS para se comunicarem com o colega. Também, foram sensíveis ao reconhecer o quanto a falta de um profissional intérprete em sala de aula prejudicava o desenvolvimento do colega surdo. Ressalto que a intérprete iniciou suas atividades com o aluno a partir de julho, contribuindo significativamente com as experiências pedagógicas vividas no projeto Sinaliz(ação).

Lacerda (2006) salienta os benefícios do processo de inclusão no ambiente escolar e a relação de alunos surdos e ouvintes:

A experiência de inclusão parece ser muito benéfica para os alunos ouvintes que têm a oportunidade de conviver com a diferença, que podem melhor elaborar seus conceitos sobre a surdez, a língua de sinais e a comunidade surda, desenvolvendo-se como cidadãos menos preconceituosos. Todavia, o custo dessa aprendizagem/elaboração não pode ser a restrição de desenvolvimento do aluno surdo. Será necessário pensar formas de convivência entre crianças surdas e ouvintes, que tragam benefícios efetivos para ambos os grupos” (LACERDA, 2006, p. 181).

Na segunda aula, o grupo conheceu o alfabeto em LIBRAS e a importância do sinal como marca de identificação do sujeito surdo. Dando continuidade, o aluno surdo escolheu sinais para os colegas da turma, sendo um momento de grande espera e curiosidade pelo grupo, pois todos queriam logo saber qual seria o seu sinal, reforçando, nessa prática, a importância da identidade surda. Na sequência, utilizando-se de dinâmicas e atividades, foi explorado o alfabeto em LIBRAS, sinalizando palavras através do datilológico.

Nas próximas aulas, os estudantes vivenciaram, por meio de atividades lúdicas, práticas de sinalização a partir de situações reais de uso do vocabulário básico, como: saudações, família, ações cotidianas, materiais e espaços do ambiente escolar. Também foram desenvolvidas outras aulas dedicadas à aquisição de vocabulário em LIBRAS, buscando sempre trazer palavras relacionadas às temáticas que estavam sendo trabalhadas com o grupo do 5º ano. Como exemplos dessas temáticas, têm-se: vocabulário relacionado ao futebol quando o grupo estudou sobre o projeto da Copa do Mundo Feminina; vocabulário relacionado ao meio ambiente e à cidadania, quando os estudantes exploraram o projeto intitulado Dias Melhores, entre outros. Conforme a turma conhecia novos sinais, o desejo de comunicar-se com o colega surdo crescia, indo ao encontro dos objetivos esperados com o projeto.

Para Neves (2012, p. 19), as estratégias de ensino e de aprendizagem da LIBRAS tornam-se mais significativas quando os estudantes partem de situações reais comunicativas, pois elas “levam os alunos ao contato com aspectos mais amplos da língua – seu uso e aspectos gramaticais próprios – fomentando seu conhecimento linguístico. As situações interativas sempre exigem um contexto comunicativo e é nesses momentos que os alunos têm que usar a língua em um contexto próprio que pede mais que o léxico”.

Em seguida, a continuidade do projeto ocorreu por meio do aprendizado dos cinco parâmetros da LIBRAS: a configuração de mão; ponto ou local de articulação; orientação; movimento e expressão facial e/ou corporal. Para tornar esse conhecimento efetivo, além de situações práticas de sinalização, foram confeccionados e explorados pelos estudantes jogos de trilha envolvendo esses conhecimentos e revisando o vocabulário já aprendido.

A partir da utilização dos jogos, percebeu-se que os objetivos da proposta foram alcançados, pois a aprendizagem da segunda língua tornou-se mais eficaz, em um ambiente divertido e atraente para a construção do aprendizado. Os estudantes utilizaram vocabulários já aprendidos e os parâmetros linguísticos da LIBRAS de forma ativa, à medida que se desafiavam na resolução de diferentes situações-problema com seus pares. Além disso, outro objetivo da proposta era que

cada estudante confeccionasse as suas trilhas, para que pudessem levar para casa e compartilhar suas aprendizagens com familiares e amigos. De fato, esse último objetivo também foi alcançado: os pais socializaram que os jogos estavam sendo explorados no ambiente familiar, propiciando assim maior visibilidade à LIBRAS e a promoção da inclusão.

Ao longo do projeto os estudantes também assistiram ao filme “A Família Bélier”, um filme francês de 2014 que traz a história de uma família surda. A filha, ouvinte, tem um grande talento musical e enfrenta o dilema de escolher entre seguir a carreira musical e mudar de cidade ou permanecer com sua família. A partir do filme, os alunos dialogaram sobre as seguintes questões: o desejo de participação social dos pais, a importância da filha como intérprete da família, situações de discriminação e preconceito, entre outras. O grupo participou ativamente do diálogo, lembrando cenas do filme com um olhar reflexivo. É válido citar que nesse momento os estudantes socializaram uma observação bem importante: a Língua de Sinais no filme era diferente da aprendida por eles. Dessa forma, foi discutido e explicado o fato de a Língua de Sinais ser diferente em cada país.

Os estudantes também pesquisaram sobre a pintora surda Nancy Rourke, que explora em suas produções artísticas o empoderamento da comunidade surda, a partir de representações do bilinguismo e de seus sujeitos em diferentes espaços, por meio de traços e cores peculiares. Em seguida, os alunos foram desafiados a produzir releituras das obras da artista americana, e uma exposição com esses trabalhos foi organizada na escola.

A exposição ganhou muitos comentários e elogios. Os alunos dedicaram-se significativamente ao trabalho de releitura, resultando em lindas produções. Ressalto que o envolvimento dos estudantes só foi significativo em virtude da atividade de pesquisa, por meio da qual puderam conhecer sobre a pintora, analisar suas obras e compreender a utilização das cores. É válido citar que a pintora americana usa uma paleta de cores específica e toda cor tem uma simbologia relacionada à luta dos surdos e à sua trajetória ao longo dos tempos.

Outro momento marcante do projeto de aprendizagem foi a exploração do livro “Tibi e Joca: uma história de dois mundos”, da autora Cláudia Bissol (2001). O livro, através de imagens e palavras-chave, conta a história de vida do menino surdo Joca, representando semelhanças com a história de vida de muitas crianças surdas. A obra literária aborda diversas temáticas: descoberta da surdez pelos pais, incertezas, julgamentos da família e da sociedade. Joca conhece um amigo ouvinte chamado Tibi e juntos fazem a descoberta da LIBRAS, que muda a vida dos amigos e também da família. É interessante citar que essa produção literária foi inspirada nas memórias de um surdo, Tibiriçá Maineri.

Valorizar, no ambiente escolar, as produções literárias em que os personagens são surdos, os autores são surdos ou então narrativas que tematizam a surdez, é contribuir para dar visibilidade ao pertencimento cultural e identitário da comunidade surda. Karnopp e Machado (2006, p. 3) explicam sobre a importância da Literatura Surda:

A literatura surda está relacionada com a cultura surda. A literatura da cultura surda, contada em língua de sinais de determinada comunidade linguística, é constituída pelas histórias produzidas em língua de sinais pelas pessoas surdas, pelas histórias de vida que são frequentemente relatadas, pelos contos, pelas lendas, fábulas, piadas, poemas sinalizados, anedotas, jogos de linguagem e muito mais.

A turma gostou muito da história infantil e fez vários comentários, socializando sobre o relacionamento da família com o filho, os sentimentos da criança surda sem conseguir comunicar-se, a importância da LIBRAS, entre outras situações. Ressalto que, a partir dessa experiência, surgiram curiosidades em saber como foi o nascimento do colega surdo e quando começou a aprender LIBRAS. Assim, ele pode socializar um pouco da sua história de vida, sendo um momento marcante para o colega surdo, bem como para todos os envolvidos.

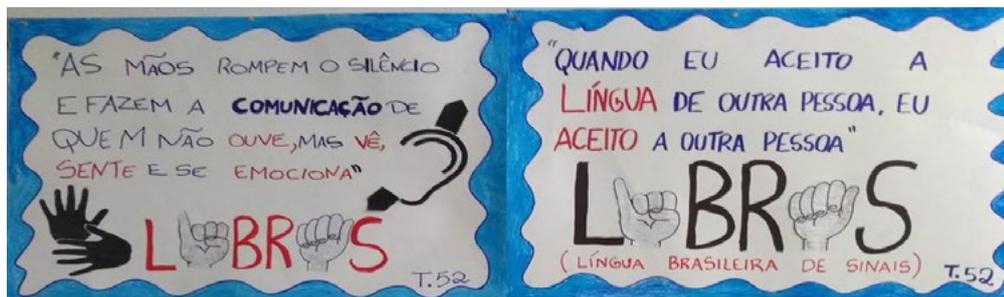
Com base na obra literária, os estudantes desenvolveram trabalhos artísticos e confeccionaram fantoches dos personagens. Divididos em grupos, elaboraram uma continuidade para a história, a qual foi posteriormente apresentada à toda turma. A partir das histórias elaboradas, pode-se perceber o olhar sensível e crítico dos estudantes para a importância da LIBRAS. Também souberam apresentar os desafios da comunidade surda na sociedade, como: a falta de legendas no cinema, a falta de acessibilidade em apresentações musicais, a falta de intérprete nas escolas, entre outros. É válido citar que, além dessa obra, foram explorados os livros "Cinderela Surda" e "As luvas mágicas do Papai Noel".

Dando continuidade ao projeto, chegamos no mês de setembro, que é significativo para a comunidade surda: comemora-se o Setembro Azul, com várias datas importantes na trajetória histórica dos surdos, entre elas:

- **10/09** - Dia Mundial da Língua de Sinais;
- **26/09** - Dia Nacional dos Surdos,
- **30/09** - Dia Internacional do Surdo e do Tradutor de LIBRAS.

Assim, as aulas desse mês contaram com ações educativas, objetivando compartilhar os conhecimentos aprendidos no projeto Sinaliz(ação) com a comunidade escolar. Os estudantes, em grupos de trabalho, confeccionaram cartazes sobre a importância do Setembro Azul. Os cartazes contaram com frases

e representações significativas, despertando problematizações e reflexões nos apreciadores, sendo fixados próximo ao hall da escola.



Alguns dos cartazes confeccionados no Mês Setembro Azul

Além disso, os estudantes do 5º ano organizaram dois momentos de oficina de LIBRAS para a turma do 4º ano: o primeiro, com a apresentação da Hora do Conto do livro “Tibi e Joca” e a entrega do alfabeto em LIBRAS; e o segundo, explorando os jogos didáticos que foram confeccionados ao longo do projeto.

O momento das oficinas foi extremamente importante, pois despertou nos estudantes o exercício do protagonismo. Eles estavam empolgados com a responsabilidade de ensinar LIBRAS a outros colegas e coordenaram as atividades com bastante envolvimento. A turma do 4º ano mostrou-se muito curiosa e participou das atividades com grande interesse. Foi um momento de muita troca e novas aprendizagens para ambos os grupos.

Outra ação do mês de setembro foi o estudo para a interpretação do hino Rio-Grandense. Ao longo do mês, o grupo participou de vários momentos cívicos na escola, surgindo o interesse de interpretar o hino para o colega surdo. O trabalho contou com atividades de visualização e leitura de interpretações de músicas já existentes, as quais foram mediadas pela professora e pela intérprete, bem como atividades explorando expressões faciais e corporais na tentativa de preparar a turma para a vivência da interpretação.

A partir dessa experiência, os estudantes ampliaram, coletivamente, seus conhecimentos bilíngues, mediante a utilização de novos sinais e escolhas lexicais necessárias para a interpretação. Constatou-se também a importância do corpo como produtor de sentidos, uma vez que as expressões faciais e corporais foram necessárias para interpretação do hino. Além disso, o grupo pode refletir sobre a importância da acessibilidade comunicativa, contribuindo para que ela acontecesse, de fato, no ambiente escolar. Ao explorarmos as interpretações de outras músicas, foi possível, ainda, discutir e constatar que a música emociona e contagia surdos e ouvintes, o que reforça a importância dela tornar-se acessível à comunidade surda.

Ao longo dos meses, o grupo explorou a interpretação em LIBRAS de outras músicas, entre elas “Dentro de um abraço” e “Dias Melhores”, da banda Jota Quest.

Além disso, a turma do 5º ano, no segundo semestre do ano letivo, esteve envolvida com as atividades do Programa Educacional de Resistência às Drogas (Proerd), surgindo entre os estudantes o interesse de interpretar em LIBRAS a música do Programa. O grupo recebeu o convite da instrutora para apresentar-se na Solenidade de Formatura do Proerd, evento que envolveu várias escolas de Lajeado. O convite foi aceito pelos estudantes com bastante expectativa e foi um momento extremamente marcante ao longo do Projeto Sinaliz(ação), por transformar-se em uma oportunidade significativa de compartilhar a visibilidade de que a LIBRAS tanto necessita nos espaços sociais.

Como culminância do projeto, os materiais elaborados durante o ano letivo foram expostos na Mostra Pedagógica da escola. A turma do 5º ano também participou desse momento interpretando o Hino Rio-Grandense e a música “Dias Melhores” em LIBRAS. A participação nesse evento possibilitou que a comunidade escolar conhecesse as ações desenvolvidas em prol da inclusão e da educação bilíngue, indo ao encontro dos objetivos esperados com o projeto Sinaliz(ação).

O que poderia ser diferente?

Acredito que as experiências aqui compartilhadas sinalizam o início de uma longa caminhada a favor de um projeto inclusivo de escola, que, sem dúvidas, é complexo e desafiador. Assim, penso que novas estratégias de promoção da LIBRAS poderiam ser pensadas envolvendo outras turmas da escola, para que a comunicação do estudante surdo fosse além das relações estabelecidas com os colegas de sala de aula.

Também torna-se importante promover iniciativas e discussões com os professores da instituição, a fim de promover um maior engajamento nesse movimento inclusivo de ensino da Língua de Sinais que também é porta de entrada para outras discussões, como: pluralidade, cidadania, respeito, tolerância, entre outras temáticas tão necessárias no ambiente escolar.

Portanto, é preciso continuar sinalizando iniciativas e tentativas pedagógicas, pois é necessário e urgente (re)significar o processo de educação de alunos surdos na escola regular, estando todos os profissionais da instituição atentos para as suas contribuições com as experiências de in/exclusão que acontecem nesse ambiente privilegiado de relações, trocas e desenvolvimento dos sujeitos.

Referências

KARNOPP, Lodenir; MACHADO, Rodrigo N. Literatura Surda: ver histórias em línguas de sinais. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO, 2., 2006, Canoas. **Anais...** Canoas: ULBRA, 2006.

LACERDA, Cristina B. Feitosa de. A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2000. p. 1-17.

LACERDA, Cristina B. Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

LOPES, Maura C.; MENEZES, Eliana da Costa P. de. Inclusão de alunos surdos na escola regular. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 36, p. 69-90, maio/ago. 2010.

MATTOS, Simone C. de.; RAMIRES, Rossana R. Surdez e bilinguismo: Língua Portuguesa e Língua de Sinais. **Espaço**, Rio de Janeiro, n. 39, jan./jun. 2013.

NEVES, Sylvia L. G. Um estudo dos recursos didáticos nas aulas de Língua Brasileira de Sinais para ouvintes. In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA, 3., 2012, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2012.

PROJETO DE LEITURA A PARTIR DE LIVROS NÃO LITERÁRIOS E COM VIÉS CIENTÍFICO: UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR

Maiquel Röhrig¹

Resumo: Este trabalho apresenta as ações de um projeto de leitura realizado a partir de livros não literários, com viés científico, desenvolvido em uma escola particular da cidade de Estrela-RS. A abordagem do projeto partiu de uma perspectiva interdisciplinar, que envolveu o maior número possível de professores, integrando o conhecimento de suas respectivas disciplinas. O objetivo é apresentar propostas de trabalhos interdisciplinares que já foram executadas, a fim de oferecer subsídios e ideias concretas para professores de diversas disciplinas da educação básica.

Palavras-Chave: Projeto de leitura; Livros não literários com viés científico; Interdisciplinaridade; Transdisciplinaridade; Educação.

O que fizemos

Primeira experiência: A origem das espécies, de Charles Darwin

No ano de 2011, apresentei aos professores de uma escola da cidade de Estrela-RS uma proposta para um projeto de leitura com alunos do primeiro e do segundo ano do Ensino Médio. A ideia era fazer todos os alunos adquirirem uma mesma obra e lê-la em sala de aula, com a supervisão dos professores. Antes disso, estes definiriam o livro e criariam atividades, a serem realizadas em cada disciplina, de modo articulado. Durante uma semana, os alunos leriam o livro e, na semana seguinte, realizariam os trabalhos propostos pelos professores.

O foco não seria o prazer da leitura, mas a importância que ela tem, não só para as aulas de Português e de Literatura, como também para o aprendizado de quaisquer conteúdos.

A sugestão que mais agradou os professores foi a leitura do livro “A origem das espécies”, de Charles Darwin. A obra já parecia, de antemão, interdisciplinar, permitindo imediata relação com as disciplinas de Língua Portuguesa, Biologia, Geografia, História, Matemática. Além disso, possuía uma característica fundamental, de acordo com o professor de Literatura da escola: não era um livro literário.

Este professor, no caso, autor deste relato, argumentou que os alunos possuíam certa resistência com os textos literários. Alguns afirmavam que se

¹ Formado em Licenciatura em Letras pela Univates (2007). Doutor em Letras pela UFRGS (2014). Docente do IFRS – Câmpus Bento Gonçalves.

tratava de perda de tempo lê-los, e que era mais importante investir em textos informativos e científicos. Por outro lado, os textos científicos não sofriam o desdém de nenhum dos estudantes, o que os fazia convencer-se da importância da leitura da obra, fato que facilitaria o trabalho dos professores, sobretudo por ser a primeira vez em que o projeto seria executado.

Pesaram contra o livro de Darwin sua extensão (550 páginas) e a complexidade de seu conteúdo. O que, no entanto, foi tomado como pontos positivos: os alunos teriam que se acostumar com uma leitura longa e deveriam manter-se concentrados e anotar suas dúvidas para posterior elucidação.

Diante disso, a edição de bolso de “A origem das espécies”, publicada pela editora Martin Claret, foi adquirida por todos os alunos das turmas de primeiro e segundos anos do Ensino Médio do colégio, no ano seguinte, em 2012.

Como fizemos

Os alunos foram reunidos no auditório do colégio, onde o projeto foi apresentado, explicando-se seus objetivos e metodologia. Durante uma semana inteira, os estudantes leram o livro, devendo sublinhar os trechos que julgavam importantes e fazer anotações em um caderno. Além do livro e do referido caderno, todos tinham sobre a classe um dicionário, pois eram proibidas interrupções para fazer perguntas ao professor ou aos colegas.

Ao contrário do que se imaginou, as reclamações dos alunos foram pequenas. Durante cinquenta minutos, eles liam, sublinhavam e anotavam. Ao fim desse tempo, havia dez minutos de intervalo, após os quais a leitura era retomada. Nos intervalos, os professores de Educação Física comandavam exercícios de relaxamento, alongamento e para adequar a postura.

Isso ocorreu durante todas as manhãs daquela semana e nas três tardes de aula.

Os professores acompanhavam a leitura, a qual já haviam realizado previamente, e a partir da qual desenvolveram os trabalhos narrados na sequência.

As turmas foram reunidas no auditório e divididas em grupos, misturando alunos de turmas e anos diferentes. Cada grupo recebeu um tema para discutir e, em seguida, apresentar para os demais. Havia diversos assuntos polêmicos levantados pelos professores com base no livro. A discussão levou uma manhã inteira, pois a partir das apresentações novos temas surgiram, e o debate foi se tornando cada vez mais produtivo. A partir dele, surgiu uma ideia nova: trazer um religioso, pastor ou padre, para debater a polêmica entre o darwinismo e o criacionismo, a ciência

versus a religião. Essa atividade ficou para a semana seguinte, pois dependia de contarmos a pessoa e combinarmos o que fazer.

Conseguimos combinar uma palestra com um pastor da Igreja Evangélica de Confissão Luterana Brasileira. Ele apresentou o que dizia o criacionismo, e comentou o modo como a IECLB encara as descobertas científicas de Darwin. Durante a palestra, houve participação ativa dos estudantes, que contribuíram com o debate.

Nessas oportunidades, o que mais chamou a atenção de todos os professores foi a atitude respeitosa dos alunos, os quais, independentemente da orientação religiosa, reagiram de modo muito tolerante diante das opiniões divergentes sobre a referida polêmica.

Considerando essa questão, também foi apresentado o filme "Criação", de 2009, sobre a vida de Darwin. O longa-metragem enfoca justamente o dilema do autor, preocupado com a recepção que suas ideias teriam nos meios religiosos.

O resultado das discussões foi registrado por cada um dos alunos em textos dissertativos produzidos na semana seguinte, nos quais tiveram a oportunidade de utilizar alguns dos recursos argumentativos empregados por Darwin em sua obra, os quais foram explicados pela professora de Língua Portuguesa dias antes da elaboração das redações. Os textos foram avaliados pelos professores que participaram do projeto, considerando não apenas a qualidade estilística, mas sobretudo a capacidade de articular os conhecimentos advindos dos debates.

O professor de Biologia conduziu trabalhos para ampliar a compreensão dos estudantes sobre a seleção natural das espécies. Nestes, os alunos tiveram a oportunidade de refletir mais profundamente sobre os exemplos elencados por Darwin, além de exercitarem sua criatividade pensando o que aconteceria com determinadas espécies se fossem submetidas a alterações drásticas em seus habitats. Entre estas, perguntou-se o que acontecerá com as espécies que conhecemos se as previsões acerca do aquecimento global se confirmarem.

O trajeto do Beagle, navio em que Darwin fez sua famosa viagem de estudos pelo mundo, passando por Galápagos, foi apresentado pelo professor de Geografia. As particularidades dos locais mencionados por Darwin em seu livro foram discutidas, sobretudo o clima, a vegetação e as características topográficas do referido arquipélago.

O professor de História, por sua vez, encarregou-se de trabalhar o contexto de produção e divulgação da obra, discorrendo acerca do impacto que as descobertas de Darwin geraram na mentalidade das pessoas em meados do século XIX, e da revolução que seu livro provocou na ciência.

Na disciplina de Filosofia, discutiram-se os desdobramentos da teoria de Darwin, com especial atenção ao darwinismo social.

À guisa de conclusão dos trabalhos, os alunos foram reunidos em grupos e desafiados a registrar artisticamente o que mais lhes havia chamado atenção em toda a atividade. Os quadros produzidos foram afixados em uma parede diante da qual há grande circulação de alunos, a fim de celebrar o sucesso desta primeira edição do projeto de leitura. Quatro anos depois, os quadros permanecem lá.

O que poderia ser feito diferente

O livro escolhido é longo e possui linguagem densa. Penso que as atividades obtiveram êxito graças à qualidade das turmas e dos professores. Porém, não repetiria a experiência com essa obra, preferindo um livro mais curto e com uma linguagem mais acessível, como é o caso da obra de Amyr Klink, a qual foi utilizada na segunda edição do projeto, cuja descrição vem a seguir.

Segunda experiência: Cem dias entre céu e mar, de Amyr Klink

O que fizemos

Seguindo a mesma metodologia, no ano de 2013 os alunos compraram e leram o livro “Cem dias entre céu e mar”, de Amyr Klink. Como a obra é mais curta, foi lida na manhã e na tarde de segunda-feira.

Desta vez, não era um livro científico. O texto, na verdade, é uma espécie de relato de viagem, no qual o autor narra a travessia que realizou, num pequeno barco a remos, do Oceano Atlântico, remando da Namíbia até o estado brasileiro da Bahia.

O feito do brasileiro foi imortalizado no *Guinness Book*, e o livro que escreveu contando seu prodígio vendeu milhões de cópias em todo o mundo. Trata-se de uma história de superação, que envolveu anos de planejamento e dedicação.

Como fizemos

Após a leitura, os estudantes foram desafiados a praticar um feito semelhante ao navegador brasileiro, mas em nível de brincadeira: criar um barco de brinquedo feito de embalagens plásticas, de papel e garrafas pet, com motor ou movido a vela, que atravessasse o lago que fica no principal parque da cidade de Estrela. Além do barco, cada grupo, novamente composto por alunos de diferentes anos e turmas, precisava fazer uma carta náutica do lago, um mapa indicando o caminho que percorreriam do colégio ao parque levando os barcos, uma biruta, um relógio solar, uma bússola improvisada e um barômetro.

A tarefa exigia que os alunos realizassem e apresentassem por escrito um detalhado planejamento, com desenho da embarcação, das peças, e descrição minuciosa dos materiais que seriam utilizados no barco e na montagem dos instrumentos de navegação.

Na quarta-feira, os alunos trouxeram os materiais e montaram os barcos e instrumentos, numa corrida contra o tempo que envolvia lógica, destreza e trabalho em grupo. As notas para a tarefa incluíam o tempo de conclusão, a qualidade dos materiais produzidos, a eficiência e beleza dos barcos.

Depois da montagem, cada um dos quinze grupos falou, no auditório do colégio, sobre a experiência com o livro e sobre a realização da tarefa. A chuva infelizmente impediu que os barcos fossem levados ao lago no mesmo dia, mas, na semana seguinte, quando o tempo melhorou, os barquinhos foram para a água.

O trajeto traçado nas cartas náuticas não foi seguido à risca. Os estudantes perceberam que a tarefa, embora aparentemente simples, era, na verdade complexa. Não bastava fazer um barco que flutuasse, era preciso fazê-lo mover-se e, mais do que isso, na direção planejada.

Os alunos tinham que traçar uma rota na carta náutica, prevendo qual seria o caminho percorrido pelo barco, considerando a direção do vento. Rajadas imprevisas desviaram alguns, mas todos eles conseguiram, de algum modo, atravessar o lago.

Para que todos sentissem, de verdade, como é remar, a Prefeitura de Estrela, por meio de sua Secretaria de Esportes e Lazer, disponibilizou equipamentos e profissionais do Projeto Navegar, que atende diversas crianças do município, oferecendo aulas de remo e iatismo.

Quatro canoas, com espaço para dois alunos, foram usadas na atividade, na qual os alunos revezaram-se remando nas águas do rio Taquari, que contorna a cidade. Um bote inflável motorizado acompanhava os remadores e todos que entraram na água usaram coletes salva-vidas para garantir a segurança. Oito profissionais do Projeto Navegar acompanharam a atividade, orientando e motivando os alunos.

Na semana seguinte, os professores aproveitaram aspectos do livro e das atividades realizadas a partir de sua leitura em suas respectivas disciplinas.

Língua Portuguesa trabalhou a descrição e a narração. Literatura apresentou os recursos literários utilizados pelo autor para prender a atenção do leitor e criar efeitos estéticos. Geografia traçou a rota realizada pelo remador e enumerou os aspectos geográficos relativos à costa africana e ao percurso oceânico navegado

por Klink. Biologia estudou os animais descritos pelo autor, encontrados por ele durante a viagem, dando especial destaque à grande baleia que o assustou no meio do oceano. Química discutiu os alimentos desenvolvidos por Klink com ajuda de nutricionistas, os quais foram feitos especialmente para ele, devendo garantir-lhe os nutrientes necessários para repor as energias gastas em muitas horas de atividade física nos remos, sendo, ao mesmo tempo, leves e compactos para caberem no pequeno local do barco destinado a sua acomodação.

Terceira experiência: Como vejo o mundo, de Albert Einstein

O que fizemos

No ano seguinte, o livro escolhido foi uma reunião de textos de Albert Einstein, intitulada “Como vejo o mundo”. Trata-se de artigos, a maioria com extensão de uma página, nos quais o grande físico alemão disserta sobre variados temas, principalmente política, sua objeção às guerras, pacifismo, religião, ciência (de modo geral) e física (incluindo explicações sobre a gênese das célebres teorias da relatividade).

A leitura do livro foi fácil em dois terços da obra. No terceiro, quando Einstein discute suas teorias científicas, ficou mais difícil, e foi necessária a intervenção da professora de Física, que leu com as turmas alguns trechos, explicando o que havia de mais complexo.

Concluída esta parte, os estudantes passaram aos trabalhos propostos pelos professores.

Como fizemos

Primeiramente, fez-se uma discussão dos temas polêmicos levantados por Einstein no auditório da escola. Mais uma vez, os alunos foram organizados em grupos mistos, os quais ficaram responsáveis pelo encaminhamento das discussões sobre religião, política armamentista, preconceito, o que é e quais são os limites da ciência, guerra e pacifismo.

Depois, os grupos foram incumbidos de pesquisar as diferentes visões acerca do Universo, devendo, após, desenvolver uma espécie de maquete apresentando a organização dos planetas, suas órbitas e estrelas. Os modelos pesquisados foram os de Ptolomeu, Galileu, Copérnico, Newton e Einstein. Cada um deles gerou sua respectiva maquete, que foi apresentada no auditório e exposta nos corredores da escola.

A realização dessa tarefa obrigou os alunos a colocarem em prática conhecimentos físicos, matemáticos, artísticos, e desencadeou discussões acerca

das concepções filosóficas e religiosas inerentes aos modelos propostos pelos cientistas.

A perseguição aos judeus, tema abordado em artigos do livro de Einstein, foi contextualizada pelo professor de História. As técnicas de persuasão empregadas pelo autor foram explicadas pela professora de Língua Portuguesa. O professor de Geografia discutiu aspectos geopolíticos da Segunda Guerra Mundial.

O que poderia ser feito diferente

A leitura do livro de Einstein não foi difícil, mas pareceu-me que faltou tempo para uma reflexão mais profunda acerca de alguns temas filosóficos discutidos pelo autor. Como o tempo destinado ao projeto é curto, às vezes essa sensação é inevitável. Contudo, suponho que ainda não podemos abandonar o ensino tradicional das disciplinas e nos dedicar exclusivamente a esse tipo de atividades. A experiência do projeto indica que realizar atividades interdisciplinares em momentos específicos do ano gera bons resultados, os quais, no entanto, parecem-me justamente potencializados pelo seu aspecto de “diferença”, isto é, algo que foge à rotina das aulas.

Considerações finais

Qualquer projeto escolar deve contar com a colaboração da equipe de professores e com o apoio da coordenação e da direção, bem como dos funcionários. O reconhecimento dos estudantes e de suas famílias é um objetivo, o qual, no entanto, só é efetivamente alcançado quando as ações desenvolvidas geram novos conhecimentos e experiências significativas.

Ao propormos o projeto de leitura nesta escola particular da cidade de Estrela-RS, nos moldes que pensamos, imaginávamos enfrentar grandes resistências, mas confiávamos no trabalho que seria desenvolvido. Fazer os alunos comprarem um livro e os obrigar a lê-lo em sala, interrompendo as aulas por duas, ou mesmo três semanas, podia ser mal interpretado, inclusive pelos próprios professores, insatisfeitos por verem os conteúdos previstos em seus componentes curriculares ficarem “atrasados”.

No entanto, enfrentamos o desafio. A proposta foi rigorosamente planejada e construída coletivamente, de modo que todos perceberam que havia solidez no trabalho, o que reduziu as críticas ao mínimo, limitando-se àqueles alunos que reclamam de tudo, os quais existem em todas as turmas, como bem sabem os professores que atuam no Ensino Médio.

A quantidade de trabalho que envolveu a leitura prévia das obras, o planejamento das atividades, o acompanhamento e o auxílio à sua execução

foi enorme. Ao longo do processo, novas ideias surgiam, eram discutidas e eventualmente incorporadas ao projeto. Liderar os mais de cento e vinte estudantes das quatro turmas envolvidas nas atividades foi uma tarefa nem sempre fácil, posto que os trabalhos em grupo geraram, por sua própria natureza e pelo caráter competitivo de alguns, em certos momentos, atritos, os quais, contudo, serviram como experiências importantes para os adolescentes, futuramente expostos a pressões ainda maiores no mercado de trabalho.

As atividades do projeto foram, ao mesmo tempo, interdisciplinares, transdisciplinares e multidisciplinares. Interdisciplinares porque atenderam, a partir de uma mesma obra, discussões que envolveram o conhecimento de diferentes disciplinas.

Transdisciplinares porque, a partir de textos e atividades, superaram as barreiras das disciplinas e envolveram conteúdos e experiências que transcenderam as limitações disciplinares, alguns dos quais não são enquadrados em nenhum dos componentes curriculares, sobretudo no que diz respeito à experiência prática de questões éticas, de cooperação, superação de dificuldades, trabalho em equipe, respeito às limitações alheias e auxílio à sua superação, além de conteúdos filosóficos e políticos que não costumam ser trabalhados em disciplinas convencionais.

Multidisciplinares porque, além das atividades integradas, os professores trabalharam conteúdos específicos em suas disciplinas, mantendo o livro presente ao longo do ano, não limitando a experiência da leitura às semanas destinadas ao projeto.

O relato dessas atividades procurou apresentar o trabalho desenvolvido porque, considerando os resultados obtidos, a participação dos alunos e o conhecimento que obtiveram nas atividades, bem como a interação entre as diferentes turmas e os trabalhos em grupo que desenvolveram, demonstraram o sucesso do projeto.

Referências

DARWIN, Charles. *A origem das espécies*. SP: Martin Claret, 2003.

EINSTEIN, Albert. *Como e vejo o mundo*. Tradução de H. P. de Andrade. RJ: Nova Fronteira, 2011.

FORTES, Clarissa Corrêa. *Interdisciplinaridade: origem, conceito e valor*. Sem data. 11 Folhas. Trabalho de conclusão de curso. AJES – Faculdades do Vale do Jurema. Disponível em http://www.pos.ajes.edu.br/arquivos/referencial_20120517101727.pdf Acesso em 4/8/2016.

KLINK, Amyr. *Cem dias entre céu e mar*. SP: Companhia das Letras, 2005.

NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. Tradução de Lucia Pereira de Souza. SP: Triom, 1999.

POOLI, João Paulo et al. *Projetos interdisciplinares*. Curitiba: Intersaberes, 2013.

RANDOM, Michel. *O pensamento transdisciplinar e o real*. Tradução de Lucia Pereira de Souza. SP: Triom, 2000.

O QUARTO DE HOTEL: UMA PROPOSTA DIDÁTICA DE TRABALHO COM PODCAST E TERROR EM SALA DE AULA

Raquel Vian Rodrigues¹
Maria Elisabete Bersch²
Juliana Thiesen Fuchs³

Resumo: Envolver a linguagem e a tecnologia em sala de aula ainda é algo recente no meio educacional, além de também ser muito desmotivado e inviabilizado. Pensando a respeito disso, o Projeto de Extensão Alter do Programa Educação e Formação da Universidade do Vale do Taquari desenvolveu, com uma turma de sexto ano de uma escola estadual de Lajeado-RS, uma sequência didática trabalhando o gênero podcast, por meio do uso de recursos tecnológicos, e os conteúdos programáticos de português, tendo como temática o terror. As aulas foram desenvolvidas em cinco partes, trabalhando com elementos de escrita, reescrita, oralidade e gravação de áudio. Com esta prática, observamos a necessidade do envolvimento da professora responsável pela turma na prática do projeto e também da exploração de outros meios para trabalhar no laboratório e na ilustração de histórias. Apesar disso, visualizamos a reescrita e o exercício da oralidade como pontos fortes do desenvolvimento das atividades, sendo de grande proveito para os discentes.

Palavras-chave: Linguagem; Tecnologia; Sequência didática; Podcast.

O que fizemos?

Promover atividades inovadoras e diferentes em sala de aula é um desafio por dois principais motivos: falta de tempo de planejamento, o que impossibilita muitos professores de desenvolverem mais suas práticas, e inaceitabilidade de muitas escolas, que só desejam que sejam passados os conteúdos de forma tradicional e expositiva, o que já acontece há diversos séculos.

Inovar, usar materiais diferentes e envolver a tecnologia também tem sido uma tarefa difícil por parte dos professores, por não enxergarem como desenvolvê-la em sala de aula, o que faz diversas escolas resolverem não ampliar seus horizontes, não viabilizando práticas integrativas de materiais tecnológicos e didáticos em conjunto com conteúdos programáticos. Os próprios docentes de diversas instituições educacionais (municipais ou estaduais) preferem trabalhar do modo convencional, não avançando rumo a práticas diferenciadas e planejando suas aulas sempre do mesmo modo.

1 Estudante de Letras Português-Inglês, bolsista do Projeto de Extensão Alter da Universidade do Vale do Taquari - Univates, raquel.rodrigues@universo.univates.br

2 Doutora em Educação pela Unisinos, Coordenadora do Projeto de Extensão Alter da Universidade do Vale do Taquari - Univates, bete@univates.br

3 Mestre em Linguística Aplicada pela Unisinos, subcoordenadora do Projeto de Extensão Alter da Universidade do Vale do Taquari - Univates, jtfuchs@univates.br

O trabalho com a tecnologia em sala de aula ainda é recente, porém tem aparecido em vários trabalhos acadêmicos de discentes de diversas licenciaturas, pois a educação tem mostrado necessitar de novos aparatos para o ensino efetivo tendo elementos tecnológicos. Isso tem se mostrado necessário no âmbito educacional, ainda mais na realidade em que vivemos, um mundo globalizado e cheio de tecnologias para todos os lados. Barreto & Leher (2003, p. 39), por exemplo, afirmam que

Um admirável mundo novo emerge com a globalização e com a revolução tecnológica que a impulsiona rumo ao futuro virtuoso. (...) A partir dessa premissa, organismos internacionais e governos fazem ecoar uma mesma proposição: é preciso reformar de alto a baixo a educação, tornando-a mais flexível e capaz de aumentar a competitividade das nações, únicos meios de obter o passaporte para o seletivo grupo de países capazes de uma integração competitiva no mundo globalizado.

Pensando a respeito disso, o Projeto de Extensão Alter (Linguagem e Tecnologia potencializando Redes colaborativas de Aprendizagem), do Programa de Extensão Educação e Formação da Univates, desenvolveu, com uma turma de sexto ano da escola parceira do projeto (Escola Otilia Correa de Lima, próxima à Univates), uma sequência didática vinculando os conteúdos das aulas de português e os recursos tecnológicos envolvidos no gênero podcast, trabalhando com a temática terror.

Escolhemos este recurso, o podcast, por se apresentar como uma tecnologia de fácil acesso a qualquer público e também ser um material descomplicado de se criar. Mas o que seria podcast? Como explica Cruz (2009), o podcast resulta da junção de dois termos, o ipod e o broadcast, sendo o primeiro um dispositivo de reprodução de áudio da Apple e o outro um modo de transmissão de dados. O denominado podcast seria então um registro de áudio que fica armazenado na nuvem e pode ser reproduzido pelo público em diversos tipos de dispositivos e plataformas digitais.

Existem diversos tipos de podcast, desde monólogos falando sobre determinado assunto, até debates em grande grupo. Além disso, muitos se propõem a fazer podcasts de contação de histórias, abrangendo o público infantil ou adulto. Neste trabalho, optamos por usar um podcast de contação de história.

Na seção seguinte, iremos apresentar o passo a passo de como foi desenvolvida a sequência das aulas.

Como fizemos?

A partir de todo o planejamento prévio na Univates, o qual durou cerca de dois meses, a sequência foi desenvolvida com a turma do sexto ano do ensino

fundamental. A seguir, descrevemos cada uma das aulas, os materiais envolvidos no desenvolvimento das atividades, os momentos das aulas e observações sobre cada dia de prática.

Aula 1

Materiais: auditório reservado (já pronto com equipamentos e colchonetes para as crianças deitarem e ouvirem o podcast), powerpoint pronto, fichas, notebook, cabo HDMI, pendrive com o áudio e o powerpoint, caixa de som e cabo de áudio.

1º momento: primeiramente, os alunos ouviram o trecho selecionado do podcast “O quarto de hotel”, de Contador de Histórias, que conta a história de um homem que alugou um quarto para passar a noite e acabou trancado lá, sem ter como sair, tendo assim que buscar meios de contatar com os de fora. Quando tenta fazer isso, acaba se deparando com um gravador no quarto, o qual traz a gravação de voz do último hóspede que havia ficado lá. Este podcast foi apresentado até o minuto 3’23, quando o personagem principal tenta levar o gravador para a recepção e ligar para lá.



Alunos ouvindo o áudio do podcast “O quarto de hotel”

2º momento: na sequência, foram apresentadas, por escrito, em projeção no data show da escola, três possíveis continuidades (previamente elaboradas pela equipe do projeto) para os alunos escolherem como a história continuaria.

a) Alguém escuta e vem em socorro

Em meio a seu desespero, Jack escuta uma voz desconhecida que vem de fora, perguntando:

- Nossa! Que barulheira! O que está acontecendo?
- Eu... meu nome é Jack! Vim aqui só para passar uma noite. Tava tudo bem, até que comecei a ouvir uma voz estranha em um gravador. Tentei ligar para a recepção, mas uma voz diz que a linha está indisponível. Não consigo sair, poderia me ajudar? Não sei...
- Ok, vou tentar abrir.

Faz-se um silêncio, seguido de um ruído de maçaneta sendo forçada. A voz se faz ouvir novamente:

- Não dá para abrir por fora também. Está emperrada!

A voz então diz

- Ok, se afaste; vou tentar arrombar a porta.

Jack se afasta e fica esperando, mas nada acontece. Então ele pergunta:

- Oi? Você está aí ainda?

b) Ninguém escuta e o gravador continua afalar. A voz no gravador diz:

- Nada faz sentido. Eu ligo, alguém me diz que a linha está indisponível... ninguém responde. Não consigo abrir porta, por mais força que eu faça. Sem janelas pra pedir ajuda.
- Hã?!? Que piada sem graça é essa, hein?

Jack tenta novamente mexer no celular, mas não dá certo:

- Pelo amor de Deus, alguém atende!!

Tenta ligar para a recepção novamente, mas a voz diz o mesmo que antes, porém com um tom mais enfático:

- Esta linha está **INDISPONÍVEL**.

Persistindo, Jack tenta novamente, mas a voz, desta vez com impaciência, diz:

- Caramba, Jack, eu já não disse que esta linha está indisponível??
- Quê?!

c) Estranhando a demora, a mulher de Jack sai à procura do marido

Durante a noite, a esposa de Jack tem um sonho estranho, no qual o marido está correndo um enorme perigo. No dia seguinte, a mulher estranha a demora e

a falta de contato do marido. Lembrando do sonho, fica angustiada e corre até a delegacia de polícia.

- Pelo amor de Deus! Vocês precisam me ajudar! Meu marido desapareceu...
- Calma, minha senhora. Desde quando ele está desaparecido? Quando foi que você teve contato com ele pela última vez?
- Nosso último contato foi ontem à noite, via celular. Pelo que me lembro, ele estava entrando num hotel.
- Senhora, vamos fazer um boletim de ocorrência, mas nossa equipe precisa de mais informações para iniciar a busca. A senhora tem o endereço do hotel?
- Infelizmente não.
- E a cidade onde estava?
- Não tenho certeza, mas fica no caminho entre a fronteira norte e nossa cidade.
- Assim vai ficar bem complicado. Tente voltar para casa e lembrar mais detalhes.

3º momento: após escolher um dos finais, a turma foi organizada em quatro grupos. Cada grupo recebeu uma ficha com um elemento surpresa. Então, os alunos foram desafiados a criar o seu final para a história, introduzindo nela o elemento que estava na ficha.

- Ficha 1: elemento

O que poderá ter acontecido? Tudo o que sabemos é que aparece um enorme cão pitbull rosnando. Decidam como vai ser o final dessa história.

- Ficha 2: elemento

O que poderá ter acontecido? Tudo o que sabemos é que alguém utiliza uma enorme faca antiga e enferrujada. Decidam como vai ser o final dessa história.

- Ficha 3: elemento

O que poderá ter acontecido? Tudo o que sabemos é que, de repente, alguém vê, no celular, que já se passou um mês... Decidam como vai ser o final dessa história.

- Ficha 4: elemento

O que poderá ter acontecido? Tudo o que sabemos é que um temporal causa falta de energia elétrica. Decidam como vai ser o final dessa história.

Observações sobre a primeira aula: os alunos ficaram muito animados para desenvolver as histórias e tiveram diversas ideias a partir do elemento que

receberam. Além disso, demoraram mais uma aula para que todas as escritas fossem finalizadas.

Aula 2

Materiais: roleta, textos digitados.

1º momento: em uma roda de conversa com toda a turma, cada um dos grupos leu sua continuação para o resto da turma.

2º momento: com uma roleta posicionada no meio da roda de conversa, a bolsista do projeto girou a roleta, que apontou para um aluno. Este deu sugestões de melhora para a história contada pelo grupo, apontando também aspectos que ficaram bons. O mesmo procedimento foi feito várias vezes, até que todos os grupos tivessem recebido críticas construtivas e sugestões de melhoria para sua continuação da história. Cada grupo criticado anotou as mudanças que deveria fazer.



Roda de conversa sobre a primeira escrita do texto

3º momento: ao fim da roda de conversa, cada grupo se juntou e modificou a história a fim de torná-la melhor e deixá-la pronta.

Observações sobre a segunda aula: a roda de conversa foi muito interessante, pois os alunos estavam curiosos para saber quais foram os elementos dos outros grupos e também queriam dar ideias para que os textos dos colegas se aprimorassem. Foram observadas dificuldades, por parte de alguns alunos, de receber bem as críticas e sugestões dos colegas, mas as integrantes da equipe do projeto conduziram a discussão para trabalhar essas dificuldades e reforçar, para os alunos, a importância do olhar dos colegas para o aprimoramento de seus textos.

Aula 3

Materiais: textos digitados, celulares.

1º momento: neste primeiro momento, os alunos ensaiaram seus textos para lerem e gravarem posteriormente. Cada grupo deveria dividir as partes da composição para que todos lessem, sem deixar nenhum de fora.



Alunos exercitando a leitura dos textos para a gravação de áudio

2º momento: depois de terem ensaiado, os grupos se distribuíram pela escola e gravaram a continuação de sua história. A turma ficou responsável por elaborar, na aula de Artes, ilustrações para suas histórias.

Observações sobre a terceira aula: nesta aula, foi possível observar diversas dificuldades na oralidade dos alunos e também problemas na escrita. Nesse sentido, foi bastante importante o acompanhamento das integrantes do projeto para que os alunos ensiassem e melhorassem sua leitura, bem como aprimorassem sua escrita.

Aula 4

Materiais: cabos de celular, celulares, laboratório de informática reservado, powerpoint para montagem.

Momento único: no laboratório de informática, os alunos passaram suas gravações para o computador e em um powerpoint em comum, compartilhado, eles colocaram suas gravações e juntaram com os desenhos que fizeram de cada história.

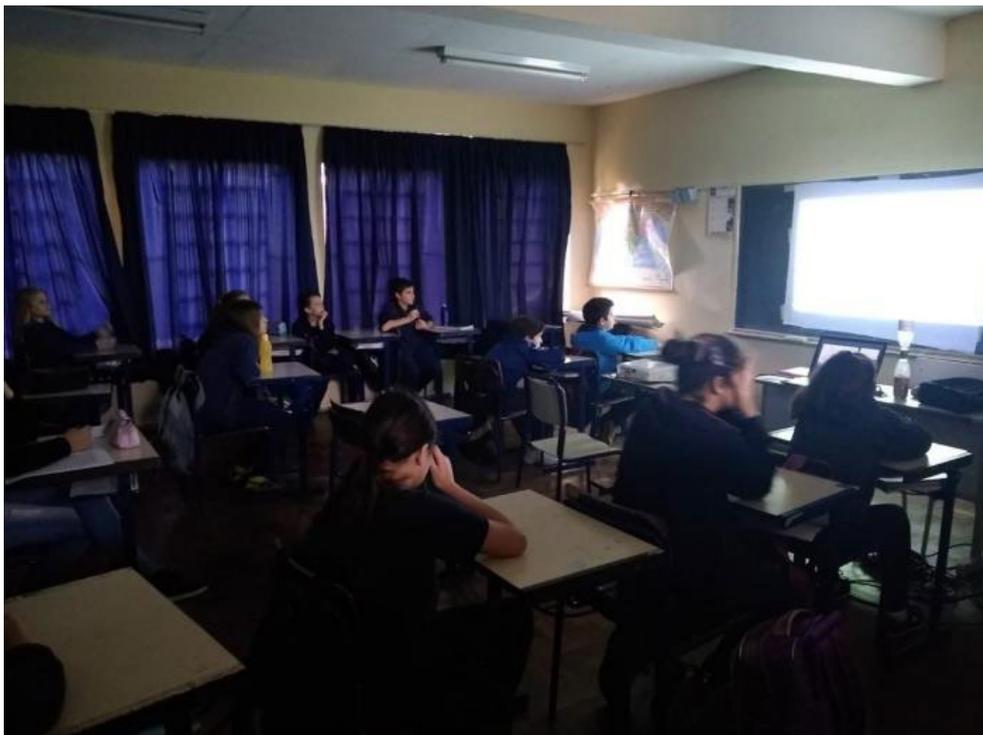
Observações sobre a quarta aula: houve alguns problemas na hora de acessar a plataforma em que seriam desenvolvidos os slides, e, por causa disso, acabamos

fazendo no programa que o computador tinha. Apesar disso, os alunos puderam concluir e passar os arquivos para o computador.

Aula final

Materiais: powerpoint, datashow e caixa de som.

Momento único: neste dia, todos os alunos se reuniram e ouviram o pedaço da história original e a continuação de cada grupo. Ao fim, eles ouviram o final original do podcast.



Alunos ouvindo seus podcasts prontos

Observações sobre a última aula: foi muito bom perceber o interesse dos alunos para ver o podcast dos colegas e os seus. Eles apreciaram tanto esse momento quanto também ouvir o final original da obra “O quarto de hotel”, pelo qual eles estavam bastante ansiosos.

O que poderia ter sido diferente?

Ao desenvolvermos a prática, observamos que poderíamos ter envolvido mais a professora responsável pela turma, porém, como ela mesma relatou, seus horários estavam bastante cheios, já que ela trabalha em outra escola no turno oposto. Visualizamos que, nos tempos atuais, a falta de tempo para planejar ou aplicar práticas em conjunto é bastante recorrente no meio docente, o que faz

muitos professores viverem atarefados e correndo contra o tempo para cumprir seus cronogramas de conteúdo.

Além disso, poderíamos ter pensado em mais alternativas para fazer a montagem dos slides no laboratório na aula quatro, já que no dia a tarefa foi um pouco complicada, pois os computadores não estavam entrando na plataforma que iríamos utilizar, e, também, poderíamos ter explorado mais possibilidades de ilustrar as histórias além do desenho à mão, assim possibilitando um trabalho em conjunto também com a professora de Artes da escola.

Apesar desses percalços, observamos que o exercício da reescrita, a roda de conversa e o trabalho com a oralidade foram de grande proveito para os alunos, pois até mesmo eles ressaltaram que aprenderam muito com essas práticas. Sendo assim, trabalhar tecnologia em sala de aula não é uma tarefa árdua e inviável, mas sim deveria ser desenvolvida em mais escolas, já que a tecnologia é algo muito presente na vida dos discentes atualmente.

Referências

BARRETO, R.G.; LEHER, R. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, D.A. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CRUZ, Sónia Catarina. O podcast no ensino básico. In: CARVALHO, A. A. (Org.). **Actas do Encontro sobre Podcasts**. Braga: CIEEd, p. 65-80, 2009. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9991/1/Cruz-2009-Enc%20sobre%20Podcasts.pdf>>. Último acesso em: 01 de out. 2019.

“O quarto de hotel”, áudio drama de Contador de Histórias. Disponível em: <<https://soundcloud.com/contadordehistorias/o-quarto-de-hotel>>. Último acesso em: 01 de out. 2019.

PLANEJAMENTO DE PROPOSTAS DIDÁTICAS SEGUNDO MARIA HELENA DE MOURA NEVES

Cristiani Magedanz Hunsche¹

Deise Cristine Gerhardt²

Tainara Keil³

Juliana Thiesen Fuchs⁴

Resumo: Considerando a necessidade de o próprio professor elaborar atividades voltadas para a reflexão sobre a **língua em uso, desenvolvemos, na disciplina de Estudos da Linguagem II do curso de Letras, um plano de aula para uma turma de 9º ano do fundamental**, abordando os pronomes e suas funções comunicativas. O objetivo desta pesquisa é apresentar esse plano e refletir sobre ele, considerando sua adequação à fundamentação teórica utilizada (o ensino de gramática segundo Maria Helena de Moura Neves) e sua eficácia para o ensino do elemento gramatical abordado. Chegamos à conclusão de que o plano de aula elaborado por nós **é uma proposta** que instiga o aluno **à** reflexão sobre a língua em uso, pois não são apenas atividades de classificação e reconhecimento, possibilitando que o discente esteja apto a pensar e estruturar seus futuros textos para produzir uma comunicação mais efetiva. Acreditamos que os objetivos propostos pelo plano de aula elaborado foram atingidos, de modo que foi possível, através da reflexão sobre as atividades, perceber que elas são embasadas na teoria de Maria Helena de Moura Neves. Acreditamos que, se o plano de aula for aplicado, ele pode contribuir para o ensino o elemento gramatical abordado.

Palavras-chave: Língua em uso; Planejamento; Ensino de Gramática.

Na atualidade percebe-se que muitos professores têm dificuldade em criar bons materiais didáticos para seus alunos. A maioria explora em seus planejamentos atividades sem uma preocupação com a reflexão sobre a língua em uso. Em outras palavras, são exercícios puramente classificatórios, quando há apenas uma valorização da metalinguagem. Logo, um ensino com essa visão e a partir dessas proporções está totalmente vinculado à gramática normativa.

Muitos autores têm uma preocupação com esse modo de ensinar língua em salas de aula. Richards (2001, p. 251 *apud* AZARNOOSH et al., 2016, p. 110) afirma que "Os materiais didáticos geralmente servem de base para grande parte da contribuição da língua que os alunos recebem e da prática da linguagem que ocorre na sala de aula"⁵. Concordamos com essa citação de que os materiais didáticos são suportes que os professores podem utilizar para elaborar atividades,

1 Acadêmica do curso de Letras, Univates, cristiani.hunsche@universo.univates.br

2 Acadêmica do curso de Letras, Univates, gerhardt@universo.univates.br

3 Acadêmica do curso de Letras, Univates, tainara.keil@universo.univates.br

4 Mestre em Linguística Aplicada pela UNISINOS, Professora na Univates, jtfuchs@univates.br

5 Citação original: "instructional materials generally serve as the basis of much of the language input that learners receive and the language practice that occurs in the classroom".

as quais enriquecem o conhecimento do aluno, de modo que ele se sinta envolvido e interessado em aprender.

Esses materiais didáticos devem proporcionar ao aluno uma aprendizagem mais significativa, na qual o educando seja o autor e pesquisador de seus conhecimentos a partir de um *corpus real*. O professor pode assim adotar uma prática didática voltada ao ensino da língua em contexto de uso, ou seja, observar os acontecimentos linguísticos e as suas variedades nas interações linguísticas.

A língua em uso oferece complicadores no nível semântico e no nível pragmático-discursivo. E é a língua em funcionamento que tem de ser objeto de análise em nível pedagógico, já que a compartimentação da gramática como disciplina desvinculada do uso da língua tem sido um dos grandes óbices à própria legitimação da gramática como disciplina com lugar no ensino da língua portuguesa (NEVES, 2011, p. 49).

O planejamento de atividades didáticas em sala de aula que leva em consideração a teoria de Maria Helena de Moura Neves (2011) tem como base a língua em uso. Pois o aluno vai ser propiciado a analisar e compreender o sentido de um *corpus real*. Tendo como base a teoria e as concepções de ensino de Língua Portuguesa dessa autora, foi planejada uma transposição didática por nós, graduandas de Letras Português e Inglês, na disciplina Estudos da Linguagem II. Trata-se de um plano de aula para uma turma de 9º ano do fundamental, tendo como tema “Os pronomes e suas funções comunicativas”.

O objetivo do presente trabalho é apresentar as atividades desse planejamento e refletir sobre elas, tendo em vista sua adequação à teoria que o embasou e sua eficácia para o ensino de gramática. Entre os elementos observados na reflexão estão: a questão de o professor estar baseado na real necessidade de ser um planejador de atividades pensando na língua em uso, para que o aluno construa conhecimentos significativos; a necessidade de pensar e elaborar atividades baseadas em interações linguísticas, não desprezando a importância da função da língua nas interações.

Para tanto, este artigo está organizado da seguinte forma: na próxima seção serão apresentados os principais aspectos da teoria da linguista Maria Helena de Moura Neves que embasaram nosso planejamento; na seção seguinte, apresentaremos algumas atividades da sequência didática elaborada por nós e algumas reflexões sobre elas; por fim, serão tecidas as considerações finais.

O que fazer?

No plano de ensino realizado por nós graduandas do curso de Letras, na disciplina de Estudos da Linguagem II, propusemos uma grande variedade de atividades, utilizando diferentes gêneros textuais, como charges, vídeos, música e

um texto do gênero crônica, sobre os quais foram elaboradas inúmeras atividades. As atividades propostas por nós foram primeiramente no âmbito da compreensão, e a partir de então, partimos para questões mais específicas baseadas em interações linguísticas reais.

Um dos aspectos que podem ser frisados no planejamento dessas aulas é o fato de o plano ser elaborado com o intuito de propiciar uma aprendizagem significativa para os alunos, pensado em interações reais da língua em uso. Esse aspecto condiz com a perspectiva de Neves, que defende o uso da gramática funcional:

Uma gramática funcional faz, acima de tudo, a interpretação dos textos, que são considerados as unidades de uso - portanto, discursivo-interativas-, embora, obviamente, se vá à interpretação dos elementos que compõem as estruturas da língua (tendo em vista suas funções dentro de todo o sistema linguístico) e à interpretação do sistema (tendo em vista os componentes funcionais) (NEVES, 2013, p. 26)

Acredita-se que trabalhar com propostas de uso real da língua, em um conteúdo gramatical como o dos pronomes, vá propiciar ao aluno uma aprendizagem significativa e deste modo, fomentar a compreensão do elemento gramatical nas relações e estruturas frasais, como também aperfeiçoar a produção escrita.

De acordo com Neves (2011, p. 55), “É através da linguagem que se estabelecem e se mantêm as relações humanas. Os indivíduos interagem linguisticamente trocando entre si os papéis de falante e ouvinte”, ou seja, é preciso trazer o aluno para o texto, refletindo sobre a função do texto e partindo então para propostas de aprendizagem em que o aluno pense sobre a função comunicativa do texto e o seu sentido.

Neves (2011), em seu livro *Gramática na escola* (2011), observa e comenta os resultados de uma pesquisa, apresentando dados relevantes sobre o ensino da gramática na sala de aula, que será aqui mencionada para compreendermos situações que acontecem em escolas com frequência ainda nos dias atuais: “o que se verificou na pesquisa foi que, quando os professores tratam da questão da modalidade de frases, o tratamento é puramente formal: pede-se que os alunos transformem uma frase declarativa e interrogativa, etc.” (p. 56). A partir da reflexão da autora, percebe-se que atividades formais como essa não permitem que o aluno reflita sobre a língua em uso, pois exploram apenas habilidades de classificação e reconhecimento, o que impede o aluno de conseguir pensar e estruturar seu texto para produzir uma comunicação mais efetiva.

Neves (2011) aponta um fator referente à metodologia de ensino usada pelos professores participantes da pesquisa, na qual cerca de 50% dos professores

abordam o conteúdo partindo de um texto, 40% a partir de teorias e 10% partem de exercícios para iniciar um novo conteúdo. Neves (2011, p. 18) afirma, porém, que “partir do texto nada mais representa que ‘retirar de textos’ unidades (frases ou palavras) para análise e catalogação”.

Segundo a autora, muitos dos professores entrevistados afirmam que recorrem à parte gramatical do livro didático por conta da explicação simplificada do conteúdo ou porque, conforme relatam, “os alunos gostam desse tipo de atividade”, porém nós acreditamos que seguir cegamente o livro didático torna-se muitas vezes repetitivo e cansativo para os alunos. Mas quando se fala de seguir a sequência didática apresentada nos livros, uma totalidade de 40% de professores, segundo a pesquisa apresentada por Neves (2011), dizem seguir de fato essa sequência, 30% dizem que às vezes a seguem e os 30% restantes não a seguem.

Neves (2011) indica fatores cruciais para todo esse problema, na seção intitulada *O clima reinante* (p. 30 e 31), em que ela mostra na opinião dos professores os principais problemas para toda essa dificuldade em ensinar língua portuguesa. O principal de todos diz respeito aos professores, que ganham mal (desvalorizados pelo próprio governo), trabalham muito e têm pouco tempo para preparar uma aula decente; o segundo fator diz respeito aos próprios alunos, devido à questão dos comportamentos relativos a pouco interesse; outro fator é a escola, que se preocupa mais com a parte burocrática e se esquece de oferecer condições amenas para os trabalhos dos professores.

Essa falta de motivação para os professores realizarem um bom trabalho, que motive seus alunos e a si mesmos, é preocupante. Mas nós, como graduandas de Letras Português e Inglês, queremos mostrar, através do nosso plano de aula, que um projeto de aula pode sim motivar e ter sentido para o aluno, propiciando a ele uma aprendizagem mais significativa do que apenas com o uso do livro didático.

Como fazer?

O conteúdo previsto para o 9º ano do Ensino Fundamental que foi abordado neste planejamento são os pronomes. A execução do plano de aula, intitulado “Os pronomes e suas funções comunicativas”, tem por finalidade fazer o estudante compreender o uso dos pronomes praticando o conteúdo em diferentes gêneros textuais. Desta forma, o plano de ensino está estruturado em seis aulas com períodos de cinquenta minutos cada, no qual é apresentado o desenvolvimento das atividades que abordam os diferentes gêneros textuais, sendo assim necessário o uso de recursos como aparelho multimídia, imagens de charges, letra de música, crônica, bem como o uso de PowerPoint.

Atividade 1

A atividade foi desenvolvida para que o discente, a partir de seus conhecimentos prévios sobre o uso da língua e, portanto, da gramática que a organiza, observe que há uma intenção comunicativa quanto ao uso do pronome “nossas”. Assim, na primeira questão, ao realizar a reescrita da frase refletindo sobre o uso desse pronome, espera-se que ele proceda usando a forma comunicativa mais adequada.



- 1) Observe a tirinha acima. Tom, o dono de Garfield, ao expor seu pensamento, se insere no texto, a partir do pronome “nossas”.
 - a) Como seria possível alterar essa tirinha de forma que Garfield não estivesse incluído na afirmação que Tom faz? Reescreva a tirinha com essa alteração.
 - b) Reescreva a tirinha, de modo que a afirmação de Tom seja somente para os gatos, ou seja, estaria supondo que somente os gatos teriam suas orelhas nos sovacos.

Podemos observar que há uma intenção quanto ao uso da língua na proposta dessa atividade, com o intuito de que os alunos pensem no uso real da língua, no sentido da frase e na situação comunicativa na qual ela está inserida. Isso que faz com que os alunos precisem se inserir no texto e pensarem na real comunicação.

Atividade 2

O objetivo da atividade é ativar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o uso dos pronomes a partir de uma situação comunicativa. Desta forma, com o intuito de promover a produção de inferências para que os alunos compreendam o uso dos pronomes e o seu sentido na música “2050” de Luan Santana, foram elaboradas as seguintes questões:

2050

Luan Santana

Em 2050

Posso ser um taxista de aeroporto
Contando a minha história a um garoto
Falando de quando eu te conheci

Em 2050

Eu vou ter algumas rugas no meu rosto
E uma foto sua no meu bolso
E vou mostrar sorrindo pra esse moço
E dizer assim

Olha aqui a minha véia

Torce pra você achar uma dessas
Na vida, isso é tudo que interessa
Minha melhor corrida foi pra ela, foi pra ela

Olha aqui a minha véia

Torce pra você achar uma dessas
Na vida, isso é tudo o que interessa
Desculpa te alugar com essa conversa
Pra todo passageiro, eu falo dela

Em 2050

Eu vou ter algumas rugas no meu rosto
E uma foto sua no meu bolso
E vou mostrar sorrindo pra esse moço

Olha aqui a minha véia

Torce pra você achar uma dessas
Na vida, isso é tudo que interessa
Minha melhor corrida foi pra ela, foi pra ela

Olha aqui a minha véia

Torce pra você achar uma dessas
Na vida, isso é tudo o que interessa
Desculpa te alugar com essa conversa
Pra todo passageiro, eu falo dela

Olha aqui a minha véia

Torce pra você achar uma dessas
Na vida, isso é tudo o que interessa
Desculpa te alugar com essa conversa
Pra todo passageiro eu falo dela
Só dela, só dela, só dela

Em 2050.

- 1 A música, composta por Bruno Caliman e Rafael Torres cantada na voz de Luan Santana, faz referência a uma história de amor. Já na primeira estrofe fica evidente que há uma conversa entre duas pessoas. Explique entre quem é a conversa. Quais pistas linguísticas indicam quem são os participantes da conversa?

- 2 O verso “E vou mostrar sorrindo pra esse moço” evidencia uma conversa com alguém que não é o moço. Quem seria essa pessoa? O moço em questão, retomado pelo pronome “esse”, já foi mencionado em um verso anterior; identifique o verso e circule o trecho que fala do moço.
- 3 No verso “Desculpa te alugar com essa conversa”, o eu-lírico está conversando com outra pessoa que não é a mesma das duas primeiras estrofes. O termo sublinhado refere-se a quem?
- 4 Na segunda estrofe, no terceiro verso, de quem é a foto que ele traz no bolso?
- 5 Circule as palavras que retomam a mulher amada.
- 6 No início da música o compositor se vale da expressão “minha história”. Dentro daquele contexto como podemos explicar o uso deste recurso linguístico?
 - () É uma referência a uma corrida de táxi.
 - () É uma referência à história de amor vivida por ele.
 - () É uma referência a histórias de taxistas que acontecem no dia a dia.
 - () É uma referência à história de um garoto.
- 7 Quais pronomes o falante empregou na música para referir a si mesmo? Assinale na letra todos que você encontrar.
- 8 Observando o trecho abaixo, é possível identificar que o pronome “ela” faz referência a “a minha veia”, ou seja, retoma o trecho. Outros pronomes retomam trechos mais extensos. Analise o verso em negrito e identifique a qual trecho o pronome “isso” se refere.

Olha aqui a minha veia

Torce pra você achar uma dessas

Na vida, isso é tudo que interessa

Minha melhor corrida foi pra ela, foi pra ela.

Normalmente o que acontece hoje nas escolas não se parece com as atividades trabalhadas até o momento no plano de aula. E o objetivo aqui também é mostrar como se pode fazer um trabalho em que o aluno não precisa classificar, por exemplo, os pronomes em frases isoladas. Concordando com Neves,

A gramática que a escola tem oferecido a seus alunos não é a da língua competência, também não é a da língua discurso, é simplesmente a da sistematização gramatical fria e inerente do sistema daquela língua particular, no nosso caso o português (NEVES, 2011, p. 193).

Atividade 3

No decorrer do plano de aula, foram desenvolvidas atividades pertinentes ao uso dos pronomes. Ao final do plano, propõe-se a escrita de um texto do gênero crônica, e para que isto se realize o discente precisa ser capaz de estruturá-lo corretamente atentando para os usos dos pronomes. Logo, para orientar o aluno no desenvolvimento dessa produção textual, propõe-se o trabalho com uma crônica de Rubem Braga, “Meu ideal seria escrever”.

A leitura deste texto tem por finalidade fazer com que o aluno identifique as possibilidades para empregar os pronomes. Além disso, fazer com que o discente perceba que o sentido e o emprego do pronome podem variar dependendo do contexto ou da situação comunicativa. Sendo assim, o aluno, ao realizar as atividades, precisa antes refletir sobre a escrita do autor, os pronomes pessoais que ele usa para colocar a sua opinião no texto. Abaixo seguem alguns exemplos de atividades elaboradas por nós para compreensão do texto e do uso dos pronomes.

Meu Ideal Seria Escrever... Rubem Braga

Meu ideal seria escrever uma história tão engraçada que aquela moça que está doente naquela casa cinzenta quando lesse minha história no jornal risse, risse tanto que chegasse a chorar e dissesse -- "ai meu Deus, que história mais engraçada!". E então a contasse para a cozinheira e telefonasse para duas ou três amigas para contar a história; e todos a quem ela contasse rissem muito e ficassem alegremente espantados de vê-la tão alegre. Ah, que minha história fosse como um raio de sol, irresistivelmente louro, quente, vivo, em sua vida de moça reclusa, enlutada, doente. Que ela mesma ficasse admirada ouvindo o próprio riso, e depois repetisse para si própria -- "mas essa história é mesmo muito engraçada!".

Que um casal que estivesse em casa mal-humorado, o marido bastante aborrecido com a mulher, a mulher bastante irritada com o marido, que esse casal também fosse atingido pela minha história. O marido a leria e começaria a rir, o que aumentaria a irritação da mulher. Mas depois que esta, apesar de sua má vontade, tomasse conhecimento da história, ela também risse muito, e ficassem os dois rindo sem poder olhar um para o outro sem rir mais; e que um, ouvindo aquele riso do outro, se lembrasse do alegre tempo de namoro, e reencontrassem os dois a alegria perdida de estarem juntos.

Que nas cadeias, nos hospitais, em todas as salas de espera a minha história chegasse -- e tão fascinante de graça, tão irresistível, tão colorida e tão pura que todos limpassem seu coração com lágrimas de alegria; que o comissário do distrito, depois de ler minha história, mandasse soltar aqueles bêbados e também aquelas pobres mulheres colhidas na calçada e lhes dissesse -- "por favor, se comportem, que diabo! Eu não gosto de prender ninguém!". E que assim todos tratassem melhor seus empregados, seus dependentes e seus semelhantes em alegre e espontânea homenagem à minha história.

E que ela aos poucos se espalhasse pelo mundo e fosse contada de mil maneiras, e fosse atribuída a um persa, na Nigéria, a um australiano, em Dublin, a um japonês, em Chicago -- mas que em todas as línguas ela guardasse a sua frescura, a sua pureza, o seu encanto surpreendente; e que no fundo de uma aldeia da China, um chinês muito pobre, muito sábio e muito velho dissesse: "Nunca ouvi uma história assim tão engraçada e tão boa em toda a minha vida; valeu a pena ter vivido até hoje para ouvi-la; essa história não pode ter sido inventada por nenhum homem, foi com certeza algum anjo tagarela que a contou aos ouvidos de um santo que dormia, e que ele pensou que já estivesse morto; sim, deve ser uma história do céu que se filtrou por acaso até nosso conhecimento; é divina".

E quando todos me perguntassem -- "mas de onde é que você tirou essa história?" -- eu responderia que ela não é minha, que eu a ouvi por acaso na rua, de um desconhecido que a contava a outro desconhecido, e que por sinal começara a contar assim: "Ontem ouvi um sujeito contar uma história...".

E eu esconderia completamente a humilde verdade: que eu inventei toda a minha história em um só segundo, quando pensei na tristeza daquela moça que está doente, que sempre está doente e sempre está de luto e sozinha naquela pequena casa cinzenta de meu bairro.

- 1 Leia o texto e reflita sobre uma possível intenção do autor ao escrever a crônica "Meu Ideal Seria Escrever". Qual seria e para quem ele diz escrevê-la?
- 2 Na crônica, o narrador participa dos fatos e também é personagem. Observe que ele se situa nos acontecimentos, fala de si mesmo, empregando pronomes em primeira pessoa. Localize-os no texto.
- 3 Rubem Braga, o autor da crônica "Meu Ideal Seria Escrever", usa a frase "que todos limpassem seu coração com lágrimas de alegria"; a quem este pronome "seu" se refere?
- 4 A frase que Braga usa em sua crônica "- por favor, se, comportem, que diabo! Eu não gosto de prender ninguém!" retoma a quem, no texto?

- 5 Na linha 22 o autor cita “e que ela aos poucos se espalhe pelo mundo...”; o mesmo ocorre na linha 25 “mas que em todas as línguas ela guardasse a sua frescura...”. Nas frases, o pronome ELA nos remete a quem?
- 6 Analise o trecho “Que um casal que estivesse em casa mal-humorado, o marido bastante aborrecido com a mulher, a mulher bastante irritada com o marido, que esse casal também fosse atingido pela minha história. O marido a lia e começaria a rir, o que aumentaria a irritação da mulher. Mas depois que esta, apesar de sua má vontade, tomasse conhecimento da história, ela também risse muito, e ficassem os dois rindo sem poder olhar um para o outro sem rir mais; e que um, ouvindo aquele riso do outro, se lembrasse do alegre tempo de namoro, e reencontrassem os dois a alegria perdida de estarem juntos.”

A expressão sublinhada no trecho acima poderia ser substituída por outra de valor semelhante; qual das alternativas abaixo seria a mais adequada?

- 1 a irritação
 - 2 a esposa
 - 3 tiver lido
- 7 O autor espera reações ao escrever sua história, ele deseja que ela atravesse o mundo. Na frase “em todas as línguas ela guardasse a sua frescura, a sua pureza, o seu encanto surpreendente”, os pronomes que foram usados na fala deste trecho nos dão a entender que o autor fala de quem: da moça, das pessoas do mundo todo ou de mais alguém?

O trabalho deve ser, segundo Neves (2011), partindo dos conhecimentos prévios do aluno, e buscar apresentar propostas de ensino em que os alunos precisam analisar as diferentes possibilidades de construção das frases, atentando para o sentido e efeito das frases que o escritor que causar ao leitor.

Conforme apontado anteriormente, as propostas de ensino de Maria Helena de Moura Neves são totalmente voltadas para um ensino da língua em uso, partindo dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a língua materna e promovendo atividades que busquem a reflexão do alunos para o emprego adequado dos recursos linguísticos (no caso do plano apresentado aqui, uso adequado dos pronomes) dependendo do contexto de uso e da situação comunicativa na qual o próprio pode estar inserido. Em seu livro *A gramática funcional*, a autora assinala:

Quando se diz que a gramática funcional considera a competência comunicativa, diz-se exatamente que o que ela considera é a capacidade que os indivíduos têm não apenas de codificar e decodificar expressões, mas também de usar e interpretar essas expressões de uma maneira interacionalmente satisfatória (NEVES, 1997, p. 15).

Assim sendo, observando as atividades propostas no plano de aula apresentado, percebe-se que não são simplesmente atividades classificatórias, buscando apenas a classe gramatical do pronome. Segundo Neves (2004, p. 128), “ensinar eficientemente a língua - e, portanto, a gramática - é, acima de tudo, propiciar e conduzir a reflexão sobre o funcionamento da linguagem”. A autora diz que para alguém ser bem-sucedido na fala e na escrita é preciso que também tenha sucesso nas interações.

A escola, de acordo com a autora, deve levar o aluno primeiro à compreensão dos “circuitos de enunciados” para depois refletir sobre como o estudante constrói os próprios. Para Neves (2004, p. 85), “adquirimos nossa língua e portanto a gramática que a organiza, sem nunca termos tido aulas, e essa aquisição refere-se especialmente à capacidade que todo falante tem de, jogando com as restrições de sua língua materna, proceder a escolhas comunicativas adequadas.”

Por esta razão, buscou-se comprovar, por meio da apresentação de um plano de ensino elaborado pelas autoras deste trabalho, que existem caminhos diferentes a ser seguidos para o ensino da Língua Portuguesa. Acreditamos que os objetivos propostos foram atingidos de modo que foi possível, através da elaboração de atividades embasadas na teoria de Maria Helena de Moura Neves, exemplificar diferentes atividades trabalhando com a língua em uso. Dessa forma, como vimos, o aluno é estimulado a pensar na língua como um evento comunicativo, refletindo sobre as diferentes possibilidades tanto orais quanto escritas para sua comunicação.

Possibilidade(s) de continuidade

Conforme exposto nas seções anteriores deste artigo, tendo em vista a importância do trabalho em sala de aula baseado em uma teoria, optamos por apresentar, neste trabalho, nossa própria transposição didática elaborada com base em reflexões sobre a teoria da linguista Maria Helena de Moura Neves. Como pudemos demonstrar, trata-se de um planejamento de aula com uma proposta de uso real da língua, pois, ela permite ao aluno a reflexão sobre a língua em uso, porque não são apenas atividades de classificação e reconhecimento do conteúdo gramatical.

Consideramos que os objetivos propostos pelo plano de aula apresentado foram atingidos, de modo que foi possível, através da reflexão sobre as atividades, perceber que elas são embasadas na teoria de Maria Helena de Moura Neves e em seus propósitos de ensino de gramática. Por fim, acreditamos que, se o plano de aula for aplicado, ele pode contribuir para o ensino gramatical abordado.

A elaboração e a reflexão sobre o nosso plano de aula colaboraram muito na nossa formação como futuros profissionais, evidenciando as possibilidades de metodologia que o professor pode utilizar em sala de aula e comprovando que o empenho do professor em sala de aula, desafiando-se a elaborar propostas de atividades pensando no uso real da língua, contribui significativamente para o ensino da Língua Portuguesa, tornando os alunos seres críticos e pensantes sobre a língua.

Referências

AZARNOOSH, Maryam; FARAVANI, Akram; KARGOZARI, Hamid R.; ZERAATPISHE, Mitra. **Issues in Materials Development**. Publicado por Sense Publishers, 2016.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Texto e linguagem)

_____. **A gramática passada a limpo conceitos, análises e parâmetros**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. **Gramática na escola**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2011. (Repensando a Língua Portuguesa).

_____. **Que gramática estudar na escola?** São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **Texto e Gramática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

PROJETO “JORNAL EM SALA DE AULA” LEVOU-ME A BOGOTÁ

Isolde Maria Villa Brust¹

Resumo: Este relato de experiência prova que com poucos recursos pode-se planejar e executar um projeto pedagógico vencedor e de muito aprendizado para os alunos. Neste caso, a produção de um jornal escolar e a participação em concurso cujo prêmio foi uma viagem à Colômbia.

Palavras-chave: Jornal; Sala de aula; Projeto; Viagem; Gêneros textuais.

Considerações iniciais

Sempre que planejo as aulas de Língua Portuguesa, penso em atividades diferentes, que agradem aos alunos e também que agradem a mim como professora, mas que haja aprendizado na atividade a ser executada. Muitas vezes, essas aulas planejadas dependem de recursos financeiros e/ou tecnológicos de que as escolas nem sempre disponibilizam. Então, usar a criatividade é a saída para que um bom trabalho seja desenvolvido. Quando ouço a frase “Os alunos não gostam de ler.”, fico triste, talvez por eu gostar muito e saber da importância desse hábito na vida das pessoas, estudantes ou não. Foi a partir desse hábito que planejei o projeto que me levou a Bogotá.

Por entender que o ato de ler é valioso para todos e em todos os momentos - seja para melhorar a sua vida profissional ou pessoal e nos estudos - insisti e insisto com os alunos que esse hábito seja adquirido e dada a ele a importância merecida. Seja a leitura de um material físico ou virtual ou qualquer tipo de texto, desde gibi, mangá, revista, jornal, livro, o que estiver ao alcance da pessoa.

No artigo “A importância da leitura para sua vida profissional e pessoal”, de José Roberto Marques, coaching do Instituto Brasileiro de Coaching (IBC), o autor observa que

Compreender os motivos que fazem com que a leitura seja algo tão importante em nossa vida faz com que o processo de torná-la um hábito seja mais fácil, principalmente para aqueles que não têm tanta proximidade com os livros, jornais, revistas, artigos na internet, e-books, entre muitos outros meios, que contribuem para o crescimento e a expansão de nossos conhecimentos e do nosso universo interior.

Além disso, a leitura favorece o estímulo ao senso crítico apurado, ajuda na expansão do vocabulário, melhora a escrita, a compreensão do posicionamento

¹ Graduada em Letras-Português pela Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES, Especialista em Orientação Escolar e Pós-Graduada em Educação para Séries Finais do Ensino Fundamental. isoldebrust18@gmail.com

do outro, a expansão do repertório cultural, a qualidade nas relações pessoais, o autodesenvolvimento contínuo, entre outros benefícios. De acordo com o IBC, o brasileiro lê em média “4,96 livros por ano, sendo que 2,43 são completos e 2,53 em partes. Quem é estudante ainda lê 9,38 livros ao ano, enquanto os outros leem 3,35.” E os motivos para os baixos índices são os mais variados, desde não gostar de ler, não ter tempo para ler e não saber ler. Portanto, como os estudantes ainda são os que mais leem, é importante o incentivo à leitura.

Eliane da Costa Bruini, colaboradora do site Brasil Escola, comenta, citando Paulo Freire:

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra”, afirmou Paulo Freire na obra intitulada *A Importância do Ato de Ler* (1988). Com essa afirmação, Freire revela que o mundo que se movimenta para o sujeito em seu contexto pode ser diferente do mundo da escolarização. Dessa forma, a leitura das palavras na escolarização, ou de sua escrita, de nada implicaria na leitura da realidade. (BRUINI, 2019 texto digital)

Conforme a autora Eliane Bruini, apud Freire (1988) se preocupava com os textos, as palavras e as letras em seu contexto em que o aluno estava inserido. Percebeu que se havia ligação com a realidade, mais o aluno poderia aprender, pois tudo faria sentido. Assim, esse processo de Freire, denominado “ato de ler”, poderia buscar a percepção da crítica por parte do leitor, a partir de suas experiências e vivências, fazendo sentido concreto. Então, a leitura do mundo precede a leitura das palavras, do texto, em sua totalidade compreensiva.

Conforme Faria (2009), “o jornal é uma fonte primária de informação, espelha muitos valores e se torna assim um instrumento importante para o leitor se situar e se inserir na vida social e profissional.” Portanto, pode-se dizer que o uso do jornal em sala de aula é fundamental para, além de adquirir conhecimento geral, perceber o que a sociedade valoriza ou não. Além disso, por apresentar um variado conjunto de gêneros textuais, ele é fonte importante para colocar o aluno diante desses textos em diferentes situações comunicativas, como também perceber que há diferentes pontos de vista, posturas ideológicas frente a determinados fatos. Assim, é necessário respeitar o pluralismo ideológico em uma sociedade democrática apresentada pelos veículos de comunicação.

Para Faria (2009, p. 11) o jornal se torna importante:

Como formador de opinião do cidadão, se a leitura do jornal for bem conduzida, ela prepara leitores experientes e críticos para desempenhar bem seu papel na sociedade. **Na formação geral do estudante**, a leitura crítica do jornal aumenta sua cultura e desenvolve suas capacidades intelectuais. **Como padrão de língua**, os bons jornais oferecem, tanto aos professores como aos alunos, uma norma padrão escrita que sirva de ponto de referência para a correção na produção de textos. [...]

O trabalho de análise dos gêneros textuais, principalmente das notícias e reportagens, possibilitou o levantamento de hipóteses, sua verificação, análise, reflexão, dedução, entre outros aspectos fundamentais para o desenvolvimento do educando enquanto cidadão. Ainda, de acordo com Faria (2009, p.13) "(...) os efeitos mais gerais do trabalho com o jornal na escola levam o aluno a desenvolver operações e processos mentais que concorrem para a construção da inteligência...".

Quando se pensa em gêneros textuais para se trabalhar em sala de aula, muitas vezes surge a dúvida sobre quais seriam os gêneros mais indicados ou mais adequados. Para Alves Filho (2011, p.66), a cada vez que o professor faz uma escolha por determinado gênero, está também colocando os seus próprios valores e crenças em cada um deles. Ou seja, "um gênero não se reduz a escolher apenas um conjunto de textos, mas trazer à tona aspectos sociais, culturais e políticos associados".

Foi-se o tempo em que os gêneros trabalhados pelos professores em sala de aula eram predominantemente os literários e serviam para trabalhar a norma padrão da linguagem. Atualmente, os professores podem e devem apropriar-se de gêneros da internet. Segundo Alves Filho (2011, p. 66) "Esses gêneros fazem parte da vida cotidiana dos alunos e se prestam a estabelecer comunicação entre os jovens. Eles trarão consigo valores e saberes que já fazem parte do universo de segmentos juvenis".

Para Alves Filho (2011, p.72), o estudo dos gêneros textuais é tão importante que deveria constar no Projeto da escola, pois eles ajudam a "pensar em práticas de linguagem coerentes com os objetivos pedagógicos e políticos de uma escola". Ou seja, se o PPP deseja formar alunos críticos e conscientes como cidadãos, estes deveriam ser incentivados a lerem notícias e outros artigos para debate em aula.

Desenvolvimento do projeto

O que eu fiz?

Toda vez que levava material de leitura para a sala de aula, eu incluía jornais, para que os alunos lessem e comentassem as notícias lidas. Percebia a grande importância que davam aos jornais locais, por tratarem de assuntos de sua comunidade. Por esse motivo, um dos momentos mais significativos da aula era o momento da leitura e a disputa por um exemplar. Às vezes liam em duplas ou em trios. Ao me deparar com a aceitação do periódico, comecei a planejar atividades em que o jornal seria a fonte de pesquisa e informação. Essa atividade foi realizada com alunos do 8º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental Fernandes Vieira, localizada no centro da cidade de Lajeado.

Inicialmente, o trabalho com os alunos consistiu em explorar o conceito do gênero textual notícia e as perguntas que o texto deveria responder sobre o acontecimento relatado: o quê, quando, quem, onde e por quê. Além disso, deveriam fazer uma análise crítica sobre a notícia. Também, era necessário comparar duas ou mais fontes que abordassem a mesma notícia e analisar se havia traços de opinião do jornalista, ou seja, se havia isenção na informação ou se o profissional se limitava a dar a informação.

Os alunos responderam as seguintes questões: Qual o assunto que se tornou a manchete de capa: essa valorização do assunto foi necessária? Você concorda com a posição do editor ou não, por quê? Você acha que houve sensacionalismo em alguma outra notícia? E na comparação entre os jornais, pode-se perceber se eles conferem o mesmo grau de importância às matérias? Ou ainda, se há alguma matéria internamente que, por algum motivo, possa ser considerada importante e que tenha sido omitida em um ou mais jornais. Neste momento, fizemos a reflexão sobre a posição adotada pela empresa jornalística, pois eles podem omitir determinados fatos por interesses econômicos, políticos ou pessoais. Na questão política, por exemplo, as imagens escolhidas podem, inclusive, anunciar uma inclinação partidária, seja pelas fotos apresentadas ou pelas manchetes. Na parte econômica, observou-se se havia matérias ou seriam mais anúncios publicitários que notícia.

Por serem as charges um gênero jornalístico que se utiliza da imagem para expressar a coletividade, o posicionamento editorial do veículo, geralmente com uma crítica carregada de ironia sobre situações do cotidiano, esse tipo textual também mereceu atenção da turma.

Pode-se dizer que o principal objetivo de uma charge é transmitir uma visão crítica sobre determinado assunto que esteja sendo discutido na sociedade, como futebol, economia, catástrofes, eventos, etc. Por isso, as charges podem ficar datadas. Nem sempre refletem a opinião do jornal, mas do chargista que a produz. Por sua importância, esse tipo textual não verbal e de rápida compreensão deve ser trabalhado em sala de aula.

Os anúncios publicitários também mereceram atenção especial. Em grupos, os alunos analisaram os textos e elaboraram questionamentos que fizeram a outro grupo sobre a temática desses anúncios, com análise das cores, dos verbos, o público-alvo do anúncio a quem é dirigido o produto, bem como seu tamanho, página e seção. Essa parte do jornal mereceu atenção por seu efeito de convencimento. Refletiu-se sobre a necessidade do consumo e a preferência por determinadas marcas, se elas vendiam mais por serem melhores em qualidade e preço ou por seu poder de persuasão junto ao consumidor.

Segundo Carvalho (2000) “publicidade é encontrar algo de extraordinário para falar sobre coisas banais”. Pois na era moderna, possuir objetos passa a ser sinônimo de felicidade, onde tudo gravita em torno do objeto e não o contrário. Ou seja, o objeto estaria para tornar a vida mais prática. O desenvolvimento industrial coloca um número cada vez maior de coisas à mão do homem e a publicidade, com suas mensagens sedutoras, vêm para dizer que tê-los é sinônimo de bem-estar e êxito. Como o anúncio publicitário se vale de verbos no imperativo para induzir o cliente a comprar um determinado produto, assim, parte da premissa da ilusão de que a mensagem é individualizada. O uso de recursos linguísticos como metáforas, metonímias e trocadilhos, também é muito usado em anúncios. Como exemplo “A moda que vai pegar no seu pé” - para anunciar meias.

Nos textos publicitários lidos, além do emprego de palavras e expressões de caráter fortemente argumentativo, a presença da imagem permitiu explicitar ou sugerir sentidos que reforçam os argumentos expressos verbalmente e seu apelo emotivo.

Os publicitários sabem que é a mulher quem mais compra, seja para si ou para a casa. Por isso, muitas vezes é para ela que são as mensagens de roupas, produtos de beleza, apresentando uma mulher glamorosa, poderosa. Já quando apresenta produtos para o lar, como alimentos, de limpeza, ou brinquedos, a mulher apresentada é mais dinâmica. Porém, pode-se observar que ela não é manipulada, pois a cada dia é mais informada e desempenha múltiplas funções. Isso ficou claro em muitos comerciais.

Como eu fiz?

A estrutura de um jornal foi observada atentamente, como manchetes, fotos, legendas, lides, seções e editorial. Cada página era analisada. Entre o grupo de alunos, foram surgindo nomes para o jornal, até que se chegou ao nome *A Hora do Fernandes*. Separados em grupos, foram levantadas ideias e acontecimentos ocorridos na escola que poderiam ser notícias, como o fechamento da biblioteca, a troca de professores, a reforma do ginásio da escola entre outros. Após, seguiram-se as entrevistas com quem pudesse dar informações sobre o assunto e a escrita da notícia. Para a publicação dessa edição, utilizamos apenas o gênero textual notícia, sendo que os gêneros propaganda, charge e horóscopo foram estudados e produzidos em aula, sem a sua publicação.

Em seguida, foi realizada uma análise das produções, a fim de verificar possíveis erros na produção escrita. Essa prática é necessária após a produção e antes da impressão. A sala de informática da escola transformou-se em uma redação de jornal. Notícias prontas, a diagramação ficou a cargo da professora e a impressão foi feita em folha A4, de papel reciclável. Todos os estudantes da

escola receberam um exemplar, que puderam levar para casa, como mostra de um trabalho planejado e executado por alunos do oitavo ano. A alegria e o orgulho dos alunos e comunidade escolar pelo resultado eram visíveis. Também fizemos visita a uma empresa jornalística da cidade, onde nos foi apresentada a redação, a oficina e tudo o que envolve a produção de um jornal diário.

O que poderia ser diferente?

Acredito que não há uma maneira certa ou errada para se trabalhar com jornais em sala de aula, pois muitas atividades podem ser desenvolvidas a partir de um periódico, porque nele se encontram os mais diversos gêneros textuais que podem ser fonte de pesquisa e conhecimento.

A premiação

Jornal pronto e distribuído, surge uma empresa jornalística que lança um projeto voltado à valorização da educação na região, o Projeto PENSE - Programa de Ensino e Educação. O programa foi idealizado e desenvolvido pela área de Responsabilidade Social do Jornal A Hora, juntamente com organizações parceiras, como a Univates. Ao inscrever o projeto, o fiz sem pretensão de ser premiada, mas sim para validar sua importância para a educação como um todo. Meses depois, grata foi a surpresa ao ser comunicada de que o projeto estava entre os projetos finalistas e receberia premiação em data posterior. Comuniquei aos alunos, que vibraram com o resultado, bem como a comunidade escolar onde este projeto foi desenvolvido. No dia da premiação, fomos à Univates receber o prêmio e a alegria foi geral ao saber que alcançamos o segundo lugar, entre sete projetos premiados. Uso o plural – alcançamos -, pois sozinha eu não teria feito nada, se os alunos não aderissem ao projeto, se a direção da Escola não abraçasse a ideia, se todos os envolvidos não se empenhassem em fazer um trabalho sério e se não fossem comprometidos em alcançar os melhores resultados.

A viagem

A viagem aconteceu no final de setembro. Passei uma semana em Bogotá, capital da Colômbia. Comigo estavam a diretora da Escola Fernandes Vieira, Carma Spiekermann, e o professor Gilsomaro André Steigner, terceiro colocado na premiação. Durante essa semana, participamos de encontros pedagógicos com professores, acadêmicos, representantes de cursos de licenciatura da Universidade Minuto de Dios – Uniminuto, que atende 160 mil alunos em todo o país, é referência em qualidade educacional e que mantém parceria de intercâmbios acadêmicos com a Univates. Também pudemos visitar três escolas de ensino básico que pertencem à universidade, conhecer sua prática pedagógica alicerçada pela práxis de Paulo Freire. Houve muita troca de experiências, de ambas as partes, o que foi

muito produtivo. Algo que chamou-nos a atenção é que nas escolas, as salas de aula possuem classes hexagonais, estimulando o trabalho em grupos. Assim, o professor é um orientador das aprendizagens e os alunos, estimulados a ajudarem-se mutuamente. Importante observar que a Colômbia está na posição 57^a do ranking PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes que avalia o desempenho dos estudantes nas áreas de leitura, matemática e ciências. O Brasil ocupa a 63^a posição, segundo o último levantamento, em 2015. Esse resultado colombiano se deve às ações que estimulam o avanço da carreira dos professores, baseadas em mérito, premiações, provas de avaliação de aprendizagem, programas de trocas de experiência entre os docentes e o estímulo à autonomia em sala de aula, segundo informações dos próprios docentes das escolas e da universidade visitada.

Além de conhecer a parte pedagógica das escolas, visitamos os principais pontos turísticos de Bogotá, como O Museu do Ouro, o Museu do Botero, o Museu Nacional, o Cerro de Monserrate entre outros lugares históricos. A cultura colombiana, a gastronomia, as artes e seu povo acolhedor me impressionaram muito, bem como o relevo montanhoso e o clima andino. Tudo isso foi uma experiência inesquecível. Inclusive, por ver e estar nos lugares que antes víamos em publicações sobre a Colômbia, como os lugares citados e visitados por Gabriel Garcia Marques, escritor colombiano cujos livros aprecio muito.

A prática de sala de aula me levou a outros lugares, a conhecer novas culturas e a fazer novos amigos. Além disso, me fez refletir sobre o tipo de professora que sou e como desejo ser cada vez melhor. Nunca se volta de uma viagem da mesma forma que éramos quando partimos. Acredito que voltei uma professora e pessoa melhor, mais motivada em fazer a diferença na vida dos meus alunos, pois, como escreveu Paulo Freire, o ato de ensinar é central para qualquer educador. O escritor sugere que não devemos subestimar o educando, uma vez que este é portador de potencialidades que precisam ser desenvolvidas para que possa alcançar autonomia e sua liberdade diante da sociedade. Cabe ao educador conduzir o educando, orientando a sua formação, estimulando o surgimento de desejos de libertação e de luta em prol da transformação de sua realidade, a qual muitas vezes é adversa à maioria desejada. Por isso, cada vez mais, espero estimular e fazer a diferença positiva esperada pelos meus alunos e ensinar e aprender com eles diariamente. E, se possível, ganhar prêmios com os projetos desenvolvidos. Mas o prêmio maior é saber que ex-alunos tornaram-se cidadãos e cidadãs de bem, críticos e felizes nas suas escolhas pessoais e profissionais.



Alunos do 8º ano com alguns exemplares produzidos.



Cerro de Monserrate - Bogotá



Fonte onde o escritor colombiano, Gabriel Garcia Marques muitas vezes sentou-se. Pátio interno do Museu de Botero- Bogotá. (Isolde Brust e Carma Marder)

REFERÊNCIAS

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

AMARAL, Emília et AL. **Novas Palavras.** 3 ed. São Paulo: FTD , 2016.

BRUINI, Eliane da Costa. **A importância do ato de ler.** Brasil Escola. Disponível em <https://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/ato-ler.htm> Acesso em 12 out. 2019.

CARVALHO, de Nelly. **Publicidade, a linguagem da produção.** 3 ed- Ed. Ática: São Paulo, 2000.

FARIA, Maria Alice de Oliveira. **Como usar o jornal em sala de aula.** 10. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de Liberdade.** 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

MARQUES, José Roberto. **A importância da leitura para sua vida profissional e pessoal.** Instituto Brasileiro de Coaching. São Paulo, 5 de jan. de 2019. Disponível em <https://www.ibccoaching.com.br/portal/comportamento/a-importancia-da-leitura-para-sua-vida-profissional-e-pessoal/> Acesso em 12 out. 2019.

PROJETO DE ESTÁGIO DE LÍNGUA INGLESA BRAZILIAN STEREOTYPES: A LÍNGUA INGLESA COMO INSTRUMENTO PARA ROMPER PARADIGMAS

Marcela Fischer¹
Marina Hofstätter Eidelwein²

Resumo: O projeto de estágio de língua inglesa intitulado “Brazilian stereotypes: a língua inglesa como instrumento para romper paradigmas” foi realizado com alunos do Ensino Médio, objetivando, principalmente, fazer com que os estudantes reconhecessem a língua inglesa como um instrumento de ação crítica e criativa na sociedade em que vivem. Nesse caso, a língua inglesa serviu para que os alunos conhecessem os estereótipos que são normalmente direcionados ao Brasil e pudessem desmistificá-los. Durante o projeto, diferentes atividades envolvendo o desenvolvimento de habilidades em língua inglesa foram realizadas, tais como a leitura de materiais autênticos sobre o assunto, a realização de apresentações orais para os colegas; a prática da compreensão auditiva e a produção escrita. O produto final do projeto foi a confecção de cartazes com fotos tiradas pelos próprios alunos e legendas criadas por eles denunciando os estereótipos comumente associados ao Brasil e mostrando como, de fato, é o país onde vivem.

Palavras-chave: Residência Pedagógica; Língua Inglesa, Estereótipos; Brasil.

O que fizemos?

O projeto “Brazilian Stereotypes: a língua inglesa como instrumento para romper paradigmas” foi desenvolvido através do Programa Residência Pedagógica, programa fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. A realização do projeto fez parte do período de regência de classe das residentes autoras desse trabalho, equivalendo como um dos estágios do curso de Letras da Universidade do Vale do Taquari - Univates, e foi aplicado em uma escola da rede estadual do município de Cruzeiro do Sul, em turmas de 2º e 3º anos. Acredita-se e salienta-se com esse projeto que muito além dos conteúdos comuns das salas de aula de inglês, os alunos precisam conhecer o poder que a aprendizagem de uma língua adicional lhes proporciona. Através da língua inglesa, os estudantes podem agir criticamente na sociedade, atuando de forma responsável e cidadã. Assim, o projeto foi ao encontro dessa possibilidade ao propor que os alunos se manifestassem de forma a esclarecer muitos estereótipos usualmente atribuídos ao Brasil. O grande objetivo foi fazer com que eles utilizassem a língua inglesa como instrumento para atuar de forma crítica e criativa frente aos

1 Universidade do Vale do Taquari - Univates, Letras Português - Inglês, cela.fischer@gmail.com

2 Universidade do Vale do Taquari - Univates, Letras Português - Inglês, mh.eidelwein@hotmail.com

estereótipos comumente relacionados ao Brasil, divulgando informações verídicas sobre o país onde vivem e exercendo a cidadania de forma consciente.

Os objetivos específicos do projeto foram: reconhecer os principais estereótipos comumente associados ao Brasil e a outros países, analisando-os sob um olhar crítico e responsável; ler e escutar materiais autênticos que abordam a temática dos estereótipos brasileiros, praticando as habilidades de compreensão leitora e auditiva; expressar-se de forma oral através da língua inglesa, dramatizando e denunciando estereótipos; conhecer e utilizar vocabulário associado aos estereótipos brasileiros, percebendo palavras cognatas e expressões utilizadas com frequência; realizar predições a respeito de leituras a serem realizadas, checando suas ideias e formulando novas hipóteses a respeito do tema; e produzir legendas de fotos em língua inglesa, praticando a escrita e os conhecimentos adquiridos ao longo do projeto, utilizando-se dos recursos linguísticos necessários.

Como fizemos?

Com o intuito de iniciar um diálogo a respeito da temática do projeto e estreitar a relação entre alunos e estagiárias, foi realizada uma dinâmica inicial de apresentação e introdução. Para tanto, inicialmente foram colocados no quadro diversos adjetivos e cada aluno recebeu um *post-it* no qual deveria escrever seu nome. As estagiárias fizeram então a leitura de todos os adjetivos listados, seguidas pelos alunos, que tiveram a oportunidade de praticar a pronúncia de cada uma das palavras e questionar caso não conhecessem o significado de alguma delas. Logo após, as estagiárias iniciaram a dinâmica, falando seus nomes, o adjetivo que as pessoas costumam lhes dar e se concordavam ou não com isso. Além disso, como forma de registro, cada estagiária também colocou o seu *post-it* ao lado do adjetivo que costuma receber e, no espaço ao lado, o símbolo "curti" ou "não curti" do facebook. Após as estagiárias, um aluno de cada vez foi até a frente da sala e fez o mesmo, até que todos tivessem realizado a tarefa. A estrutura frasal utilizada poderia ser como a do exemplo:

My name is _____ (name) . People say I am _____ (adjective).
I _____ (agree or disagree) with them.

O quadro, conforme descrito acima, pode ser exemplificado da seguinte forma:

People think I am...			Agree or disagree?
Smart <small>NAME</small>	Talkative	Lucky	
Calm	Boring <small>NAME</small>	Crazy	
Quiet <small>NAME</small>	Easygoing	Different	

Exemplificação do quadro feito para a realização da dinâmica inicial

Em seguida, foi realizada uma conversa com os alunos, observando se a maioria concordava ou discordava dos adjetivos que costumam receber e analisando o porquê de recebermos determinados “julgamentos” de acordo com nossas aparências ou nossas atitudes.

Levando em conta a dinâmica inicial, a partir da qual discutiu-se a respeito da opinião que outras pessoas têm de nós, em seguida foi proposto que os alunos observassem imagens de pessoas de várias partes do mundo e associassem essas fotos com o que comumente está relacionado à cultura daquele povo. Para tanto, alguns alunos receberam imagens e outros receberam frases, sendo que todos deveriam caminhar pela sala e conversar com seus colegas até que encontrassem os pares. Um exemplo de imagem e frase utilizadas são:

 <p>Fonte: https://bit.ly/2eC5IY2</p>	<p>Germany is a nation of sausage lovers.</p>
---	---

Exemplo de imagem e frase que deveriam ser associadas pelos alunos

Assim que todos os alunos encontraram seus pares, as estagiárias solicitaram que eles se sentassem lado a lado e conversassem sobre o que a imagem e a frase estavam demonstrando. Em seguida, foi feita uma socialização, a partir da qual as estagiárias introduziram o que são os “stereotypes”, partindo da visão dos próprios alunos sobre o assunto e fazendo com que se sentissem à vontade para expressarem o que sabiam. A fim de ampliar esse momento de socialização, foram levados slides com as imagens e frases utilizadas e também com informações adicionais sobre cada um dos estereótipos apresentados, assim como no exemplo abaixo:

<p>Germans: Nearly 10 percent of the population is now vegetarian, meaning it has the highest rate of vegetarianism of any European country. Berlin was also named the vegetarian capital of the world in 2015. The wurst is still a big part of German culture, but it is far from the be-all and end-all of German cuisine.</p> <p>Fonte: https://bit.ly/2eC5IY2</p>
--

Exemplo de informação adicional sobre estereótipos associados a outros países

Em seguida, tendo em mente o conceito de “stereotypes” trabalhado, os alunos foram convidados a pensarem sobre os estereótipos comumente direcionados a nós, brasileiros. Primeiramente, as estagiárias escreveram no quadro a frase abaixo, utilizada como título de um artigo:

“15 Ridiculous Things People Say When They Find Out You’re Brazilian”

Após a explicação dada aos alunos de que a frase trata-se do título de um artigo, foram feitos alguns questionamentos orais:

- Quais palavras desse título vocês conhecem?
- Conseguem imaginar sobre o que trata esse artigo levando em conta apenas essas palavras que vocês já conhecem?
- Dentre as 15 coisas que o artigo cita sobre os brasileiros, o que vocês acham que irá aparecer?

Logo em seguida, os alunos foram divididos em duplas e trios, sendo que cada grupo recebeu uma das perguntas ou comentários ouvidos por brasileiros segundo o artigo *“15 Ridiculous Things People Say When They Find Out You’re Brazilian”*, disponível no site <https://www.huffpostbrasil.com/entry/brazilian-stereotypes-reactions_n_4760578>.

Os comentários ou questionamentos foram os seguintes:

“Are you from Rio or São Paulo?”

“You must be really good at soccer...”

“You’re probably a really great dancer, right?”

“Do you speak Brazilian? ...Oops, I meant Spanish...”

“The capital of Brazil is Rio, right?”

“Sambaaaa.” “Riooooo.” “Peléééé.”

“Oh yeah, you guys hate Argentina!”

“I love Brazilian food. Can you cook _____ [insert dish here]?”

“Really? You don’t look Brazilian. I thought maybe you were _____ [insert other nationality here].”

“That’s so cool, so do you see monkeys just running up and down the streets and stuff?”

“Why is your English so good?”

“Oooo, as in Carnival?”

“I love Brazilians, you guys are always so happy.”

A tarefa dos alunos foi ler as perguntas ou comentários no grupo e buscar uma forma de encenar essa situação acontecendo. A pergunta ou comentário não precisava ser, necessariamente, o que foi lido, mas deveria representar esse estereótipo para a turma. Os alunos poderiam criar uma resposta à pergunta ou simplesmente uma expressão facial que demonstrasse os sentimentos que o grupo queria expressar em relação à pergunta ou comentário.

Assim que todas as duplas apresentaram e os comentários a respeito dos estereótipos do povo brasileiro foram feitos, as estagiárias entregaram aos alunos

uma atividade na qual eles deveriam conectar as perguntas ou comentários feitos pelos estrangeiros a brasileiros, e as respostas desses, como no exemplo:

Match the questions or comments from the left column with the answers from the right one:	
1 "Are you from Rio or São Paulo?"	It's not like it's a national mutation. Some of us are obviously great, while some of us can't even kick a ball, much less dribble it up and down a field with our feet. 2
2 "You must be really good at soccer..."	I could be from one of those, or I could be from one of the other <u>bajillion-plus</u> cities in the country. <u>Just sayin'</u> . 1

Exemplo de atividade na qual alunos deveriam relacionar as colunas

Os alunos foram orientados a fazerem as combinações com base em palavras já conhecidas por eles ou cognatas, associando expressões que aparecem nas duas colunas. Assim que os alunos finalizaram a tarefa, as estagiárias propuseram uma socialização das respostas. Além de servir como um momento para conferir o que cada aluno marcou, este foi também um espaço para explorar oralmente, com o auxílio de slides, a compreensão que os alunos tiveram daquilo que foi lido. Em seguida, as estagiárias exploraram com os alunos algumas palavras e expressões sublinhadas no artigo. Eles receberam uma folha em xerox contendo o significado das expressões e palavras sublinhadas na atividade anterior e deveriam escrevê-las ao lado, conforme representado no exemplo abaixo.

Observação: As respostas a serem dadas pelos alunos estão sublinhadas.

Achieve or realize (something desired, promised, or predicted).	<u>Fulfill</u>
Informal used when you are making a criticism or complaint, to make it less likely to offend someone.	<u>Just Sayin</u>

Exemplo de atividade na qual alunos deveriam relacionar palavras ou expressões e seus significados

Dando continuidade, as estagiárias explicaram aos alunos que eles assistiriam a um vídeo intitulado "Simpsons no Brasil". Antes de dar início ao mesmo, as estagiárias solicitaram que os alunos dissessem se já tinham assistido ao vídeo ou se tinham alguma ideia do que ele poderia abordar.

Em seguida, os alunos assistiram ao vídeo pela primeira vez com áudio em inglês e sem legendas para que pudessem perceber o que conseguiam entender pela imagem visual que o vídeo traz e o áudio que estavam escutando. Logo após, os alunos assistiram ao vídeo pela segunda vez, mas agora com legendas em

português para que pudessem compreender mais detalhes do mesmo. O vídeo foi executado apenas até 4min e 45s.

Após esse momento, os alunos receberam alguns trechos do vídeo transcritos (falas dos personagens) e deveriam utilizar as palavras disponibilizadas para completarem as lacunas. As palavras escolhidas têm relação com a temática em estudo e serviram para aumentar ainda mais o vocabulário dos alunos acerca do tópico.

Use the words below to complete the sentences from the video "Simpsons no Brasil":

PORTUGUESE – ROBBED- SLUMS - SUMMER - SOCCER – KIDNAPPING

"-They have winter during our _____."

"-But in Brazil they speak _____."

"- They sure love _____ here."

"- Mom, these are _____."

"- I was just distracting you while my children _____ you."

"- My American friend, I'm afraid that this is a _____. (...) Take me, but leave the boy go."

Atividade relacionada ao vídeo "Simpsons no Brasil"

A correção foi feita por meio de uma rápida visualização dos trechos utilizados na atividade, através da qual foi possível ouvir e conferir respostas.

Logo após, as estagiárias entregaram para cada dupla de alunos o título e a introdução de um artigo de Sarah Brown, publicado em 20 de dezembro de 2017 no site <<https://theculturetrip.com/south-america/brazil/articles/8-stereotypes-all-brazilians-hate/>>. Além disso, os alunos também receberam algumas instruções e perguntas:

1. Before reading:

a) Just reading the title: **“11 Stereotypes All Brazilians Hate”**. What do you think the text will talk about? _____

2. Take quick a look on the introduction below. Which words do you already know? Underline them.

“Beautiful women, string bikinis, carnival every day to a jungly backdrop – these are just some of the stereotypes that come from Brazil. However, a nation of over 200 million people is pretty hard to paint with one brush. Here are some of the most common misconceptions on what is stereotypically considered to be the Brazilian way of life.”

3. Read the introduction carefully and answer the questions:

a) Does the introduction talk about what you imagined before reading it?

b) Which new words can you understand by reading this introduction? Write them here:

c) After reading the introduction: Which Brazilian stereotypes do you think will be mentioned in the article?

Atividade realizada pelos alunos sobre o artigo “11 Stereotypes All Brazilians Hate”

Assim que todos os alunos finalizaram a tarefa, as estagiárias propuseram uma socialização, na qual os alunos puderam expor suas ideias, opiniões e respostas.

Após o trabalho com o título e a introdução do artigo “11 Stereotypes All Brazilians Hate”, a turma foi dividida em 11 grupos, a fim de que cada grupo ficasse responsável por um dos estereótipos discutidos no artigo, como no exemplo abaixo:

GROUP 1:

The Amazon rainforest is a part of the daily life

The Amazon rainforest swallows up the north-west of Brazil before extending into Peru, Colombia, Ecuador and several other South American countries. Nearly two-thirds of the rainforest is located in Brazil and in cities like Manaus, which straddles the border of the forest, the Amazon plays an important role in tourism and supply. Yet Manaus is still a huge city in its own right and doesn't co-exist within the rainforest. Nor do central, north-east and southern parts of Brazil have close proximity to the Amazon. In fact, from Sao Paulo to Manaus – the easiest entrance into the forest – the distance is about 2,500 miles (4,023 kilometers) away, or in other words, a four-hour flight.



Amazon – Brazil | © Neil Palmer/CIAT-CIFOR/Flickr

Exemplo de texto recebido por cada grupo sobre um dos estereótipos brasileiros apresentados no artigo "11 Stereotypes All Brazilians Hate"

A tarefa de cada grupo foi ler um dos 11 estereótipos apontados pela autora do texto, sendo que para isso poderiam seguir as estratégias de leitura utilizadas anteriormente para a leitura da introdução: ler o subtítulo e fazer previsões a partir dele; marcar palavras já conhecidas e outras perceptíveis pelo contexto; realizar uma leitura mais detalhada do texto. Após a leitura, cada grupo foi convidado a produzir uma frase de efeito sobre o estereótipo lido. Essas frases foram apresentadas e expostas na sala de aula.

A fim de inspirar os alunos e dar-lhes exemplos de frases a serem produzidas, as estagiárias mostraram as seguintes frases de efeito sobre a temática em questão:



Fonte: <<https://bit.ly/2WK2Fkf>>. Exemplos de frases de efeito utilizadas para motivar os alunos

Após, cada aluno recebeu uma foto de algum lugar do Brasil, de sul a norte. Individualmente, eles pensaram em uma frase que descrevesse esse lugar, sem mostrar a foto aos colegas.

Em seguida, as estagiárias convidaram um aluno para que iniciasse sua apresentação, dizendo a frase que pensava descrever o local da foto que possuía. Tendo em vista que outros alunos tinham as mesmas fotos, aqueles que, após ouvirem a descrição do colega, acreditassem ter recebido a mesma foto, deveriam pronunciar-se. Assim, todos os alunos com a mesma foto apresentaram suas descrições. Quando todos os alunos que possuíam a primeira foto fizeram suas apresentações, as estagiárias solicitaram que algum aluno com outra foto fosse até a frente e fizesse o mesmo, até que todas as fotos e suas descrições tivessem sido apresentadas. Através dessa dinâmica, objetivou-se mostrar aos alunos que nem sempre temos a mesma percepção de um lugar, pois as descrições de uma mesma foto podem variar de acordo com quem a vê.

Como continuidade, as estagiárias explicaram aos alunos que eles leriam algumas legendas de fotos que foram utilizadas em um cartaz, ressaltando alguns dos estereótipos associados ao Brasil. As frases foram as seguintes:

Where people think we live	Where we live
How people think we drive	What we drive
How people think our families look like	How our family looks like
How people think we party	How we party

Legendas de fotos apresentadas aos alunos

As estagiárias solicitaram então que os alunos lessem e observassem as frases a eles entregues. Primeiramente, eles deveriam conversar com um colega sobre as semelhanças e diferenças entre as frases e quais imagens eles acreditavam que essas frases poderiam estar descrevendo.

Em seguida, as estagiárias solicitaram que os alunos compartilhassem suas ideias no grande grupo e, logo após, mostraram aos alunos o cartaz real do qual as frases foram retiradas, permitindo que eles checassem suas previsões.



Fonte: <<https://br.pinterest.com/pin/262334747014679757/>>. Cartaz apresentado aos alunos

A fim de explorar a estrutura frasal apresentada no cartaz, as estagiárias passaram uma caixinha entre os alunos para que cada um retirasse uma frase e a utilizasse para fazer um rápido comentário sobre eles mesmos. As frases foram como as que seguem:

“What people think I eat... What I really eat...”

“What people think I drink... What I really drink...”

Já familiarizados com o gênero em estudo, os alunos foram divididos em grupos para que pudessem iniciar o planejamento do produto final do projeto. As estagiárias explicaram que cada grupo deveria escolher um dos estereótipos dados ao Brasil para ser desmistificado por eles. Para tanto, os alunos tiveram que pensar em duas fotos a serem tiradas pelo grupo, nas quais eles próprios deveriam aparecer. Essas fotos necessitariam de legendas a serem feitas nos moldes do cartaz anteriormente estudado. Os alunos definiram o estereótipo a ser abordado, os materiais que seriam necessários para as fotos e quem ficaria responsável por cada segmento do trabalho. Por fim, os estudantes confeccionaram cartazes com as fotos e as legendas produzidas e apresentaram ao demais colegas. Os trabalhos também foram expostos na escola. Alguns dos cartazes produzidos pelos alunos foram os seguintes:



Cartaz produzido pelo 2ª ano



Cartaz produzido pelo 2ª ano



Cartaz produzido pelo 3ª ano



Cartaz produzido pelo 3ª ano

O que poderia ser feito diferente?

Acreditamos que tudo tenha ocorrido muito bem dentro do planejamento do projeto desenvolvido. As turmas se engajaram nas atividades propostas, demonstrando interesse pelo assunto dos estereótipos brasileiros e adquirindo conhecimentos que contribuíram para a formação crítica, responsável e cidadã dos alunos.

Avaliando o projeto após sua finalização, percebemos que outras atividades poderiam ser incluídas no planejamento para que os resultados alcançados fossem ainda mais divulgados, atingindo não apenas a comunidade escolar. Sendo assim, sugere-se que durante o desenvolvimento do projeto, atividades como a escrita

de comentários sobre os artigos estudados seja feita e que os mesmos sejam postados nos sites em que os artigos foram encontrados. Outra ideia possível de ser colocada em prática é a de publicar as fotos e as legendas criadas pelos alunos em um blog da escola ou página do Facebook, por exemplo, fazendo com que o produto final do projeto seja conhecido por mais pessoas e a língua inglesa seja usada ainda mais como forma de intervenção na sociedade.

Referências:

BROWN, Sarah. **11 Stereotypes All Brazilians Hate**. Disponível em: <<https://theculturetrip.com/south-america/brazil/articles/8-stereotypes-all-brazilians-hate/>>. Acesso em 5 jun. 2019.

KRUSCHEWSKY, Gabriela. **15 Ridiculous Things People Say When They Find Out You're Brazilian**. disponível em: https://www.huffpostbrasil.com/entry/brazilian-stereotypes-reactions_n_4760578. Acesso em 4 jun. 2019.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: “SABOREANDO HISTÓRIAS”

Lidya da Penha
Carla Tatiana da Silva Mendonça
Manuela N. de P. Barreto
Leidiane do N. C. Araújo
Ana Luíza T. Leite¹

Resumo: “Olham os poetas as crianças das velas/mas não pedem canções/Mas não pedem baladas/o que elas pedem é que gritemos por elas/As crianças sem livros/sem ternura/sem janelas/As crianças dos versos que são como pedradas”.

Palavras-chave: Educação infantil; histórias; alimentos; comunidade/favela; projeto.

O poeta português Sidónio Muralha, autor de “Os olhos das crianças” (fragmento acima; usado como “resumo”) poderia ter se inspirado nas crianças da Creche/Centro de Educação Infantil Almerinda de Albuquerque (de agora em diante **CEI**), localizada bem *dentro* da comunidade/favela do Lagamar, em Fortaleza (CE), para escrever esse poema. Nossos pequenos, que vivem entre a violência do tráfico e a truculência da polícia, encontram, nessa creche, o contraponto à realidade exposta em tal fragmento.

O que fizemos?

A “Hora da História” é uma de nossas iniciativas que objetiva “combater” a dura realidade vivenciada (exposta brevemente acima) pelas crianças de nossa creche/CEI propondo, a cada uma, e ao grupo, uma viagem para lugares mais coloridos, lugares que encham os olhos delas de encantamento. Assim, aproveitamos o interesse das crianças por histórias para construir e aplicar um outro projeto, dentro deste, que conseguisse, a um só tempo, favorecer a elas a livre expressão como também fazê-las desenvolver o conhecimento de diferentes formas, cores, texturas e aromas por meio da observação, do preparo e da experimentação de alimentos, e isto tudo a partir da “leitura” de vários livros a serem explorados.

Idealizamos, então, o projeto “**Saboreando Histórias**”: durante dois meses, os pequeninos desenvolveram atividades baseadas no enredo das histórias contadas pelas educadoras. Assim, prepararam e degustaram o *sanduíche da Maricota*, o *brigadeiro da Borboletinha*, o *bolo da Galinha Ruiva*... E também brincaram

¹ Professoras/pedagogas da Creche/Centro de Educação Infantil Almerinda de Albuquerque, administrada pela Prefeitura de Fortaleza (CE).

no Circuito da Água e visitaram a feira do bairro, conhecendo, “na real”, frutas e legumes da cesta da Dona Maricota, e foram à Festa de Camilão, o Comilão (ver adiante)... Uma brincadeira deliciosa!

Como fizemos?

Considerando o homem um ser social desde o nascimento, seu processo de aprendizagem acontece a partir de outro ser social. Para Vygotsky (2001), o desenvolvimento ocorre a partir do uso de instrumentos e da fala. Nessa perspectiva, mesmo quando ainda não se utiliza da linguagem oral, o sujeito já está interagindo com o ambiente em que vive. Para esse autor, todas as funções superiores têm origem nas relações reais entre os indivíduos e, assim, é importante que a criança se sinta parte do mundo e estabeleça comunicação com o outro de forma ativa. A proposta pedagógica desse CEI está baseada na perspectiva desse autor e tenta garantir, às crianças, experiências que favoreçam a inter-ação com o meio e os processos interpessoais.

As crianças atendidas têm idade entre um e três anos; sendo assim, também estimulamos, cotidianamente, o progressivo domínio da linguagem oral. A por nós denominada Roda de Conversa operacionaliza, abre espaço para a *Hora da História*, e são dois “tempos”, um complementar ao outro, da nossa rotina diária, que merecem nossa atenção especial.

No primeiro (Roda de Conversa), *incentivamos a fala* de todos os participantes e exercitamos a escuta de seus agrados, desagradados, vivências e opiniões. No segundo (Hora da História), resolvemos aprimorá-lo fazendo uma cuidadosa seleção de livros e materiais de apoio (fantoques, instrumentos musicais etc.), no sentido de despertar ainda mais a atenção dos pequenos para as narrativas, inclusive favorecendo o reconto e a leitura de imagens. As refeições também são momentos de estímulo ao desenvolvimento da oralidade, em que a turminha nomeia os itens servidos e expressa suas preferências alimentares.

Foi assim que, no mês de agosto de 2016, quando observávamos o tempo e o comportamento das crianças no momento da alimentação, constatamos que este momento despertava, nas crianças, a percepção e vivência com cheiros, cores e texturas diversificadas, sendo uma experiência multissensorial importante. Concluímos, então, que, mesmo sabendo da necessidade que as crianças tinham de experimentar o que era oferecido em nosso cardápio, a “apresentação” dos alimentos servidos, não variavam – além do que os pratos já chegavam às crianças, no momento em que estas já aguardavam sentadas para se alimentar, prontos para o consumo; e as frutas, também: já chegavam a elas ou descascadas ou cortadas em pedaços, ou em forma de suco. Observamos, ainda, que na Hora da História, atividade que desperta bastante o interesse dos pequenos, as crianças tentavam

nomear gravuras de alimentos, mas ainda o faziam com dificuldade. O que fazer para mudar esse quadro?

O que fizemos diferente?

A partir dessas observações, e depois de pesquisar sobre os assuntos (alimentação/ cheiros, cores e texturas; “apresentação” de alimentos; “leitura” de gravuras de alimentos), decidimos utilizar a narrativa de histórias para desenvolver a oralidade das crianças e propor mudanças no cardápio a fim de enriquecer suas experiências sensório-motoras.

Passamos a desenvolver estratégias que permitissem às crianças identificar e nomear diferentes alimentos, reconhecendo os saudáveis; conhecer diferentes formas, cores, texturas, aromas e sabores, a partir da experimentação de alimentos outros que não eram costumeiramente oferecidos em nosso cardápio; identificar semelhanças e diferenças entre os alimentos consumidos em suas casas e no CEI; estabelecer diferenças entre alimentos; manifestar preferências alimentares além de desenvolver noções básicas de higiene.

As educadoras autoras deste texto se encantaram com a proposta e, assim, idealizamos e desenvolvemos o projeto “Saboreando Histórias”.

Como fizemos? (Diagnóstico)

O Centro de Educação Infantil (CEI)/Creche Almerinda de Albuquerque (Fortaleza,CE) está localizado no bairro São João do Tauape, bem dentro da comunidade/favela do Lagamar, área com um dos mais baixos IDH de Fortaleza. Em termos de configuração espacial, há um grande número de vielas, pouco ou nenhum espaço público de convivência social (praça), problema que se soma ao tráfico de drogas, cenas de violência, e ao alto nível de desemprego. A comunidade do Lagamar também convive com a falta de saneamento básico, coleta irregular de lixo e ausência de espaços de lazer. É nesse contexto de falta de políticas públicas que vivem as famílias, e nossas crianças.

O CEI funciona, há uma década, como unidade da rede municipal de ensino de Fortaleza. Sua infraestrutura física é precária. São 221,44 m² de área, sendo 182,83 m² de área construída, em que se distribuem sala de coordenação, três salas de atividades, sala de brinquedos, cozinha, depósito de alimentação escolar, banheiro infantil, banheiro de funcionários e depósito de material. As salas “de aula” são utilizadas pelas crianças para a realização de atividades diversas/brincadeiras, produções artísticas e repouso. Na pequena área descoberta estão escorregador, trenzinho e casa de bonecas, explorados diariamente pelas crianças. Aí também ocorrem os banhos de “chuveirão”, bacia e “piscininha”. A unidade dispõe de

brinquedos e jogos (industrializados e produzidos com material alternativo seguro) e rico acervo de literatura infantil.

O quadro de funcionários é composto de uma coordenadora pedagógica, cinco professoras, três assistentes educacionais, duas manipuladoras de alimentos, dois auxiliares de serviços gerais, um monitor de acesso e dois seguranças noturnos.

O Saboreando Histórias foi desenvolvido, nos meses de setembro e outubro de 2016, com cinquenta e dois alunos, organizados em turmas de Infantil I (16), Infantil II (18) e Infantil III (18). Nossas crianças têm idade entre um e três anos e, sendo assim, o domínio da linguagem oral ainda representa um desafio para muitas delas, o que implica a busca de novas estratégias para ampliar o vocabulário das turminhas.

Como fizemos? (Desenvolvimento)

Inicialmente, selecionamos alguns títulos já disponíveis no acervo da CEI, ao passo que íamos adquirindo outros títulos, pois sabíamos que estes, também, iriam despertar o interesse das crianças (*A Invenção da Pipoca; O Ratinho, o Morango Vermelho e o Grande Urso Esfomeado; Quem vai Fiar com o Pêssego?; Tchibum no Mundo: A Grande História da Água; Um Dragão no Piquenique*). Do nosso acervo, foram apresentados aos pequenos os livros *A Cesta de Dona Maricota*, de Tatiana Belinky; *A Doce Cozinheira Borboletinha*, de Nana Toledo; *Balas, Bombons, Caramelos; Camilão, o Comilão; Fome Danada*, estes três de Ana Maria Machado; *No Tempo em que a Televisão Mandava no Carlinhos...*, de Ruth Rocha; *O Puxa-Puxa da Bruxa*, de Demitri Túlio; *O Sanduíche da Maricota*, de Avelino Guedes; *Algodão Doce, Doce*, de Sérgio Néo; *Sapo Comilão*, de Stela Barbieri; *Um Dois, Feijão com Arroz*, de Ziraldo; e clássicos, como *João Maria, Chapeuzinho Vermelho, Cachinhos Dourados e A Galinha Ruiva*. A ideia era: desenvolver uma atividade que, ao mesmo tempo em que estivesse ligada a cada enredo, estivesse, também, levando as turminhas a “saborear”, através de cada alimento e/ou prato a ser servido, cada história.

A primeira estratégia desenvolvida durante o projeto foi o envio de bilhetinhos aos pais, solicitando lista de alimentos preferidos da criança, e da família, que passamos a ler nas Rodas de Conversa. As crianças se divertiram com os “Recadinhos do Coração” (assim denominamos a comunicação escrita para as famílias) e pediram para ler os textos para os colegas, repetindo a mensagem. A prática de incluir os pais em ações de nossos projetos atende à Resolução N° 5, de 17 de dezembro de 2009, do Conselho Nacional de Educação, que prevê, no artigo 8º, Inciso III, “a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização nas propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil”.

Planejamos, também, visitas tanto para o depósito de alimentação escolar da nossa CEI, para identificação de alguns itens do cardápio, como para a cozinha, para que as crianças pudessem observar o preparo dos alimentos. Solicitamos que as profissionais da cozinha preparassem a sobremesa do dia (frutas, e em pedaços) na frente das crianças (todas as turminhas), que também acompanharam, atentamente, e com a devida segurança, o cozimento de itens como feijão e carne moída. Os envelopes com gravuras foram bastante utilizados ao longo da realização do projeto, principalmente com os pequeninos do Infantil 1, a fim de ampliar-lhes a percepção visual e o vocabulário, necessidades apontadas pela professora responsável pela turminha. Também desenvolvemos atividades como Piquenique, Cabra-Cega com Alimentos, Produção de Arte com Carimbo de Legumes, Leitura de Rótulos, Lista de Alimentos (tendo o professor como escriba), Degustando Alimentos Doces/Salgados-Amargos/Azedos, Modelando Alimentos com Massinha, audição de músicas com o tema alimentos/alimentação e, claro, muitas brincadeiras: *A Sopa Está Pronta!*, *Corrida do Caramelo*, *Dança da Laranja*, *O Apanhador de Batatas*, *Transporte de Água*. Com as histórias selecionadas (acima), também encenamos peças de teatro e promovemos contação de histórias.

As “aulas” de culinária, ou seja, a inter-ação direta com os alimentos, encantaram as crianças, que prepararam o *sanduíche da Maricota*, o *bolo de milho da Galinha Ruiva*, o *mingau da Cachinhos Dourados*, o *brigadeiro da Borboletinha*, o *palito de frutas*, o *sorvete colorido*, a *gelatina mexe-mexe* e muitas outras guloseimas. Nossos pequenos “cozinheiros”, antes da manipulação e preparo dos alimentos, lavavam as mãos e usavam toucas higiênicas desenvolvendo noções de higiene. No decorrer do preparo, iam aprimorando a percepção degustativa à medida que iam experimentando os pratos “criados” por eles, ampliando, gradativamente, as demais percepções sensoriais (odor, paladar, visão etc.).

O projeto, já em andamento, foi apresentado aos pais durante a reunião trimestral, ocasião em que solicitamos apoio no sentido de replicar, em casa, as ações que desenvolvíamos na Creche/CEI: promover a experimentação de alimentos variados e incentivar a fala das crianças nesses momentos. Também enfatizamos a importância do contato com os livros desde a mais tenra idade e sugerimos que a narrativa de histórias se tornasse um hábito também na família. Algumas mães referiram já perceber mudanças nos hábitos alimentares e comportamentais dos filhos, como V., mãe de A. (2 anos), que chegou ao CEI ingerindo apenas alimentos líquidos e pastosos e começara a experimentar frutas em pedaços e pequenas porções de feijão, arroz e frango desfiado, o que se repetia em casa. Depoimentos como esse nos deram a certeza de estarmos no caminho certo. A história *O Puxa-Puxa da Bruxa*, que enfoca o patrimônio cultural ligado aos saberes tradicionais sobre alimentação, serviu de mote para a experimentação de comidas típicas do

nosso estado, como rapadura e tapioca, e para muitas brincadeiras. Os pequeninos exploraram o Caldeirão da Bruxa e se divertiram com morcegos, baratas, aranhas (claro que todos “de mentirinha”; feitos com material alternativo/reciclado seguro), e outros petiscos. O livro *Algodão-Doce Doce* levantou uma grande questão para as crianças: Como é feito o algodão doce? Para tentar responder à pergunta, convidamos J., pai do pequeno P. (3 anos) para produzir a iguaria na unidade. Todos se divertiram com a “mágica” – o algodão doce vai aparecendo, como que por *mágica*, no lugar onde, há pouco, absolutamente nada existia. A personagem Pipo, hipopótamo que sofria com dor de dente porque comia muitos doces, do livro *Balas, Bombons e Caramelos*, de Ana Maria Machado, chamou a atenção da turma para a importância da higiene bucal. Assim, planejamos algumas atividades voltadas para o tema, dentre elas uma peça de teatro de fantoches, encenada por profissionais do centro de saúde do bairro e da Universidade Christus, parceiros do CEI em várias ações de saúde.

A contação da história *Camilão, o Comilão*, também de Ana Maria Machado, nos levou a trabalhar noções de quantidade com a turminha do Infantil III. Promovemos também a Festa do Camilão, em que apresentamos às crianças diversas frutas inteiras (abacaxi, melancia; kiwi, morango; caqui, melão; pera, maçã etc.), que foram sendo cortadas em pedaços, na frente das crianças, para, em seguida, serem servidas. Enquanto preparávamos a mesa/os pratos, achávamos que ocorreria uma reação de negação por parte das crianças, resistindo à experimentação de alguns itens, dado ao fato de que realmente alguns itens, dadas às características alimentares praticadas pelo público, não são consumidos habitualmente em casa e na nossa Creche (p. exemplo: morango, kiwi, caqui). No entanto, para nossa surpresa, essa “negação”, não ocorreu. Das cerca de 60 crianças diretamente envolvidas na atividade, apenas três recusaram, e algumas frutas, enquanto todas as outras pediam para repetir o “pratinho colorido”. Muitas perguntas surgiram a partir da contação da história *A Cesta de Dona Maricota* (Tatiana Belinky). A turma do Infantil III queria saber sobre frutas, verduras e legumes que não conhecia. Assim, marcamos uma ida à feira do bairro (esta feira localiza-se a uns seis quarteirões da creche/CEI, sendo margeada por um canal, o Canal do Lagamar) para que o grupo visse, de perto, e com os próprios olhos, o que era por elas visto apenas como uma imagem em um livro. No dia marcado (a feira ocorre sempre às quintas-feiras), educadoras e crianças seguiram rumo à feira do Lagamar. Antes da saída, entregamos uma bolsinha com dinheiro aos pequenos e fizemos algumas encomendas (alho, colorau; maçãs, bananas; cenoura tomate, alface, berinjela...). A fascinação das crianças com as barraquinhas e seu encontro com familiares e vizinhos quase deixou as compras esquecidas...

As verduras, legumes e frutas compradas na feira se transformaram em pratos coloridos que as crianças experimentaram com curiosidade. A salada de alface (verde) com tomate-cereja (vermelho), que não consta do cardápio da CEI, rendeu muitos comentários. As crianças estranharam o prato e referiram não gostar de comer o “verdinho”. Insistimos para que experimentassem, e quase todas elas acataram nossa proposta. A berinjela foi um dos alimentos que mais despertou o interesse das crianças. P. (3 anos) disse que ela era preta, sendo levado pelas educadoras a repensar a afirmação. Ao manusear o legume, R. (3 anos) percebeu que ele era liso e, a partir daí, todo o grupo quis sentir a textura, colocando-a junto ao rosto, mesmo esfregando-a no rosto. Preparada “à milanesa”, e confundida com batata frita, a berinjela fez o horário do almoço se encher de muitos “Tia, eu quero mais!”. Durante o desenvolvimento do projeto, percebemos que as crianças bebiam pouca água durante o tempo em que permaneciam na Creche. Assim, o livro *Chuí, Chuí, Buá, Buá*, de Arlene Holanda, que, em versos, nos fala da importância da água para a vida na terra e também da conservação desse bem tão precioso, e que não fazia parte da listagem original do Saboreando Histórias, foi apresentado à turminha, e virou uma divertida brincadeira, em que os pequenos deviam percorrer um circuito montado com garrafas PET, cheias de água e, na chegada, encontrar o copo marcado com seus nomes e saciar a sede. A atividade foi replicada algumas vezes e melhorou a ingestão de água pela turma.

A apresentação de alimentos de forma diferente da servida no cardápio habitual aconteceu quase diariamente, o que exigiu bastante empenho das manipuladoras, sendo necessário sensibilizá-las para a importância da experiência. Os outros funcionários de apoio também contribuíram, mantendo os ambientes preparados para sua realização. Consideramos, pois, o Saboreando Histórias uma experiência de sucesso devido à participação de todo o grupo.

Como fizemos? (Avaliação/Aprendizagem)

A Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009, do Conselho Nacional de Educação (CNE) aponta, no artigo 9º, Inciso I, que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem garantir experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais, que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança. O Inciso II, do mesmo documento, determina que também sejam oferecidas às crianças experiências que favoreçam sua imersão nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical.

O “Saboreando Histórias” procurou atender a essa e a outras diretrizes do documento, no sentido de garantir às crianças, além de rica experiência sensorial, oportunidade de livre expressão de agrados e desagradados. Para tanto, utilizamos como apoio histórias infantis que encantaram as crianças.

Entendendo a **avaliação** como um processo contínuo e sistemático, visto que antecede e acompanha a construção da aprendizagem e do desenvolvimento, ao longo dos meses, realizamos, cotidianamente, o exercício de um olhar atento e sensível para as crianças, parte do exercício de amorosidade que é o ato educativo, nas palavras de Paulo Freire. Essa prática revelou-se fundamental para conhecermos as reações, os desejos e os interesses dos pequenos e cumprir as ações planejadas ou mudar de estratégia, quando necessário. As crianças foram observadas nos diferentes tempos da rotina: chegada, Roda de Conversa, atividades de construção do conhecimento de si e do mundo, Hora da História, momentos de alimentação e higiene, brincadeira livre e saída. As conversas informais entre todos os que fazem nossa Creche/Centro de Educação Infantil acerca do desenvolvimento das crianças, bem como as fotos e vídeos produzidos durante o projeto, se mostraram bastante úteis na realização das avaliações, que foram registradas no Caderno do Professor (observações diárias dos avanços e dificuldades), nas Fichas de Avaliação de Aprendizagem da Criança (processo objetivo) e no Relatório Dissertativo (síntese dos progressos das crianças e intervenções que contribuíram para o seu desenvolvimento). A socialização dos bilhetinhos dos pais durante as Rodas de Conversa permitiu conhecer os hábitos alimentares das famílias, importante para planejar momentos de incentivo à alimentação diversificada, e saudável, ação extensiva aos pais, durante a reunião trimestral.

Os registros a respeito das visitas realizadas à cozinha e ao depósito de alimentação escolar permitiram concluir que as crianças identificavam e nomeavam alguns alimentos (arroz, feijão, açúcar, macarrão, biscoito), mas o mesmo não acontecia em relação a itens como farinha de milho, tradicional na cozinha nordestina. Assim, planejamos atividade de exploração de folhetos publicitários de supermercado e de alimentos variados, o que se revelou uma boa estratégia, gerando enorme curiosidade nos pequenos que, a partir dela, ampliaram sua percepção visual e vocabulário. Nas “aulas” de culinária, as crianças se mostraram encantadas ao descobrir cores, aromas, texturas e sabores, participando, ativamente, da transformação dos alimentos e conversando sobre as receitas. Levávamos sempre a história que inspirara a aula para provocar comparações entre a imagem do livro e o prato preparado. Esses momentos também foram importantes para a construção da autonomia nas ações de higiene e cuidado pessoal. Quando convidávamos os pequenos para “cozinhar”, eles corriam para lavar as mãos e

colocar a touca higiênica. Outro progresso, a partir dessas aulas, foi a ampliação da leitura não convencional a partir de rótulos e produtos.

As turminhas também reagiram de forma positiva à proposta de degustação de alimentos que não constavam do cardápio da unidade e de produtos já incorporados à rotina alimentar, mas preparados de novas formas. Ao associarmos esses alimentos às histórias contadas, criávamos uma identificação com as personagens, gerando o desejo de experimentar o alimento. Assim, ficou fácil preparar e degustar os legumes da cesta da Dona Maricota; nem houve resistência também à experimentação de alimentos como rapadura, castanha de caju e bolo de milho.

A brincadeira Circuito da Água despertou nas crianças uma curiosidade em relação ao líquido. Explicamos que, assim como as plantinhas do jardim, nós também precisamos de água para viver. As crianças passaram a solicitar água mais vezes, durante o dia, e as maiores a identificar o próprio copo e se servir sozinhas. A visita à feira do bairro permitiu observar a interação das crianças, tanto durante o trajeto, realizado de “carrinho”, como durante a exploração do que cada barraca da feira oferecia. As crianças compartilharam as impressões e expectativas da viagem, usando palavras aprendidas recentemente. Na operação de compra de frutas e legumes, considerada “muito legal”, as crianças tentaram usar as cédulas anteriormente para elas distribuídas, “negociando” com feirantes. A grande descoberta ficou para a parte final de onde se localizava a feira: também havia brinquedos a serem “negociados”. As bonecas e os carrinhos logo se transformaram em objetos de desejo dos pequenos, o que nos levou a conversar sobre consumo. Considerando a avaliação como um processo que não é exclusivo de educadores e alunos, solicitamos aos pais, durante encontro para realização do Indiquei (Indicadores de Qualidade na Educação Infantil), que fizessem algumas considerações sobre as ações do projeto. Houve unanimidade nas falas quanto à ampliação do vocabulário das crianças e à sua crescente independência nos momentos de alimentação e higiene. Outro fator positivo apontado pelas famílias foi a menor resistência dos pequenos à experimentação de novos alimentos. Finalmente, lembramos que o “Saboreando Histórias” também provocou mudanças em educadores e funcionários da instituição, que passaram a adotar uma alimentação mais diversificada e saudável.

O trabalho foi apresentado na Formação dos Professores de Educação Infantil do Distrito Educacional II, à convite da Secretaria Municipal de Educação (SME-Fortaleza), e recebeu muitos elogios de formadores e educadores.

Alcançar os objetivos propostos no projeto Saboreando Histórias nos trouxe imensa satisfação e gostaríamos de torná-lo permanente. No entanto, encontramos

algumas dificuldades para a concretização da proposta, vez que o material utilizado nas atividades foi adquirido, quase exclusivamente, com recursos dos educadores do nosso CEI.

Considerando que os produtos do cardápio são enviados pela entidade mantenedora e nossas constantes solicitações no sentido de diversificá-lo ainda não obtiveram sucesso, as ações do projeto agora acontecem apenas quinzenalmente. A questão consta do relatório do Indiquei, que será apresentado à Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME-Fortaleza). Acreditamos que a experiência possa ser replicada em outras instituições de Educação Infantil, de acordo com os recursos de cada uma. Adaptar as estratégias aqui descritas e criar novas ações podem enriquecer ainda mais o processo. O Saboreando Histórias pode ampliar a curiosidade das crianças em relação à linguagem escrita, por meio da exploração de livros variados; e ao mundo físico, a partir da transformação dos alimentos. O projeto também favorece a livre expressão de agrados e desagradados, além de promover a construção da autonomia das crianças nas ações de saúde e higiene.

Os educadores que abraçarem essa ideia vão encher suas creches de cores e sabores, com crianças mais falantes, mais curiosas e mais saudáveis.

Referências

BARBIERI, Stela e Vilela, Fernando (ilustrador). *Sapo comilão*. editora DCL - Difusão Cultural do Livro, edição: 1ª, 2013.

BELINKY, Tatiana. *A Cesta De Dona Maricota*. Ilustração: Martinez, Editora Paulinas, Edição 14, 2012. (22 p.)

CAMARA, Claudia, Piqueira, Gustavo. *A invenção da pipoca*. Editora Biruta,,ilustrações Elisabeth Teixeira, 2008.

MACHADO, Ana Maria. *Balas, Bombons e Caramelos*. Editora Moderna,

MACHADO, Ana Maria. *Camilão, o Comilão*. Coleção Batutinha, 3ª Edição, 2011.

MACHADO, Ana Maria. *Fome Danada*. Salamandra, coleção Mico Maneco - Vol. 2, 2ª edição, 2013.

MACHADO, Ana Maria.(e Claudius). *Um Dragão no Piquenique*. Coleção Mico Maneco, editora salamandra, 2014.

MURALHA, Sidónio. *Os olhos das crianças*. layout de Maria Bonomi e de Fernando Lemos, São Paulo, 1963. 2ª edição, editor Helen Butler Muralha, Curitiba: Editora Lítero-Técnica, 1983.

NÉO, S. F. *Algodão-Doce Doce*. 1. ed. FORTALEZA: coleção PAIC Prosa e Poesia, SEDUC Cceará, v. 14000, 2009. (24p)

NOGUEIRA, Arlene. *Chuí, Chuí, Buá, Buá!*. Editora Armazém da Cultura, 2000.

ROCHA, Ruth..*No Tempo Em Que a Televisão Mandava no Carlinhos...* FTD, 2000.

NATURÉ, Natura. *Tchibum no Mundo: a Grande História da Água*. Editora: Natura, 2005.

TOLEDO, Nana. *A Doce Cozinha Borboletinha*. Il. Boris. Série Cantigas em Contos. Blumenau: Vale das Letras, 2011.

TULIO, Demitri. *O Puxa-Puxa Da Bruxa*. Armazém Da Cultura. 1ª Edição, 2012. (24p.).

VIGOTSKI, L. S. (2001c). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

WOOD, Audrey. *O Ratinho, O Morango Vermelho Maduro E O Grande Urso Esfomeado* Ilustrador: Don Wood Tradutora: Gilda de Aquino Editora brinquê-book

YOON Ah-Hae, YANG Hye-Won. *Quem vai ficar com o pêssego* (40p). Edição 2, 2010.

TEACHING ACTIVITY: PRESUPPOSITIONS IN THE ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE CLASSROOM

Lívia Schleder de Borba¹

Abstract: This teaching activity aims at showing how presuppositions can be implicitly taught in the English as a Second Language classroom. The purpose of this activity is to propose a suggestion for teaching a language structure, namely *wish + simple past*, and presenting teachers with the notion of presupposition. According to Levinson (1983), presupposed information depends on the contextual information that surrounds it. Therefore, when one says *I wish I was rich*, the presupposed information is that one is not rich, which is not explicitly expressed but can be understood from context. This teaching activity has all the procedures that should be followed and the worksheet that can be handed out to students.

Keywords: teaching activity; ESL; presuppositions.

1. What to do?

Presuppositions are types of pragmatic inferences (LEVINSON, 1983). Presupposed information is said in a statement, though not explicitly, and is obvious to the speakers. Presuppositions differ from other pragmatic inferences such as conversational implicatures in that they seem to stem directly from the linguistic structures which convey them. However, as stated by Levinson (1983), presupposed information cannot be considered strictly semantic as it depends closely on the contextual information that surrounds it. In *Peter quit smoking* the fact that *Peter used to smoke* is presupposed and this contextual information is considered shared among the speakers. Presuppositions are therefore evident even if they are not in the statement itself (DUBOIS et al., 1973).

The present teaching activity aims to explicit how a specific type of presupposition, namely non-factive presuppositions (YULE, 1996), is implicitly taught in the English as a Second Language (ESL) classroom. According, to Yule (1996), a "non-factive presupposition is one that is assumed not to be the true" (p. 29). These presuppositions are triggered by non-factive verbs, or verbs with propositional attitude (HUANG, 2007) such as *dream, imagine, wish, pretend, believe, and want*, which are "world-creating verbs" (GREEN apud HUANG, 2007). Therefore, when one says *I dreamed I was rich* the presupposed information is that *I am not rich* and not *I am rich*. On the one hand, Yule (1996) considers that non-factive verbs legitimately trigger a presupposition that is not true, as *I am not rich*; on the other hand, Huang (2007) claims that such verbs can give rise to presuppositions that do not commit to the real world and can therefore cancel the presupposition,

1 Mestranda em Linguística, PUCRS e Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), liviaborba@gmail.com

that is, the use of *dream* cancels *I am rich*. For the purpose of the present teaching activity, such theoretical debate is not relevant, as the relevance is in making evident that a pragmatic – and philosophical – notion such as presupposition is part of ESL, and ESL teachers can benefit from being aware of it.

This lesson plan will focus on one language structure that carries a non-factive presupposition: the use of *wish + simple past* to express present wishes. Firstly, a general view of the lesson plan will be presented, including its target audience and setting. This will also include general and specific expected learning outcomes (goals). After that, the procedures will be described, and the materials will be presented.

Level:	B1 (Common European Framework of Reference for Languages)
Time:	1 hour
Setting:	Language school classroom Young adult learners
Content Focus:	Talking about present wishes
Language Focus:	Using <i>wish + simple past</i>
Skills:	Speaking and Writing
Goals:	Master this language structure, talk about present wishes, successfully say what they would like to be different in their lives.

Adapted from: NUNAN, David. **Designing tasks for the communicative classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

Students with a low intermediate level of English (B1) are expected to successfully reach the goals from this lesson. They are also expected to master the *simple past* tense. The ideal setting is a language school classroom with few students in each group (from 4 to 10) where conversation can be encouraged. The target group is one of young adult learners due to the nature of the topic: younger learners may not be able to discuss what they would like to be different in their lives and older learners may not be so interested in using Garfield comics to do so. As for the specific goal of the activity, students are expected to be able to use the language structure *wish + simple past* with accuracy by the end of the class and to express what they would like to be different in their lives. Students should be able to talk about present wishes using this language structure.

2. How to do it?

Task 1: Brainstorming (10 minutes)

- Present students with comic strip 1 and read it with them.
- Ask them the questions: *What does the old man wishes was different? How about you? What would you like to be different in your life?*



Fonte: <https://www.saturdayeveningpost.com/2016/11/the-funny-papers/>

- Tell students to write a few ideas in pairs.
- Have students say aloud the answers they have come up with, e.g.:
- Do not show the language structure at this point (wish + simple past).

Have a new car

Spend more time with family

Study another foreign language

Travel more often

Have more money

Do exercise

Task 2: Introduction of Language Focus (10 – 15 minutes)

- Show students the Garfield comic strip and ask them to read silently.



Fonte: <https://garfield.com/comic/1982/10/15>

- Ask them: *What does Jon want to be different in his life? How does he express it?* Students are not expected to know the answer at this point.
- Show them that he does that by saying *I wish you understood my every word, Garfield.*
- Show them that they can use the verb *wish* + *simple past* to talk about present wishes, e.g., *I wish you understood my every word, Garfield* means that Garfield does not understand what Jon says, and Jon wishes he did.
- Show them different examples. Write the *wish* sentence and ask them: *what do the people in the examples want to change in their lives?*

I wish I had a new car >>>>> I don't have a new car.

He wishes he spent more time with his family >>>>> He doesn't spend enough time with his family.

I wish I studied another foreign language >>>>> I don't study another foreign language.

She wishes she traveled more often >>>>> She doesn't travel often

They wish they had more money >>>>> They don't have enough money.

Task 3: What do they want to be different? (15 minutes)

- Show students other Garfield comic strips and ask them: *What does Jon/Garfield want to change in their lives?*
- Use one comic strip as an example:
*John wishes he could find Garfield >>>>> **Jon can't find Garfield (students should come up with this)***
- Students should come up with the presuppositions at this point.
- Students do not need to be aware of the concept of presuppositions.
- Show them the other comic strips and give them time to write the presuppositions.



Fonte: <https://garfield.com/comic/1984/02/11>



Fonte: <https://garfield.com/comic/2004/01/17>



Fonte: <https://garfield.com/comic/1994/03/12>



Fonte: <https://garfield.com/comic/2018/08/22>

- Check answers:

I wish I were trapped. >>>>> He is not trapped.

I wish I had a secret identity like super-heroes do. >>>>> He does not have a secret identity.

I wish I had a teddy bear.>>>>> He does not have a teddy bear.

- Show students that they can use *I, he, she, it, + were* in this structure.

Task 4: What does Jon wish? (10 - 15 minutes)

- Tell students they will now write about Jon's wishes.
- Show them the following sentences:

Garfield is very selfish.

Garfield eats too much.

Garfield doesn't like Odie.

Garfield doesn't help around the house.

Garfield is lazy.

- Model the first sentence:

Garfield is very selfish. What does Jon wish? He wishes Garfield was not/were not so selfish.

- Have students work in pairs.
- Check answers:

Garfield eats too much. – Jon wishes Garfield did not eat too much.

Garfield doesn't like Odie. – Jon wishes Garfield liked Odie.

Garfield doesn't help around the house. – Jon wishes Garfield helped around the house.

Garfield is lazy. – Jon wishes Garfield was not/ were not lazy.

Task 5: Personalization (10 – 20 minutes)

- Tell students it is time for them to discuss what they wish was different in their lives.
- Show a personal example – this can make students feel more comfortable:

I do not spend a lot of time with my family. – I wish I spent more time with my family.

- Have students write their wishes individually for five minutes.
- Students work in pairs to share and discuss their wishes.
- If there is some time left, have students change pairs and discuss wishes again.
- Ask students to share their wishes with the whole group.
- Assess whether students have mastered the language structure.

3. Materials and Technology Resources

This teaching activity can be applied in two different ways. As it is aimed at language schools, it is likely that basic technology resources are available. Thus, images from the activity can simply be projected on a big screen and students can use their own writing material to take notes and do the exercises. In case technology is not available, students should use the worksheet that is attached at the end of this teaching activity.

4. Follow-up Ideas

- Wrapping up the class or beginning the next one with a song activity could be make this teaching activity even more interesting and fun. Two approaches could be taken: choosing a song which has the same language structure – a suggestion is using *Wish you were here*, by Pink Floyd - , or using a song that discusses the content of the class, that is, making life changes – a suggestion is *Breakaway*, by Kelly Clarkson.
- Students who are young adults tend not to have a lot of time for homework. Thus, splitting this activity into more than one class could be advantageous. If the teacher knows his or her students have free time, students could be asked to look for other occurrences of *wish + simple past* on texts, songs, or comics.
- As a way of reviewing the language structure in the following class, the teacher could show students images of different people with different facial expressions. Students could then come up with different *wish + simple present* sentences to explain how these people feel. For instance, showing the image of a person who looks disappointed or sad.

References

DAVIS, Jim. **Garfield:** Daily Comic Strip. 1982. Disponível em: <<https://garfield.com/comic/1982/10/15>>. Acesso em: 02 jul. 2019.

DAVIS, Jim. **Garfield:** Daily Comic Strip. 1984. Disponível em: <<https://garfield.com/comic/1984/02/11>>. Acesso em: 02 jul. 2019.

DAVIS, Jim. **Garfield:** Daily Comic Strip. 2004. Disponível em: <<https://garfield.com/comic/2004/01/17>>. Acesso em: 02 jul. 2019.

DAVIS, Jim. **Garfield:** Daily Comic Strip. 2018. Disponível em: < <https://garfield.com/comic/2018/08/22>> Acesso em: 31 de outubro de 2019

DAVIS, Jim. **Garfield:** Daily Comic Strip. 1994. Disponível em: < <https://garfield.com/comic/1994/03/12>> Acesso em: 31 de outubro de 2019.

DUBOIS, Jean et al. Dicionário de Linguística. São Paulo: Editora Cultrix, 1973.

DWYER, Ed. **The Funny Papers:** Newspapers may be in trouble, but the comic strip is alive and well – and flourishing online. 2016. Disponível em: <<https://www.saturdayeveningpost.com/2016/11/the-funny-papers/>>. Acesso em: 02 jul. 2019.

HUANG, Yan. Pragmatics. New York: Oxford University Press Inc., 2007.

LEVINSON, Stephen C. Pragmatics. Cambridge textbooks in linguistics. Cambridge/New York, 1983.

NUNAN, David. Designing tasks for the communicative classroom. Cambridge University Press, 1989.

YULE, George. Pragmatics. Hongkong: Oxford University Press. 1996.

Student's Worksheet

What do you wish was different in your life?

1 – Read the comic strip. What would the old man like to be different in his life? What would you like to be different in your life? Discuss in pairs.



Fonte: <https://www.saturdayeveningpost.com/2016/11/the-funny-papers/>

2 – Now read this comic strip. What would Jon like to be different in his life? How does he express it?



Fonte: <https://garfield.com/comic/1982/10/15>

Language Focus: Wish + simple past

We use *wish + simple past* to talk about present wishes:

I wish you understood my every word, Garfield >>>>> Garfield does not understand his every word.

Check out these other examples:

I wish I had a new car >>>>> I don't have a new car.
He wishes he spent more time with his family >>>>> He doesn't spend enough time with his family.
I wish I studied another foreign language >>>>> I don't study another foreign language.
She wishes she traveled more often >>>>> She doesn't travel often
They wish they had more money >>>>> They don't have enough money.

3. What is wrong with Jon and Garfield? Follow the example.



Fonte: <https://garfield.com/comic/1984/02/11>

You read: I wish I could find Garfield's hiding place so I could take him to the vet.

You write: Jon cannot find Garfield.



Fonte: <https://garfield.com/comic/2004/01/17>

I wish I were trapped.



Fonte: <https://garfield.com/comic/1994/03/12>
 I wish I had a secret identity like super-heroes do.



Fonte: <https://garfield.com/comic/2018/08/22>

I wish I had a teddy bear.

4. What does Jon want to be different in his life? Follow the example:

Garfield is very selfish. Jon wishes Garfield wasn't so selfish.

Garfield eats too much.

Garfield doesn't like Odie.

Garfield doesn't help around the house.

Garfield is lazy.

5. How about you? What do you wish was different? Write at least 5 sentences using *wish + simple*. Then discuss with a partner.

PAPEL: PROJETO DE APOIO À ESCRITA E À LEITURA

Ana Paula Rigatti Scherer¹

Denise Balem Yates²

Márcia Lima Athayde³

Resumo: O Projeto PAPEL – Projeto de Apoio à Leitura e à Escrita tem com o objetivo de desenvolver oficinas com alunos de 2º ano, para resgatar habilidades e competências fundamentais para a aprendizagem da leitura e escrita. Em sua terceira edição em 2019, o projeto atende escolas da rede pública de ensino de Porto Alegre, sendo uma escola beneficiada em cada ano de edição do projeto. A equipe do projeto conta com profissionais (técnicos e docentes) e estudantes de graduação dos cursos de Fonoaudiologia e Psicologia. As atividades são desenvolvidas por meio de 15 oficinas com duração de 1 hora cada, nas quais os alunos interagem com as ministrantes e com seus colegas, participando de atividades de oralidade, consciência fonológica, leitura e escrita. São oferecidas também reuniões com o corpo docente sobre temáticas relacionadas à aprendizagem em leitura e escrita e ao desenvolvimento infantil. O presente trabalho detalha os procedimentos realizados pelo Projeto na edição de 2019 e aponta modificações executadas para o aprimoramento dessa ação.

Palavras-chave: escrita; leitura; alfabetização; dificuldades

Introdução

A aprendizagem da leitura e escrita vem sendo alvo de pesquisadores e de profissionais de diversas áreas relacionadas com a educação, tendo em vista as dificuldades de aprendizagem que as crianças vêm enfrentando. No que tange às escolas públicas, o problema é ainda maior. Com a aprovação automática até o 3º ano do Ensino Fundamental, são visíveis as dificuldades encontradas pelos alunos ao chegarem nessa etapa. Percebe-se que muitos alunos, ao chegarem no 3º ano, não adquiriram as habilidades mínimas de leitura e escrita. Por essa razão surgiu o Projeto PAPEL – Projeto de Apoio à Leitura e à Escrita, com o objetivo de desenvolver oficinas com alunos de 2º ano, para resgatar habilidades e competências fundamentais para a aprendizagem da leitura e escrita. Em sua terceira edição, o projeto atende escolas da rede pública de ensino de Porto Alegre, sendo uma escola beneficiada em cada ano de edição do projeto. Conta com a participação de uma docente do curso de Fonoaudiologia, uma Fonoaudióloga e acadêmicos de Fonoaudiologia, bem como uma Psicóloga e alunos do curso de Psicologia, sendo todos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

1 Doutora em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, rigatti.scherer@gmail.com

2 Doutora em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, denise.yates@ufrgs.br

3 Doutora em Psicologia - Processos Cognitivos, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, marcialadoc@gmail.com

O que fizemos?

A experiência relatada neste trabalho baseou-se na preocupação com a situação da alfabetização de crianças de 2º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas. O projeto PAPEL desenvolve oficinas com pequenos grupos de alunos de escola pública que não participam de salas de recurso pedagógico ou reforço escolar e que estejam nos níveis de desenvolvimento de escrita pré-alfabético ou alfabético parcial (Ehri, 1997). Os alunos selecionados para participar das oficinas estão em níveis mais atrasados de desenvolvimento da escrita, diferindo da maioria de seus colegas de turma. Nas oficinas em grupos ocorre um apoio focado nas dificuldades desses alunos, com o intuito de favorecer o resgate de habilidades e competências necessárias para o desenvolvimento da leitura e da escrita. O eixo principal desenvolvido nas oficinas são as habilidades em consciência fonológica, a explicitação do princípio alfabético e a conversão fonema-grafema e grafema-fonema, conforme citado em Rigatti-Scherer (2008).

O projeto encontra-se em pleno desenvolvimento e ocorre uma vez por semana na própria escola, em horário de aula. É desenvolvido por meio de 15 oficinas com duração de 1 hora cada, nas quais os alunos interagem com as ministrantes e com seus colegas, participando de atividades de oralidade, consciência fonológica, leitura e escrita. São oferecidas também reuniões com o corpo docente sobre temáticas como consciência fonológica, agressividade em sala de aula, patologias que prejudicam a aprendizagem (fala, leitura e escrita).

Como fizemos?

O presente trabalho irá apresentar como foi conduzido o projeto no ano de 2019. Inicialmente houve contato com coordenação pedagógica da escola selecionada, a fim de apresentar o projeto. Após o consentimento da escola, os professores das duas turmas de 2º ano realizaram um levantamento de quais alunos necessitariam do acompanhamento nas oficinas.

Os pais dos alunos selecionados pelas professoras receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice 1) para autorizarem a participação dos filhos. Após, iniciaram-se triagens individuais na área de Fonoaudiologia e Psicologia. Na área de Fonoaudiologia foi realizada uma triagem dos aspectos miofuncionais orofaciais, da fala, leitura e escrita. Já na área de Psicologia foram realizadas avaliações breves de inteligência (versão de dois subtestes da Escala Wechsler Abreviada de Inteligência - Trentini, Yates & Heck, 2014) e de aspectos emocionais (Teste House-Tree-Person - Buck, 2003), para verificação de comprometimento de cognitivo significativo ou de sofrimento emocional que justifique encaminhamento para atenção especializada. Os resultados das avaliações psicológicas breves não influenciaram na seleção dos

alunos participantes, apenas contribuíram para a compreensão do desempenho dos alunos nas oficinas e para orientar a escola no atendimento aos alunos.

Após a realização das triagens, os pais ou responsáveis pelas crianças foram convidados a participarem de uma entrevista devolutiva individual com cada responsável, na qual era transmitido o resultado das triagens realizadas, bem como eram realizados os encaminhamentos a outros profissionais, quando necessário.

Em seguida, as fonoaudiólogas responsáveis verificaram o nível de leitura e escrita em que cada criança se encontrava. Foram selecionados somente alunos que estivessem nas fases Pré-alfabética e Parcialmente alfabética de leitura e escrita (Ehri, 1997). Na fase pré-alfabética a criança ainda não relaciona sua escrita com a fala, não demonstra relação de fonemas com grafemas. Pode utilizar letras do seu nome e/ou outras que sabe escrever. Na fase parcialmente alfabética, a criança começa a utilizar alguns grafemas que se relacionam com fonemas. Porém, ainda não domina todas as relações.

Dessa forma, foram selecionadas 15 crianças, as quais foram divididas em 2 grupos, sendo equilibradas por sexo e turmas procedentes. Desta forma o Grupo 1 foi formado por oito crianças e o Grupo 2 por sete crianças.

As oficinas ocorrem às segundas-feiras, das 13h30min às 14h30min (Grupo 1) e das 14h30min às 15h30min (Grupo 2). Após a realização das cinco primeiras oficinas, percebeu-se que algumas crianças obtiveram avanços mais significativos, enquanto outras permaneciam apresentando muitas dificuldades. Desta forma, os grupos foram reorganizados em Grupo 1 – crianças com menos dificuldades e Grupo 2 – crianças com mais dificuldades. Essa divisão permitiu que as crianças do grupo 2 pudessem ser mais bem assistidas nas suas necessidades, enquanto foram oportunizadas às do grupo 1 atividades condizentes com as suas evoluções.

O conteúdo das oficinas pode ser observado no quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Cronograma das oficinas

Encontros	Tema
1º	Acolhimento das crianças e confecção do crachá Atividades com discriminação do som e consciência silábica
2º	Atividades de consciência da palavra e consciência de rima
3º	O alfabeto – diferença entre vogais e consoantes Consciência fonoarticulatória das vogais
4º	Identificação das vogais, relação fonema-grafema envolvendo vogais Junção de vogais formando palavras – leitura e escrita
5º	As consoantes – letra 'V' – relação grafema-fonema Leitura e escrita de palavras com 'V' e as vogais

Encontros	Tema
6º	Atividades específicas para cada grupo (percebeu-se diferença entre os grupos) Grupo 1 – Letra 'L' - relação grafema-fonema Leitura e escrita de palavras com 'L', vogais e 'V' Grupo 2 – Leitura e escrita de palavras com 'V' e vogais
7º	Grupo 1 – Letra 'M' – relação grafema-fonema Leitura e escrita de palavras com 'M', vogais, 'V' e 'L' Grupo 2 - Letra 'L' - relação grafema-fonema Leitura e escrita de palavras com 'L', vogais e 'V'
8º	Grupo 1 – Letra 'B' – relação grafema-fonema Leitura e escrita de palavras com 'B', vogais, 'V', 'L' e 'M' Grupo 2 – Letra 'M' – relação grafema-fonema Leitura e escrita de palavras com 'M', vogais, 'V' e 'L'
Reavaliação	
9º	Grupo 1 – Letra 'T' – relação grafema-fonema Leitura e escrita de palavras com 'T' e demais letras trabalhadas Grupo 2 - Letra 'B' – relação grafema-fonema Leitura e escrita de palavras com 'B', vogais, 'V', 'L' e 'M'
10º	Grupo 1 – Letras 'F' e 'N' – relação grafema-fonema Leitura e escrita de palavras com 'F', 'N' e demais letras trabalhadas Grupo 2 - Letra 'T' – relação grafema-fonema Leitura e escrita de palavras com 'T' e demais letras trabalhadas
11º	Grupo 1 – Letras 'J' e 'P' – relação grafema-fonema Leitura e escrita de palavras com 'J' e 'P' e demais letras trabalhadas Grupo 2 - Letras 'F' e 'N' – relação grafema-fonema Leitura e escrita de palavras com 'F', 'N' e demais letras trabalhadas
12º	Grupo 1 – Letras 'D' e 'Z' – relação grafema-fonema Leitura e escrita de palavras com 'D' e 'Z' e demais letras trabalhadas Grupo 2 - Letras 'J' e 'P' – relação grafema-fonema Leitura e escrita de palavras com 'J' e 'P' e demais letras trabalhadas
13º	Grupo 1 – Letras 'C', 'Q' e 'G' – relação grafema-fonema Leitura e escrita de palavras com 'C', 'Q' e 'G' e demais letras trabalhadas Grupo 2 - Letras 'D' e 'Z' – relação grafema-fonema Leitura e escrita de palavras com 'D' e 'Z' e demais letras trabalhadas
14º	Grupo 1 – Letras 'R' e 'S' - relação grafema-fonema Leitura e escrita de palavras com 'R' e 'S' e demais letras trabalhadas Grupo 2 - Letras 'C', 'Q' e 'G' – relação grafema-fonema Leitura e escrita de palavras com 'C', 'Q' e 'G' e demais letras trabalhadas
15º	Grupo 1 – Letras 'H' e 'X' - relação grafema-fonema Leitura e escrita de palavras com 'H' e 'X' e demais letras trabalhadas Grupo 2 - Letras 'R' e 'S' - relação grafema-fonema Leitura e escrita de palavras com 'R' e 'S' e demais letras trabalhadas Obs.: O grupo 2 terá um momento extra para trabalhar as letras 'H' e 'X'.
Reavaliação	

Após oito oficinas fonoaudiológicas, as crianças foram reavaliadas nos aspectos de escrita e leitura de palavras (Quadro 2).

As palavras utilizadas abrangiam letras as quais haviam sido trabalhadas a conversão fonema-grafema. Observou-se que, das 12 crianças reavaliadas, seis apresentaram um avanço considerável nessas habilidades, pois na avaliação inicial, não conseguiram ler nenhuma palavra, mas na reavaliação leram de 80 a 100% das palavras apresentadas. Além disso, conseguiram escrever de 80 a 100% das

palavras apresentadas na reavaliação. Outras quatro crianças reavaliadas tiveram uma pequena melhora, mas menos expressiva que as mencionadas anteriormente: não conseguiram ler nenhuma palavra no momento de avaliação, mas passaram a ler cerca de 20% das palavras apresentadas na reavaliação. O mesmo ocorreu na habilidade de escrita, em que também houve melhora, mas pouco expressiva. Apenas duas crianças não obtiveram nenhuma melhora com as 8 oficinas realizadas até o momento da reavaliação. Por fim, duas crianças não compareceram à escola no dia da reavaliação, não sendo possível aferir seus progressos.

Pode-se concluir que, embora as oficinas fonoaudiológicas não tenham sido concluídas, visto que o proposto são 15, já é possível observar um avanço considerável em grande parte das crianças participantes do projeto de extensão.

Quadro 2 - Resultados na avaliação e reavaliação

Crianças GRUPO 1	Avaliação - JUN 2019	Reavaliação - OUT 2019
CG11	Escrita: Parcialmente alfabética Leitura: Pré-alfabética	Acertou a escrita das 5 palavras Acertou a leitura de 4 palavras
CG12	Escrita: Parcialmente alfabética Leitura: Pré-alfabética	Acertou a escrita das 5 palavras Acertou a leitura de 3 palavras
CG13	Escrita: Parcialmente alfabética Leitura: Pré-alfabética	Errou a escrita das 5 palavras Errou a leitura das 5 palavras
CG14	Escrita: Parcialmente alfabética Leitura: Pré-alfabética	Acertou a escrita de 3 palavras Acertou a leitura de 1 palavra
CG15	Escrita: Parcialmente alfabética Leitura: Pré-alfabética	Acertou a escrita de 3 palavras Acertou a leitura de 1 palavra
CG16	Escrita: Parcialmente alfabética Leitura: Pré-alfabética	Acertou a escrita de 2 palavras Acertou a leitura de 2 palavras
CG17	Escrita: Parcialmente alfabética Leitura: Pré-alfabética	Acertou a escrita de 4 palavras Acertou a leitura de 4 palavras
Crianças GRUPO 2		
CG21	Escrita: Parcialmente alfabética Leitura: Pré-alfabética	Errou a escrita das 5 palavras Acertou a leitura de 1 palavra
CG22	Escrita: Parcialmente alfabética Leitura: Pré-alfabética	Acertou a escrita das 5 palavras Acertou a leitura das 5 palavras
CG23	Escrita: Parcialmente alfabética Leitura: Pré-alfabética	Acertou a escrita das 5 palavras Acertou a leitura de 4 palavras
CG24	Escrita e leitura Pré-alfabética	Escrita e leitura Pré-alfabética
CG25	Escrita: Parcialmente alfabética Leitura: Pré-alfabética	Escrita e leitura Pré-alfabética
CG26	Escrita e leitura Pré-alfabética	Não compareceu
CG27	Escrita: Parcialmente alfabética Leitura: Pré-alfabética	Não compareceu

O que poderia ser feito diferente?

Em 2019 está sendo realizada a 3ª edição do projeto de extensão PAPEL. Após avaliar as duas primeiras edições, observou-se a necessidade de mudar o público-alvo abrangido. Nas duas primeiras edições, o projeto foi realizado com crianças de 3º ano do Ensino Fundamental. Porém, constatou-se que, embora houvesse um progresso na aprendizagem dessas crianças, não era suficiente para que avançassem no ano escolar, indo para o 4º ano. Por isso, julgou-se adequado realizar as oficinas fonoaudiológicas com estudantes do 2º ano. Dessa forma, por mais que o avanço nas habilidades de escrita e leitura não fosse substancial, ainda teriam o 3º ano para consolidar esse aprendizado. Esse foi o ponto que a equipe de coordenadoras do projeto julgou passível de modificação, para melhor atender o público-alvo do projeto.

Referências

BUCK, John N. **H-T-P: Casa – Árvore – Pessoa**. Técnica Projetiva de Desenho: Manual e Guia de Interpretação. São Paulo: Vetor, 2003.

EHRI, Linnea C. Learning to read and learning to spell are one and the same, almost. In: PERFETTI, Charles A.; RIEBEN, Laurence; FAYOL, Michel. (Eds.), **Learning to spell: Research, theory, and practice across languages**. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1997, p. 237-269.

SCHERER, Ana Paula R. **Consciência fonológica e explicitação do princípio alfabético: importância para o ensino da língua escrita**. 233 f. Tese (Doutorado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

TRENTINI, Clarissa M.; YATES, Denise B.; HECK, Vanessa S. **Escala Wechsler Abreviada de Inteligência**. São Paulo: Pearson, 2014.

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

PAPEL - Projeto de Apoio para Escrita e Leitura

Ao assinar este termo, declaro ter sido informado(a) de forma clara sobre o Projeto que eu e meu(minha) filho(a) participaremos e estou de acordo com os critérios listados a seguir:

- Autorizo meu(minha) filho(a) a participar dos grupos de apoio para escrita e leitura, que acontecerão na Escola William Richard Schisler nas segundas-feiras à tarde, em horário a ser confirmado, durante uma hora.
- Sei que eu e meu(minha) filho(a) seremos desligados do Projeto se faltarmos a dois encontros.
- Autorizo a utilização dos materiais (testes, questionários, entrevistas, tarefas) produzidos ao longo dos atendimentos ao meu(minha) dependente para estudos que investiguem o processo de aprendizado de leitura e escrita.
- Sei da possibilidade de colaborar em estudos acadêmicos permitindo que outras pessoas observem os atendimentos realizados comigo e/ou do meu dependente, caso haja necessidade.
- Entendo que, na possibilidade de os dados serem utilizados em pesquisas futuras, não haverá identificação dos participantes para manter a privacidade dos envolvidos.

Em relação aos meus direitos e de meu(minha) filho(a), estou ciente que poderei retirar o consentimento para pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo algum. Somado a isso, poderei obter informações sobre o desenvolvimento das possíveis pesquisas, bem como de seus resultados. É garantido o sigilo, assegurando a privacidade das informações. As pesquisas desenvolvidas não apresentarão riscos ou malefícios.

Se tiver qualquer dúvida, poderei entrar em contato com o Centro de Avaliação Psicológica (CAP) UFRGS pelo telefone (51) 3308-5453 e obter informações com a psicóloga Denise Balem Yates.

Confirmo ter conhecimento do que está escrito neste termo. Minha assinatura abaixo indica que concordo em participar do Projeto de Apoio para Escrita e Leitura (PAPEL) e das pesquisas que poderão ser desenvolvidas com as informações obtidas comigo e/ou com meu(minha) dependente e por isso dou meu consentimento. Declaro que recebi cópia do presente termo de consentimento.

Porto Alegre, de _____ de 2019.

Assinatura do Responsável pelo Participante
PAPEL

Assinatura do Profissional do Projeto

Nome do Responsável: _____

Nome da criança: _____

PROJETO DE EXTENSÃO VEM PRA CÁ: VIVENCIANDO LÍNGUA E CULTURA

Maristela Juchum¹
Marcelli Schossler Flores²

Resumo: O Vale do Taquari/RS recebe, desde 2014, um grande número de imigrantes de diversos países, como Haiti, Senegal, Bangladesh, Paquistão e Egito. Surgiu, então, a necessidade de integrar esses cidadãos à comunidade local, através de aulas de língua portuguesa como língua adicional. Este trabalho pretende apresentar uma unidade didática planejada e desenvolvida pelos professores e voluntários integrantes do Projeto de Extensão Vem pra cá da Universidade do Vale do Taquari-UNIVATES, durante o ano de 2019. A Unidade didática traz como tema a cultura. Cabe ressaltar que a elaboração da unidade toma como base a concepção de língua como prática social, pautada em assuntos que visam contribuir para a inserção desses alunos na sociedade. Percebe-se que o trabalho com a unidade didática apresentou resultados positivos, pois propiciou aos alunos aprenderem a língua portuguesa por meio de vivências significativas envolvendo o tema da cultura.

Palavras-chave: Língua portuguesa; Língua adicional; Imigrantes; Unidade didática; Cultura.

O que fiz?

O Rio Grande do Sul vem sendo, ao longo dos últimos anos, destino de imigrantes de diversas partes do mundo que vêm com o objetivo de conquistar melhores oportunidades de vida e trabalho para si e para seus familiares. Dessa maneira, surge a necessidade de acolher esses imigrantes e auxiliá-los a se integrarem a essa nova comunidade de falantes.

A Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES conta com um projeto de extensão chamado Vem pra cá. Este projeto, que integra o programa de extensão Arte, Estética e Linguagem, oferece aos imigrantes aulas semanais de língua portuguesa como língua Adicional, ministradas por bolsistas e voluntários, com ênfase no uso da língua e não numa lista de regras gramaticais.

Para a elaboração dos materiais de ensino, a concepção sociointeracionista de linguagem norteia o planejamento, que incluiu o uso de textos autênticos de diferentes gêneros. Bakhtin define “gêneros do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados em cada campo de utilização da língua” (BAKHTIN, 2003, p. 262) e enfatiza o uso da língua nas diferentes esferas da atividade humana, entendendo o uso e seu contexto como fundamentais para a definição dos gêneros. A concepção bakhtiniana de linguagem dá ênfase ao uso e não às formas da língua. Por sua vez, a língua é um meio para a comunicação e para a

1 Doutora em Letras. Docente do Curso de Letras – UNIVATES, juchum@univates.br

2 Acadêmica em Engenharia Elétrica, Universidade do Vale Taquari - UNIVATES, marcelli.flores@univates.br.

ação entre os indivíduos nas diversas esferas da sociedade. Assim, a elaboração de atividades pedagógicas para o ensino de língua portuguesa como língua adicional deve considerar o objetivo da interlocução e da comunicação estabelecidas.

Defendemos que a língua não é a soma ou o resultado de um conjunto estático de formas. As formas, no nosso entender, resultam do trabalho interacional e histórico dos sujeitos que lhes atribuem sentido. Para Faraco (2003, p. 5), a linguagem é “um conjunto aberto e múltiplo de práticas sociointeracionais, orais ou escritas, desenvolvidas por sujeitos historicamente situados”. Dessa forma, é possível afirmar que a interação entre sujeitos se concretiza por meio dos enunciados.

A elaboração de materiais didáticos para o ensino de língua adicional, no nosso entender, precisa dar conta dessas questões e propiciar aos alunos condições para compreenderem e produzirem textos nessa língua. Acreditamos que uma prática pedagógica pautada por unidades didáticas, compostas por uma sequência didática, pode ser um ponto de partida para conectar língua e cultura.

Segundo Schlatter (2000, p. 524), para aprender uma língua adicional é preciso “tentar compreender o que é dito, como é dito e como os falantes se inter-relacionam através da língua e se inter-relacionam em outras culturas”. A partir daí, podemos depreender que língua e cultura são inseparáveis, ou seja, aprender uma língua implica em compreender como os participantes de uma determinada comunidade usam a língua na interação uns com os outros. Dessa forma, entendemos que são os diferentes gêneros do discurso em que a língua se realiza que devem ser considerados no ensino de línguas adicionais.

Cabe mencionar que, para o planejamento dos materiais de ensino, adotamos a concepção de língua “adicional” e não de “língua estrangeira”. Um dos motivos é o fato de os alunos imigrantes estarem aprendendo não uma segunda, mas, quase sempre, uma terceira ou quarta língua. Segundo Schlatter e Garcez (2009, p.127), uma língua de interação (que não a(s) de preferência ou socialização inicial) não é necessariamente estranha (ou “estrangeira”) para quem a usa, na medida em que permite às pessoas a possibilidade de alargamento das oportunidades de participação em uma maior gama de eventos interacionais, por meio do uso desta “outra” língua, por isso denominada língua adicional. Entendemos que essa concepção de língua é a que melhor se adapta à realidade dos nossos alunos imigrantes.

A unidade didática apresentada neste trabalho teve por objetivo engajar os alunos em atividades de leitura, produção textual e oralidade sobre a temática “Conhecendo as nossas culturas”. A meta de produção textual foi o gênero discursivo pôster, produzido em pequenos grupos. Os textos foram expostos e apresentados

na Feira intercultural realizada em duas escolas públicas localizadas na cidade de Lajeado.

Em seguida, apresentamos a sequência didática planejada com base na concepção de língua como prática social.

Como fiz?

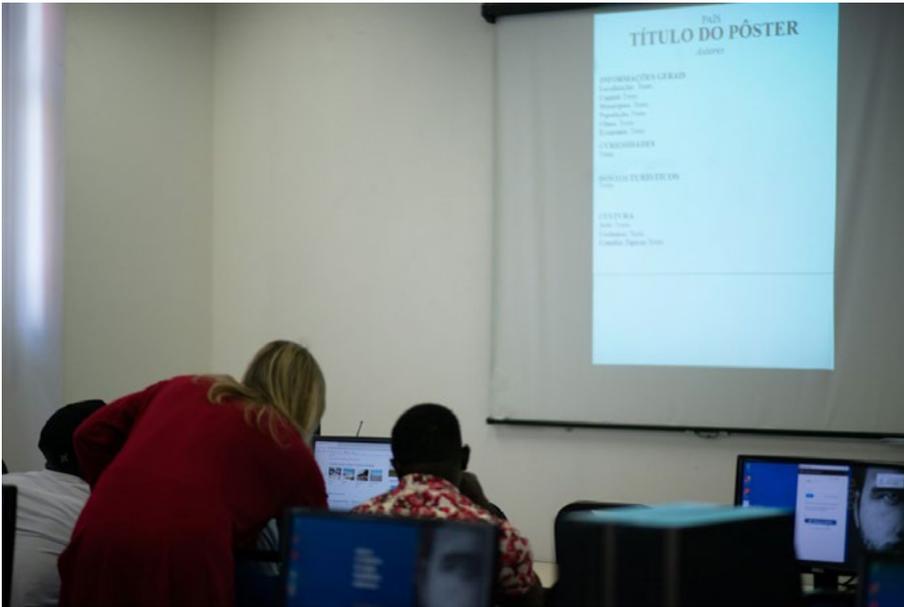
A Unidade didática “Conhecendo nossas culturas” foi desenvolvida em cinco encontros de duas horas cada. No primeiro encontro, iniciamos a aula com uma roda de conversa sobre a cultura gaúcha, perguntando aos alunos sobre o que eles já conheciam sobre a cultura do Rio Grande do Sul. Em seguida, ainda sentados em círculo, apresentamos aos alunos *slides* contendo informações sobre a cultura gaúcha, como por exemplo, a vestimenta do peão e da prenda, costumes, comidas típicas e, também, sobre o modo de preparar o chimarrão. Entendemos que as atividades em grupo que propiciam a oralidade são essenciais, já que a turma é composta por imigrantes que se encontram em diferentes níveis de proficiência da língua portuguesa. Em outros termos, é possível constatar que essas atividades possibilitam um engajamento de um maior número de alunos. Após esse momento inicial, os alunos receberam uma tarefa que consistia em observar uma sequência de imagens relacionadas a elementos da cultura gaúcha e, em seguida, eles foram provocados a escreverem sobre cada uma das imagens (alguns escreveram apenas palavras, enquanto outros, que já se encontram em um nível mais avançado, produziram pequenos textos).

Outra tarefa proposta foi a audição da música “Eu sou do Sul”, da banda os Serranos, que fala das tradições gaúchas, e, à mediada que escutavam a música, iam tentando completar os espaços em branco com palavras da letra da canção. A última tarefa do primeiro encontro consistia em assistir ao vídeo “Belezas de ser gaúcho” - uma propaganda da marca “O Boticário” - que apresenta histórias de gaúchos que vivem ao redor do mundo. Em seguida, os alunos responderam perguntas referentes ao vídeo, primeiramente de forma oral e, em seguida, por escrito, demonstrando a compreensão do texto.

No segundo encontro, os alunos foram levados para um laboratório de informática da Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES para pesquisarem sobre a cultura do seu país de origem e, com base nessa pesquisa, produzir um pôster digital. Para tal, os alunos foram divididos em grupos de acordo com as suas nacionalidades. Antes de iniciarem a produção do pôster, as professoras voluntárias do projeto apresentaram um pôster sobre a cultura do Rio Grande do Sul. Essa dinâmica teve por objetivo familiarizar os alunos com o gênero discursivo a ser produzido. Para auxiliar na elaboração do pôster foi disponibilizado um modelo com itens que deveriam ser pesquisados e constar no texto. Os itens solicitados

para a produção do pôster foram os seguintes: informações gerais sobre o país, população, localização, economia, cultura, pontos turísticos e curiosidades. Os grupos foram acompanhados pelos professores voluntários do projeto, os quais orientaram e auxiliaram os alunos na produção do texto. Após a produção do pôster, os estudantes visitaram a biblioteca da universidade e uma exposição de fotografias localizada no saguão de entrada da biblioteca.

Imagem 1 - Elaboração dos pôsteres na universidade



Fonte: Arquivo dos autores.

No terceiro encontro, iniciamos a aula com a apresentação dos pôsteres, cada grupo leu as informações referentes à cultura do seu país de origem e os demais colegas e professores voluntários puderam fazer questionamentos aos integrantes do grupo. Essa apresentação foi realizada com a finalidade de os alunos se prepararem para a Feira intercultural que seria realizada, na semana seguinte, para alunos de uma escola do município de Lajeado. Em seguida, os alunos tiveram uma aula sobre a geografia da cidade de Lajeado e a região do Vale do Taquari, ministrada por uma professora de geografia da Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES. Ao longo da aula, os alunos preencheram um mapa do Vale Taquari com os rios e afluentes e cidades que conheciam. Além disso, os alunos conseguiram fazer perguntas orais para a professora sobre o tema abordado.

Imagem 2 - Aluno realizando as tarefas propostas no terceiro encontro



Fonte: Arquivo dos autores.

No quarto encontro, os participantes de cada grupo apresentaram o pôster, em versão impressa, elaborado nas aulas anteriores, para estudantes e professores de uma escola pública localizada no mesmo bairro da escola na qual as aulas são ministradas. Esse foi um momento importante para praticar a fala no português, pois os alunos do ensino fundamental dessa escola fizeram várias perguntas sobre as informações contidas nos pôsteres e, ainda, sobre curiosidades relacionadas aos seus conhecimentos prévios e com conteúdos trabalhados em sala de aula, envolvendo a cultura dos países de origem dos imigrantes. Esse interesse também se soma ao fato de terem colegas de aula que são imigrantes e, alguns, filhos dos alunos que frequentam as aulas do projeto.

Imagem 3 - Apresentação dos pôsteres elaborados pelos alunos



Fonte: Arquivo dos autores.

No quinto e último encontro, os alunos também puderam expor os pôsteres no corredor principal do colégio no qual acontecem as aulas. Esse evento foi denominado Feira Intercultural, pois o evento teve como finalidade oportunizar aos alunos e a comunidade escolar uma mostra sobre a cultura de diferentes países. Essa foi uma forma de os alunos imigrantes aprenderem a língua portuguesa por meio de textos (orais e escritos) sobre a cultura dos seus países de origem.

O que poderia ser feito diferente?

O desenvolvimento da Unidade didática “Conhecendo nossas culturas” possibilitou aprendizagens significativas aos alunos participantes do projeto sobre língua e cultura. Partindo do pressuposto que aprender uma língua é aprender a usá-la para interagir com os outros e com o mundo, podemos afirmar que as tarefas que integraram a unidade didática possibilitaram aos alunos o uso da língua portuguesa em contextos comunicativos autênticos.

Isso nos faz acreditar que uma aula de língua portuguesa como língua adicional precisa dar conta da relação dialógica envolvida no uso da língua, de práticas situadas e do trabalho com as questões culturais que organizam tais práticas (ANDRIGHETTI e SCHOFFEN, 2012). Nesse sentido, os gêneros do discurso lidos, falados e produzidos no desenvolvimento da unidade didática possibilitaram discussões acerca do uso da língua em situações autênticas e aprendizagens importantes sobre a cultura de diferentes países dos quais os imigrantes se originam.

No entanto, ao avaliarmos o trabalho desenvolvido, constatamos que algumas tarefas poderiam ter tido mais tempo para o seu desenvolvimento. Uma delas tem a ver com a aula na qual os alunos apresentaram o pôster aos demais colegas da turma. Sentimos que os grupos tiveram pouco tempo para falar sobre todos os aspectos relacionados à cultura do país abordado. Nesse sentido, sugerimos ampliar esse momento para mais de um encontro, pois sentimos que esse trabalho foi muito relevante para os imigrantes no sentido de terem valorizada a cultura do seu país de origem.

Outra ideia seria a de expor os pôsteres produzidos pelos alunos em outros locais da cidade (ou fora dela), a fim de aumentar o público de espectadores da referida Feira Intercultural.

Ressaltamos, no entanto, que a relevância da unidade didática descrita neste trabalho reside nas tarefas didáticas que se propõem a trabalhar com a perspectiva de gêneros do discurso convidando os alunos a conhecerem as culturas dos diferentes povos com a finalidade de valorizar cada uma delas, estabelecendo, entre elas, um diálogo.

Esperamos através das informações compartilhadas neste texto sobre o desenvolvimento de uma unidade didática para o ensino de língua portuguesa como língua adicional, contribuir para a reflexão sobre o ensino de língua com foco no uso da língua para interagir no mundo.

Referências

ANDRIGHETTI, Graziela H.; SCHOFFEN, Juliana R. Vivenciando língua e cultura: sugestões para práticas pedagógicas em português como língua adicional. In: SCHOFFEN, Juliana R et al. **Português como língua adicional**: reflexões para a prática docente. Porto Alegre. Bem Brasil, 2012, p. 17 – 37.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SCHLATTER, M. Inimiga ou aliada?; o papel da cultura no ensino de língua estrangeira. In: Indusky, E & Campos, M. do C. **Discurso, Memória, Identidade**. Coleção Ensaio. Porto Alegre: Sangra Luzzato, p. 517-527, 2000.

SCHLATTER, M; GARCEZ, P. M. Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês). In: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. (Orgs.). **Referências curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagem, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2009, v. 1, p.127-172.

TRABALHO COLETIVO NO ENSINO FUNDAMENTAL: PARCERIA ENTRE A SALA DE INTEGRAÇÃO E RECURSOS (SIR) E O LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE LETRAMENTO DOS ALUNOS DE INCLUSÃO

Gabriela Castro Menezes de Freitas¹
Juliana Kaefer Dill²

Resumo: Este relato tem como objetivo expor o trabalho de parceria realizado entre a Sala de Integração e Recursos (SIR) e o Laboratório de Aprendizagem da EMEF Décio Martins Costa, em Porto Alegre/RS, nos anos de 2015 e 2016. Com o propósito de garantir os direitos de aprendizagem na alfabetização, a equipe pedagógica, juntamente com o grupo de professores do 3º ano, os profissionais do Laboratório de Aprendizagem e da Sala de Integração e Recursos desenvolveu um projeto que permitiu novos agrupamentos nas turmas e realização de trabalho individualizado, atendo-se para as necessidades de cada um dos alunos envolvidos. Dentro dessa perspectiva, o grupo de trabalho observou a necessidade do desenvolvimento de atividades diferenciadas para os alunos com necessidades especiais (NES), objetivando práticas de letramento que envolvessem tais alunos. Foram desenvolvidas atividades lúdicas, jogos de escuta, jogos de consciência fonológica, atividades de leitura e escrita idealizadas pelos profissionais envolvidos no trabalho. A realização do trabalho garantiu o fortalecimento do trabalho em grupo e o avanço na alfabetização das crianças. Além disso, oportunizou a realização de um trabalho efetivo de letramento para os alunos com necessidades especiais, proporcionando a integração e o crescimento desses alunos, dentro de suas potencialidades.

Palavras-chave: Inclusão, alfabetização, letramento, necessidades especiais, coletividade.

O que fizemos?

Este trabalho versa sobre um projeto realizado em turmas de terceiro ano de uma escola Municipal de Porto Alegre, que visava à reorganização dos espaços pedagógicos para garantir a aprendizagem dos alunos. Tal projeto surgiu da necessidade de garantir os direitos de aprendizagem para todos os alunos, alcançando a alfabetização até o 3º ano do ensino fundamental, como propõe o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Nessa perspectiva, foi preciso considerar também os direitos de aprendizagem dos alunos com necessidades especiais (NES) que são atendidos pela escola. Então, tomou-se como problema central a questão de garantir atividades de envolvimento efetivo com o letramento dessas crianças.

1 Doutora em Linguística Aplicada (PUCRS), SMED/PoA, gabimdefreitas@gmail.com

2 Mestre em educação em ciência (UFRGS), SMED/PoA, jukd4@yahoo.com.br

O documento orientador da Sala de Integração e Recursos define a clientela atendida pela educação especial na rede regular de ensino; a saber, alunos com deficiência (estudantes que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, sensorial ou múltipla, incluindo os estudantes cegos e surdos), transtornos globais do desenvolvimento (estudantes que apresentam alterações qualitativas das interações sociais e na comunicação, com um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo). Incluem-se nesse grupo estudantes com transtorno do espectro do autismo e psicoses, altas habilidades/superdotação (estudantes que apresentam um potencial para desenvolver habilidades acima da média, comprometimento com a tarefa e alto nível de criatividade em uma ou mais áreas do saber ou do fazer).

Esses alunos incluídos nem sempre apresentam diagnóstico CID ou laudo que identifique sua necessidade especial, entretanto consideramos como aluno com perfil de SIR não somente estes que apresentam características possíveis de serem medidas e nominadas (causas orgânicas), mas também são atendidos aqueles sujeitos que têm deficiência produzida pelo meio sócio familiar, afetando significativamente suas interações com a aprendizagem de modo global.

É importante destacar que os sujeitos que fizeram parte deste trabalho eram alunos com deficiência intelectual, com características momentâneas de atraso no desenvolvimento.

O foco da inclusão está além da socialização: buscar a garantia do acesso desses alunos ao saber, ao conhecimento escolar, é o ideal a ser alcançado. As pessoas com deficiência têm o direito de estar na escola aprendendo efetivamente.

O aluno com deficiência, segundo Mantoan (2013) tem uma maneira própria de lidar com o saber, que não corresponde muitas vezes ao que a escola preconiza. O autor ainda aponta que dentro de uma concepção de educação inclusiva a adaptação ao conteúdo escolar é realizada pelo próprio aluno, quando este determina a atividade que irá fazer dentre as várias planejadas pelo professor sobre o assunto que está sendo tratado em aula. Ou seja, em um mesmo ambiente com diferentes propostas sobre um mesmo assunto, o aluno com NES identifica e escolhe aquilo que deseja realizar.

Dessa forma, no projeto realizado, buscou-se um processo de alfabetização centrado na potência e singularidade de desejos e interesses, através de conhecimento prévio do aluno, acreditando-se na aprendizagem de todos. Atentou-se para a realização de atividades que verdadeiramente integrassem os alunos com NES em um trabalho de letramento.

Os estudos de Vygotsky são de fundamental importância para compreender o processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno deficiente, uma vez que encara a criança com qualquer tipo de deficiência como não sendo menos desenvolvida do que uma criança dita normal. O que ocorre é que essa criança se desenvolve de forma diferenciada, qualitativamente diferente (Krepsky, 2009).

Bernarde Charlot (2000) complementa a afirmação acima e distingue a relação social do apreendido na escola, mas confirmando que ambos acontecem através das trocas dos sujeitos. Ou seja, se dá na interação o momento sublime de aprendizagem.

“... a primeira relação social se dá na medida em que se vai entrando em contato com os dispositivos, instituições, organizações, divisão do trabalho na sociedade. Seria uma apropriação do mundo por meio da participação. Já a relação de saber são as relações sociais consideradas sob o ponto de vista do aprender e é nesse campo que se situam as experiências escolares.

Essas relações supõem saberes diferentes de cada uma das partes: professor(a) e aluno(a), por exemplo. Porém, a relação com o saber se constrói em relações sociais de saber, pois a relação com o saber é relação do sujeito com o mundo e com ele mesmo. Na medida em que o sujeito vai se relacionando com os outros homens, ele vai entrando em contato com um mundo de símbolos e de significados. Por isso o homem só se conhece e apreende a sua humanidade em contato com o outro. O acesso ao simbólico faz com que o sujeito tenha um mundo, e o mundo se ofereça a ele como um conjunto de significados. É nesse universo que se estabelecem as relações. O mundo, ao qual nos referimos, tem também uma materialidade que preexiste ao sujeito e continuará independente dele. Dessa forma, o mundo não é apenas um conjunto de significados, mas é também um horizonte de atividades. A relação com o saber implica atividade, vivência e experiência.” (Charlot, 2000, p. 49)

A autora acrescenta ainda que há uma rede comunicacional entre os seres humanos – o aprender – que requer um tempo que não é um tempo homogêneo, é ritmado por “momentos” significativos, por ocasiões e por rupturas. A partir dessa perspectiva é importante destacar a relevância de um trabalho coletivo que permita trocas de experiências e saberes entre os alunos com NES, que necessitam experimentar verdadeiramente a aprendizagem em sociedade e a relação com seus semelhantes. A busca dessas trocas foi um dos objetivos do projeto realizado.

O trabalho realizado pretendeu garantir aos alunos vivências relacionadas ao letramento, reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética, percepção das relações que existem entre som-letra, por meio do desenvolvimento da consciência fonológica e a reflexão sobre leitura, escrita e ortografia. Conforme afirma MacGuinness (2006), quando o trabalho com consciência fonológica é mesclado com o ensino das correspondências letra-som o impacto é muito mais forte na leitura e escrita. Dessa forma, as atividades propostas para alunos em processo de alfabetização devem considerar seus conhecimentos sobre a linguagem oral e escrita, estimular a brincadeira com os sons da fala e proporcionar a reflexão sobre

a relação entre fala e escrita, bem como sobre as questões relacionadas à norma ortográfica de nossa língua.

Pensar no aluno com deficiência como aprendente e ensinante é uma diretriz da escola inclusiva, portanto é fundamental que o processo de alfabetização lhe tenha significado. Baseando-se nessa premissa, o grupo de professores atentou para a necessidade de reservar um espaço diferenciado para que atividades de alfabetização específicas fossem garantidas para essas crianças.

Uma escola inclusiva deve garantir o direito à educação de todos, atendendo às necessidades e características específicas da diversidade dos indivíduos. Deve-se buscar a igualdade de oportunidades para as pessoas com necessidades educativas específicas, possibilitando que estejam integrados com igualdade de direitos, mesmo que apresentem possibilidades diferenciadas (CAMACHO, 2004). Somente desta forma poderá ser alcançada uma escola para todos.

Conforme proposto no Caderno 3 do material do PNAIC, a consolidação da alfabetização é um direito de aprendizagem a ser assegurado nos segundo e terceiro anos do primeiro ciclo, é o que vai permitir que nossas crianças leiam e produzam textos com autonomia. Uma vez que temos crianças com NES inseridas nas turmas, precisamos garantir um currículo adaptado a essas crianças que permita o contato com o mundo da leitura e da escrita e o desenvolvimento de suas potencialidades.

Portanto, segundo o MEC a escola para todos requer uma dinamicidade curricular que permita ajustar o fazer pedagógico às necessidades do aluno. É necessário ter claro: O que o aluno deve aprender? Como e quando aprender? Que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem? Como e quando avaliar o aluno?

Esses questionamentos elencados anteriormente que levam à reflexão sobre a necessidade de uma adequação curricular valorizando a potência e a singularidade do aluno com deficiência. Neste sentido, estudos curriculares representam um poderoso artefato para o movimento de reflexão, observação e intervenção na dinâmica da escola.

No que tange à apropriação do sistema alfabético, sabe-se que tal tarefa deve estar permeada pelo contato com jogos, atividades lúdicas, atividades de composição e decomposição de palavras, favorecendo a reflexão acerca de segmentos linguísticos menores, como as sílabas e os fonemas. Dessa forma, observa-se a importância das atividades que desenvolvam a consciência fonológica, ou seja, a capacidade de refletir sobre e manipular os sons das palavras (FREITAS, 2004). Segundo Maluf e Cardoso-Martins (2013), a consciência fonológica é importante especialmente para crianças do meio sócio-cultural desfavorecido,

uma vez que essas crianças carecem de maior exposição a atividades que envolvam a reflexão sobre os sons, maior exposição a jogos de escuta e brincadeiras que estimulem a descoberta do princípio alfabético, chave para o início da alfabetização.

Como é proposto no material do PNAIC, o diagnóstico sobre o que as crianças sabem ou não sabem deve servir para o planejamento das estratégias didáticas e não para a exclusão das crianças. A diversificação se faz necessária porque as crianças têm necessidades diferentes, dessa forma, atenta-se para a importância de proporcionar novos arranjos dentro das turmas do primeiro ciclo, tomando como base os conhecimentos dos estudantes e suas necessidades. Tal investigação deve também ser realizada sobre as potencialidades e dificuldades dos alunos com NES, possibilitando um planejamento que integre esses alunos ao que ocorre nas turmas em que eles estão inseridos.

Precisa-se romper com a dicotomia, segundo Matoan (2013), de deficiente e normal, negro e branco. O caminho da inclusão está na diferença dos seres humanos, na singularidade de cada um. Somente assim pode-se falar em verdadeira inclusão e aprendizagem coletiva.

Historicamente a deficiência foi entendida, do ponto de vista médico, como sinônimo de anormalidade, o que, segundo Mantoan (2013), promove a acomodação de expectativas baixas para o desenvolvimento pleno do deficiente. É necessário romper com a acomodação e buscar alternativas que permitam integrar os alunos com NES ao dia a dia da escola, considerando aquilo que eles podem contribuir e até onde podem chegar a partir de suas potencialidades.

O princípio, então, é o de garantir os direitos de aprendizagem a todos. Não é possível que as aulas sejam conduzidas como se as crianças que não detêm os conhecimentos desejados não estejam em sala, assim como não se pode esquecer das crianças que estão com conhecimentos mais avançados em relação ao que está sendo ensinado. Somente ofertar tarefas diferenciadas também não é suficiente, pois os sujeitos passam a ser vistos como aqueles que nunca participam do que está ocorrendo na sala de aula. Deve-se buscar, então, a variedade dentro das atividades propostas pelos professores e pela escola. Palavra chave desse princípio é o **planejamento**, que efetivamente garante o manejo com a aprendizagem de todos.

Os objetivos do projeto desenvolvido serão expostos a seguir.

- Realizar um trabalho sistemático de agrupamentos diferenciados para atender as individualidades e necessidades específicas do processo de alfabetização.
- Possibilitar aprendizagem e vivências de letramento aos alunos com NES, considerando suas limitações e suas potencialidades.

- Possibilitar o desenvolvimento da escrita e da leitura, ampliando a consciência silábica, a consciência de rimas e aliterações, a consciência fonêmica, a consciência semântica, a consciência sintática e a consciência pragmática.
- Proporcionar momentos de apreciação de textos e expressões de linguagem.
- Propiciar momentos com jogos e diferentes suportes literários.
- Intensificar o processo de leitura.

Como fizemos?

O projeto teve como foco o processo de alfabetização, percebendo a importância de proporcionar aos alunos do primeiro ciclo oportunidades diferenciadas de aprendizagens, isto é, momentos desafiadores focados em cada etapa do desenvolvimento da alfabetização, respeitando seus tempos.

Dessa forma, buscou-se aproximar os alunos que estivessem nos mesmos níveis de escrita, possibilitando trabalhos e intervenções mais qualificadas e focados nas habilidades que necessitam ser desenvolvidas. Mesmo considerando que os alunos com NES formam um grupo, era sabido que cada um deles teria suas peculiaridades, suas facilidades e dificuldades (seu ritmo de aprendizagem). Dessa forma, seria um grupo heterogêneo que precisaria de grande empenho e empatia dos profissionais que com eles trabalhassem. Por esse motivo, optou-se por realizar uma parceria entre as professoras da Sala de Integração e Recursos e do Laboratório de Aprendizagem para o atendimento dessas crianças. Os demais grupos foram atendidos pelas professoras do 3º ano e por profissionais do SOP da escola.

Para a constituição dos grupos participantes do projeto, as turmas de 3º ano foram mescladas a partir das hipóteses de escrita propostas por Ferreiro e Teberosky (1991): hipótese pré-silábica, hipótese silábica, hipótese silábico-alfabética e hipótese alfabética. O quinto grupo de alunos foi formado por todas as crianças com NES que estavam inseridas nas turmas de 3º ano, buscando verdadeiramente proporcionar interação e aprendizagem a essas crianças através da identificação de que passariam a formar um grupo de trabalho e estariam envolvidos no mesmo projeto dos demais estudantes.

Em 2015, o grupo contava com nove crianças com NES, atendidos por duas professoras e uma estagiária, uma vez por semana, nas salas do Laboratório de Aprendizagem e da SIR. No ano de 2016, novo grupo de alunos com NES fez parte do projeto, composto por sete alunos. Deve-se ressaltar que em ambos os grupos, no início do projeto, as crianças encontravam-se na hipótese de escrita pré-silábica,

alguns utilizando garatujas ou desenhos e outros já buscando o uso de letras e números.

As propostas de trabalho foram criadas a partir das potencialidades e das necessidades de cada um dos alunos, com o intuito de desafiá-los, auxiliando-os na construção de novas habilidades, respeitando-se ainda mais os diferentes tempos e ritmos de cada um. Sempre foi considerada, no planejamento das atividades, a importância do letramento e das atividades lúdicas para as crianças com NES.

Atividades envolvendo músicas e trava-línguas foram muito bem recebidas pelos grupos. Foram trabalhados, também, os nomes próprios dos alunos e várias brincadeiras envolvendo as habilidades metafonológicas, que permitiram uma maior reflexão sobre a leitura e escrita. As atividades de registro escrito sempre tiveram momentos coletivos e individuais, tendo-se a preocupação com a presença do lúdico, tão importante para esse grupo de alunos.

Dentre as atividades realizadas, pode-se elencar as mais significativas, que promoveram maior interesse e participação do grupo de alunos:

- Oralidade: repetição de trava-línguas.
- Canto a partir de músicas infantis e vídeos.
- Segmentação e contagem de palavras na frase.
- Identificação de rimas.
- Texto lacunado: completando a partir da música.
- Cruzadinhas de palavras.
- Palmas para identificação de sílabas.
- Identificação do número de sílabas dos nomes próprios: tamanho dos nomes.
- Identificação da sílaba inicial dos nomes próprios.
- Identificação de rimas para os nomes próprios.
- Identificação de figuras que começam com a mesma letra de seu nome.
- Montagem da letra da música trabalhada (em grupo).
- Identificação de palavras nas frases a partir de leitura coletiva das músicas trabalhadas.
- Produção de letras do alfabeto com massinha de modelar.
- Produção do nome próprio com massinha.
- Montagem coletiva de quebra-cabeça e escrita dos nomes das personagens encontradas.

O primeiro resultado imediato alcançado com a realização do projeto foi o de permitir que os alunos com NES se reconhecessem como um grupo de trabalho capaz de produzir coletivamente. Os primeiros encontros serviram muito para que essa identidade fosse construída, buscando-se as trocas e entendimentos entre os

alunos. Muitas vezes foi necessário permitir que os alunos brincassem livremente e conseguissem conviver em grupo e aprender a realizar trocas e combinações com os colegas.

As atividades baseadas em músicas e trava-línguas ofereceram momentos tranquilos e prazerosos de trabalho com a linguagem oral e escrita e o manejo do corpo, proporcionando atuar também com a motricidade dessas crianças. Como apontado pela concepção vigotskyana, a aprendizagem através da interação com o outro é algo que permite o crescimento do ser humano, principalmente no caso de crianças com NES, que necessitam trocar e experienciar novos momentos de aprendizagem.

Os momentos de atividades permitiram as trocas entre os alunos. Nessa imagem, as meninas estão trocando olhares e observando o que cada uma faz com as massinhas de modelar. Atividade que permitiu reação semelhante foi a montagem coletiva de quebra-cabeça e posterior escrita coletiva do nome das personagens do jogo. Nesse momento os alunos estiveram totalmente empenhados em realizar a atividade de forma colaborativa, trocando conhecimentos e construindo novas descobertas.

As atividades de consciência fonológica, quando bem explicadas e vivenciadas pelo grupo de alunos com NES podem servir como mola propulsora da reflexão sobre os sons e suas relações com os sinais gráficos. Os alunos demonstraram bastante interesse em identificar e manipular os sons de seus nomes próprios, identificando o número de sílabas e o som inicial. Além disso, as tarefas de emparelhamento de sons, através de figuras foi extremamente positiva para os grupos trabalhados. A atividade de encontrar uma figura que começasse com o mesmo som de seu nome foi muito significativa e evidenciou que os alunos estavam evoluindo na realização de atividades metafonológicas.

Cada um dos alunos dos grupos trabalhados demonstravam peculiaridades com relação a suas dificuldades e capacidades, que foram trabalhadas individualmente e em grupo. Através do lúdico foi possível prender a atenção dos alunos e garantir que, dentro do possível para cada um deles, participassem das atividades propostas. Pode-se garantir que o grupo de alunos com NES estivesse verdadeiramente integrado a atividades de letramento, que foram especialmente pensadas para cada um deles. Dessa forma, os grupos vivenciaram momentos de reflexão e registro sobre os sons e a relação grafo-fonológica. Além disso, foi de extrema relevância o fato de esses alunos estarem participando de um projeto maior realizado pelo coletivo do ano-ciclo em que estavam inseridos. A proposta de retirá-los de suas salas de aula e integrá-los em um novo grupo permitiu que

tivessem novas experiências e fossem inseridos em atividades que proporcionassem participação e crescimento.

Considerações finais

A realização deste trabalho permitiu que os alunos com NES demonstrassem que são capazes de realizar atividades de letramento e alfabetização, quando pensadas para serem desenvolvidas por tal grupo. Observou-se que alunos estimulados a participar a partir de suas potencialidades são capazes de integrarem-se em atividades que envolvam os sons e as letras.

Assim como propõe o material do PNAIC, que novos arranjos devem ser feitos para que as crianças tenham garantidos seus direitos de aprendizagem, observou-se neste trabalho a veracidade dessa premissa. Uma vez que novos grupos foram formados, retirando os alunos de suas salas de aula, propondo novos ambientes e novas atividades. Os alunos com NES, particularmente, demonstraram interesse e comprometimento com o trabalho; aprenderam a partilhar os momentos do projeto e demonstraram, dentro do que lhes é possível, atenção e empenho na realização das atividades propostas.

Uma das gratas conquistas deste projeto foi poder passar alunos para o grupo “mais avançado”, por terem evoluído para a hipótese de escrita silábica. Aqueles que permaneceram, também demonstraram crescimento no reconhecimento de sons e letras e foram capazes de realizar atividades em grupo e individuais.

A partir do projeto realizado na EMEF Décio Martins Costa observa-se o quanto é importante proporcionar ao coletivo de professores momentos de planejamento que permitam a elaboração de atividades coletivas na busca de uma educação de qualidade. No que tange aos alunos de inclusão, é de suma importância que sejam encarados como indivíduos da escola, que devem estar integrados ao trabalho realizado e possam desenvolver suas potencialidades. Os direitos de aprendizagem devem ser garantidos para todos os alunos da escola e garantir tais direitos fica muito mais fácil quando a escola trabalha coletivamente.

Referências

CAMACHO, Orlando Terré. Atenção à diversidade e educação especial. In. STÖBAUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José M. **Educação especial: em direção à educação inclusiva**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p.9-14.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FREITAS, Gabriela Castro Menezes de. **Consciência fonológica e aquisição da escrita: um estudo longitudinal**. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) - Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2004.

KREPSKY, Marina Cruz. **Livro de estudos do centro de estudos Leonardo da Vinci. Educação especial e inclusão escolar**. Indaial: Grupo Uniasselvi, 2009.

LEAL, Telma Ferraz; CRUZ, Magna do Carmo Silva; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Heterogeneidade e direitos de aprendizagem na alfabetização: os diferentes percursos dos estudantes

MANTOAN, Maria Teresa E. Carta da professora Mantoan aos senadores. In. www.inclusao.com.br. 2013.

MALUF, Maria Regina; CARDOSO-MARTINS, Cláudia. **Alfabetização no século XXI – como se aprende a ler e a escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013.

MC GUINNESS, Diane. **O ensino da leitura – o que a ciência nos diz sobre como ensinar a ler**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PNAIC. **Cadernos de formação de Educação Matemática e Cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa (2013; 2014)**.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação/ Conselho Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação. APROVADO NO III CONGRESSO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO PORTO ALEGRE, DE 26 A 30 DE NOVEMBRO DE 2004**.



UNIVATES

R. Avelino Tallini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil

CEP 95900.000 | Cx. Postal 155 | Fone: (51) 3714.7000

www.univates.br | 0800 7 07 08 09