

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**Christiana Franck Cardoso Ferreira**

**Campanha Educativa: a construção de um gênero como ação social**

Juiz de Fora

2020

Christiana Franck Cardoso Ferreira

**Campanha Educativa:** a construção de um gênero como ação social

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lucilene Hotz Bronzato.

Juiz de Fora

2020

---

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Ferreira, Christiana Franck Cardoso.

Campanha Educativa.: a construção de um gênero como ação social / Christiana Franck Cardoso Ferreira. -- 2020.  
146 f.

Orientadora: Lucilene Hotz Bronzato

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2020.

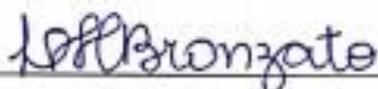
1. Campanha Educativa. 2. Projeto Didático. 3. Gênero Textual. 4. Sociointeracionismo. 5. Empoderamento Negro. I. Bronzato, Lucilene Hotz, orient. II. Título.

**CAMPANHA EDUCATIVA: A CONSTRUÇÃO DE UM GÊNERO COMO  
AÇÃO SOCIAL**

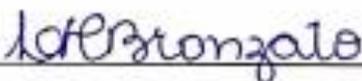
**CHRISTIANA FRANCK CARDOSO FERREIRA**

Trabalho de Conclusão Final de Mestrado submetido ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras.

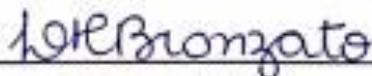
Aprovado em 09/07/2020



Profª. Dra. Lucilene Hotz Bronzato- presidente e orientadora



Profª. Dra. Thais Fernandes Sampaio- Membro titular interno



Profª. Dra. Laura Silveira Botelho - UFSJ - Membro titular externo

## AGRADECIMENTOS

Inicio os meus agradecimentos reconhecendo a importância do programa PROFLETRAS que, por meio do aperfeiçoamento profissional, especialmente oferecido aos professores de Língua Portuguesa, colabora para que a sala de aula da escola pública seja um caminho para a uma sociedade mais justa.

Agradeço especialmente à minha orientadora, Professora Doutora Lucilene Hotz Bronzatto, pela generosidade em dividir seus conhecimentos e por toda competência, sensibilidade e seriedade com que sempre me orientou.

Agradeço à Professora Doutora Neusa Salim Miranda e ao Professor Doutor Alexandre Cadilhe pelos valiosos apontamentos em minha Qualificação.

Agradeço imensamente à Professora Doutora Laura Silveira Botelho e à Professora Doutora Thais Fernandes Sampaio, por gentilmente terem aceitado o convite para participarem da banca examinadora, o que para mim é uma grande honra.

Agradeço ao meu esposo, Marcos Vinício Ferreira, pelo seu amor, pelo apoio incondicional, pela paciência e pelas palavras e ações motivadoras. Meu grande companheiro de vida, divido com você a minha conquista!

Agradeço aos meus amados filhos, Vinícius e Beatriz, pelo incentivo e pela paciência. Vocês são maravilhosos e são a minha fonte de energia para a vida! Agradeço a vocês por compreenderem a minha falta de tempo. Amo vocês até a última, última, última casa do gigante!

Agradeço aos meus pais, meus exemplos de vida! Palavras não podem expressar minha gratidão pelos ensinamentos transmitidos com tanto amor e com tanta grandeza. Devo tudo a vocês, meus amores!

Agradeço às minhas irmãs, Giovana e Cássia, pela certeza de ter em vocês o amor, a confiança e a amizade indestrutível.

Agradeço a todos meus familiares pelo apoio e pelo carinho e, em especial, ao meu sobrinho e afilhado Rafael, pelas dicas e ajudas técnicas.

Agradeço às minhas amigas Samira Brazil, Simone Eloísa, Lígia Barreiros, Alessandra Franzini, Cristiane Suely, Paula Fernanda, Luciana Lanna e Rodrigo Barros pela motivação e pela leveza que tanto me ajudaram neste percurso.

Agradeço aos meus amigos de turma de Mestrado. Vocês foram os meus maiores presentes do Mestrado. Meus sinceros agradecimentos por todo o companheirismo, sempre tão presente em nossa jornada.

Agradeço, especialmente, às minhas amigas Joseani Adalemar Neto e Mariana de Carvalho Halfeld Oliveira, pela amizade e preocupação comigo nesta caminhada. Vocês me salvaram muitas vezes. Amo vocês!

Agradeço à direção, à coordenação e ao corpo docente da Escola Estadual Deputado Olavo, pelo apoio nas atividades desenvolvidas. Agradeço, em especial, à professora Rafaela Correia, à professora Ana Ruffo e à coordenadora Antonieta Marques, pela parceria e grande ajuda nos trabalhos desenvolvidos neste projeto.

Agradeço aos meus alunos participantes desta pesquisa. Muito obrigada por terem superado todas minhas expectativas, por todo compromisso e envolvimento no projeto. A realização deste trabalho eu dedico a vocês.

Agradeço a Deus por tudo. Nele encontrei forças para aceitar os desafios com perseverança e aproveitar as oportunidades com sabedoria.

## RESUMO

O presente projeto de pesquisa, de caráter teórico-metodológico, configura-se como uma proposta de construção do gênero Campanha Educativa (CE), um gênero híbrido, constituído, prioritariamente, por subgêneros das esferas jornalístico-midiática e literária, que será utilizado como ferramenta otimizada para a culminância do Projeto Didático (PD). A pedagogia de PD (ANTUNES, 2012; GANDIM; 2012) alicerça o desenvolvimento do trabalho pautado em temas relevantes para os alunos, sendo, na intervenção aqui descrita, o combate ao preconceito racial e o empoderamento negro. A partir do aprofundamento dessas temáticas, o estudo dos Gêneros Textuais, na perspectiva sociointeracionista (BAKTHIN, 2003; MARCUSHI, 2003), viabilizou uma proposta interventiva ancorada na Pesquisa-Ação (BORTONI-RICARDO, 2008; THIOLENT, 2011), no Protagonismo Discente, na Autoria Docente e na organização de Sequências Didáticas (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; COSSON 2014). O *locus* investigativo é configurado por uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II que, na continuidade do projeto, tornou-se turma do 1º ano do Ensino Médio, de uma escola estadual de um bairro da periferia de Juiz de Fora – MG, inserida em uma comunidade vítima de sérios problemas socioeconômicos. Diante disso, a proposta de ensino aqui fomentada busca viabilizar uma aprendizagem efetiva ao articular, no desenvolvimento do projeto, o aprimoramento dos quatro eixos de ensino de Língua Portuguesa (leitura, escrita, oralidade e recursos linguísticos) com a promoção de uma educação crítica e cidadã.

Palavras-chave: Campanha Educativa. Projeto Didático. Gênero Textual. Sociointeracionismo. Empoderamento Negro.

## **ABSTRACT**

The present research project, of a theoretical and methodological feature, is configured as a proposal for the construction of the genre Educational Campaign (EC), a hybrid genre, consisting primarily of subgenres of the journalistic-media and literary spheres, which will be used as optimized tool for the culmination of the Didactic Project (DP). The pedagogy of DP (ANTUNES, 2012; GANDIM; 2012) supports the development of the work based on relevant themes to the students, being in the intervention described here, the fight against Racial Prejudice and Black Empowerment. From the deepening of these themes, the study of Textual Genres from the sociointeractionist perspective (BAKHTIN, 2003; MARCUSHI, 2003) made possible an interventionist proposal anchored in action-research (BORTONI-RICARDO, 2008; THIOLENT, 2011), in Protagonism of the Student, in the Teaching Authorship and in the organization of Didactic Sequences (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; COSSON 2014). The investigative locus is configured by a class of 9th grade of Elementary School II, which in the continuity of the project became a class of 1st year of High School, from a public state school in a neighborhood on the outskirts of Juiz de Fora –MG, inserted in a community victim of serious socioeconomic problems. That said, the teaching proposal fostered here seeks to enable effective learning by articulating, in the development of the project, the improvement of the four axes of Portuguese language teaching (reading, writing, orality and linguistic resources) with the promotion of a critical and citizen education .

**Keywords:** Educational Campaign. Didactic Project. Textual genre. Sociointeractionism. Black Empowerment.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Infográfico Campanha Educativa I .....	38
Figura 2 – Esquema da sequência didática.....	40
Figura 3 – Relatos de experiências racistas I.....	60
Figura 4 – Relatos de experiências racistas II .....	60
Figura 5 – Gráfico de temas de interesse dos alunos.....	63
Figura 6 – Cartazes confeccionados pelos alunos para a Mostra Cultural .....	66
Figura 7 – Mural de exposição das produções textuais “Eu tenho um sonho” .....	66
Figura 8 – Palestra sobre a promoção da igualdade racial .....	68
Figura 9 – Mostra Cultural “As Cores do Brasil” .....	71
Figura 10 – Infográfico Campanha Educativa II.....	77
Figura 11 – Materialização da CE <i>Empodere-se</i> .....	88
Figura 12 – Alunos recebendo o livro <b>Na Minha Pele</b> , de Lázaro Ramos.....	91

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CE	Campanha Educativa
CP	Campanha Publicitária
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LDB	Leis de Diretrizes e Base da Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MNU	Movimento Negro Unificado
ONG	Organização Não-Governamental
PA	Público-alvo
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNLP	Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa
PD	Projeto(s) didático(s)
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	11
1.1 APRESENTAÇÃO DOS CAPÍTULOS.....	13
<b>2 BASE DOCUMENTAL E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</b> .....	15
2.1 DOCUMENTOS PARAMETRIZADORES .....	15
2.2 PROJETOS DIDÁTICOS .....	16
2.3 PILARES PARA O DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS DIDÁTICOS.....	26
<b>2.3.1 O protagonismo discente</b> .....	26
<b>2.3.2 A rede de cooperação</b> .....	28
<b>2.3.3 A autoria docente como forma de recuperação da autoridade</b> .....	29
<b>2.3.4 A modelagem</b> .....	31
2.4 OS GÊNEROS TEXTUAIS NA PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA.....	33
<b>2.4.1 Campanha Educativa, um gênero textual se apresenta</b> .....	35
<b>2.4.2 A estruturação de uma Campanha Educativa</b> .....	39
<b>2.4.3 A articulação dos quatro eixos de ensino-aprendizagem na construção da Campanha Educativa</b> .....	43
2.4.3.1 <i>Leitura</i> .....	44
2.4.3.2 <i>Escrita</i> .....	47
2.4.3.3 <i>Oralidade</i> .....	50
2.4.3.4 <i>A reflexão e a ampliação dos recursos gramaticais</i> .....	52
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	56
3.1 A PESQUISA-AÇÃO .....	56
<b>3.1.1 O <i>lócus</i> investigativo</b> .....	58
<b>3.1.2 Perfil da turma</b> .....	59
<b>4 PROPOSTA INTERVENTIVA</b> .....	62
4.1 O PROJETO-PILOTO “AS CORES DO BRASIL” .....	62
<b>4.1.1 Desenvolvimento do projeto-piloto</b> .....	63
<b>4.1.2 Culminância do projeto-piloto</b> .....	71
<b>4.1.3 Análise crítica do projeto-piloto</b> .....	72
4.2 A CAMPANHA EDUCATIVA <i>EMPODERE-SE</i> .....	74
<b>4.2.1 Preparação para a materialização da CE <i>Empodere-se</i></b> .....	75
<b>4.2.2 A composição da CE <i>Empodere-se</i></b> .....	77
<b>4.2.3 A concretização da CE <i>Empodere-se</i></b> .....	81

4.2.3.1	Motivação .....	81
4.2.3.2	Trabalhando com os subgêneros da esfera literária.....	82
4.2.3.3	A escolha do título .....	85
4.2.3.4	Trabalhando com os subgêneros da esfera jornalístico-midiática .....	86
4.2.3.5	A materialização da CE <i>Empodere-se</i> .....	87
4.2.3.6	Leitura do livro <i>Na Minha Pele</i> , uma reflexão final .....	89
<b>5</b>	<b>AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E MATERIALIZAÇÃO DA CE</b>	
	<b>EMPODERE-SE</b> .....	93
5.1	AVALIAÇÃO DISCENTE .....	93
5.2	ANÁLISE DE DADOS E AVALIAÇÃO DOCENTE .....	96
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	100
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	102
	<b>ANEXO 1 – RODA DE CONVERSA (ATIVIDADE ORAL)</b> .....	107
	<b>ANEXO 2 – LEITURA E INTERPRETAÇÃO ESCRITA</b> .....	109
	<b>ANEXO 3 – ATIVIDADE AUDIOVISUAL</b> .....	113
	<b>ANEXO 4 – ROTEIRO DE APRESENTAÇÃO (FALAS DOS MESTRES DE CERIMÔNIA) DO EVENTO “AS CORES DO BRASIL”</b> .....	114
	<b>ANEXO 5 – CHIMAMANDA – “O PERIGO DE UMA HISTÓRIA ÚNICA”</b> .....	116
	<b>ANEXO 6 – TEXTO TRANSCRITO DA PALESTRA “O PERIGO DE UMA HISTÓRIA ÚNICA”</b> .....	117
	<b>ANEXO 7 – POEMA DE PABLO NERUDA</b> .....	125
	<b>ANEXO 8 – TEXTO DE MANOEL DE BARROS</b> .....	126
	<b>ANEXO 9 – ATIVIDADES SOBRE “FLORES DE ALVENARIA”</b> .....	127
	<b>ANEXO 10 – FRASES POÉTICAS DE SÉRGIO VAZ</b> .....	129
	<b>ANEXO 11 – RESUMO DO LIVRO <i>O MUNDO DE OYÁ</i></b> .....	130
	<b>ANEXO 12 – LEITURAS DIVERSAS SOBRE O FILME <i>PANTERA NEGRA</i></b> .....	131
	<b>ANEXO 13 – MÚSICA “NUNCA PARE DE SONHAR”, DO ALUNO RS</b> .....	140
	<b>ANEXO 14 – “CANTO DOS ESCRAVOS”, DE CLEMENTINA DE JESUS</b> .....	142
	<b>ANEXO 15 – VÍDEOS AUXILIARES PARA A LEITURA DO LIVRO <i>NA MINHA PELE</i>, DE LÁZARO RAMOS</b> .....	143
	<b>ANEXO 16 – MATÉRIA SOBRE CONTADORES DE HISTÓRIAS</b> .....	144

## 1 INTRODUÇÃO

*“A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade”.*

(Paulo Freire)

Meu nome é Christiana Franck Cardoso Ferreira e sou professora de Língua Portuguesa (LP) do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio há 18 anos. Atualmente, trabalho em duas escolas públicas no município de Juiz de Fora e, por muito tempo, havia perdido todo o entusiasmo que me levava a seguir a carreira na Educação. Sentia-me frustrada diante de uma realidade que me parecia desanimadora e imutável. Convivia com o desinteresse dos alunos e os meus dias de trabalho estavam se transformando em verdadeiros fardos. Experimentava constantemente a vontade de abandonar o magistério e cheguei, até mesmo, a extenuar as minhas convicções do poder transformador da Educação.

Avaliações externas não representam fidedignamente o trabalho realizado em sala de aula. No entanto, quando, em anos anteriores, deparava-me com a divulgação do desempenho dos alunos nas disciplinas de Português e de Matemática, em avaliações oficiais do Ministério da Educação (MEC), cujos resultados denunciavam o fracasso da Educação pública brasileira, maior tornava-se a minha angústia, pois o problema tomava proporções gigantescas.

Entretanto, em agosto de 2018, já movida pelas reflexões provocadas pelo Mestrado Profissional (PROFLETRAS), os resultados da pesquisa<sup>1</sup> realizada pelo MEC, referente ao ano letivo de 2017, embora ainda fossem desanimadores, levou-me a reconstruir a minha disposição pessoal e profissional diante de minha prática docente. Despertou em mim toda a vivacidade que eu experimentara no início de minha carreira, reagindo com uma grande vontade de aproveitar a oportunidade que o Mestrado Profissional em Letras oferece-nos de “aprender a ensinar” de maneira produtiva e eficaz. Hoje, portanto, a busca por um caminho que possa ajudar a modificar esse cenário passou a ser imperiosa, o que me levou, inclusive, a compreender as asserções de Nóvoa (2007) acerca da formação continuada de professores:

---

<sup>1</sup> “Saeb 2017 revela que apenas 1,6% dos estudantes brasileiros do Ensino Médio demonstraram níveis de aprendizagem considerados adequados em Língua Portuguesa”. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/saeb-2017>. Acesso em: 20 nov. 2018.

O segundo desafio é a formação mais centrada nas práticas e na análise das práticas. A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente. Por isso, tenho defendido, há muitos anos, a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas (NÓVOA, 2007, p. 14).

Intercorreu, dessa maneira, o despertar de minha consciência para a necessidade de ocupar-me do papel de professora-pesquisadora (THIOLLENT, 2011; BORTONIRICARDO, 2008), assumindo um olhar crítico e também de estranhamento em relação à minha rotina como professora (VELHO, 2004). Já nas primeiras conversas com a minha orientadora, percebi a necessidade em direcionar meu projeto de mestrado para uma postura que realmente fosse expressiva na minha vida e na vida de meus alunos, cujas histórias e ambiente escolar são bastante desafiadores. Para tanto, fortalecendo-me nas palavras de Paulo Freire – “Nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos” (FREIRE, 1994, p. 22) –, assumi a tarefa de mediar o processo do conhecimento e do pensamento crítico em meus alunos, buscando, simultaneamente, o meu aprendizado.

Essa necessidade acabou criando um caminho para um ensino alicerçado na pedagogia de Projetos Didáticos (PD), a qual está embasada em uma aprendizagem reflexiva e significativa. Nesse viés, este estudo de caso investiga a eficiência pedagógica da construção do gênero Campanha Educativa (CE) como instrumento estratégico para a culminância de P. Esta pesquisa é vinculada ao macroprojeto por uma pedagogia da escrita: propostas de soluções para problemas de escrita apresentados em situação escolar<sup>2</sup>, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lucilene Hotz Bronzato.

Procurou-se delimitar, como objetivo de ensino geral, o aprimoramento das competências comunicativas por meio de uma educação cidadã, com estratégias propiciadoras da participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. A partir desse objetivo geral, foram priorizados os seguintes objetivos de ensino específicos:

---

<sup>2</sup> Projeto aprovado pelo Comitê de Ética por meio do parecer consubstanciado número 33365214.0.0000.5147.

- i. Construir em rede de cooperação, por meio do protagonismo discente, o gênero Campanha Educativa, regido pelo tema empoderamento negro e direcionado ao público infantil (crianças de seis anos);
- ii. Promover uma educação linguística cidadã, por meio do estudo dos gêneros textuais, articulando os quatro eixos da linguagem – escrita, oralidade, leitura e reflexão linguística;
- iii. Levar o aluno à valorização do conhecimento, compreendendo a linguagem em seu processo interacional social aliado às múltiplas inteligências como condição importante no processo de formação linguística e cidadã.

Em vista desses objetivos de ensino, a perspectiva sociointeracionista, fundamentada nos princípios bakhtinianos, alicerçou esta pesquisa, visto que: “A significação não está na palavra, nem na alma do falante, nem na do interlocutor. Ela é o efeito da interação locutor-receptor. Só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz da significação” (BAKHTIN, 1988, p. 138). Assim, em consonância com os objetivos de ensino, temos como objetivo de pesquisa averiguar se a construção e a materialização de uma Campanha Educativa favorecem a articulação e o aprimoramento dos quatro eixos da linguagem.

Nesse sentido, a preocupação com a formação discente reafirma-se como uma constante, levando o aluno construtor da CE a perceber e a valorizar a extrema importância de se capacitar para desenvolver competências linguísticas que poderão facilitar a sua relação com os textos que o cercam, escritos ou orais, a fim de atuar, conscientemente, na sociedade onde vive. E, dessa forma, saber, inclusive, usar os vários recursos linguísticos a seu favor.

## 1.1 APRESENTAÇÃO DOS CAPÍTULOS

Contando com a Introdução, a presente dissertação foi organizada em seis capítulos. No segundo capítulo, são apresentados os pressupostos teóricos que fundamentaram o desenvolvimento do Projeto Didático, em consonância com documentos oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) e Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017). Desse arcabouço teórico, emergiu uma reflexão e uma ação pedagógica emoldurada pelo PD regido pelo tema empoderamento negro, que terá como desdobramento a construção do gênero textual Campanha Educativa.

Para tanto, foram aplicadas as teorias de Projetos Didáticos (GANDIN, 2012, ANTUNES, 2012, HERNANDÉZ e VENTURA, 1998); restauração do Ambiente de

Aprendizagem por meio do Protagonismo Discente (COSTA; VIEIRA, 2006); da Autoria e da Autoridade do Professor (AQUINO, 1998, 1999; NÓVOA, 2007); da Rede de Colaboração entre os participantes do Projeto Didático (NÓVOA, 2007); e também da Modelagem (TOMASELLO, 2003; MIRANDA, 2006). Apresenta-se ainda a teoria dos Gêneros Textuais, segundo as concepções Sociointeracionismo (BAKTHIN, 2003; MARCUSCHI, 2008; DOLZ; SCHNEUWLY 2004; BRONCKART, 1999), contemplando os quatro eixos da linguagem (SOLÉ, 1998; KOCH; ELIAS, 2006; BRONZATO, 2009; TRAVALIA, 1998; MIRANDA, 2006).

O terceiro capítulo discorre sobre a Pesquisa-Ação (BORTONI-RICARDO, 2008; THIOLENT, 2011) e sobre os dados necessários à aplicação desta metodologia no processo interventivo.

No quarto capítulo, com intuito de demonstrar uma possibilidade para se concretizar os objetivos estabelecidos, será apresentada a Proposta de Intervenção em duas etapas: o projeto-piloto (uma experimentação da pedagogia de Projetos Didáticos) e o Projeto Didático que propõe a construção do gênero Campanha Educativa, cuja pretensão é transpor os limites da sala de aula como estratégia didática de ascensão do protagonismo e da autonomia discente.

As avaliações docente e discente de todo o processo de aprendizagem desta pesquisa-ação podem ser conferidas no quinto capítulo.

Para concluir, no sexto capítulo, estão presentes as Considerações Finais, permeadas por asserções e reflexões sobre os conhecimentos adquiridos, tanto pela professora-pesquisadora, quanto pelos alunos ao longo de todo o projeto empreendido.

## 2 BASE DOCUMENTAL E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, serão apresentadas a base documental e a fundamentação teórica de ensino de Língua Portuguesa que servirão de guia para o desenvolvimento da proposta interventiva.

### 2.1 DOCUMENTOS PARAMETRIZADORES

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) é um documento normativo oficial e norteador de currículos e propostas pedagógicas das redes de ensino públicas e particulares. Esse documento mantém muitos dos princípios já legitimados nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998). Ambos assumem que o ensino de Língua Portuguesa deve ser pautado no uso de gêneros textuais. Defendem, assim, que o ensino deve ser contextualizado e atrelado ao uso social da língua, ou seja, em uma perspectiva enunciativo-discursiva.

No entanto, as datas de formulação dos dois documentos são separadas por duas décadas e, assim, há que se considerar a evolução dos estudos sobre a linguagem nesse tempo. Além disso, as relações sociais também passaram por complexas mudanças, o que se intensifica se considerarmos as influências da evolução tecnológica desse percurso. Desse modo, a BNCC, concluída em 2017, procurou abarcar boa parte dessas mudanças, as quais também foram contempladas por meio de abordagens de textos multimodais.

Além disso, esses documentos propõem uma reflexão sobre o uso da linguagem a partir de dois tipos saberes: o saber epilinguístico (intuitivo) e o saber metalinguístico (reflexivo). O saber epilinguístico reflete o conhecimento intuitivo do falante de uma língua. Já o saber metalinguístico é uma reflexão consciente sobre o uso da linguagem, definida pelos PCN como:

Por atividade metalinguística se entendem aquelas que se relacionam à análise e reflexão voltada para descrição, por meio da categorização e sistematização dos conhecimentos, formulando um quadro notional intuitivo que pode ser remetido a construções de especialistas (BRASIL, 1998, p. 28).

Depreende-se, portanto, que o exercício metalinguístico deve ser um processo em que os alunos, mediados pelo professor, busquem estratégias eficientes para a realização das atividades, conforme a orientação de Miranda (2006):

[...] o exercício metalinguístico em sala de aula deve implicar o pensar, a um só tempo, sobre estratégias discursivas (domínio de gêneros textuais orais e escritos), sobre estruturas linguísticas (diversidades de usos linguísticos; organização frasal; organização vocabular) e sobre aspectos notacionais da escrita (ortografia, pontuação, diagramação de texto e de suporte textual), de modo a assegurar a reflexão sobre a diversidade de fenômenos que institui o texto, o discurso real (MIRANDA, 2006, p. 12).

Como as práticas de linguagem devem ser sempre contextualizadas, é importante que os alunos coloquem-se como protagonistas no processo de aprendizagem e, a partir das mediações do professor, sejam capazes de adquirir conhecimentos relevantes. Para atingir esse objetivo, o professor precisa considerar que apenas o texto não basta, é também necessário que o conhecimento escolar seja atrelado a situações comunicativas explicitadas para os estudantes.

Além disso, a BNCC propõe uma articulação de ensino entre as habilidades de leitura, escrita, oralidade e análise linguística. Nessa concepção, a supremacia da escrita, tão enraizada em nossa cultura, é questionada, abrindo espaço de equivalência entre as habilidades. O documento, inclusive, destaca a importância dessa paridade

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos (BRASIL, 2017, p. 61).

Nessa perspectiva, esta proposta interventiva, ancorada nos PCN e na BNCC, buscará nos conhecimentos prévios do aluno um caminho para que ele descubra toda a vivacidade e as diversas possibilidades de sua língua materna. Para isso, será imprescindível trazer à tona os fenômenos linguísticos advindos do uso real, social da língua.

## 2.2 PROJETOS DIDÁTICOS

Desde o século XX, a Metodologia de Projetos Didáticos (PD) é uma importante contribuição para o processo de ensino e aprendizagem. Ela surgiu e desenvolveu-se, destacadamente, nos Estados Unidos e, mais tarde, foi aplicada na Educação por John Dewey,

filósofo e pedagogo norte-americano, cujas concepções combatiam fortemente a transmissão passiva de conhecimentos, pois considerava ineficiente esse recurso educacional, como alerta:

[O método tradicional de Educação] Apresenta os seus perigos insistir-se nas escolas neste instrumento particular educativo – perigos não apenas teóricos, mas que também se manifestam na prática. Qual a razão por que, apesar de geralmente condenado, o método de ensino de verter conhecimentos – o mestre – e o absorvê-los passivamente – o aluno – ainda persiste tão arraigadamente na prática? Que a educação não consiste unicamente em “falar” e “ouvir” e sim em um processo ativo e construtor, é princípio quase tão geralmente violado na prática, como admitido na teoria (DEWEY, 1959, p. 41).

O PD é uma postura política e social diante do fazer pedagógico. No Brasil, na década de 1960, Paulo Freire, ao trazer para a Educação um caráter ideológico, permeado por discussões políticas e sociais, acabou abrindo um caminho valioso para uma educação libertadora, a partir de reflexões sobre temas pertinentes ao contexto sociocultural no qual os educandos estavam inseridos. Suas ideias, ainda nos dias de hoje, são mundialmente divulgadas através de seus vários livros, como a **Pedagogia do oprimido** (FREIRE, 1968) e **Pedagogia da autonomia** (FREIRE, 1999).

Atualmente, contudo, as ideias de uma pedagogia libertadora, que busca a formação crítica e cidadã do aluno, muitas vezes, são confundidas com uma educação desnorteada, o que denota um grande equívoco que pode ser prontamente esclarecido em Freire (2000), cuja obra engrandece valores, normas e princípios ideológicos como fundamentos importantes na prática pedagógica e na interação do sujeito com os ambientes sociais em que vive.

A mim me dá pena e preocupação quando convivo com famílias que experimentam a “tirania da liberdade” em que as crianças podem tudo: gritam, riscam as paredes, ameaçam as visitas em face da autoridade complacente dos pais que se pensam ainda campeões da liberdade (FREIRE, 2000, p. 29).

Isso demonstra o quanto os princípios freireanos conjugam-se harmoniosamente com a proposta de Projetos Didáticos, configurada como um modelo de organização e de planejamento, em que os alunos sejam adequadamente desafiados a partir de uma postura reflexiva diante de uma situação-problema. Os estudantes são motivados a participarem ativamente de situações que requerem envolvimento para que possam, mediados pelo professor, identificar possibilidades de resolução de conflitos ou de respostas para questões

instigantes ao conhecimento. Os PD dão margem a questionamentos advindos da realidade dos alunos, tornando-os ativos, como reforça Gandin:

[O PD] Possibilita o estudo de temas vitais, no horizonte político-pedagógico da comunidade e, ao mesmo tempo interesse dos/as alunos/as; permite a participação de todos, porque é da essência do projeto levar as pessoas ao fazer; os alunos são motivados a não ficarem parados, só ouvindo o/a professor/a, aborrecendo-se ou fazendo algo que não tenha sentido, mas que “precisa ser feito” (“vencido”); abre perspectivas para a construção do conhecimento, a partir de questões reais, tão simples como aprender a ver televisão, com espírito crítico, ou tão complexas, como estabelecer a relação entre economia e bem social (GANDIN, 2001, p. 14-15).

Nesse viés, é necessário que o professor não se coloque como um detentor superior do conhecimento. Ele precisa estar disposto a redimensionar-se como um facilitador e mediador do processo de aprendizagem do aluno. Dessa maneira, a aprendizagem transmissiva cede espaço para a reflexão e para a construção do conhecimento a partir do protagonismo discente e da autoria docente, favorecendo a construção do saber.

Os objetivos desse modelo de pedagogia também estão afinados com uma possível mudança do espaço escolar, transformando-o em um ambiente cheio de vida e de descobertas que realmente façam a diferença na vida dos estudantes, diminuindo, assim, o abismo entre o mundo escolar e o mundo social. Em um PD, a sala de aula deve extrapolar seu limite. O aluno precisa assumir o protagonismo no encadeamento das atividades para que possa construir um aprendizado significativo. Há, assim, uma tentativa de romper as barreiras de uma escola tradicional, em que até mesmo a configuração da sala de aula no costumeiro modelo de enfileiramento de carteiras seja repensado, ou pelo menos alternado com, por exemplo, uma disposição mais adequada às dinâmicas de grupo, às rodas de conversas ou a um debate regrado. Esta nova perspectiva do ambiente de aprendizagem faz com que a escola seja um reflexo de situações reais vividas também fora de seu espaço.

O conhecimento nunca deve partir do vazio. Há sempre que se considerar as experiências e os conhecimentos já adquiridos, e, assim, Hernández (1998, p. 85) reafirma que “todos podem aprender, se encontrarem um lugar para isso”. Para o referido autor, os PD trazem sempre consigo uma reflexão a respeito das origens dos questionamentos ou das situações-problemas que propiciam a aprendizagem, tornando-a significativa para o aluno, de tal maneira que:

Os projetos apareçam como um veículo para melhorar o ensino e como distintivo de uma escola que opta pela atualização de seus conteúdos e pela adequação às necessidades dos alunos e dos setores da sociedade aos quais cada instituição se vincula (HERNÁNDEZ, 1998, p. 53).

É imprescindível, portanto, um olhar para as vicissitudes inerentes à vida em sociedade. É preciso preparar o aluno para desenvolver suas habilidades e competências para o enfrentamento dos desafios do século XXI, cujas contingências sociais, políticas, econômicas e educacionais requerem um conhecimento não compartimentado em diferentes áreas do saber, seccionado por disciplinas escolares. E, assim, tem-se um aluno com criatividade e capacidade para aceitar e solucionar desafios de forma inusitada.

Dessa maneira, há um novo olhar para o processo de ensino-aprendizagem como um evento transformador e, em algumas circunstâncias, até mesmo aparentemente caótico, pois a sua construção acontece de maneira analítica e simultânea às diversas conjunturas em que está imerso. Por isso, é tão importante, dentro desta proposta educacional, um planejamento prévio, todavia flexível. Somente uma preparação atenta de todas as etapas do PD pode assegurar que não se perca de vista sua finalidade. Devido à sua dinamicidade e ao envolvimento ativo dos alunos, podem surgir ideias que precisarão ser analisadas e acolhidas pelo professor. Por essas razões, é tão importante que um PD siga, a princípio, dois tipos de planejamentos: o político e o operacional.

O planejamento político nutre-se na ideologia, na filosofia, nas ciências, enquanto o operacional baseia-se na técnica. O primeiro busca estabelecer o rumo, firmar a missão da instituição, do grupo ou do movimento que está em planejamento; o segundo busca encaminhar o fazer, para a realização, a vivência de tal rumo e de tal missão (GANDIN, 2012, p. 37).

Há ainda que se reafirmar que todo esse pensar no planejamento deve ser permeado pela participação efetiva das partes envolvidas, no caso, alunos e professor(es). Somente a partir do envolvimento dos alunos em cada etapa do PD, pode-se despertar o verdadeiro interesse pelo tema ou desafio que será tratado, conforme Gandin fundamenta:

A construção em conjunto acontece quando o poder está com as pessoas, independentemente dessas diferenças menores e fundamentadas na igualdade real das pessoas. Aí se pode construir um processo de planejamento em que todos, com seu saber próprio, com sua consciência, com sua adesão específica, organizam seus problemas, suas ideias, seus ideais, seu conhecimento da realidade, suas propostas e suas ações. Todos crescem juntos, transformam a realidade, criam o novo, em proveito de todos e com o trabalho coordenado (GANDIN, 2012, p. 57).

O fato de se assegurar que o planejamento seja participativo não exclui, no entanto, a importância e a necessidade de um planejamento científico que “consiste em ter uma explicação provisória (própria ou buscada em outros) e verificar se esta explicação funciona na realidade e na prática determinadas” (GANDIN, 2012, p. 57) na construção do PD. Além disso, segundo Gandin (2001, p. 36), é preciso organizar o encadeamento das ações advindas das reais necessidades de aprendizagem e, ao mesmo tempo, encadear as ações pedagógicas de tal modo que ofereça ao aluno as condições e os fundamentos para execução do PD.

Assim, antes de iniciar propriamente o PD, é importante dar motivação para que haja uma real adesão à proposta do PD. Esta motivação que pode acontecer a partir de estratégias variadas, como, por exemplo, discussões ou apresentação de filmes que possam despertar o interesse, a curiosidade ou a necessidade de aprendizagem dos alunos. Além disso, o professor também pode utilizar recursos como notícias jornalísticas ou experiências de vida como um estímulo para iniciar o projeto.

Em seguida, os objetivos devem ser traçados e delineados a partir do envolvimento de todos participantes do PD. Nesta fase, é necessário deixar clara a relevância do estudo e por que tal questão precisa ser estruturada (GANDIN, 2001). A partir disso, o professor deve planejar junto a seus alunos, em processo colaborativo, as atividades que serão realizadas. E para tanto, o docente deve estar atento às questões práticas de como o PD será desenvolvido, planejando os afazeres e os procedimentos que viabilizarão a sua concretização. Da mesma forma, é muito importante que:

Na etapa de elaboração do plano Cooperativo haja confronto de ideias, os esclarecimentos de dúvidas e a apresentação de sugestões, acolhendo e respeitando as opiniões de todos, assumindo e defendendo a posição do grupo (GANDIN, 2012, p. 40).

Concluídas essas etapas, os participantes do PD devem buscar estratégias para cumprirem as ações apresentadas na elaboração do planejamento, valendo ressaltar, porém, que, em um PD, dependendo das necessidades, pode haver uma flexibilização das atividades propostas. Nessa fase, é muito importante que o professor mapeie as dificuldades a serem vencidas para que ele possa decidir o que deve ser prioridade no processo interventivo.

Depois de realizadas todas as atividades propostas para se atingir o objetivo traçado, deve acontecer a culminância do projeto. Essa é a etapa em que se pode fazer uma “a apresentação do que foi preparado durante o estudo, a divulgação/ socialização das conclusões

ou o aproveitamento do que se construiu, dependendo do que foi definido no Plano Cooperativo”. (GANDIN, 2012, p. 41). É a exposição de um produto final, que dá visibilidade ao conjunto de tarefas desempenhadas no percurso do PD.

Após a culminância do PD, é o momento de se fazer a avaliação e autoavaliação, a fim de revisitar a forma como se desenvolveu o PD. Nesta oportunidade, professores e alunos analisam se os objetivos propostos foram alcançados, verificando também o que cada participante aprendeu. Assim, nesta fase final, cada membro do PD além de ser avaliado, também deve se autoavaliar. É extremamente importante refletir sobre “que dificuldades enfrentamos; em que contribuímos na criação de uma nova realidade?” (GANDIN, 2012, p. 42).

Ao encontro dessa organização, Celso Antunes (2014) explicita dez passos fundamentais para a concretização de um PD:

- 1º passo: definição do objetivo;
- 2º passo: transformação do objetivo em muitas perguntas;
- 3º passo: relação e disponibilização de fontes de informação;
- 4º passo: explicação das habilidades operatórias que serão colocadas em prática;
- 5º passo: explicação clara das fases do projeto e do que se espera de cada aluno ou cada grupo em cada uma dessas fases;
- 6º passo: relacionar alguns conceitos e ideias principais que se pesquisará.
- 7º passo: contextualização o que se investiga para aprender com a vida, com emoções e valores;
- 8º passo: esclarecimento de quais linguagens serão usadas na fase de culminância do projeto;
- 9º passo: organização do projeto em uma linha do tempo, marcando cada fase numa espécie de cronograma;
- 10º passo: definição das linhas gerais de avaliação do projeto, evidenciando o progresso efetivamente conquistado pelo aluno (ANTUNES, 2014, p. 142-143).

Ao se considerar a maneira como deve-se organizar um PD, torna-se ainda mais evidente que: “A Metodologia de Projetos não é compatível com a transmissão de conteúdos preestabelecidos, descontextualizados da realidade e das vivências dos/as alunos/as” (GANDIN, 2012, p. 43). Os alunos têm a liberdade de fazer questionamentos e se posicionarem para que o trabalho seja de fato transformador. Essa conduta já deve ser incorporada ao planejamento, no qual as estratégias para criar condições de se atingir os objetivos sejam pertinentes. Assim, é crucial considerar os integrantes do PD como agentes sociais que buscam, coletivamente, a partir de um planejamento científico e participativo, uma

transformação da realidade que os cercam. Por isso, o poder dessa metodologia é tão relevante, ainda mais quando se considera que:

[...] os projetos em sala possibilitam o estudo de temas vitais, de interesses dos alunos e da comunidade; permite a participação de todos, de modo que o aluno não fique apenas na postura passiva de receber conteúdos; abre perspectiva para a construção de conhecimento, a partir de questões concretas; oportuniza a experiência da vivência crítica e criativa; ajuda o educando a desenvolver capacidades amplas, como a observação, a reflexão, a comparação, a solução de problemas, a criação; cria um clima próprio à comunicação, à cooperação, à solidariedade e à participação (GANDIN, 2012, p. 14-15).

Em paralelo ao planejamento do PD, é essencial que se busque valorizar e manter o PD erguido sobre “os quatro pilares da educação”, de que fala Celso Antunes (2014, p. 149), instituídos em uma reunião presidida por Jacques Delors a pedido da UNESCO, quais sejam:

**i. Aprender a conhecer**, que se contrapõe à educação bancária, já refutada em Freire (1987). O cérebro do aluno, como, infelizmente, muitos educadores parecem ainda acreditar, não é simplesmente um depósito de novos saberes. Esse pensamento impróprio talvez explique o fato de muitos alunos, frequentemente, não perceberem, por exemplo, a aplicabilidade dos conteúdos gramaticais em situações cotidianas de uso da linguagem. Por isso, provavelmente, muitas vezes não se interessam em dominar tais conceitos.

A aprendizagem não se limita a tomar conhecimento de algo, ela deve ser um processo reflexivo e construído de forma ativa pelo aprendiz. Posto isso, é igualmente importante reconhecer que os estudantes já chegam à escola com muitos conhecimentos, tais como história de vida pessoal e social, além de uma variedade linguística que merece ser analisada em sala de aula. Celso Antunes explica esse processo da seguinte maneira:

O cérebro humano não aprende de uma única maneira, e por esse motivo o professor necessita empregar em todas as oportunidades a aprendizagem significativa, eliminando atividades que conduzam a uma aprendizagem mecânica. A aprendizagem significativa é o processo pelo qual uma nova informação se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva (não literal) à estrutura cognitiva do aprendiz. À aprendizagem significativa, assim, se contrapõe a aprendizagem mecânica ou automática, quando, nesta última, as novas informações são adquiridas sem interagir com os conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva (ANTUNES, 2014, p. 29-30).

Partindo desse pressuposto, a aprendizagem deve ser reflexiva e construída de forma ativa pelo aprendiz, de tal maneira que ele obtenha autonomia e criticidade no seu processo de aquisição do conhecimento.

**ii. Aprender a fazer** é saber usar o que o aluno aprendeu para materializar as suas ações. Segundo Celso Antunes (2014, p. 34), “reconhecer, analisar, comparar, relacionar, classificar, deduzir, propor soluções, avaliar, compreender, e muitas outras também essenciais a outras disciplinas”. Esse paradigma também tem a função de dar autonomia ao estudante, preparando-o para as mais diversas contingências da vida em sociedade e para as futuras exigências profissionais a que o aluno poderá vir a ser submetido. Nesse sentido, “aquele que gosta de compreender, faz do que aprende parte integrante da maneira como encara sua vida e suas relações e da leitura que faz do tempo e do momento em que vive” (ANTUNES, 2014, p. 38).

**iii. Aprender a viver juntos**, a viver com os outros consolida a importância de fazer da escola um lugar de ensino ancorado em propostas que respeitem as diferenças de cada um, dando oportunidades de aprendizagem a todos. É fundamental que um ensino subsidiado por objetivos que sejam, na medida do possível, comuns a todos. Para tanto, Celso Antunes confere às relações de amizade um papel importante na construção desse ambiente, pois “amizade é uma forma de saúde e qualidade de vida, aprender a cuidar da mesma visa proporcionar à pessoa uma vida emocional plena e equilibrada” (ANTUNES, 2014, p. 41). Assim, “aprender a viver juntos” torna o educando mais capacitado a desenvolver um olhar de empatia tão necessário ao aprimoramento pessoal e intelectual.

**iv. Aprender a ser** revela a importância de formar o aluno de uma maneira abrangente, preocupando-se tanto com a sua formação escolar e, principalmente, com a sua formação humana. Ainda de acordo com Celso Antunes (2014, p. 71): “A educação deve propor como uma de suas finalidades essenciais o desenvolvimento total do indivíduo, espírito e corpo, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade”. Dessa maneira, um olhar generoso para a importância da autoestima do aluno é imprescindível, visto que a confiança em si mesmo poderá facilitar as condições para que ele se torne o protagonista do seu aprendizado, fato tão necessário para aquisição de saberes fundamentais ao desenvolvimento discente. Isso dialoga novamente com as considerações de Dewey (1967):

O legítimo princípio do interesse, entretanto, é o que reconhece uma identificação entre o fato que deve ser aprendido ou a ação que deve ser praticada e o agente que por essa atividade se vai desenvolver. Aquele fato ou ação se encontra na direção do próprio crescimento do agente, que reclama imperiosamente para se realizar a si mesmo. Assegure-se essa identificação ou correspondência entre o objeto e o agente, e não teremos que recorrer aos bons-ofícios da “força de vontade”, nem nos ocupar de “tornar as coisas interessantes” (DEWEY, 1967, p. 65).

Esses princípios devem ser norteadores para a Educação do século XXI, de tal maneira que se valorizem os diversos contextos socioculturais como uma postura idealizadora para uma formação intelectual e cidadã dos estudantes. Para que isso aconteça, é importante que a escola também se constitua como um espaço propício ao desenvolvimento e valorização de Múltiplas Inteligências (ANTUNES, 2014). Um espaço onde todos os tipos de saberes, habilidades e competências tenham a atenção merecida, pois ainda de acordo com Celso Antunes (2014, p. 152), “um aluno competente é aquele que enfrenta os desafios de seu tempo usando os saberes que aprendeu e empregando, em todos os campos de sua ação, as habilidades antes aprendidas em sala de aula”. Reafirma-se, porém, que o fato de se valorizar as múltiplas inteligências não exclui a necessidade de ensinar conteúdos, pois:

[...] a diferença que realmente existe em se trabalhar inteligências e competências em sala de aula está na forma diferente com que as informações são trabalhadas, atribuindo-lhes um significado, impregnando-as de uma contextualização com a vida e com o espaço no qual o aluno se insere (ANTUNES, 2014, p. 153).

Assim, a metodologia pedagógica de PD é pautada em um processo permanente de produção de sentido para a aprendizagem. Dessa forma,

[...] antes de mais nada está-se buscando superar duas terríveis ficções educacionais: a primeira é que, quando o aluno ouve e anota, realmente está aprendendo alguma coisa, e a segunda, que é possível ao aluno esquecer o que sabe, substituindo os saberes trazidos pela vida por outros propostos pelo professor (ANTUNES, 2014, p. 154).

Nesse sentido, a pedagogia de PD assume o desafio de respeitar as individualidades dos alunos. Portanto, há a preocupação em identificar suas reais necessidades de aprendizagem. Contudo, vale lembrar, que tais necessidades só serão melhor definidas, provavelmente, durante o desenvolvimento do PD.

De acordo com esse raciocínio, para que o professor de LP possa direcionar o PD de uma maneira didática e sistematizada, ele deve entrelaçar os quatro eixos de ensino-aprendizagem da língua, para que no desenvolvimento deste trabalho, tenha a oportunidade de aprimorar as competências linguísticas do seu aluno. Além disso, na perspectiva da pedagogia do PD, é importante que, na mediação docente, o aluno seja levado a perceber e a valorizar outros tipos de linguagem, além da verbal, dando espaço, por exemplo, para análise e observação das mais diversas expressões artísticas, elementos da natureza e seus respectivos significados.

Portanto, é importante que as atividades não sejam mecânicas e descontextualizadas. É preciso que sejam desenvolvidas de maneira reflexiva e sirvam de estímulo ao pensamento autônomo e crítico. Nesse processo, no qual o diálogo é uma ferramenta educacional, a empatia do aluno deve ser estimulada, para que ele perceba a importância do respeito às diversidades. Logo, no desenvolvimento das atividades escolares, o professor deve buscar mecanismos para que os alunos sejam cooperantes mútuos na aquisição de novos saberes.

A fim de que essas competências sejam realmente desenvolvidas, é fundamental que os professores estejam preparados para que o seu fazer pedagógico esteja também alicerçado pelos Quatro Pilares da Educação (ANTUNES, 2014). Para tanto, o trabalho docente deve ser autoral e respaldado em aportes teóricos adequados para que tenha condições de conduzir sua atuação da forma mais adequada.

Nesse sentido, torna-se primordial que o professor seja criterioso na seleção dos conteúdos a serem ensinados, elegendo-os de acordo com os objetivos de aprendizagem e ainda escolher a melhor forma de ministrar cada conteúdo, pensando sempre nas especificidades de cada assunto abordado. Isso significa que ele deve trabalhar a partir das representações discentes, levando, sobretudo, em consideração os conhecimentos prévios dos alunos e, a partir desses conhecimentos, apresentar-lhes o novo.

Seguindo essa lógica, o professor precisa considerar o erro do aluno como um norteador do seu trabalho. Deve fazer do erro ou de uma situação-problema um motivador para a aprendizagem e, a partir daí, organizar previamente uma sequência didática. Feito isso, o professor deve buscar estratégias pedagógicas adequadas para mediar os alunos nas tomadas de decisões e ações que propiciem a resolução de conflitos ou a aquisição de conhecimentos. Nesse processo de ensino, é relevante que o aluno perceba a finalidade daquilo que é ensinado, pois, só nessa condição, ele dará sentido àquilo que é desenvolvido em sala de aula. O professor deve mostrar para o aluno que o aprendizado escolar é necessário e aplicável a diversas situações fora do contexto escolar.

Outro fator pertinente às teorias de desenvolvimento de um PD é estabelecer, sempre que possível, conexões inter e transdisciplinares, para que o estudante perceba o quanto a aprendizagem pode ser ampla e complexa, portanto mais interessante. No entanto, é do conhecimento de todos que ainda existem muitos obstáculos para uma educação de qualidade, cujos pré-requisitos estão fortemente relacionados às dificuldades quanto à valorização e à formação continuada docente.

## 2.3 PILARES PARA O DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS DIDÁTICOS

A pedagogia de PD, o maior norteador das atividades desenvolvidas na proposta interventiva desta pesquisa, é um desafio para que o estudante encontre meios de descobrir-se como um ser capaz de buscar caminhos para desenvolver as suas múltiplas inteligências e, em especial, aprimorar as suas competências linguísticas. Como alicerce aos fundamentos teóricos de um PD, reconhecidos instrumentos pedagógicos (FREITAS, 2018) serão utilizados na proposta interventiva (FREITAS, 2018) para que o professor desempenhe o importante papel de mediar e criar condições adequadas para que seu aluno, no papel de protagonista, progrida em sua aprendizagem.

Nesse processo, são consideradas estratégias didáticas essenciais: uma ação pedagógica autoral aliada à **Autoridade docente** (Miranda, 2005); o **Protagonismo discente** como impulsionador de toda ação dentro do PD (COSTA e VIEIRA, 2006); a **Rede de colaboração** (NÓVOA, 2007) entre os envolvidos no PD (professores, alunos e, em algumas situações, toda a comunidade escolar); e o uso de **Modelagem textual e comportamental** (MIRANDA, 2006; TOMASELLO, 1999) para que sirvam de norteadores na implementação de uma proposta educacional que resulte em aprendizagem efetiva e significativa para o aluno.

### 2.3.1 O protagonismo discente

Em consonância com a pedagogia de PD, Costa e Vieira (2006, p. 49-50) propõem a construção do protagonismo discente pautado nos Quatro Pilares da Educação, mencionados na seção que fundamenta Projetos Didáticos. Essa postura pedagógica é essencial à formação de um indivíduo autônomo, capacitado e colaborativo. Segundo os autores, o protagonismo discente pode ser definido como um processo no qual o jovem, gradualmente, ganha voz na construção de sua aprendizagem. Além disso, a escola deve ser um espaço propício à

aquisição de conhecimentos que contribuam para a formação integral do estudante, dando-lhe condições de progredir na sua vida em outros contextos sociais, como, por exemplo, no mercado de trabalho ou na universidade. Em conformidade com tal aceção, os PCN apresentam a seguinte recomendação:

Os conteúdos escolares que são ensinados devem, portanto, estar em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico. Isso requer que a escola seja um espaço de formação e informação, em que a aprendizagem de conteúdos deve necessariamente favorecer a inserção do aluno no dia-a-dia das questões sociais marcantes e em um universo cultural maior. A formação escolar deve propiciar o desenvolvimento de capacidades, de modo a favorecer a compreensão e a intervenção nos fenômenos sociais e culturais, assim como possibilitar aos alunos usufruir das manifestações culturais nacionais e universais (BRASIL, 1998, p. 33).

Para tanto, é preciso que a aprendizagem seja construída a partir de práticas que ocorram em rede de colaboração entre os participantes do PD, nas quais o educando tenha consciência do seu potencial e da sua condição de agente transformador da sociedade. Nessa percepção, a construção do conhecimento, especialmente o linguístico, imbrica-se à formação cidadã, quando alunos e professores participam do processo de cooperação mútua.

Costa (2004, p. 7), conceitua “protagonismo juvenil” como sendo “a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolverem-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais”. E, para isso, o aprendiz, mediado pelo professor, deve buscar caminhos para resolução de conflitos que extrapolem, inclusive, o espaço escolar. O protagonismo discente, ao dar um lugar ativo nas tomadas de decisões e nas ações no percurso das atividades escolares, pode ser reconhecido como uma estratégia eficiente para que o aluno perceba o sentido daquilo que está sendo aprendido no ambiente escolar, o que reforça os argumentos para se trabalhar com PD. Ainda para Costa (1996, p. 65):

O protagonismo juvenil parte do pressuposto de que o que os adolescentes pensam, dizem e fazem pode transcender os limites do seu entorno pessoal e familiar e influir no curso dos acontecimentos da vida comunitária e social mais ampla. Em outras palavras, o protagonismo juvenil é uma forma de reconhecer que a participação dos adolescentes pode gerar mudanças decisivas na realidade social, ambiental, cultural e política onde estão inseridos [...]

Dessa forma, quando se coloca o foco no aluno, envolvido em uma proposta de coparticipação e corresponsabilidade no seu processo de aprendizagem, isso contribui também para a sua formação cidadã.

### 2.3.2 A rede de cooperação

A rede de cooperação entre discentes (e docentes) é uma grande oportunidade de se promover a aprendizagem efetiva a partir das trocas de experiências entre pares. Nesse trabalho colaborativo entre os alunos, o professor deixa de ser a figura central no processo de ensino e permite que o protagonismo discente seja fortalecido através do sentimento de corresponsabilidade entre todos envolvidos no PD. Essa conduta é uma ferramenta bastante perspicaz para que o ambiente de aprendizagem, beneficiado pelo espírito de coletividade, torne-se apropriado para a aquisição de novos conhecimentos. Nesse sentido, é fundamental que a mediação docente seja guiada por um processo de negociação a partir das sugestões discentes.

Para que essa prática colaborativa seja concretizada, é necessário estabelecer, a partir do diálogo, um pacto de respeito entre os estudantes. Nesse intuito, é importante que o professor, em conversa com a turma, faça “combinados” advindos de sugestões dos próprios alunos, para que eles se reconheçam como coparticipantes do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, é uma maneira de atuar de forma conscienciosa entre si ao terem a oportunidade de aprenderem através das experiências de seus pares.

Feito isso, o professor mediador deverá incentivar a efetivação dessa rede de colaboração fundamentada na relação de respeito. Ele poderá promover, por exemplo, o acesso dos estudantes às atividades ou às produções textuais de seus colegas e, em seguida, analisarem-nas conjuntamente. Outra possibilidade é levar os alunos a se organizarem em equipes de trabalho, a fim de que a colaboração mútua entre os discentes seja exercida em sala de aula. Estratégias como essas adequam-se perfeitamente às necessidades pedagógicas de um PD, especialmente quando se pretende organizar e materializar uma CE decorrente de um propósito coletivo.

Em confirmação da importância da rede de colaboração entre os alunos, Tomasello (1999) destaca a necessidade do “diálogo reflexivo entre pares” no processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, o autor reforça que as trocas de experiências entre os estudantes são as mais produtivas na promoção da aprendizagem:

É na interação social e por meio de conversas com outros iguais a elas em termos de conhecimento e poder que as crianças são instadas a ir além do mero acatamento de regras e se envolver com outros agentes morais que têm ideias e sentimentos semelhantes aos delas. Note-se mais uma vez que

não é o conteúdo da linguagem que é crucial(...) e sim o processo de se envolver dialogicamente com outra mente em conversas (TOMASELLO, 1999, p. 252).

Da mesma forma, Nóvoa (2007) afirma que a formação de uma rede de colaboração é uma estratégia primordial para o desenvolvimento da aprendizagem:

Se não houver o trabalho de cooperação entre os alunos mais e menos avançados, entre os alunos que têm maior predisposição para certas disciplinas e os que têm para outras, enfim, se não houver a possibilidade do professor não ser o único ensinante dentro da sala de aula, é impossível conseguir práticas de diferenciação pedagógica (NÓVOA, 2007, p. 9).

Em concórdia com tal perspectiva, a teoria de PD apresenta para esta pesquisa a viabilidade de se construir o gênero Campanha Educativa através do trabalho coletivo. Pois, “na escola, assim como em todos os outros setores da sociedade, nosso desafio para a convivência pacífica requer uma luta diária e constante para contornar os problemas de relacionamentos” (FREITAS, 2018, p. 39).

O entendimento do propósito da elaboração da CE por meio de atitudes colaborativas fortalece o sentimento de responsabilização coletiva e oferece a oportunidade de os estudantes aprenderem com seus pares. Por essa razão, os alunos são motivados a se organizarem de tal maneira que todos contribuam efetivamente para a estruturação e para a materialização do gênero textual Campanha Educativa. Nessa construção conjunta, o aperfeiçoamento linguístico passa a ser significativo para o aluno, que precisa adequar a linguagem da CE à situação e ao destinatário, como também buscar estratégias linguísticas persuasivas para o seu PA. Isso possibilita uma reflexão sobre o uso dos recursos linguísticos, os quais devem ser utilizados a partir de uma negociação de sentidos nos atos da leitura, da oralidade e da escrita.

Além dos elementos linguísticos, a elaboração deste gênero deve ser também um caminho para oportunizar condutas e atitudes que sejam benéficas a todos os envolvidos no PD. Deve ser uma maneira de experimentar e consolidar comportamentos em que a empatia e o reconhecimento do espírito de coletividade prevaleçam como forma de proporcionar uma formação humana e cidadã.

### **2.3.3 A autoria docente como forma de recuperação da autoridade**

A escola tem enfrentado uma crise de autoridade docente (FREITAS, 2018), certamente, por confundi-la com autoritarismo. Na pedagogia tradicional, a relação professor/

aluno é fortemente marcada pelo autoritarismo, uma imposição de poder hierárquico, em que penalidades reforçam a exigência de uma obediência cega ao professor. No entanto, essa concepção é bastante falha. Ela poderia levar ao não reconhecimento da capacidade do professor em conquistar sua autoridade pela deferência do seu papel de mediador do conhecimento.

Além disso, ainda hoje, são incessantes as buscas equivocadas, por parte dos professores, por caminhos para reaver a sua autoridade. Nesse intuito, muitas vezes, acabam usando artifícios que podem fragilizar ainda mais a sua autoridade, como, por exemplo, assumir o papel do professor carinhoso ou engraçado.

Diante dessas reflexões, o que se pretende resgatar nesta pesquisa-ação é a autoridade do professor como consequência da relação de respeito e admiração conquistada através das suas mediações aliadas ao protagonismo discente. A partir do momento em que o aluno aprende e vê sentido naquilo que aprendeu, o professor solidifica-se como um profissional imprescindível nesse percurso. Para isso, “a Autoridade docente deve ser entendida como uma construção e jamais como uma imposição” (FREITAS, 2018, p. 34). Em outras palavras, a autoridade docente é resultante do processo de reconhecimento ao professor como agente transformador da sociedade.

Assim, conciliar autoridade e autoria docente é o verdadeiro meio para se atingir uma prática educacional libertadora e eficiente. Nesse sentido, Nóvoa (2007, p. 7) defende que: “A pedagogia precisa respirar. Os professores precisam se apropriar de um conjunto de novas áreas científicas que são mais estimulantes das que serviram de base e de fundamento para a pedagogia moderna”.

Vale ressaltar, no entanto, que a conquista dessa autoria é bastante complexa, pois, não por acaso, o professor é frequentemente inferiorizado em seu papel social justamente como reflexo da sua baixa remuneração e das condições de trabalho e de aperfeiçoamento bastante adversas às suas necessidades profissionais. O único caminho para subverter essa lógica é fazer da decadência de expectativas um elemento a ser confrontado, pois, de acordo com Nóvoa (2007), “nada substitui um bom professor”. É urgente que projetos de formação continuada sejam viabilizados para que a construção de uma prática pautada em um consistente arcabouço teórico resultem em experiências que colaborem para edificação do fazer pedagógico.

Para além dessas ponderações, Miranda (2005) leva-nos ainda a considerar a crise de autoridade que também permeia muitos lares brasileiros, o que pode refletir-se negativamente na escola. Contudo, vale ressaltar que essa preocupação não se coaduna com uma visão

preconceituosa em relação às mais diversas estruturas familiares. A preocupação que aqui se manifesta é em relação aos alunos, que, no papel de filhos, pedem, mesmo que de forma aparentemente contraditória, a recuperação da autoridade dos seus responsáveis como suporte para as suas vidas.

Essa realidade traz para esta pesquisa-ação a consciência da importância de tomada de atitudes que possam promover uma mudança no ambiente de aprendizagem para a construção de uma escola melhor e, conseqüentemente, de uma sociedade melhor. Nas aulas de LP, em especial, a autoridade docente também deve ser consequência do não silenciamento dos alunos, em que o ensino fragmentado da gramática normativa, desvinculado das práticas comunicativas, ceda espaço para um aprendizado reflexivo, interligado aos quatro eixos do ensino da língua, concebendo-a em toda a sua dinamicidade a partir da concepção sociointeracionista da linguagem (MARCUSCHI, 2008).

#### **2.3.4 A modelagem**

A modelagem pode ser caracterizada pelo uso de modelos de práticas de linguagem que podem ser utilizadas no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, como também o uso de modelos de condutas condizentes com uma postura cidadã. Assim, esta categoria extrapola o objetivo de se trabalhar apenas aspectos relacionados à linguagem.

A aprendizagem por meio de modelagem também pode ser um suporte para outros saberes, principalmente os éticos. Portanto, a figura do professor, fortalecida pela sua autoridade, pode servir de modelos de condutas e comportamentos desejáveis em seus alunos, pois, segundo Tomasello (1999), “os homens aprendem não só com o outro, mas fundamentalmente, através do outro”.

Seguindo a mesma lógica, a modelagem é uma estratégia fundamental para o aprimoramento das práticas comunicativas. Textos modelares, bons exemplos de produção de um determinado gênero textual, podem ser usados como suporte para que o aluno, mediado pelo professor, perceba os mecanismos de produção e assim, baseado em uma estrutura textual modelar, produza bons textos escritos ou orais.

A partir dessa premissa, Miranda (2006) propõe também o uso da modelagem em sua “hipótese da via de mão dupla”, na qual defende que apenas através do contato dos alunos com textos modelares poderão ser revelados mecanismos relevantes para a produção textual. A autora afirma que a modelagem, “além de contribuir para a autonomia gradual do leitor, desvelará estratégias de redatores proficientes que servirão também de modelo à produção de

textos” (MIRANDA, 2006, p.46). Partindo desse pressuposto, caberá ao professor selecionar bons textos modelares para desenvolver o seu trabalho. Ainda de acordo a autora (2006, p. 48), essa proposta deve ser desenvolvida da seguinte maneira:

- i – Explorar o conhecimento velho, aquilo que o aluno já domina, para ancorar o novo, aquilo que lhe será apresentado, que são os textos modelares, de diferentes gêneros, as estratégias discursivas e linguísticas;
- ii – Explorar o novo através de desafios que levem ao desenvolvimento da reflexão metalinguística. Dessa forma, o conhecimento novo se ancora na modelagem, ou seja, os textos de autores experientes, textos bem produzidos, servirão de modelo, suporte para os alunos, tanto na modalidade escrita quanto oral.

Há, igualmente, que se considerar, segundo Miranda, a necessidade de o professor organizar as suas atividades a partir de uma reflexão metalinguística ancorada em modelos textuais trabalhados. Dessa forma, “regulado pelo outro, que é o professor mediador, [o aluno)] construirá, em escala crescente, suas chances de leitor e produtor de texto” (MIRANDA, 2006, p. 49). Ainda, de acordo com a mesma autora:

Se estamos, de fato, convencidos de que nossa tarefa é levar os alunos ao domínio consciente e eficiente das práticas sociais de linguagem, o exercício metalinguístico em sala de aula deve implicar o pensar, a um só tempo, sobre estratégias discursivas (domínio de gêneros textuais orais e escritos), sobre estruturas linguísticas (diversidade de usos linguísticos; organização frasal; organização vocabular) e sobre aspectos notacionais da escrita (ortografia, pontuação, diagramação de texto e de suporte textual), de modo a assegurar a reflexão sobre a diversidade de fenômenos que institui o texto, o discurso real (MIRANDA, 2006, p. 12).

Seguindo essas orientações, o professor poderá desenvolver um trabalho de “espelhamento” em relação ao texto modelar, o que subsidiará os conhecimentos que serão integrados aos quatro eixos da linguagem, os quais necessários para a produção da Campanha Educativa, produto final do PD que será desenvolvido nesta dissertação. Portanto, a modelagem será fundamental para a feitura da Campanha Educativa, um gênero híbrido, composto por outros gêneros, os quais aqui, por questões unicamente didáticas, serão chamados de subgêneros.

Assim, a modelagem será necessária para o trabalho com cada subgênero, que deverá ser produzido conforme as especificidades da CE. Com esse propósito, no desenvolvimento das sequências didáticas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) que serão apresentadas na proposta interventiva, o uso de textos modelares servirão de orientação para o trabalho a ser desenvolvido.

## 2.4 OS GÊNEROS TEXTUAIS NA PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA

As teorias interacionistas de Vygotsky (2008), alinhadas ao desenvolvimento humano, ratificam que a interação verbal sempre acontece através de algum gênero textual, visto que os gêneros se materializam nas práticas de linguagem.

Nessa direção, Dolz e Schneuwly (2004, p. 171) confirmam esta proposição ao considerarem que “aprender a falar é apropriar-se dos instrumentos para falar em situações de linguagem diversas, isto é, apropriar-se dos gêneros”. Tais asserções encontram ainda respaldo na perspectiva bakhtiniana ao esclarecerem que é por meio dos gêneros textuais que os indivíduos iniciam e desenvolvem o seu processo de letramento.

Isso não se limita ao contexto escolar. Fora da escola, esse contato ocorre, muitas vezes, de maneira natural, visto que sempre nos comunicamos por meio de algum gênero. Na escola, esse contato deve ser diversificado, porém, sistematizado, para que a competência comunicativa e o repertório de gêneros sejam ampliados e o ensino de LP torne-se relevante na vida dos alunos.

Dessa maneira, há que se considerar a pluralidade dos gêneros textuais, cuja delimitação ocorre através de duas categorias (BAKTHIN, 2003): **gêneros primários**, usados em situações comunicativas imediatas, espontâneas e corriqueiras, como, por exemplo, conversas familiares, reuniões de amigos e bate-papo informal nos meios digitais; e os **gêneros secundários**, provenientes de contextos mais complexos, constituídos por uma linguagem, muitas vezes, formal e rebuscada, como palestras e artigos de opinião, por exemplo. Cabe à escola propiciar, de acordo com a viabilidade, o contato do aluno com esses gêneros secundários, a fim de ampliar o repertório do aluno nesse aspecto.

Assim, ao propor a construção de um gênero textual como objeto de estudo, é impreterível investigar procedimentos que o validem como importante ferramenta para o ensino da linguagem. O propósito é tornar os alunos proficientes nas habilidades de leitura, de escrita e de oralidade, sem perder de vista os usos e funções sociais do gênero produzido.

Nesse sentido, os gêneros textuais devem ser priorizados na elaboração de atividades de linguagem, as quais devem evidenciar a aplicabilidade daquilo que está sendo aprendido, conforme alertam os PCN de LP:

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com

situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modalizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno (BRASIL, 1998, p. 28).

Ao encontro dessa orientação, a teoria do ISD expressa que a verdadeira essência da língua acontece através da interação verbal. De acordo com Bakhtin (1998, p. 138): “A significação não está na palavra, nem na alma do falante, nem na do interlocutor. Ela é o efeito da interação locutor-receptor. Só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz da significação”. Assim, é preciso considerar que os gêneros textuais servem como um meio de interação linguística inerente às mais diversas situações, apresentando diferentes estilos e conteúdos temáticos, visto que:

Já se tornou trivial a ideia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa (MARCUSCHI, 2003, p. 20).

Outra consideração importante é que o processo de aprendizagem deve estar intrinsecamente ligado às relações e influências advindas dos contextos históricos, culturais e sociais, nos quais os conhecimentos prévios devem ser o ponto de partida para aquisição de novos conhecimentos. Uma visão propositiva sobre tal afirmação também leva a refletir sobre importância de fazer com que o aluno perceba a finalidade, além do contexto escolar, daquilo que é ensinado. Conforme Tomasello (2003) adverte:

[...] para aprender socialmente o uso convencional de uma ferramenta ou de um símbolo, as crianças têm de chegar a entender por que, para que fim exterior, a outra pessoa está usando a ferramenta ou símbolo; ou seja, têm de chegar a entender o significado intencional do uso da ferramenta ou prática simbólica – “para” que ser o que “nós”, os usuários dessa ferramenta ou desse símbolo, fazemos com ela ou ele (TOMASELLO, 2003, p. 7).

Entende-se, então, que a interação social favorece o processo de aprendizagem na medida em que há trocas de experiências linguísticas e, da mesma maneira, a ampliação das competências comunicativas pode facilitar a participação em diversos contextos sociais. A

língua, portanto, não pode ser apresentada para o aluno como um sistema abstrato, e sim, na sua concretização como meio de enunciação de determinada circunstância permeada por interações verbais. Daí a extrema importância de capacitar o aluno a desenvolver habilidades que poderão, muito provavelmente, facilitar a relação com os textos que o cercam, escritos ou orais, para atuar, conscientemente, na sociedade onde vive.

#### **2.4.1 Campanha Educativa, um gênero textual se apresenta**

A Campanha Educativa é um gênero textual híbrido, resultante da combinação de subgêneros que se complementam para desempenharem, por meio de estratégias reflexivas e convincentes, a função social de educar, de maneira ampla, para o exercício da cidadania. A estrutura da CE como um gênero híbrido encontra respaldo nas palavras de Marcuschi:

[...] a mobilidade dos gêneros permite dizer que caminhamos para uma “hibridização” ou mesclagem de gêneros de tal ordem que podemos chegar a uma situação em que não mais hajam “categorias de gêneros puros e sim apenas fluxo. Contudo, seria inadequação a mistura de gêneros como ‘evidência da ausência de gênero’. Pois, é fácil perceber que só se misturam, mesclam e unem coisas que pré-existem, isto é, a hibridização é a confluência de dois gêneros e este é o fato mais corriqueiro no dia-a-dia em que passamos de um gênero a outro ou até mesmo inserimos um no outro seja na fala ou na escrita (MARCUSCHI, 2006, p. 29-30).

Vale ainda ressaltar que a intergenericidade ou o hibridismo de gêneros presentes na CE cria um efeito capaz de beneficiar a comunicação, visto que auxilia, muitas vezes de forma criativa, na elaboração de sentidos que podem ser atribuídos ao texto, conciliando especificidades de subgêneros diversos. Dessa forma, são integrados dois objetivos primordiais da linguagem: construir sentidos e provocar efeitos no ouvinte/ leitor. Além disso, a CE reafirma-se como um gênero textual na medida em que:

[...] a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2003, p. 262).

De acordo com esse raciocínio, a estruturação da CE encontra, mais uma vez, amparo em Bakhtin já que seu discurso ratifica que os gêneros do discurso adequam-se às condições e finalidades de cada campo da atividade humana, não simplesmente pelo seu

conteúdo e estilo de linguagem, mas também pela seleção dos recursos linguísticos. Por isso, é crucial observar as particularidades de cada subgênero que irá compor a CE, os quais apresentam uma relação de inter-gêneros, que se evidencia como “uma mescla de funções e formas de gêneros diversos num dado gênero” (MARCUSCHI, 2005, p. 22).

Por conseguinte, é necessário que o proponente deste gênero compreenda a vinculação entre os subgêneros para que tenha condições de colocar em prática os conhecimentos linguísticos já internalizados, como também, criar condições de evoluir nas suas capacidades linguísticas. Para tanto, é preciso entender que a definição dos gêneros do discurso como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 262) é, em síntese, afirmar que eles são, ao mesmo tempo, estáveis e instáveis. Isso porque todo discurso é sempre uma retomada a um discurso pré-existente e, a partir dessa retomada, há uma modificação no discurso criado, no qual serão impressas novas influências nesse processo criativo.

De acordo com os preceitos do ISD, é necessário considerar que a linguagem da esfera jornalístico-midiática, presente na estrutura da CE que será desenvolvida na proposta interventiva desta dissertação, é também uma atividade social que faz parte do conhecimento epilinguístico do aluno, como sinaliza a BNCC (BRASIL, 2017), ao considerar os textos desta esfera discursiva uma importante forma de:

[...] propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas, incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa (BRASIL, 2017, p. 140).

Em consonância com essa concepção, uma Campanha Educativa tem como objetivo essencial valorizar condutas respaldadas em atitudes éticas e cidadãs, e assim, fortalecer a “Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais” (BRASIL, 2017, p. 142).

Marcuschi, em sua obra **Produção textual, análise de gêneros e compreensão** (2008), apresenta e analisa a definição de gênero textual por teóricos como Bakhtin e Carolyn Miller e destaca que o estudo dos gêneros está se tornando multidisciplinar e objeto de interesse em várias áreas. Tal consideração é ratificada quando Marcuschi, ao concordar com

Carolyn Miller, afirma que “os gêneros são um ‘artefato cultural’ importante como parte integrante da estrutura comunicativa de nossa sociedade” (MARCUSCHI, 2008, p. 149). O autor propõe, então, que gênero textual seja entendido como “uma categoria cultural; um esquema cognitivo; uma forma de ação social; uma estrutura textual; uma forma de organização social; e uma ação retórica” (2008, p. 149).

Nesse viés, o mesmo autor assevera que um gênero pode ser caracterizado pela função, pela forma, pelo estilo e pelo conteúdo. Ele ainda afirma que a função de um gênero é preponderante à sua forma, alertando que não se devem conceber os gêneros como modelos estanques, nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação cultural corporificadas na linguagem. Além disso, visto que os gêneros podem ser entendidos como “entidades dinâmicas, cujos limites e demarcações se tornam fluidos” (2008, p. 151), a CE, mais uma vez, legitima-se como gênero ao considerarmos que:

Os gêneros não são superestruturas canônicas e deterministas, mas também não são amorfos e simplesmente determinados por pressões externas. São formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos. Assim, um aspecto importante de análise do gênero é o fato de ele não ser estático nem puro. Quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sócio-discursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual (MARCUSCHI, 2006, p. 25).

O gênero CE constitui-se, assim, por enunciados dinâmicos a fim de atender, conforme a visão bakhtiniana, uma atitude responsiva ativa com quem se estabelece uma comunicação, ou seja, despertar o interesse pelo discurso anunciado, pois:

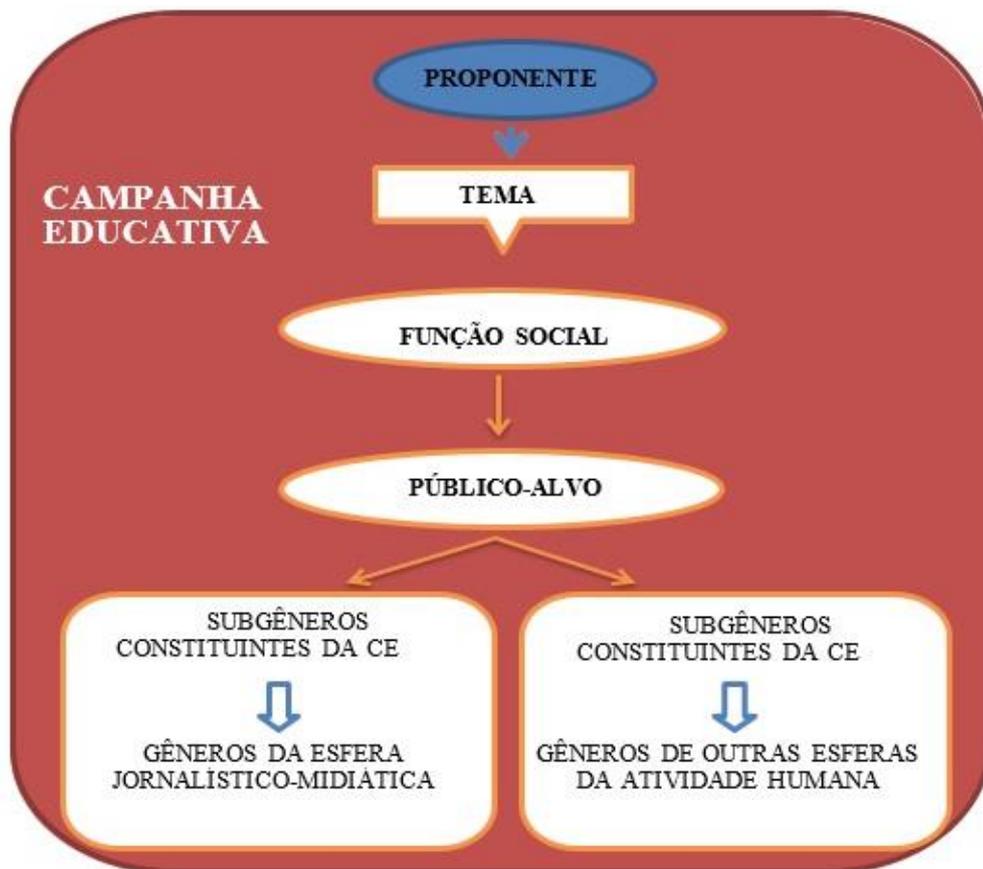
O enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas. Entretanto, o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes, mas também aos subseqüentes da comunicação discursiva. Quando o enunciado é criado por um falante, tais elos ainda não existem. Desde o início, porém, o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado. O papel dos outros para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande [...] (BAKHTIN, 2003, p. 300-301).

Logo, as estruturas composicionais definidas por Bakhtin (2000, p. 84) como “tipo de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal” estão, dessa forma, sujeitas a adequações a depender da atitude responsiva que se espera do interlocutor deste gênero. Contudo, é necessário

compreender que “os gêneros não pré-existem como formas prontas e acabadas, para um investimento em situações reais, mas são categorias operativas, instrumentos globais de ação sócia e cognitiva” (MARCUSCHI, p. 28, 2006,).

Como forma de apresentar a concretização desses preceitos teóricos, uma CE pode ser assim ilustrada:

Figura 1 – Infográfico Campanha Educativa I



Fonte: Elaborado pela autora.

O infográfico ilustra a configuração do gênero CE, que se constrói a partir de um **tema**, cujos determinantes servem de orientação para que seu **proponente**, uma instituição, um indivíduo ou pessoas unidas por um propósito em comum, selecione os **subgêneros** que irão constitui-lo. A escolha dos subgêneros deve ser conduzida pela **função social** específica a que uma determinada CE se propõe, de tal forma que essa seleção seja adequada ao público-alvo.

Uma CE deve ser regida por um tema de relevância social, como, por exemplo, combate à violência contra a mulher, educação para o trânsito ou sustentabilidade ambiental. Os temas surgem, geralmente, da necessidade de mudança de uma realidade partilhada

socialmente. Assim, o proponente de uma CE deve promover a partir de uma motivação temática uma possível mudança positiva de comportamentos e de atitudes no seu público-alvo. Em outras palavras, uma CE deve, via de regra, impactar de maneira educativa o seu público-alvo, levando-o a exercer os seus direitos e deveres, bem como a resistir frente às mazelas sociais. Por essa razão, a escola, o espaço formal de produção de conhecimento e de desenvolvimento do aluno em seus aspectos cognitivos e comportamentais, é o meio ideal de circulação desse gênero. Porém, uma CE pode circular em outros espaços sociais nos quais a detecção de algum problema ou de alguma circunstância inquietante necessite de conscientização para ser resolvida ou amenizada.

Assim, a CE configura-se como um gênero que reúne estratégias linguísticas que delimitam a sua intencionalidade discursiva. Os produtores de uma CE devem veiculá-la e significá-la para o seu público-alvo de acordo com as exigências das situações de comunicação em que está inserida. Nesse raciocínio, as formas de materialização linguística, na oralidade e na escrita, devem ser capazes de atender a funcionalidade de uma CE: educar para mudar um comportamento socialmente inadequado ou reforçar um comportamento positivo para que ele não deixe de existir em favorecimento de todo um coletivo.

#### **2.4.2 A estruturação de uma Campanha Educativa**

O fato de uma CE ser um gênero textual híbrido faz com que a sua estruturação seja bastante complexa. Assim, para organizar toda e qualquer CE, é necessário considerar a dinamicidade dos gêneros textuais. Além disso, é preciso levar em conta o público-alvo (PA) que se pretende atingir e selecionar os subgêneros pertinentes aos objetivos estabelecidos, assim como atentar-se para a linguagem empregada que deve estar de acordo com o contexto comunicativo.

A CE desenvolvida nesta pesquisa é apenas uma possibilidade de estruturação deste gênero, cuja descrição será apresentada adiante, na proposta interventiva desta dissertação, que abarca duas principais ações estratégicas<sup>3</sup>:

- i. Desenvolvimento de sequências didáticas específicas para cada um dos subgêneros da esfera jornalístico-midiática constituintes do gênero Campanha Educativa:**

---

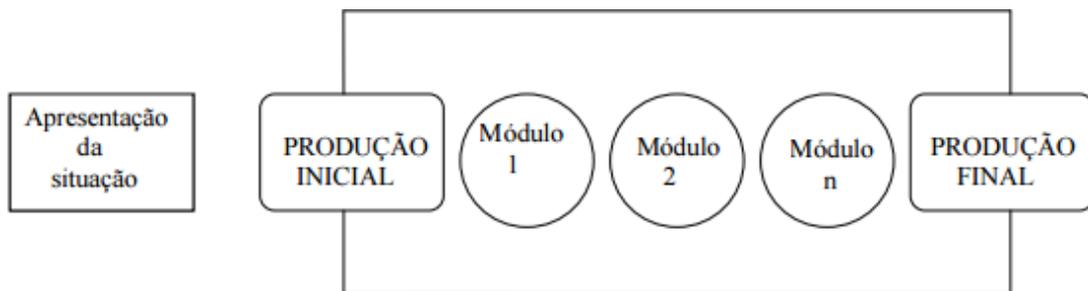
<sup>3</sup> As ações dentro de um PD devem ser sempre o resultado das suas demandas. Dessa forma, as ações descritas representam apenas uma possibilidade de concretização deste PD.

Para que o aluno possa vir a dominar as estratégias de composição de um determinado gênero, é fundamental que, ao se organizar uma SD, as etapas sejam planejadas com os discentes, de tal forma que possibilite o contato com textos modelares, antes de propor a produção textual final. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 88):

O movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando, uma outra capacidade necessária ao domínio de um gênero. No fim, o movimento leva novamente ao complexo: produção final.

Essa dinâmica da SD viabiliza uma aprendizagem reflexiva ao longo do seu desenvolvimento. Para isso, no entanto, é fundamental que o professor-pesquisador garanta uma análise do processo de aquisição de conhecimentos. Assim, uma das estratégias utilizadas pode ser o uso da referida SD, que pode ser ilustrada da seguinte maneira:

Figura 2 – Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 98.

Os princípios norteadores de cada etapa da SD são:

- a) Apresentação da situação inicial: quando o professor apresenta para a turma o panorama geral das atividades que serão desenvolvidas, deixando claro, inclusive, o objetivo a ser atingido;
- b) Produção inicial: atividade de produção textual diagnóstica para que o professor identifique o que os alunos já sabem sobre o gênero, como também sobre aquilo que ainda precisa ser ensinado. Essa atividade servirá de referência para que o professor estabeleça prioridades em seu planejamento;
- c) Módulos: representam cada etapa da SD que visam a contemplar as necessidades de aprendizagem identificadas no diagnóstico da produção inicial. Em cada módulo

proposto, o professor deve buscar estratégias que sejam adequadas ao objetivo estabelecido.

Para o encadeamento das atividades nos módulos, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 88-90) apontam três aspectos pertinentes ao desenvolvimento do planejamento, a saber: “1. Trabalhar problemas de níveis diferentes; 2. Variar as atividades e exercícios; 3. Capitalizar as aquisições”. Essas orientações procuram assegurar que a SD responda às seguintes questões: “1. Que dificuldades da expressão oral ou escrita abordar? 2. Como construir um módulo para trabalhar um problema particular? 3. Como capitalizar o que é adquirido nos módulos?” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 88).

Como a produção de gêneros orais e escritos é, muitas vezes, um processo discutível, é necessário que ela seja organizada de acordo com as peculiaridades de cada gênero. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) é possível detectar quatro níveis fundamentais que devem servir de direcionamento no processo de produção textual, a saber:

- a) Estabelecimento do perfil do interlocutor, da intenção da produção e ainda das especificidades do gênero;
- b) Delimitação dos conteúdos, quando o professor deve mediar esse processo, orientando o aluno a anotar informações relevantes e selecioná-las;
- c) Planejamento da estruturação do texto, atentando-se à finalidade, ao destinatário e às características do gênero;
- d) Realização da produção final do texto, considerando a linguagem adequada a cada situação comunicativa, aspectos gramaticais condizentes com o nível de instrução do aprendiz e organização textual apropriada ao gênero.

Na organização dos módulos, há que se observar a pertinência ao objetivo estabelecido, sendo necessário variar as atividades propostas de acordo com a sua finalidade específica. Além disso, é importante propiciar a observação e a análise, juntamente com os alunos, de seus próprios textos ou trechos, a fim de que eles compreendam as correções e percebessem caminhos para o aprimoramento da sua prática oral ou escrita. Por fim, os conhecimentos adquiridos devem ser sistematizados junto aos alunos, pois esse processo ajuda a sedimentar os benefícios desse instrumento de aprendizagem.

## **ii. Desenvolvimento de sequências didáticas para subgêneros da esfera literária constituintes do gênero Campanha Educativa:**

Para o trabalho com os subgêneros literários e levando-se em conta os sujeitos ativos do cenário escolar, a Sequência Básica de Cosson (2014) pode ser um valioso recurso para construção do processo interventivo, principalmente no que tange ao aprimoramento da proficiência leitora discente. Esta sequência é composta pelas seguintes etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A motivação é o primeiro passo da Sequência Básica do letramento, cuja função é preparar o aluno para “entrar no texto” (COSSON, 2014, p. 54). Cabe ao professor refletir sobre uma situação motivadora que permita ao aluno participar ativamente do processo de construção de sentido, posicionando-se diante de um tema ou questão a partir de sua bagagem experiencial. Segundo Solé (2012), a ação pedagógica de acionar o conhecimento prévio do aluno configura-se em uma importante estratégia para abordar a leitura, pois permite ao leitor iniciar seu controle sobre sua compreensão.

O segundo passo, denominado introdução, é um momento de apresentação inicial de informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto. Cosson (2014) ressalta a importância da mediação e autoria do professor neste processo pedagógico, pois cabe a ele escolher a melhor estratégia para assegurar a direção do caminho a trilhar. Independente da estratégia escolhida, o professor não pode deixar de apresentar a obra, o texto físico, aos alunos. A apresentação física da obra é também um campo vasto de elementos paratextuais importantes na introdução da leitura do livro (texto).

O próximo passo traz como essencial a mediação da leitura. A leitura escolar precisa de orientação para que não se perca o seu objetivo. Não se pode confundir mediação com policiamento. O professor deve acompanhar o processo sem vigiar o aluno, auxiliando em suas dificuldades, inclusive naquelas relativas ao ritmo da leitura (COSSON, 2014).

Já o último passo, a interpretação, parte do “entretencimento dos enunciados” que constituem as inferências importantes na construção do sentido do texto, dentro da interação que envolve autor, leitor e comunidade. Estas atividades servem tanto para que se aprimore a escrita, a oralidade e a leitura dos alunos, como também para ampliar a compreensão sobre assuntos discutidos sob o viés da literatura, o que é um grande facilitador para o acesso às reflexões e às análises sobre textos, filmes e vídeos que podem ser utilizados como elementos primordiais para a formação intelectual e crítica do alunado. Nessa etapa, também podem ser desenvolvidas atividades de interpretação utilizando o princípio de externalização da leitura através de rodas de conversa.

Além da produção dos subgêneros orais e escritos, a promoção da proficiência leitora, cujo objetivo é levar o aluno ao entendimento global dos textos e à capacidade de se fazer inferências, é crucial para o desenvolvimento de uma boa CE. Por essa razão, estratégias de leitura de Solé (2012) devem ser incorporadas à sequência didática, as quais configuram recursos efetivos na construção real de um leitor ativo capaz de assumir a leitura como protagonista, envolvendo nela seus conhecimentos, previsões e questionamentos. Nesse sentido, o aluno é levado a uma compreensão leitora sobre si, sobre a obra e sobre o mundo.

### **2.4.3 A articulação dos quatro eixos de ensino-aprendizagem na construção da Campanha Educativa**

Ao assumir a concepção sociointeracionista da língua, a proposta de construção do gênero Campanha Educativa é resultante do encadeamento de ações que interconectam leitura, escrita, oralidade e análise linguística, de tal modo que aprendizagem nas aulas de LP ocorra de maneira integral. Em consonância com essa visão, a estruturação da CE está, fundamentalmente, vinculada ao trato de diversificados subgêneros textuais orais e escritos. Nesse processo, os quatro eixos de ensino são interdependentes, formando uma rede de conhecimentos imprescindíveis ao aluno para que ele tenha êxito tanto na preparação, quanto na concretização desse gênero.

Assim sendo, a autoria docente se faz necessária para que a língua não se apresente para o aluno de maneira fragmentada, e sim, como uma prática social direcionada pela sua finalidade, pelos seus interlocutores e pelas situações discursivas bem definidas. Nessa perspectiva, as práticas comunicativas desenvolvidas em sala de aula apresentam um propósito emergente da interação verbal. Dessa forma, o estudo de elementos constitutivos textuais, como meio de circulação, intencionalidade, estrutura discursiva e composicional pode ser direcionado, a partir dos conhecimentos prévios do aluno, à aquisição de novos conhecimentos. Para isso, deve-se atentar para indicação dos PCN:

Os processos de produção e compreensão, por sua vez, se desdobram respectivamente em atividades de fala e escrita, leitura e escuta. Quando se afirma, portanto, que a finalidade do ensino de Língua Portuguesa é a expressão das possibilidades do uso da linguagem, assume-se que as capacidades a serem desenvolvidas estão relacionadas às quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever (BRASIL, 1998, p. 43).

A BNCC também expressa a importância em se articular os quatro eixos da linguagem, quando, de maneira bastante aproximada ao processo de construção da Campanha Educativa, orienta:

Planejar uma campanha publicitária sobre questões/problemas, temas, causas significativas para a escola e/ou comunidade, a partir de um levantamento de material sobre o tema ou evento, da definição do público-alvo, do texto ou peça a ser produzido – cartaz, banner, folheto, panfleto, anúncio impresso e para internet, spot, propaganda de rádio, TV etc. –, da ferramenta de edição de texto, áudio ou vídeo que será utilizada, do recorte e enfoque a ser dado, das estratégias de persuasão que serão utilizadas e etc. (BRASIL, 2017, p. 143).

Neste viés, o uso efetivo da linguagem deve ser o ponto de partida dos estudos linguísticos, passando pela reflexão, para se chegar ao aprimoramento das práticas de linguagem. Isso leva o aluno a compreender que os quatro eixos, sendo concernentes a todas as práticas comunicativas. Devem-se confluir as possibilidades da composição do gênero CE que se pretende como culminância desse projeto.

#### *2.4.3.1 Leitura*

A formação do estudante como um leitor autônomo, que perceba os múltiplos usos sociais da leitura é condição básica para que muitas informações e reflexões advindas dos textos trabalhados em sala de aula sirvam de suporte à organização da Campanha Educativa que se pretende materializar nesta pesquisa-ação. Segundo Solé (1998), um dos grandes desafios a ser superado nas aulas de LP é levar os alunos a lerem com proficiência. A aquisição da leitura é um requisito essencial para que o indivíduo, em uma sociedade letrada, tenha condições de exercer plenamente a sua cidadania. Além disso, a leitura é um precedente para o desenvolvimento de outras habilidades, conforme a autora argumenta:

Muitos alunos talvez não tenham muitas oportunidades fora da escola, de familiarizar-se com a leitura; talvez não vejam muitos adultos lendo; talvez ninguém lhes leia livros com frequência. A escola não pode compensar as injustiças e as desigualdades sociais que nos assolam, mas pode fazer muito para evitar que sejam acirradas em seu interior. Ajudar os alunos a ler, a fazer com que se interessem pela leitura, é dotá-los de um instrumento de aculturação e de tomada de consciência cuja funcionalidade escapa dos limites da instituição (SOLÉ, 1998, p. 51).

A leitura é um exercício primordial à ampliação do repertório de conhecimentos discentes, contribuindo para formação intelectual do estudante, desenvolvendo o senso crítico, bem como a criatividade, a imaginação e a capacidade comunicativa. Essa peculiaridade da função da leitura faz com que a proposta interventiva desta dissertação seja permeada por atividades que busquem desenvolver a ampla proficiência leitora do aluno, no acesso a várias linguagens, nos mais diversos gêneros textuais.

Nessa conjuntura, o professor precisa adaptar estratégias para que a compreensão e a interpretação textual aconteçam através da participação ativa do aluno leitor no processo de reconstrução de sentidos. Na relação texto/ leitor é importante que a mediação docente estimule reflexões que viabilizem essa atitude responsiva no aluno (BAKHTIN, 2003). Isso deve acontecer na medida em que os conhecimentos prévios são retomados para serem ampliados, de tal forma que novos conceitos possam ser formados nesse percurso de interação leitora.

De acordo com Koch e Elias (2006, p. 11), “a leitura é, pois uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos”, cujo entendimento deve ser guiado pelos conhecimentos linguístico e enciclopédico do leitor, os quais estabelecerão, como consequência, uma interação com o texto e o autor. Confirmando essa definição de leitura, nos PCN, a leitura é tratada como um “processo no qual o leitor realiza um processo ativo de compreensão e interpretação do texto a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc.” (BRASIL, 1998, p. 69).

Confirmando essa postura, Solé (1998) afirma que “a leitura é um processo de interação entre o leitor e texto”. Assim, espera-se que um leitor ativo, cujas interpretações sejam oriundas de seus objetivos de leitura, possa interagir com o texto de tal maneira que depreenda o seu sentido integral. De acordo com essa perspectiva, a BNCC define o processo de leitura de maneira bastante ampla, compreendendo-o como:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que

acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. O tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão (BRASIL, 2017, p. 71-72).

Diante de uma definição tão ampla de leitura dada pela BNCC, é relevante notar que, segundo Marcuschi (2008), a compreensão de um texto vai além da sua materialidade, necessita que o leitor ative seus prévios conhecimentos socioculturais e linguísticos para atribuir sentido ao texto. O professor, dessa maneira, deve mediar esse processo ancorado em estratégias de leitura que facilitem a compreensão textual. Assim, antes de iniciar propriamente a leitura, de acordo com Solé (1998), é importante que ela seja motivada, seus objetivos estejam claros e, ainda, sejam realizadas previsões sobre o que será lido a partir de alguns elementos disponíveis, como título, manchete e imagens. Assim,

[...] frente à leitura na escola, parece necessário que o professor se pergunte com que bagagem as crianças poderão abordá-la, prevendo que esta bagagem não será homogênea. [...] esta condiciona enormemente a interpretação que se constrói e não se refere apenas aos conceitos e sistemas conceituais dos alunos; também está constituída pelos seus interesses, expectativas, vivências... por todos os aspectos mais relacionados ao âmbito afetivo e que intervém na atribuição de sentido ao que se lê (SOLÉ, 1998, p. 104).

Portanto, a leitura deve ser conduzida de diferentes maneiras: leitura silenciosa, leitura protocolada, leitura intercalada com perguntas que ajudem a perceber as inferências e os mecanismos de coesão textual, entre outras possibilidades. Cabe ao professor, ainda, selecionar os textos de tal maneira que eles possam ser, adequadamente, compreendidos e, ao mesmo tempo, estimulantes. Além disso, o professor pode recorrer a estratégias como, por exemplo, dividir a turma em pequenos grupos ou promover rodas de conversas sobre o texto lido. Dessa forma, cria-se um ambiente de aprendizagem no qual os discentes têm a oportunidade de se apropriarem de modo coletivo de conhecimentos inúmeros que podem contribuir, igualmente, para a sua formação linguística e cidadã.

Por conseguinte, tal concepção abrange as possibilidades de interpretações que sejam ao mesmo tempo pertinentes e diversas sobre um mesmo texto, fato para o qual o professor deve estar preparado para lidar em sala de aula. Nesse sentido, o compromisso em promover uma educação libertadora (FREIRE, 1998) é também o compromisso em formar leitores proficientes e críticos, cujo precedente para isso é justamente dar espaço para múltiplos olhares.

Em consonância com essa percepção, a leitura de textos literários foi imprescindível nesta proposta pedagógica favorecida pela força humanizadora da Literatura que enriqueceu reflexões e discussões concernentes ao desenvolvimento do PD. De acordo com Antonio Candido: “[a literatura] desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 2004, p. 180).

Nessa perspectiva, a leitura literária se confirma como um ato libertador, condição essencial para a elaboração da Campanha Educativa proposta nesta pesquisa, que tem como fundamento a subversão de uma lógica racista, muitas vezes velada, em nossa sociedade. Tal perspectiva encontra respaldo nas palavras de Cosson (2014), cujas teorias demonstram as possibilidades de construção de sentidos para os textos literários.

Tal singularidade vem tanto de uma interação verbal única e intensa mediada pelo texto literário, uma vez que a literatura é essencialmente palavra, quanto da experiência de mundo que concentra e disponibiliza, pois não há limites temporais ou espaciais para um mundo feito de palavras – o exercício da liberdade que nos torna humanos (COSSON, 2014, p. 25).

Assim, Cosson (2014), além de substanciar o texto literário como um caminho para a percepção de múltiplos sentidos, reforça o poder humanizador da Literatura. Nesse entendimento, o autor afirma:

É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem (COSSON, 2014, p. 30).

O letramento literário é, portanto, um meio de apropriação da linguagem literária que condiciona o leitor a construir amplos sentidos ao texto. Além disso, no contato com produções da esfera literária, o aluno tem a oportunidade de conhecer e de reconhecer estruturas linguísticas que podem facilitar a sua compreensão leitora, como também servirem de Modelagem para o desenvolvimento da sua escrita literária.

#### 2.4.3.2 *Escrita*

A prática de produção textual deve sempre objetivar a formação de escritores aptos a criar textos inteligíveis. Contudo, a proposta desta pesquisa extrapola tal objetivo. Nela há o empenho para que a escrita autoral discente seja repleta de significados que evidenciem os propósitos da CE que se pretende arquitetar. Dessa forma, o professor deve buscar estratégias para o desenvolvimento da capacidade escrita, levando em consideração que:

Ler e escrever não são tarefas extras que possam ser sugeridas aos alunos como lição de casa e atitude de vida, mas atividades essenciais ao ensino da língua. Portanto, seu lugar privilegiado, embora não exclusivo, é a própria sala de aula (POSSENTI, 1996, p. 20).

Até mesmo porque os PCN de LP já nos alertam a respeito da importância de tais considerações:

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modalizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno (BRASIL, 1998, p. 28).

Nesse ensejo, uma intervenção pedagógica deve ser condizente com o despertar de consciência do poder de escrita, cuja proposta constitui-se como um processo contínuo da alfabetização e da imersão aos diversificados tipos de letramento. Nesse viés, o texto escrito pelo aluno precisa ser significativo para ele, não pode reduzir-se a um registro que servirá apenas para ser lido e corrigido pelo professor. É, então, imprescindível que a escola promova o contato de forma sistematizada com bons textos modelares e que estes sejam inseridos em contextos condizentes de produção. Sendo assim, Marcuschi alerta:

Um problema do ensino é o tratamento inadequado, para não dizer desastroso, que o texto vem recebendo, não obstante a muitas alternativas e experimentações que estão sendo hoje tentadas. Com efeito, introduziu-se o texto como motivação para o ensino sem mudar as formas de acesso, as categorias de trabalho e as propostas analíticas (MARCUSCHI, 2008, p. 58).

Um olhar propositivo sobre tal afirmação faz com que a escrita seja concebida em uma perspectiva social, a qual pressupõe práticas pautadas na vida real. Nesse processo de escrita, o educador, além de respeitar a formação cultural dos estudantes, deve valorizá-las.

Nesse sentido, os alunos precisam ser instigados a participar de práticas sociais da escrita, materializadas em gêneros textuais. Somente dessa forma, os discentes poderão compreender a importância do aprimoramento das competências e das habilidades linguísticas que devem ser desenvolvidas, compreendendo, inclusive, a relevância de virem a dominar a norma urbana de prestígio. A argumentação aqui defendida pode ser reforçada nas palavras de Possenti:

O equívoco, aqui, parece-me, é o de não perceber que os menos favorecidos socialmente só têm a ganhar com o domínio de outra forma de falar e de escrever. Desde que aceite que a mesma língua possa servir a mais de uma ideologia, a mais de uma função, o que parece hoje evidente (POSSENTI, 1996, p. 18).

Outro aspecto a se considerar nas práticas de escrita é que elas devem ser aprimoradas a partir da reflexão do aluno no processo de reescrita. Dentro dessa lógica, Marcuschi (2008, p. 218) destaca que: “O trabalho de escrita é também um trabalho de reescrita. O processo de produção deve ser de algum modo distinguido da produção final do texto. Pois o produto final é o resultado de um processo de muitas revisões”. A escrita deve ser para o aluno uma ferramenta valiosa nas práticas comunicativas, pois o aprimoramento da escrita pode também contribuir na organização do pensamento para exposição de ideias tanto em textos escritos, quanto orais.

Ao encontro dessa visão, o trabalho de produção textual deve estar atrelado às possibilidades e às necessidades do PD em desenvolvimento e, ainda, em conformidade com as orientações da BNCC (BRASIL, 2017), que reforça a importância de o aluno experimentar de fato o papel de um escritor que sabe para quê e para quem está escrevendo. A fim de estimular essa postura discente, o professor precisa mediar o processo de escrita de tal forma que fique claro para o estudante aquilo que motiva a sua produção. Rompe-se, assim, com a artificialidade da escrita no ambiente escolar, em que, muitas vezes, o aluno possui como único leitor o seu professor, que é visto como aquele que deve ser “agradado” para que a “redação” seja bem avaliada e o estudante conseguir uma boa nota.

Em recusa a esse processo de escrita fastidiosa, a produção referente ao gênero Campanha Educativa, que será proposta no processo interventivo desta pesquisa, deve ser elaborada de tal maneira que seja atrativa para o seu público-alvo (crianças da Educação

Infantil) e que ainda esteja em conformidade com a sua função social (educar para o exercício da cidadania). Assim, ao levar o aluno a perceber-se como produtor de um texto guiado por um objetivo real e direcionado a um determinado interlocutor, a escrita passa a servir às demandas efetivas de interlocução, sendo produzida, de fato, na perspectiva sociointeracional em que as situações discursivas são bem definidas.

A produção textual torna-se uma atividade profícua à aprendizagem e ao desenvolvimento da competência escritora discente. Nesse raciocínio, torna-se fundamental que a mediação docente seja direcionada pelo mapeamento das dificuldades encontradas nas produções textuais discentes e, assim, a aprendizagem seja advinda de uma intervenção reflexiva que possa de fato aprimorar a expressão escrita do aluno. Nesse construto de aprendizagem, a produção de textos deve levar o aluno a construir e a reconstruir progressivamente a sua escrita textual, o que contribui para a ampliação da sua capacidade discursiva. O aluno escritor terá melhor condição de entender a relevância desta atividade ao considerar, no ato da produção textual, elementos que configuram a situação comunicativa em que o texto está inserido.

Partindo dessa lógica, além da necessidade de contemplar nas sequências didáticas as especificidades de cada subgênero constituinte da Campanha Educativa, é essencial que público-alvo e a intencionalidade discursiva estejam bem definidos. O estudante deve ser estimulado pelo fato de estar escrevendo não apenas para o professor ler e corrigir, mas sim, para conquistar o interesse de seu leitor. Assim, o aluno escritor estará motivado a ficar mais atento à necessidade de se fazer entender, de ser convincente e até mesmo de emocionar o seu interlocutor.

#### *2.4.3.3 Oralidade*

A oralidade é imprescindível às práticas de linguagem. No entanto, na escola, muitas vezes, é relegada ao segundo plano nas atividades de linguagem, provavelmente, por ser considerada, de maneira equivocada, como algo que se aprenda apenas de forma intuitiva. Esse equívoco, ainda recorrente no ensino de LP, deve-se ao fato de que, por muito tempo, a fala foi considerada também como “o lugar privilegiado para violação das regras da gramática”, como bem alerta Irandé Antunes (2003, p. 24).

Como reprimenda ao tratamento ultrapassado dado à oralidade, os PCN esclarecem que o trabalho com esse eixo do ensino de LP “deve acontecer no interior de atividades significativas como seminários, dramatização de textos teatrais, simulação de programas de

rádio e TV e de outros usos públicos da língua oral” (BRASIL, 1998, p. 52). Dessa forma, são necessárias intervenções docentes para que a oralidade não seja entendida como uma estrutura caótica, que não precisa se adequar aos diferentes contextos sociais.

Os gêneros textuais também podem ser constituídos por práticas orais, em uma linguagem formal ou informal. Logo, o ensino da oralidade deve fazer parte do planejamento dos professores, principalmente de LP, para que seja contemplado de tal maneira que se torne um objeto de estudo e de prática orientada pelas peculiaridades de cada gênero em uso. Nessa perspectiva, Marcuschi (2010) ao considerar a oralidade como uma prática social da linguagem, afirma que:

A oralidade é uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sobre variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora: ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso (MARCUSCHI, 2010 p. 25).

Entende-se, portanto, que um estudo voltado para o ensino do uso da oralidade não se restringe a dar liberdade para o aluno falar em sala, seja para se direcionar ao professor ou a um colega. Essa proposta vai além disso. É preciso que o professor fundamente seu trabalho a partir de um gênero oral e, por meio do estudo de textos modelares, faça o aluno perceber os mecanismos de elaboração textual.

A pedagogia de PD aqui proposta ainda encontra na BNCC o amparo para se promover práticas de oralidade que promovam a “participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social” (BRASIL, 2017, p. 144). Assim, a construção da Campanha Educativa adequa-se ao

[...] reconhecimento da importância de se envolver com questões de interesse público e coletivo e compreensão do contexto de promulgação dos direitos humanos, das políticas afirmativas, e das leis de uma forma geral em um estado democrático, como forma de propiciar a vivência democrática em várias instâncias e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho) (BRASIL, 2017, p. 146).

Além disso, Bronzato (2009) salienta a necessidade de os professores desenvolverem um trabalho consistente e sistematizado em relação às práticas orais da linguagem. Essa é a única forma de levar o aluno a dominar o uso da oralidade adequada às diversas situações de uso, formais ou informais.

Legitimar a fala cotidiana como objeto de ensino não significa “deixar os alunos falarem”, como se percebe, frequentemente, nas tarefas propostas em livros didáticos e em entrevistas com professores sobre como trabalhar a oralidade. Pedir aos alunos que deem sua opinião sobre dado assunto de forma assistemática, sem planejamento, sem objetivo e sem reflexão anterior, não tira os alunos de onde eles estão, não os faz avançar. Muitas vezes esse tipo de atividade só faz com que o professor perca o controle da disciplina e a aula se transforme em caos (BRONZATO, 2009, p. 104).

Desse modo, ações pedagógicas devem ser planejadas e executadas de tal forma que leve os alunos a perceberem as particularidades de um gênero oral em estudo. Por essa razão, é fundamental construir na interação verbal, de forma dialógica e reflexiva, os conceitos que estabelecem os limites comportamentais e linguísticos adequados à situação de produção oral.

De acordo com esse entendimento, construir um gênero híbrido como a CE, cuja estrutura conta com subgêneros escritos e orais, é uma proposta que traz para a sala de aula toda a dinamicidade da língua. Dessa maneira, as práticas de oralidade, como as de escrita, devem também ser compartilhadas e situadas como objeto de estudo e reflexão de tal modo que instrumentalizem a oralidade discente para além do seu uso em gêneros primários.

A utilização da contação de história na CE que será apresentada, por exemplo, bem ilustra a necessidade de sistematizar o processo de ensino a partir de uma produção inicial discente que revele para o professor as necessidades de aprendizagens de seus alunos. Com o objetivo de fazer o aluno avançar, a mediação docente deve buscar caminhos junto aos alunos para que eles, espelhando-se em uma modelagem, atinjam um bom desempenho nesta atividade. O uso de textos modelares são ferramentas fundamentais para, a partir da mediação docente, descortinarem estratégias discursivas que contribuirão para a autonomia do aluno enquanto leitor e produtor de textos orais e escritos.

#### *2.4.3.4 A reflexão e a ampliação dos recursos gramaticais*

A gramática não deve ser concebida como um conjunto de regras estáticas que podem ser conferidas apenas em modelos frasais selecionados exatamente para esse fim. A análise metalinguística deve refletir sobre as construções textuais, orais e escritas e, assim, levar o aluno a perceber toda a dinamicidade e variação a que a linguagem está sujeita.

Os recursos linguísticos e gramaticais usados em um texto devem levar o aluno a perceber as estratégias usadas em textos modelares e, a partir de uma reflexão metalinguística, ele tenha condições de utilizá-las adequadamente em seus próprios textos. Assim, é importante que o aluno tenha condições de “usar recursos linguísticos e multissemióticos de

forma articulada e adequada, tendo em vista o contexto de produção do texto, a construção composicional e o estilo do gênero e os efeitos de sentido pretendidos” (BRASIL, 2017, p. 73).

Nesse sentido, é necessário estabelecer um trabalho comparativo entre as produções de textos dos alunos e os textos modelares para que se torne clara a aplicabilidade dos conhecimentos gramaticais que devem ser percebidos de forma consciente pelo aprendiz, dentre os quais destacam-se:

Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários), o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens) (BRASIL, 2017, p. 145).

No que diz respeito à proposta de intervenção que será apresentada nesta dissertação, os recursos linguísticos usados em uma Campanha Educativa devem fazer com que ela seja atrativa. Para tanto, deve ser composta por linguagem verbal e não verbal, por ilustrações chamativas e discursos persuasivos, para que de fato o público-alvo seja convencido da importância e da necessidade de adesão às propostas da CE.

Além disso, recursos linguísticos também delinearão o formato da CE, os quais devem colaborar para que a linguagem fique mais envolvente, com uso, por exemplo, de figuras de linguagem, de neologismos, de trocadilhos e, principalmente, de frases de efeito. Outro aspecto bastante previsível é a utilização de vocativos e de verbos no imperativo, que reafirmam a intenção de convencimento do interlocutor. Além disso, a linguagem poderá ser formal ou informal, sempre se adequando ao seu público-alvo. Entende-se, portanto, que os recursos linguísticos e visuais precisarão ser bem elaborados, com uso de estratégias criativas que provoquem uma reação reflexiva no leitor.

Nessa perspectiva, a proposta interventiva utilizada promoverá uma análise comparativa entre os textos modelares e os produzidos pelos alunos, verificando a adequação do uso de mecanismos linguísticos, principalmente, em textos da esfera jornalístico-midiática.

Sabe-se que os textos desta esfera da atividade humana fazem parte do cotidiano dos alunos. No entanto, as estratégias de elaboração desses gêneros, muitas vezes, passam despercebidas devido às suas complexidades. Portanto, é necessário desautomatizar o uso dos recursos linguísticos, explicitar as estratégias de elaboração textual para que o ensino de produção textual seja efetivo. Além disso, é imprescindível valorizar a utilização de diferentes mecanismos não verbais no transcorrer das atividades.

Vale salientar que o professor, no papel de mediador, precisa atentar-se para o fato de que as normas gramaticais não são o ponto de partida para que o aluno desenvolva a sua capacidade comunicativa, mas sim, o uso efetivo da linguagem tanto na modalidade escrita quanto oral. Nesse entendimento, cabe ao professor mapear os recursos linguísticos necessários, buscar as deficiências e intervir na proficiência do aluno para que ele tenha de fato a oportunidade de aperfeiçoamento das suas práticas comunicativas. A esse respeito, a assertiva de Neves (2014, p. 79-80) consubstancia que:

A gramática de uma língua em funcionamento não tem regras rígidas de aplicação, como nos fizeram crer. E, para o uso da língua nativa, de modo nenhum ocorre que o falante primeiro precise estudar as “regras” que a disciplina gramatical lhe oferece em manuais escritos por eleitos. Qualquer falante nativo de uma língua é competente para produzir e entender enunciados dessa língua, num amadurecimento natural [...]. Ninguém que tenha estudado todo o quadro de entidades e as definições oferecidas pelos manuais terá passado, simplesmente por isso, a falar ou a escrever melhor.

Além disso, deve-se considerar a democratização do ensino desde os anos de 1990, quando a escola se responsabilizou pela aprendizagem de todos os alunos, independentemente das suas condições econômicas, sociais e culturais. Nesse ensejo, o processo de ensino-aprendizagem obriga-se a abarcar toda heterogeneidade linguística, fato que exige do professor uma postura sensível a essa realidade. Posto isso, no uso efetivo da linguagem, temos adequações de escolha entre a linguagem culta e coloquial, o que confirma a necessidade em se respeitar todas as manifestações de variações linguísticas adequadas ao contexto em que estão inseridas.

Nesse mesmo viés, ainda segundo Neves<sup>4</sup>, a gramática pode ser vista como “aquilo que arranja e arquiteta a produção de sentidos. É a língua no seu funcionamento. A maior parte do que se decora nas aulas de gramática não é verdade, porque não é assim que a linguagem funciona”. Nesta perspectiva, é importante ressaltar o quanto é essencial buscar no

---

<sup>4</sup> Disponível em: <<https://www.editoracontexto.com.br/blog/maria-helena-de-moura-neves-em-defesa-de-uma-gramatica-que-funcione/>> Acesso em: 10 abril 2019.

aluno conhecimentos que possam ser lapidados a partir de uma aprendizagem reflexiva e significativa. O ensino de LP, portanto, necessita estar pautado na gramática reflexiva, entendida por Travaglia (1998) como:

A gramática reflexiva é uma gramática [...] que surge da reflexão com base no conhecimento intuitivo dos mecanismos da língua e será usada para o domínio consciente que uma língua que o aluno domina inconscientemente. [...] Assim, não concordamos que a gramática reflexiva seja só um trabalho de reflexão sobre o que o aluno já domina, mas também um trabalho sobre recursos linguísticos que ele ainda não domina, para leva-lo à aquisição de novas habilidades linguísticas, realizando assim um ensino produtivo e não apenas uma descrição (TRAVAGLIA, 1998, p. 142).

Como bem explica Marcos Bagno (2006, p. 199): “precisamos rever toda uma série de ‘velhas’ opiniões formadas que ainda dominam nossa maneira de ver o nosso próprio trabalho”. Assim, o professor também deve se colocar no processo de aprendizagem como um ser que busca o próprio aprendizado.

Dessa maneira, este trabalho assumirá uma postura contrária ao tradicionalismo na educação, no qual o ensino gramatical ocorre de maneira descontextualizada, pautado em exercícios mecânicos a partir de frases desconexas. O propósito desta pesquisa é buscar estratégias consolidantes de uma aprendizagem efetiva, na qual a passividade do aluno frente à aquisição de conhecimento seja substituída por uma postura discente ativa. O discente precisa assumir o seu protagonismo, para que de fato os fenômenos linguísticos tratados na escola sejam relevantes na sua formação linguística e cidadã. Por conseguinte, a análise metalinguística sobre as construções gramaticais inseridas em um texto precisa estar atrelada a um contexto de uso da linguagem e os benefícios dessa análise devem ainda ser evidenciados no processo de aprimoramento da oralidade, da escrita e da leitura.

Nesse viés, todo o arcabouço teórico apresentado aponta possibilidades para se promover uma aprendizagem reflexiva. O objetivo é que o aluno seja oportunizado a adquirir novos saberes, em especial na disciplina de LP, de tal maneira que essa experiência seja relevante tanto em sua vida acadêmica, como também para além dos muros escolares.

### 3 METODOLOGIA

A escolha da pesquisa-ação como metodologia pedagógica justifica-se pelo fato de que os procedimentos nela estabelecidos são propícios à relação dialógica inerente ao bom desenvolvimento de um PD. Além disso, tal tipo de pesquisa tem como elementos constitutivos as trocas de experiências e conhecimentos entre os integrantes. Nesse viés, a pesquisa-ação deve configurar-se também como um procedimento investigativo da eficiência ou da ineficiência da proposta pedagógica interventiva aplicada na pesquisa.

#### 3.1 A PESQUISA-AÇÃO

Este procedimento metodológico contribuiu não apenas para o aprimoramento profissional do professor, mas, principalmente, para todos os sujeitos envolvidos no projeto, pois sua aplicação não se estabelece simplesmente pela participação, mas também pela maneira como acontecem as ações interventivas. Depreende-se que a pesquisa-ação é apropriada a um trabalho em que se pretende oferecer uma aprendizagem significativa. A prática reflexiva, com a qual o professor-pesquisador pode contrastar a teoria e a prática, leva-o constantemente a buscar novas estratégias pedagógicas que sejam adequadas às situações-problemas identificadas pelos alunos e pelo professor como mediador do conhecimento.

Um dos princípios dessa conduta é a observação avaliativa da prática docente, possibilitando ao professor-pesquisador mudanças de posturas, caso seja necessário. Para tanto, a definição de Thiollent (1986) orienta como deve ser o proceder das atividades conciliadoras do professor como o pesquisador de sua própria rotina pedagógica:

Entre as diversas definições possíveis, daremos a seguinte: a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p. 14).

Para atingir os seus objetivos, é necessário que o professor-pesquisador delimite o foco de sua pesquisa por meio de análises oriundas da participação ativa dos alunos. Para a identificação e formulação do objeto de pesquisa, segundo Thiollent, é indispensável:

i) análise e delimitação da situação inicial; ii) delineamento da situação final, em função dos critérios de desejabilidade e de factibilidade; iii) identificação de todos os problemas a serem resolvidos para permitir a passagem do primeiro ao segundo; iv) planejamento das ações correspondentes; v) execução e avaliação das ações (THIOLLENT, 2011, p. 62).

Vale ressaltar, contudo, que as situações-problemas são flexíveis, ou seja, são determinadas sem rigidez, visto que o desenrolar da pesquisa acontece em “estreita relação com a ação ou com a resolução de problemas num processo em que pesquisadores e participantes estão envolvidos de modo cooperativo” (THIOLLENT, 2011, p. 21).

Para o desenvolvimento do projeto também é substancial o suporte teórico encontrado em Bortoni-Ricardo (2008), que diferencia os conceitos de pesquisa positivista e interpretativista, da seguinte forma: a primeira, teoricamente, é realizada sem o envolvimento do pesquisador no processo de investigação, estabelecendo, frequentemente, relações de causa e consequência em relação aos dados analisados; já a segunda conta com a participação efetiva do pesquisador, considerando ainda as suas reflexões e tomadas de decisão durante a aplicação da metodologia, observando, sobretudo, as circunstâncias etnográficas do contexto analisado. É imprescindível, nesse processo, que o pesquisador conduza a coleta e a análise de dados de tal maneira que as suas asserções sejam legítimas e condizentes ao enquadramento da pesquisa realizada.

No entanto, é fundamental considerar que apesar de a pesquisa qualitativa, segundo Bortoni-Ricardo (2008), buscar a objetividade, as perspectivas do pesquisador e a forma como acontece o transcurso do processo investigativo podem interferir, de algum modo, no diagnóstico obtido. A pesquisa qualitativa, por apresentar mais claramente a ótica e as influências do pesquisador, necessita apoiar-se em alguns dos seguintes recursos: **Visão Estereoscópica**, professor como observador e observado; **Reflexividade**, análise subjetiva; **Triangulação**, constatação ou negação de assertivas; **Indução Analítica**, transformação de dados e asserções em dados estatísticos; e, por fim, **Avaliação dos Dados e Asserções** (BORTONI-RICARDO, 2008).

Partindo desses pressupostos metodológicos, esta pesquisa apresentará como objeto de investigação a eficiência ou ineficiência da construção da CE como ferramenta pedagógica otimizada para a culminância de um PD. Por essa razão, a professora-pesquisadora utilizará as anotações de seu diário de bordo para analisar as falhas e os acertos do processo interventivo, bem como os avanços e as fragilidades discentes.

Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2008), afirma que:

[...] o professor pesquisador não se vê apenas como um usuário do conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar a sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46).

Sob esse prisma, será observado, no desdobramento do trabalho, o aprimoramento das competências linguísticas e comportamentais dos alunos. Será analisado, sobretudo, como esse aprendizado deve ser conduzido a partir da identificação das reais necessidades de ensino dos alunos, conforme será descrito posteriormente nos procedimentos inerentes ao desenvolvimento das propostas interventivas.

### **3.1.1 O *locus* investigativo**

Esta pesquisa-ação foi promovida, inicialmente, em uma turma regular do 9º ano do Ensino Fundamental II, em 2018, a qual, na continuidade do projeto, tornou-se uma turma do 1º ano do Ensino Médio, em 2019, composta por 25 alunos, na faixa etária entre 15 a 18 anos de idade, de etnia negra prevalecente.

O *locus* investigativo desta pesquisa está inserido na Escola Estadual Deputado Olavo Costa, localizada no bairro Monte Castelo, periferia da cidade de Juiz de Fora – MG. A maioria dos estudantes é moradora do condomínio Minha Casa, Minha Vida do Parque das Águas, bairro vizinho, que está constantemente nas páginas policiais dos jornais locais devido ao seu alto índice de violência.

O Parque das Águas é um conjunto habitacional constituído por 565 casas e, no bairro, há apenas a Escola Municipal Jovita de Montreuil Brandão, que atende alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I. Por conta disso, a partir do 6º ano, muitos alunos desta comunidade são matriculados na Escola Estadual Deputado Olavo Costa, o que provocou um abandono da comunidade do bairro Monte Castelo, por medo da violência que se reproduz dentro da instituição.

A infraestrutura da escola é muito precária. A edificação precisa de reformas urgentes, além de muitas carteiras e ventiladores quebrados. A biblioteca, o laboratório de informática e a sala de vídeos dividem o mesmo espaço, um lugar pequeno e pouco arejado. A biblioteca da escola está improvisada neste local, pois a sala onde funcionava está muito

danificada devido a infiltrações no teto, o que causou estrago em parte do acervo e ainda deixou o ambiente com cheiro de mofo. Assim, os livros ficam mal expostos e pouco atrativos para que os alunos possam escolher livremente suas leituras. Muitas vezes, é necessário exibir vídeos em sala de aula, o que também é bastante problemático, pois os aparelhos não são funcionais e, não raro, perde-se muito tempo na instalação dos equipamentos eletrônicos, como televisão, *datashow* e caixa de som.

Nesse contexto, a escola tem as suas atribuições enfraquecidas, visto que, além dos problemas relatados, há uma grande rotatividade de profissionais, por ficarem receosos com o alto índice de violência que se reflete no ambiente escolar. Muitos dos profissionais que permanecem na escola dão autorrelatos de adoecimento como consequência da difícil realidade do ambiente de trabalho.

### **3.1.2 Perfil da turma**

No início de 2018, a turma podia ser definida como um grande desafio ao trabalho docente. Os professores eram unânimes em classificá-la como problemática. A indisciplina e o tratamento hostil entre os discentes eram constantes e os educandos mostravam-se carentes de práticas de letramento que os preparassem para o enfrentamento das exigências de uma sociedade letrada.

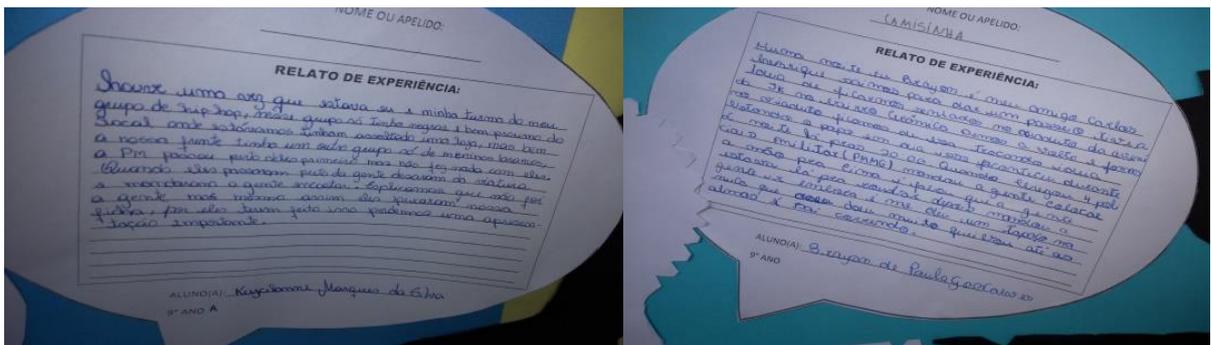
Muitos alunos apresentavam comprometimento em vários aspectos relacionados ao uso da linguagem, conforme foi evidenciado nas primeiras produções escritas, em que a organização do texto era bastante confusa e os desvios de adequação linguística eram frequentes. A leitura também precisava de cuidados. Os alunos falavam tranquilamente que não gostavam de ler e muitos declaravam nunca terem lido um livro literário em sua vida. A oralidade era igualmente comprometida. Nas primeiras tentativas em se formalizar o gênero roda de conversa, havia, de maneira geral, grandes dificuldades em se respeitar os turnos de falas dos colegas.

Logo no início do projeto-piloto, os alunos produziram relatos de experiências racistas, que serviram para delinear de maneira mais humanizada o perfil da turma. Tais relatos abriram precedentes para o diálogo franco sobre preconceito racial, tema escolhido pelos próprios estudantes, mas bastante delicado para muitos deles. O diálogo propiciou uma grande aproximação dos alunos com a professora, quando foi possível abrir espaço na sala de aula para aprendizados mútuos e trocas de experiências.

Nesses momentos, em que a voz foi dada àqueles jovens, muitos acabaram revelando sérios problemas socioeconômicos e até familiares pelos quais estavam passando. Era forte a expressão de sofrimento e revolta e, por isso, muitos estudantes já se posicionavam como resistência ao preconceito racial. A partir dessa experiência, a professora, ao ver naqueles jovens a vontade de buscar caminhos para mudar as suas realidades, assumiu o lugar de pesquisadora e redefiniu aqueles alunos como potenciais agentes de transformação social.

Por esse entendimento, foi preciso enxergar os alunos como seres com histórias de vida a serem consideradas, de tal forma que os fundamentos da pedagogia de PD fossem colocados em prática no processo ensino-aprendizagem. Urgia, então, uma proposta de intervenção que conciliasse uma formação ética e cidadã ao desenvolvimento das práticas comunicativas. Com esse compromisso, foram delineadas as ações de mediação docente em prol do protagonismo discente.

Figura 3 – Relatos de experiências racistas I



Fonte: Mural de relatos de experiências racistas; fotografias tiradas pela autora.

Figura 4 – Relatos de experiências racistas II



Fonte: Fotografias tiradas pela autora.

Diante dos desafios apresentados no *lôcus* investigativo, a condução da pesquisa deve estar ainda mais atenta às demandas do PD para que a construção e a

materialização da CE sejam de fato favoráveis ao aprimoramento das competências comunicativas, assim como à formação ético-cidadã. Nesse sentido, é importante que o direcionamento das ações seja avaliado ao longo de todo processo de aprendizado.

## 4 PROPOSTA INTERVENTIVA

Esta seção é composta pela descrição e reflexão do projeto-piloto “As Cores do Brasil”, uma experiência com a pedagogia de PD, iniciado no ano de 2018, e do projeto principal, que apura a eficácia da construção do gênero Campanha Educativa, *Empodere-se*, como culminância do PD, concretizado em 2019.

Por sugestão da orientadora desta pesquisa, a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lucilene Hotz Bronzato, em 2018, foi desenvolvido um projeto-piloto para que a professora-pesquisadora e a turma pudessem experimentar uma prática pautada nos conceitos da pedagogia de PD. Assim, a professora-pesquisadora foi convidada a buscar ações pedagógicas que pudessem enriquecer e aprimorar o processo de ensino-aprendizagem.

Para tanto, foi necessário assumir atitudes que rompessem com uma didática tradicionalista, cujo ensino, muitas vezes, não corresponde às necessidades de aprendizagem e aos interesses discentes. Esta fase da pesquisa, apesar de ter sido permeada por muitas dúvidas e insegurança, representou uma mudança importante nas atitudes rotineiras em sala de aula, uma alteração na qual o aluno ganhou notoriedade e espaço para participar ativamente das atividades desenvolvidas. Houve, conseqüentemente, uma mudança na postura da educadora em sala de aula, que se viu verdadeiramente entusiasmada em colocar em prática os fundamentos do Mestrado Profissional, PROFLETRAS.

O projeto principal, que culminou na materialização da Campanha Educativa *Empodere-se*, beneficiou-se de todas as descobertas, de todas as turbulências e de todos os êxitos vivenciados no projeto-piloto. Contudo, nesta fase, a pertinência entre a prática e a teoria pressuposta precisou estar bem definida e, por essa razão, a composição e a materialização da CE foi consubstanciada pela pesquisa-ação, como meio de verificar sua eficiência pedagógica e contemplar todo o suporte teórico desta dissertação. Devido ao seu caráter científico, apenas o PD principal será exposto no Caderno Pedagógico, material complementar que descreve as ações interventivas desta pesquisa.

### 4.1 O PROJETO-PILOTO “AS CORES DO BRASIL”

Este projeto foi edificado por ações protagonizadas pelos discentes na medida em que todas as decisões e atividades foram resultantes de um processo construído integralmente pelos próprios estudantes, mediados pela professora. Nessa fase, foi realizado o

aprofundamento do tema Combate ao Preconceito Racial, cuja descrição ocorrerá nas etapas da proposta interventiva.

Os Projetos Didáticos devem dar margem a questionamentos advindos da realidade dos alunos, tornando-os ativos. Assim, ao trazer uma proposta de trabalho pautada nesse tipo de conduta, o grande objetivo foi oportunizar aos educandos a participarem de situações que requeressem o seu envolvimento ativo. E, nesse contexto, os alunos, mediados pela professora-pesquisadora, precisaram identificar possibilidades de resolução de conflitos da situação-problema identificada por eles: “Como combater o preconceito racial?”.

Assim, o projeto-piloto foi direcionado, por essa questão que delimitou o objetivo específico: ampliar o conhecimento sobre a temática para que os estudantes fossem capacitados, por meio de diversificadas práticas comunicativas, a levarem uma reflexão sobre o tema escolhido a toda comunidade escolar. Nesse sentido, a realização do projeto-piloto pode ser justificada pela efetividade da pedagogia de PD que fez uso de um intenso da linguagem como instrumento interacional que promoveu o combate ao preconceito racial, cujas sequelas fazem parte da vida de muitos participantes deste PD.

#### **4.1.1 Desenvolvimento do projeto-piloto**

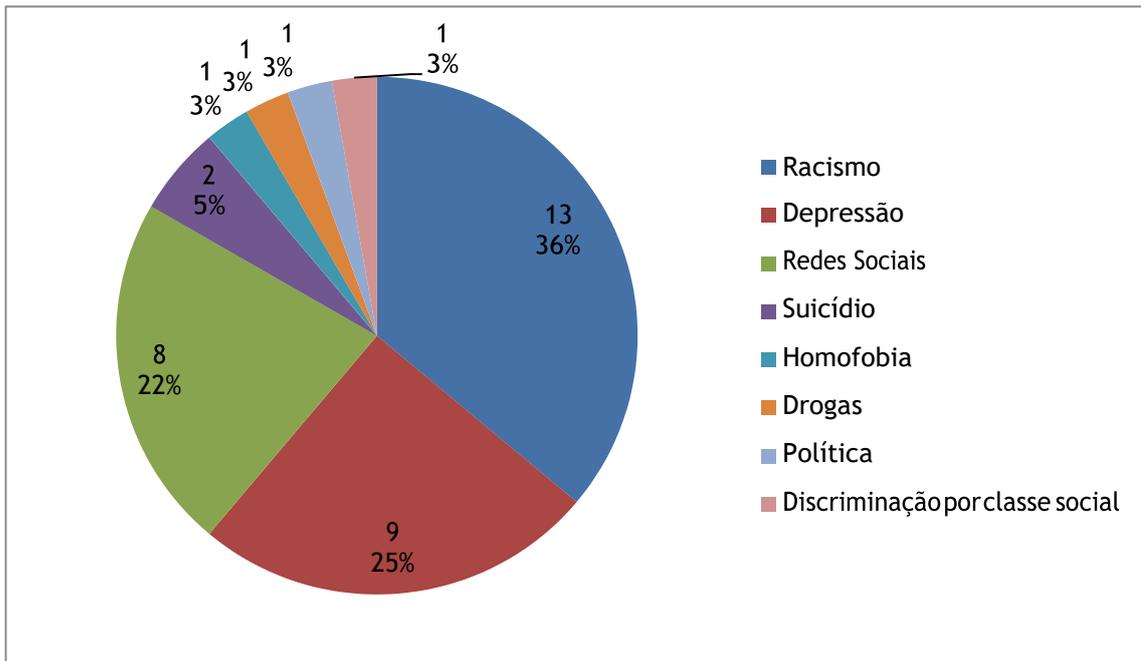
- **1ª etapa: Escolha do tema**

Antes de a turma iniciar efetivamente as atividades do PD proposto, foi realizada uma votação para a escolha do eixo temático. Essa votação aconteceu em sala de aula, onde os alunos anotaram livremente em um papel em branco o tema sobre o qual gostariam de discutir. Nessa votação, foi eleito o tema Racismo.

- **2ª etapa: Apresentação do gráfico referente à escolha do tema**

Na aula posterior à votação, foi apresentado um gráfico demonstrativo dos dados estatísticos que revelaram a preferência pelo tema.

Figura 5 – Gráfico de temas de interesse dos alunos



Fonte: Elaborado pela autora.

Em seguida, foi realizada uma roda de conversa para que os alunos expusessem o motivo da escolha do tema e dessem sugestões de como o projeto seria desenvolvido.

- **3ª etapa: Motivação para discussão sobre preconceito racial**

Falar sobre preconceito racial é uma tarefa bastante delicada devido à sua complexidade. Por esse motivo, foi necessária uma preparação para que esse assunto não fosse percebido como um tabu. Assim, nesta etapa, os alunos analisaram imagens, vídeos e informações que descortinavam um racismo muitas vezes velado em nossa sociedade (Anexo 1). E a partir dessa exposição, os estudantes responderam por escrito algumas questões que serviram de material para uma posterior reflexão coletiva em uma roda de conversa.

Dando continuidade a esta motivação temática, foi realizada a leitura de uma então recente notícia<sup>5</sup>: “Segurança impede homem de comprar comida para menino em shopping”, de Hyndara Freitas, publicada em junho de 2018, no jornal **O Estado de São Paulo** (Anexo 2). A leitura dessa notícia, além de ter como objetivo a análise de informações, também serviu para demonstrar o quanto este assunto é atual e recorrente.

<sup>5</sup> Disponível em: <https://emails.estadao.com.br/noticias/comportamento,mp-instaura-inquerito-apos-seguranca-impedir-menino-de-comprar-comida-em-shopping,70002348991>. Acesso em: 02 set. 2018.

- **4ª etapa: Envolvimento da comunidade escolar**

Nesta etapa, os alunos assistiram a vídeos de relatos de experiências racistas e, ao ser realizada uma reflexão sobre os depoimentos, também começaram, espontaneamente, a fazer relatos orais análogos de experiências próprias ou de pessoas conhecidas. Após os relatos orais, os alunos produziram textos escritos de relatos de experiências racistas sofridas por eles ou por alguém conhecido, os quais passaram por orientação e correção da professora para que compusessem um painel que ficou exposto próximo às salas de aula.

Em votação na sala de aula, foram escolhidos quatro alunos para convidarem as demais turmas da escola a observarem e depositarem sua opinião sobre o painel em uma caixinha disponibilizada para esta finalidade. Nesse momento, começou a haver uma mobilização de toda a escola sobre o assunto que seria aprofundado.

- **5ª etapa: Filmes e vídeos relacionados à temática estudada**

Após a cada vídeo ou filme assistidos, foram promovidas rodas de conversa sobre as impressões que os estudantes tiveram acerca do material trabalhado. Nesta etapa, os alunos assistiram ao filme **Estrelas Além do Tempo**, de Theodore Melfi, e a diversos vídeos (Anexo 3) com a temática combate ao preconceito racial e o empoderamento negro. Isso foi feito para que os alunos percebessem a abrangência e a complexidade do assunto discutido, a fim de que pudessem ter maior consciência do quanto desafiador e importante é enfrentar o preconceito racial.

- **6ª etapa: Trabalho interdisciplinar**

Falar sobre preconceito racial requereu uma análise, mesmo que breve, do período em que o Brasil foi palco de uma das maiores atrocidades da História: a escravidão dos negros africanos e de seus descendentes. Por conseguinte, também foi preciso esclarecer que a abolição da escravatura, um processo complexo, não foi a solução de todos os problemas gerados pela escravidão, pois sequelas desse período ainda reverberam até os dias atuais. Assim, foi importante elucidar que as pessoas antes escravizadas não receberam apoio para conquistarem em liberdade a sua verdadeira cidadania.

O tema preconceito racial, portanto, é muito abrangente e a sua relevância histórica e social ultrapassa o domínio das aulas de LP. Esse fator motivou a busca da professora-pesquisadora em desenvolver um trabalho interdisciplinar com a disciplina de História.

Nessa conjuntura, o estudo histórico relacionado à temática do projeto-piloto serviu para ampliação dos conhecimentos de mundo dos discentes, tão necessários para o entendimento global dos textos trabalhados nas aulas de LP. Além disso, esse trabalho interdisciplinar promoveu um estudo complementar a respeito de dois mártires que representam a luta contra o preconceito racial: Nelson Mandela e Martin Luther King. Antes mesmo do aprofundamento sobre o assunto em sala de aula, buscando o protagonismo discente, os alunos envolveram-se nas seguintes atividades:

- i. A turma foi dividida em dois grandes grupos. Cada um pesquisou um dos mártires estudados e, para isso, fizeram uma rede de colaboração para trocarem informações e dividirem entre si as atribuições de cada componente do grupo;
- ii. Depois, os grupos foram divididos em trios para apresentarem por escrito e oralmente a biografia do mártir estudado;
- iii. Logo em seguida, foi promovida uma roda de conversa, na qual a professora aprofundou e esclareceu alguns pontos que não ficaram muito claros nas apresentações orais;
- iv. Na disciplina de História, o professor Nilo de Araújo Campos, em parceria com a professora-pesquisadora, mediu um trabalho sobre o contexto histórico em que se deu a luta pela igualdade racial desses mártires.

A interdisciplinaridade, portanto, contribuiu para que a aprendizagem não ocorresse de maneira fragmentada, o que demonstrou para os alunos que os conhecimentos não podem ser simplesmente compartimentados em disciplinas escolares. Demonstrou-se, dessa maneira, a aplicabilidade teórica da pedagogia de PD.

- **7ª etapa: Exposição de cartazes**

A partir da exposição do trabalho anterior, foi realizada uma reflexão sobre a importância em se levar a toda escola os conhecimentos até então adquiridos. Assim, dentre algumas sugestões dadas pelos alunos, ficou decidido que a turma iria confeccionar cartazes, um gênero da esfera midiática, para que pudessem envolver novamente outras turmas.

Dessa forma, as demais turmas foram novamente convidadas a prestigiarem a exposição de cartazes e prestarem atenção às mensagens neles contidas e à importância histórica desses mártires. Tal exposição foi muito significativa para os alunos, pois eles puderam vivenciar uma real situação de circulação do gênero produzido.

Figura 6 – Cartazes confeccionados pelos alunos para a Mostra Cultural

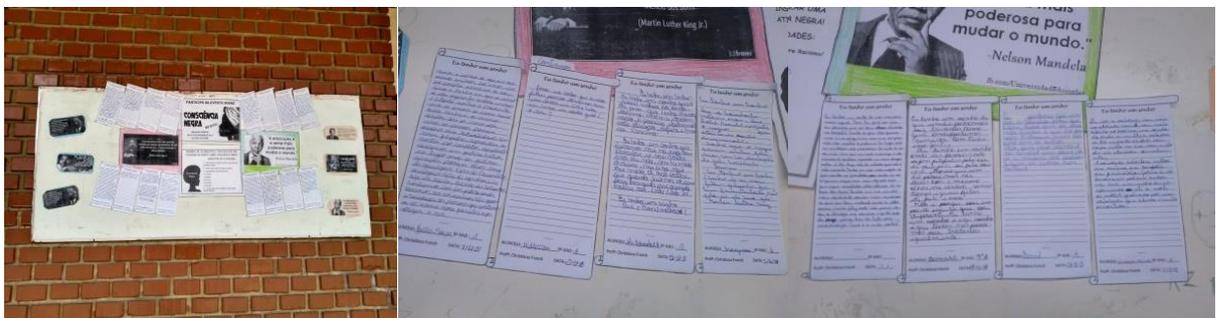


Fonte: Fotografias tiradas pela autora.

- **8ª etapa: Produção textual**

A partir da leitura do texto modelar de Martin Luther King, “Eu tenho um sonho”, os alunos produziram um texto homônimo, o qual foi corrigido e reescrito para compor um mural exposto. Esta atividade teve duplo propósito: desenvolver a proficiência escrita, fazendo uso da modelagem, e despertar o interesse de toda comunidade escolar pelo PD que estava sendo desenvolvido.

Figura 7 – Mural de exposição das produções textuais “Eu tenho um sonho”



Fonte: Fotografias tiradas pela autora.

- **9ª etapa: Leitura das leis contra o crime de racismo e contra a injúria**

Foram realizadas leituras de textos relacionados às leis contra o crime de racismo e contra injúria racial. Essas leituras foram compartilhadas e mediadas pela professora, uma vez que, por se tratar de textos do meio jurídico, muitos termos e estruturas textuais podem ser consideradas muito complexas para uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental II.

Foram, então, realizadas as leituras das seguintes leis: Lei 7.716/1989 (Lei Ordinária) 05/01/1989<sup>6</sup>; Código Penal – Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Injúria Racial<sup>7</sup>; diferenças entre o crime de racismo e injúria racial<sup>8</sup>.

- **10ª etapa: Palestra sobre a Promoção da Igualdade Racial**

Anteriormente ao dia da palestra, os alunos foram apresentados a esse gênero por meio do vídeo<sup>9</sup> do filósofo Mário Sérgio Cortella. No momento, foi oportuno chamar atenção dos alunos para as características de uma palestra, tanto quanto à postura do palestrante, como também quanto à postura da plateia. Assim, buscando uma aprendizagem reflexiva, essas características foram apontadas pelos próprios alunos em um processo mediado pela professora.

Somando-se ao estudo do gênero palestra, os alunos foram avisados de que a escola iria oferecer a eles uma palestra com o tema Promoção da Igualdade Racial. Nesta oportunidade, os alunos foram instigados a pesquisarem sobre a vida profissional do palestrante, Alexander Jorge Pires<sup>10</sup>, advogado e coordenador da Comissão de Promoção da Igualdade Racial da Ordem dos Advogados do Brasil – Subseção – Juiz de Fora/MG. Esta pesquisa despertou o interesse pela palestra que ocorreria em breve, o que propiciou que os alunos se sentissem instigados a terem uma escuta ativa sobre o assunto abordado.

A palestra foi ministrada sob a ótica do Direito Penal em relação aos Crimes de Racismo e Injúria Racial. Além de seu caráter de resistência, a palestra também foi permeada por um traço motivador, pois o palestrante é um homem negro e profissional reconhecido no meio jurídico. Ele soube usar tal especificidade para criar um discurso permeado por

---

<sup>6</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L7716.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7716.htm). Acesso em: 28 set. 2018

<sup>7</sup> Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/institucional/imprensa/direito-facil/edicao-semanal/injuria-racial>. Acesso em: 28 set. 2018.

<sup>8</sup> Disponível em: <http://racismo-no-brasil.info/lei-e-penalidade.html>. Acesso em: 28 set. 2018.

<sup>9</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fnv-o1kFI6g>. Acesso em: 18 de out. 2018.

<sup>10</sup> Lattes disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4230891P2>. Acesso em: 30 set. 2018.

discussões sobre experiências racistas e pelo seu caminho de sucesso profissional conquistado através dos estudos, sempre presentes em sua vida.

Logo após a palestra, os alunos puderam interagir com o palestrante e fizeram algumas perguntas a ele, como, por exemplo:

- O que você acha do sistema de cotas no Brasil?
- Em que bairro você mora?
- Você já namorou uma mulher branca?
- Se alguém te chamar de “negão”, o que você faz?
- Qual foi a situação mais vergonhosa que você passou por ser negro?
- O que você sentiu quando andou de avião pela primeira vez (referindo-se a uma viagem à África do Sul relatada pelo palestrante)?

Muitos alunos identificaram-se com a história do palestrante e viram nele o exemplo de um homem negro, da periferia, que se apropria da luta contra a discriminação racial. Assim sendo, a palestra validou para os alunos um caminho possível para o combate ao preconceito racial. Mais do que isso, ela representou uma possibilidade real de empoderamento negro.

Figura 8 – Palestra sobre a promoção da igualdade racial



Fonte: Fotografias tiradas pela autora.

- **11ª etapa: Conhecendo a autora Carolina Maria de Jesus**

Carolina Maria de Jesus foi uma escritora brasileira, negra e moradora da favela do Canindé, em São Paulo. Ficou muito conhecida por causa do seu livro **Quarto de Despejo**: diário de uma favelada, publicado em 1960. Este livro é um diário da vida sofrida da autora, mãe solteira de três filhos, catadora de papel e empregada doméstica. Apesar de sua baixa escolaridade, Carolina de Jesus desafiou todas as circunstâncias desfavoráveis e encontrou nos livros uma maneira de ressignificar sua vida.

Como estratégia de motivação para a leitura do referido livro, foi realizado o estudo da biografia da escritora, iniciado com a apresentação do documentário em vídeo<sup>11</sup>. Para este momento, os alunos foram orientados a realizarem uma escuta ativa acompanhada por anotações individuais daquilo que julgassem ser interessante ou curioso na biografia assistida.

Logo após assistirem ao vídeo, como já estava se tornando um hábito, foi realizada uma roda de conversa a partir das observações (anotações) de alguns alunos. Este momento foi permeado por muitas reflexões sobre os desafios de uma mulher negra. Além disso, muitos alunos, voluntariamente, contaram experiências de pessoas muito próximas a eles que exercem a profissão de catador de lixo (antiga profissão da autora estudada) ou profissões que apresentam um desgaste físico similar para serem desempenhadas. Tais revelações de proximidade da autora com a vida de muitos alunos despertaram o interesse pela história a ser lida na aula subsequente.

- **12ª etapa: Leitura do livro *Quarto de Despejo*, diário de uma favelada, de Carolina Maria de Jesus**

Além da linguagem poética que marca os relatos descritos no livro, a consciência político-social expressa nas entrelinhas exigiu da professora-pesquisadora uma mediação que instigasse os alunos a perceberem a delicadeza da expressão poética em uma grande reflexão sobre a difícil realidade na qual Carolina de Jesus estava inserida e que é muito parecida com a realidade de muitos alunos envolvidos nesta pesquisa.

Para esta atividade foi realizada uma grande roda de leitura, na qual foram feitas mediações docentes e pausas para reflexões e análises de passagens do livro. Essa experiência foi bastante entusiasmante, pois, ao final da leitura da obra (xerocada pela professora para

---

<sup>11</sup> Disponível em: <http://www.congodeouro.com.br/conheca-a-carolina-de-jesus/>. Acesso em: 10 set. 2018.

todos os alunos), muitos relataram que gostaram e ficaram impressionados com as revelações nela presentes.

Além disso, os estudantes revelaram que essa havia sido a primeira vez que leram um livro literário. Nesse momento, a teoria de Antonio Candido (2004) sobre o poder humanizador da Literatura fez todo o sentido ao ver uma escritora tão peculiar, que, com as forças de suas palavras, enfrentou muitos problemas sociais, inclusive a fome, fazer com que jovens estudantes se sentissem encorajados e representados por ela.

#### **4.1.2 Culminância do projeto-piloto**

- **13ª etapa: Mostra cultural “As Cores do Brasil”**

Todas as atividades até então desenvolvidas suscitaram nos alunos o desejo de criarem para o encerramento do PD uma grande Mostra Cultural, nomeada por eles em votação de “As Cores do Brasil”, o mesmo nome do projeto-piloto. A apresentação da Mostra ocorreu em novembro, somando-se às comemorações do mês da Consciência Negra, que tradicionalmente ocorrem na escola.

O protagonismo discente esteve à frente da organização do evento. Os próprios alunos escolheram e se inscreveram em atividades sugeridas por eles próprios, em sala de aula. Assim, a Mostra Cultural começava a se estruturar e as aulas passaram por semanas atípicas, quando ensaios de atividades diversas, como teatro, apresentação musical e declamação de poesia, tomaram conta da rotina escolar. A movimentação para a Mostra foi tão empolgante que, além de contar com o envolvimento da turma alvo do PD, houve também a participação de alguns alunos de outras turmas do turno da manhã.

A Mostra Cultural ainda contou com a presença dos seguintes convidados especiais: a poetisa Laura da Conceição Oliveira, poetas do Projeto “Sararau crioulo” e o grupo de capoeira do Mestre Vagner. Tais convidados, além de fazerem apresentações culturais, conversaram com os alunos sobre a importância do combate ao preconceito racial.

Assim, para a realização da Mostra foram realizadas as seguintes atividades:

- i. Produção coletiva, mediada pela professora, do roteiro de fala da Mostra Cultural;
- ii. Leitura do roteiro pelos mestres de cerimônia;
- iii. Produção autoral de poemas (para a leitura oral), sendo esse trabalho fundamentado nos estudos realizados anteriormente ao projeto-piloto;

- iv. Recital de poemas inspirados no tema Combate ao Preconceito Racial;
- v. Produção de cartazes variados relacionados à temática da Consciência Negra;
- vi. Teatro produzido pelos próprios alunos, intitulado “E se o racismo fosse ao contrário?”, trabalho que instigou uma reflexão sobre a incoerência de atitudes racistas;
- vii. Apresentação do cordel da biografia de Maria Carolina de Jesus;
- viii. Apresentação musical;
- ix. Participação na roda de capoeira.

O evento foi apresentado pelos mestres de cerimônia, dois alunos da turma do projeto-piloto, seguindo o roteiro de apresentação da Mostra Cultural “As Cores do Brasil” (Anexo 4).

Figura 9 – Mostra Cultural “As Cores do Brasil”



Fonte: Fotografias tiradas pela autora.

#### 4.1.3 Análise crítica do projeto-piloto

Esta seção é composta pela avaliação do projeto-piloto, sob a ótica discente, assim como pela análise crítica e avaliativa da professora-pesquisadora.

- **14ª etapa: Avaliação crítica do projeto-piloto “As Cores do Brasil”**

- a) Avaliação discente:

Esta avaliação foi realizada em uma roda de conversa composta por dois momentos. Primeiramente, de maneira esporádica e voluntária, alguns alunos expuseram a sua avaliação sobre o desenvolvimento do projeto-piloto e, de modo geral, todos o avaliaram de forma bastante positiva, fazendo declarações do tipo: “foi muito legal fazer um evento que mexeu com a escola toda”, “eu gostei, pois parecia que a gente nem estava estudando, mas aprendemos muitas coisas legais”, entre outras declarações que demonstravam apreço pelo trabalho desenvolvido. No entanto, estas avaliações ficaram muito atreladas somente aos acontecimentos da Mostra Cultural “As Cores do Brasil”.

Assim, num segundo momento, eu solicitei que eles anotassem uma palavra que resumisse todo o processo, lembrando-os, ligeiramente, todas as etapas desenvolvidas. Nesta oportunidade, cada aluno apresentou uma palavra definidora do projeto-piloto e, logo em seguida, justificou a escolha dessa palavra. Os termos mais frequentes foram: respeito, educação, leitura, conversa, conhecimento e racismo. Muitos alunos destacaram também os ganhos linguísticos, ao se referirem às leituras propostas, ao mural e aos cartazes que foram expostos nos corredores da escola. Nesse raciocínio, os estudantes destacaram como as atividades desenvolvidas influenciaram de maneira educativa em uma parte considerável da comunidade escolar, como, por exemplo, alunos de outras turmas, alguns pais ou responsáveis, além de outros profissionais da escola. Diante dos expostos, a maioria dos discentes confirmou que o desenvolvimento deste projeto-piloto foi uma instigante experiência na construção do saber e da sua cidadania.

- b) Avaliação da professora- pesquisadora

O desenvolvimento do projeto-piloto foi uma experiência riquíssima, marcada por situações que confrontaram a idealização com a realização da proposta educativa. Nesse sentido, considero que muitos aspectos precisam ser repensados, pois, no decorrer da experimentação, algumas dificuldades ou necessidades não previstas foram surgindo, como a proposição por parte dos alunos de novas ações ou a inadequação do tempo destinado a algumas atividades. Isso confirma que em um PD é necessário que o planejamento esteja aberto a redimensionar-se de acordo com as situações-problemas detectadas pelos alunos. Assim, minha mediação como professora, mesmo seguindo a uma programação, deve ser ponderada para que esteja mais receptiva às demandas discentes.

Apesar das adversidades e atribuições emergentes no projeto-piloto, o transcurso de todo processo foi muito entusiasmante em virtude dos avanços referentes à construção de um ambiente de aprendizagem pautado no Protagonismo Discente e na Autoria e Autoridade Docente. Além disso, a postura ativa dos alunos diante da aquisição de conhecimentos revelou um notório aprimoramento de suas práticas comunicativas advindas de situações reais de produção. Assim, os alunos tiveram a oportunidade de aprimorar a proficiência leitora, a produção escrita e a oralidade. Isso se confirma na medida em que, conforme descrito na proposta interventiva, as aulas de LP aconteciam em torno de um gênero textual escrito ou oral, trazendo de forma contextualizada uma reflexão linguística pertinente às atividades propostas.

Dessa forma, considero que a condução da pesquisa deve levar-me constantemente à revisitação e à reavaliação da minha prática docente, criando em mim um olhar de estranhamento em relação à minha rotina profissional (VELHO, 1987). Tudo isso para que seja possível atingir meus maiores objetivos: a aprendizagem e a formação cidadã de meus alunos.

#### 4.2 A CAMPANHA EDUCATIVA *EMPODERE-SE*

Esta proposta interventiva que abrange o processo de elaboração, como também de materialização da CE *Empodere-se*, teve a duração de quatro meses, de agosto a novembro de 2019.

A CE *Empodere-se*, culminância deste PD, é a construção de um gênero como ação social. Sua funcionalidade é educar para a cidadania, fato que evidencia sua importância e o impacto positivo tanto nos seus proponentes (alunos do 1º ano do Ensino Médio), quanto no seu público-alvo (alunos da Educação Infantil).

A elaboração desse gênero é resultante dos anseios dos jovens educandos em levarem seus conhecimentos e suas reflexões sobre o empoderamento negro para além do espaço escolar. Para atender a esse objetivo, a CE *Empodere-se* foi direcionada pelos seguintes princípios:

- **Justificativa:** Expandir os conhecimentos acerca dos temas Combate ao Preconceito Racial e Empoderamento Negro é concomitante ao comprometimento em ampliar a capacidade comunicativa dos alunos. Nesse sentido, foi preciso, paralelamente, trazer

para a sala de aula a reflexão e o questionamento sobre alguns aspectos que elucidam toda a dinamicidade da língua em seu uso nas mais diversas formas de interação.

- **Objetivo geral:** Estabelecer, a partir da formação de um aluno autônomo, desafios motivadores a uma ação protagonista discente, que propiciem a formação de um aluno proficiente na oralidade, na escrita e na leitura, para que seja capaz de usar os recursos linguísticos de forma crítica e adequada às especificidades dos mais diversos contextos sociais.
- **Objetivo específico:** Tornar o aluno apto a produzir a CE por meio do uso de mecanismos próprios dos subgêneros textuais que se fizeram necessários no processo de construção desse novo gênero, que culminará o PD.

#### 4.2.1 Preparação para a materialização da CE *Empodere-se*

De acordo com as concepções da pedagogia de PD, já no projeto-piloto, os alunos propuseram o desafio de levar a toda escola uma reflexão sobre a importância do respeito às diferenças étnico-raciais, para que o ambiente de aprendizagem fosse favorável à formação humana e intelectual. Como decorrência das atividades e das análises desenvolvidas desde o projeto-piloto, com as quais houve um grande envolvimento, os alunos tornaram-se mais críticos e confiantes em seus potenciais. Diante disso, partiu dos alunos o desejo de difundir a importância do empoderamento negro. Por essa razão, iniciamos a idealização de um trabalho que fosse além da sala de aula.

Em face dessa tarefa, surgiu a proposta de se construir o gênero **Campanha Educativa**, como culminância do PD, pautado em recursos que auxiliassem a expor argumentos que persuadissem e convencessem como o empoderamento negro pode ser uma realidade e, conseqüentemente, como o racismo pode ser combatido. Dessa forma, os alunos se viram diante de uma nova “situação-problema” dentro do PD: **a estruturação de uma CE regida pelo tema empoderamento negro**, como desdobramento do tema combate ao preconceito racial que norteou, destacadamente, o Projeto-piloto.

Diante desse desafio, foi necessário buscar recursos linguísticos que pudessem materializar a CE. Assim, numa perspectiva sociointeracionista, foi desenvolvido um trabalho sobre gêneros textuais para que os alunos evidenciassem os elementos que fazem da CE um gênero textual, tais como: o tema, o proponente, a relativa estabilidade composicional, a função social e intenção comunicativa e o público-alvo. De igual maneira, foi necessário o estudo dos subgêneros constituintes da CE, cujas especificidades linguísticas serviram de

orientação para o desenvolvimento da proposta interventiva que atrelou a reflexão linguística ao estudo da oralidade, da escrita e da leitura.

A vontade de levar os conceitos que motivam o empoderamento negro a outros espaços fez com que alunos da Educação Infantil fossem os escolhidos, através de votação em sala de aula, como o público-alvo desta CE. Diante disso, os proponentes da CE precisaram selecionar, mediados pela professora, os subgêneros constituintes da CE que melhor se adequavam a este PA.

Retomando aos conceitos pedagógicos de construção de um PD, em que a aprendizagem deve ser significativa e transpor os limites da escola, os discentes assumiram o protagonismo como indivíduos que se relacionam e interagem com o mundo. Todos envolvidos na elaboração da CE participaram de um processo muito gratificante, pois experimentaram o “aprender ensinando”, que fez dessa estratégia de ensino um movimento instigante à construção do saber. O desafio de convencer seu interlocutor fez com que a busca por novas informações fosse inerente a essa dinâmica, o que também foi muito enriquecedor para o projeto. Mobilizar e envolver um público infantil, neste caso, implicou também em levar os alunos a buscarem caminhos que promovessem uma mudança em comportamentos preconceituosos, muitas vezes, enraizados na cultura brasileira, portanto, uma missão bastante complexa.

Além disso, a construção de valores de cidadania numa aprendizagem contínua foi uma atitude perspicaz ao considerar a escola como um espaço formal onde o educando, além de se desenvolver como estudante, também pôde afirmar-se como cidadão. Foi, então, preciso estabelecer estratégias que dessem voz aos pleitos da CE, chamando a atenção para questões importantes que levaram os alunos a buscarem suportes para suas resoluções. Esta prática resultou no aprimoramento do senso de responsabilidade social dos construtores da CE, para que eles, jovens estudantes, percebessem que é preciso ter comprometimento e consumir atitudes individuais e coletivas para a garantia de melhorias na sociedade em que vivem.

Fomentar uma CE dependeu, ainda, de uma rede de colaboração entre os participantes do PD para que as ações seguissem um plano sequencial sempre coerente com os objetivos propostos. O desenvolvimento dessa empreitada aconteceu a partir de um trabalho sistematizado, o que trouxe para o centro do processo de ensino o próprio aluno ao atribuir-lhe incumbências no desenrolar das ações. Por isso, esse processo levou o aluno a compreender e a recriar o mundo que o cerca, comprovando que é cada vez mais urgente encontrar um caminho para a construção de conhecimento numa prática mais participativa.

#### 4.2.2 A composição da CE *Empodere-se*

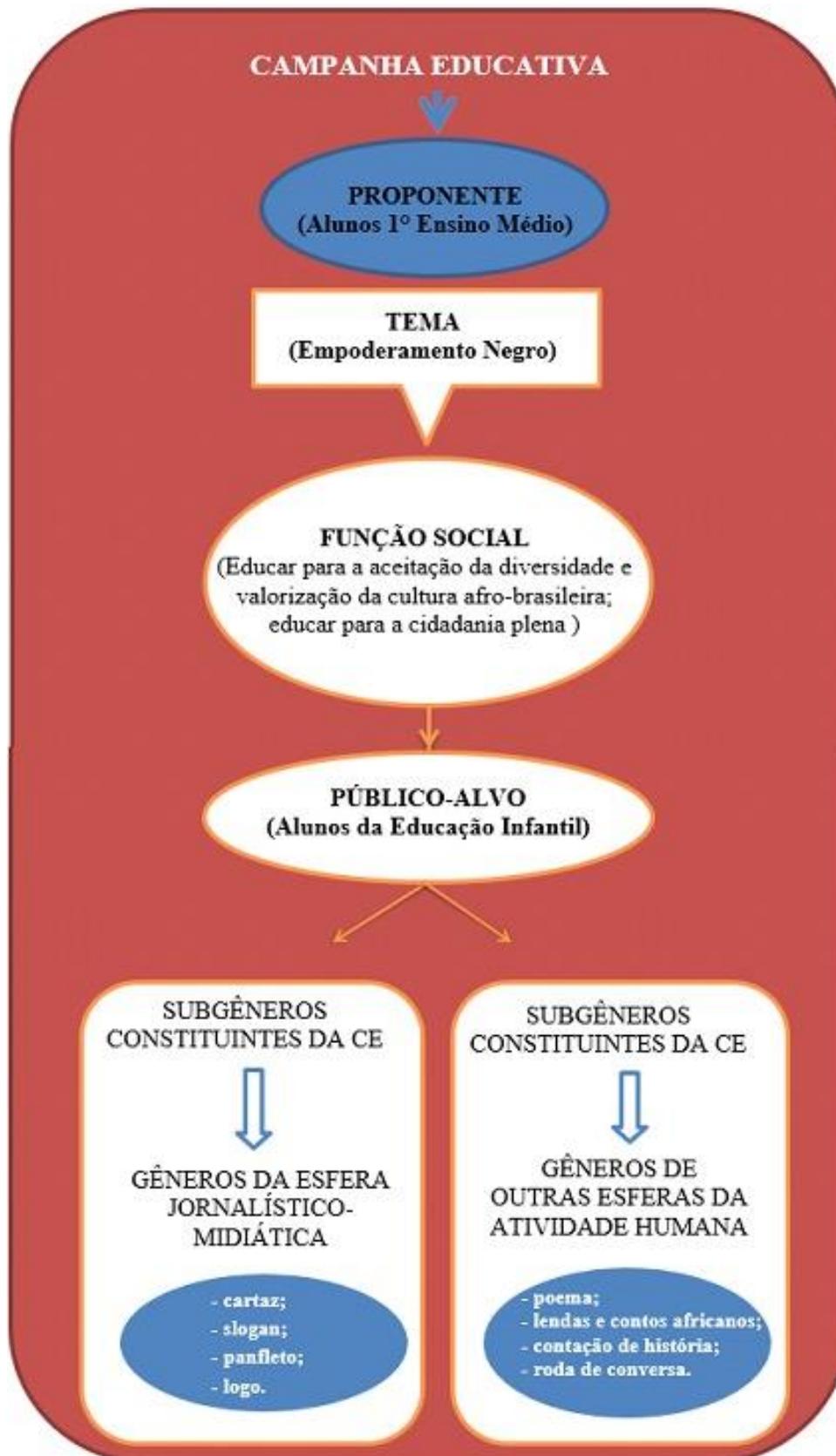
A materialização da CE *Empodere-se* como um gênero textual exige que ela apresente:

- a) Tema: empoderamento negro;
- b) Proponente: alunos do 1º ano do Ensino Médio;
- c) Relativa estabilidade quanto à sua estrutura composicional: hibridização de subgêneros da esfera jornalístico-midiática e de outras esferas da atividade humana;
- d) Função social: educar para a aceitação da diversidade e valorização da cultura afro-brasileira, como também fortalecer o sentimento de empoderamento negro;
- e) Intenção comunicativa: convencer e educar;
- f) Público-alvo: alunos da Educação Infantil

Para a concretização da CE *Empodere-se*, inicialmente, foi apresentada para a turma o conceito de se estruturar uma CE como um gênero textual, com especificidades próprias a serem atendidas e com objetivos a serem cumpridos, conforme explicitações da seção 2.4.1. Para a composição desse gênero, foi fundamental esclarecer que muitos subgêneros podem fazer parte de uma CE, como alguns tradicionalmente usados pela mídia, ou inseridos por novas tecnologias e aqueles adaptados, como o teatro e música, por exemplo. Contudo, vale ressaltar, quem escolheu o desenho, a arquitetura da campanha, foram os protagonistas, ou seja, os alunos.

Nessa perspectiva, a seleção dos subgêneros constituintes desta CE pautou-se na busca pela melhor maneira de confluir estratégias que fossem equilibradamente convincentes e educativas, considerando, para isso, o público-alvo infantil. Após várias conversas da professora com a turma sobre quais seriam os melhores caminhos para atingir os objetivos propostos, alguns subgêneros midiáticos foram apresentados a eles para que, dessa forma, fosse possível começar a arquitetar o formato deste gênero. No entanto, primeiramente, os protagonistas desta ação, os alunos, sugeriram o uso de subgêneros artísticos-literários como instrumento perspicaz para o despertar de um novo olhar sobre tudo aquilo que preconizavam as expectativas da CE regida pelo tema Empoderamento Negro. Assim, começava a se delinear a Campanha Educativa:

Figura 10 – Infográfico Campanha Educativa II



Fonte: Elaborado pela autora.

A fim de facilitar a compreensão da aplicabilidade da CE *Empodere-se*, segue-se uma breve definição de seus subgêneros constituintes, os quais também estão mencionados na BNCC (BRASIL, 2017), referente ao campo jornalístico-midiático (2017, p. 141), ao campo literário (2017, p. 154) e ao campo das práticas de estudo e pesquisa (2017, p. 166):

- i. **Slogan:** é uma frase de efeito, de fácil memorização, que deve representar de forma positiva, uma marca ou uma ideia. De acordo com o Dicionário de Comunicação de Carlos Rabaça e Gustavo Barbosa, *slogan* pode ser assim definido: “frase concisa, marcante, geralmente incisiva, atraente, de fácil percepção e memorização, que apregoa as qualidades e a superioridade de um produto, serviço ou ideia” (RABAÇA; BARBOSA, 1987, p. 435). A imagem criada pelo *slogan* deve corroborar para que uma determinada marca ou uma ideologia defendida sejam aceitas e admiradas pelo público.
- ii. **Cartaz:** Geralmente, os alunos têm muito contato com esse gênero dentro do espaço escolar. Entretanto, repetidas vezes, percebe-se que é necessário um trabalho sistematizado para que compreendam como compor um cartaz, cuja estrutura deve destacar aquilo que se pretende divulgar. Por isso, um bom cartaz deve ser chamativo. No espaço escolar, quando há vários cartazes sobre o mesmo assunto, o aluno que irá produzi-lo deve ter a ciência de que irá disputar atenção com outros cartazes “concorrentes”. A mensagem veiculada deve ser facilmente captada pelo público-alvo.
- iii. **Roda de conversa:** Este gênero textual é um instrumento de mediação e interação capaz de promover aprendizagem a partir do compartilhamento de saberes e experiências. Na roda de conversa, é preciso que seus integrantes saibam:

[...] respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc. (BRASIL, 2017, p. 167).

Dessa forma, esse gênero, quando usado no ambiente escolar, permite a interação entre os estudantes de tal maneira que eles podem se expressar, mas também devem saber escutar os colegas. A intencionalidade, portanto, é estimular a troca de informações a partir de condutas respeitadas entre pares.

- iv. **Poema:** “O poema essa estranha máscara mais verdadeira do que a própria face” (QUINTANA, 1994) é uma expressão artística que revela, frequentemente, subjetividade e um olhar diferenciado para a vida e para o mundo. Este gênero, geralmente composto por versos e estrofes, também pode ser construído a partir de elementos visuais, configurando o poema-imagem.
- v. **Contação de história:** este gênero faz parte da tradição oral da humanidade e, em especial, a tradição africana representada pelos griôs. Segundo a autora e contadora de histórias Edvânia Rodrigues:

A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real (RODRIGUES, 2005, p. 4).

Contar histórias é criar um cenário de encantamento, no qual a história ganha vivacidade. Dessa forma, a contação de história demanda uma preparação minuciosa, inclusive, podendo necessitar de contribuições de profissionais especialistas nesta atividade artística.

Além da confluência apropriada destes subgêneros, nesse processo de construção da CE *Empodere-se*, a busca por estratégias linguísticas adequadas à exposição oral e ao uso da linguagem literária como forma de sensibilização e de orientação educativa foi fundamental. Outro aspecto importante foi a formatação dos textos (verbais e não verbais), como, por exemplo, a disposição dos elementos que compuseram o cartaz e o mural, de tal maneira que eles ganhassem grande visibilidade, aceitação e ainda fossem interessantes para o público.

Nessa perspectiva, a estruturação da CE *Empodere-se*, como toda e qualquer CE, sendo um produto final de um PD, precisou acontecer a partir de um trabalho sistematizado, no qual o aluno pôde apropriar-se da posição central no processo de ensino ao assumir uma participação ativa no desenrolar do PD. Para tanto, foram considerados os conceitos bakhtinianos (2003) que fundamentam a interação verbal permeada pela intencionalidade discursiva, a partir do direcionamento do discurso a um determinado interlocutor ou público-alvo de acordo com esfera comunicativa em que está inserido.

### 4.2.3 A concretização da CE *Empodere-se*

É importante observar que todos os passos do desenvolvimento do PD para a elaboração da CE *Empodere-se* partiram das requisições e das necessidades de aprendizagem do alunado, fato que o colocou, sempre, como agente primordial em todas as ações pertencentes a este PD.

#### 4.2.3.1 Motivação

A exibição em vídeo da palestra “O perigo de uma única história” (Anexo 5), de Chimamanda Ngozi Adichie, premiada escritora nigeriana<sup>12</sup> e, posteriormente, a leitura do texto transcrito e traduzido (Anexo 6) desta palestra serviram de instrumento de reflexão e de motivação (Cf. p. 14 Caderno Pedagógico) para o desenvolvimento da CE *Empodere-se*.

O discurso apresentado pela escritora articula a valorização da cultura africana e da negritude com a importância de se romper com conceitos e com os estereótipos depreciadores das mesmas. Diante dessa reflexão, os alunos perceberam que é preciso demonstrar a grandeza da raça negra, ou seja, é preciso recontar, de maneira digna, a história de um povo escravizado, para que, assim, o empoderamento negro torne-se expressivo.

Nessa ótica, a CE deve, então, dar acesso a uma nova narrativa do processo que engloba a escravidão, a abolição e a questionável igualdade de direitos e oportunidades dos negros até os dias atuais. E, principalmente, cabe à CE *Empodere-se* a evidência de elementos culturais, de personalidades e de pessoas em espaços sociais e profissionais comumente ocupados em sua maioria por pessoas brancas. A CE *Empodere-se*, portanto, deve ser uma vitrine de representatividade positiva da raça negra.

De igual maneira, os próprios alunos construtores da CE, cuja maioria é negra, também exerceram o papel de representatividade frente ao seu público infantil. O acúmulo de conhecimentos culturais e linguísticos adquiridos no desenrolar do PD deram condições para que estes jovens assumissem o papel de agentes de transformação social, deixando-os “empoderados”. Fato que se comprovou na capacidade de sensibilização e de convencimento expressa na linguagem utilizada na CE.

---

<sup>12</sup>

Disponível em:  
[https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_ngozi\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story/transcript?language=pt-br](https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt-br). Acesso em: 10 maio de 2019.

#### 4.2.3.2 *Trabalhando com os subgêneros da esfera literária*

Na continuidade, os jovens estudantes, mediados pela professora, começaram a idealizar possibilidades de concretização da CE. Neste momento, entretanto, ocorreu uma quebra de expectativa da professora, que acreditava que as sugestões estariam atreladas apenas à esfera jornalístico-midiática. Contudo, provavelmente como decorrência do contato, no projeto-piloto, com a literatura, subgêneros como poemas, contação de história, teatro e música foram os primeiros a serem apontados como possíveis ferramentas necessárias para a sensibilização e convencimento do público-alvo, estudantes da Educação Infantil.

Isso revela que os proponentes da CE já viam na Literatura um meio de adentrar no imaginário dessas crianças e, assim, sensibilizá-las. Usando a Literatura como instrumento humanizador, os jovens discentes criaram as condições ideais para aguçarem no PA uma visão mais crítica e consciente em relação aos conceitos e aos preconceitos relacionados ao tema empoderamento negro. Dessa maneira, complementando as atividades de produção da CE, foi necessária a utilização da Sequência Expandida, de Rildo Cosson (2014), como meio de incentivar os alunos a construírem novos saberes por meio de uma escolarização adequada da Literatura (SOARES, 2006). Ou seja, tratar a literatura em toda sua peculiaridade e não como forma de apenas complementar os estudos linguísticos ou introduzir momentos “agradáveis” nas aulas de LP.

Nessa perspectiva, a intervenção pedagógica iniciou-se com leituras e atividades referentes aos textos “Ode a cebola” (Anexo 7), de Pablo Neruda, e “Desobjeto” (Anexo 8), de Manoel de Barros. Esses textos, a princípio, não apresentavam relação temática com a CE *Empodere-se*. Eles foram usados como instigação à linguagem e ao fazer poético. Serviram como estratégias de sensibilização para que a turma percebesse como a poesia pode fazer parte do nosso cotidiano e como ela tem o poder de despertar um novo olhar sobre situações com as quais estamos tão acostumados a ver, muitas vezes, de forma automatizada. A poesia pode ajudar a recontar uma história.

Pelo despertar de novos olhares, as leituras propostas buscaram quebrar paradigmas, colocando elementos triviais sob o olhar poético. Como, por exemplo, no primeiro texto em que mostrou para os alunos que até mesmo uma cebola pode ser vista de maneira insólita, poética. O segundo texto, também rompendo expectativas, conseguiu fazer de um pente velho e quebrado um “desobjeto”, um ser em estado terminal. A partir da análise desses textos, realizada em rodas de conversa, sobre o que é “um olhar poético”, foram promovidas

atividades orais e escritas, cuja proposta foi incentivar a escrita autoral e colocar em prática um olhar singular para o mundo. Sem ainda aludir à concepção temática da CE, foi proposto um trabalho em que os alunos, através da expressão poética, conseguissem dar um novo significado a um ser ou a um acontecimento que lhes fosse familiar (Cf. p. 23 Caderno Pedagógico).

Em seguida, amalgamando o tema empoderamento negro ao exercício poético, foram estudados os poemas do livro **Flores de Alvenaria**, de Sérgio Vaz, utilizados para trazer a poesia da periferia, que fala das dores da periferia, para a sala de aula (Anexo 9). A esses poemas também couberam a função de despertar o sentimento de altivez e de confiança nos alunos, os quais precisavam encontrar caminhos para enfrentar muitos desafios corriqueiros, muitas vezes encobertos por preconceitos velados. Dessa forma, o contato com esta poesia foi uma grande oportunidade para o fomento de profundas reflexões que alavancaram a sensibilidade e o empoderamento dos protagonistas deste PD. (Cf. p. 27 Caderno Pedagógico).

No intuito de apresentar possibilidades para a realização da contação de história que fora sugerida pelos alunos e, também, como maneira de usar a literatura como um meio de valorização da cultura negra, lendas africanas e contos infantis relacionados à negritude foram apresentados aos alunos. Tais narrativas, previamente selecionadas pela professora, apontavam caminhos para o empoderamento negro, especialmente o empoderamento negro infantil, para que pudesse, posteriormente, na construção da CE, atender às demandas do público-alvo. Nessa atividade, a turma se dividiu em duplas para realização da leitura e, em seguida, cada dupla apresentou aos demais colegas a história lida.

Essa dinâmica colaborou para que os estudantes percebessem a riqueza e a diversidade das lendas africanas, muitas vezes desvalorizadas na cultura brasileira. Assim, movidos por um sentimento de sororidade, começaram a manifestar mais notoriamente a vontade de pensar em maneiras de transformar o imaginário do seu PA em relação à cultura africana e à população afro-brasileira, tão corriqueiramente percebida apenas pela história de sofrimento de um povo escravizado.

Neste momento, entretanto, o PD ainda estava em busca de estratégias que fortalecessem o objetivo maior: desenvolver de maneira eficaz uma CE que convencesse como o empoderamento negro pode ser uma realidade. O compartilhamento de leituras, anteriormente mencionado, apresentou para os alunos uma visão propositiva diante desse desafio. Assim, retomando a ideia de usar o subgênero contação de história como introdução da CE, através de uma votação foi eleita a narrativa que seria a base para a contação de

história. Conforme as justificativas quase unânimes, **O Mundo de Oyá** (Anexo 11) foi a narrativa escolhida por representar uma criança negra empoderada, cuja personalidade marcante motiva toda criança a acreditar em seus sonhos (Cf. p. 29 Caderno Pedagógico).

Ao se resgatar uma das atividades culturais mais remotas de que se tem registro na humanidade, a contação de história, foi necessário compreender sua dinâmica estrutural e comportamental. Também foi imprescindível buscar estratégias, junto aos alunos, para melhorar a desenvoltura da fala em instâncias públicas. Foi, então, necessária a preocupação, na mediação docente, com uma adequada entonação da voz e expressões faciais e corporais. Nesse contexto, a sistematização de práticas de ensino com a modalidade oral da língua aconteceu por meio do diálogo entre os pares, o que possibilitou aos alunos uma participação autoral, ativa e reflexiva na construção de seu conhecimento e de sua identidade.

A formalização do ensino da oralidade tornou-se consciente nesse processo de aprendizagem para que os alunos pudessem tê-lo como uma ferramenta importante na socialização, na participação da vida cidadã e na (re)significação do ambiente escolar. Nessa perspectiva, o estudo da oralidade recebeu a merecida atenção, uma vez que: “Não há razão alguma para continuar defendendo uma divisão dicotômica entre fala e escrita nem se justifica o privilégio da escrita sobre a oralidade” (MARCUSCHI, 2007, p. 15).

Ainda tendo como inspiração **O Mundo de Oyá** e também os poemas estudados no livro **Flores de Alvenaria**, os alunos participaram de oficinas de produção de poemas que serviram como exercício de escrita autoral, resultando em um painel de poemas, parte constituinte da CE. Esse painel enriqueceu a CE *Empodere-se* ao trazer a vivacidade da linguagem poética como subversão à lógica do racismo institucional tão entranhada na cultura brasileira (Cf. p. 30 Caderno Pedagógico).

Contudo, os alunos ainda expressavam inquietude quanto às estratégias que pudessem impulsionar ainda mais o enaltecimento da etnia negra. Então, foi solicitada uma pesquisa sobre uma personagem da ficção ou uma pessoa negra, reconhecida popularmente e admirável, para que pudesse ser o mote de novas intervenções pedagógicas. Em seguida, foi realizada uma dinâmica para apresentação das personalidades ou personagens, as quais também foram submetidas a uma votação, na qual a personagem Pantera Negra foi a escolhida por melhor simbolizar a afirmação temática da CE (Cf. p. 33 Caderno Pedagógico). Para que todos tomassem conhecimento da representatividade desta personagem, por sugestão da turma, foi exibido o filme **Pantera Negra**. Após essa exibição, aconteceu uma roda de conversa para que todos pudessem expor as suas impressões e seus aprendizados. Vale ressaltar que essas atividades, além de impulsionarem o empoderamento negro, também

serviram como importante propósito feminista, visto que, em **Pantera Negra**, as mulheres ganham posição de destaque intelectual, fato que também despertou muito a atenção da turma.

Esses momentos foram bastante proveitosos, pois provocaram reflexões acerca da ficção em estudo e da realidade desejada, dialogando, assim, com a proposta da CE *Empodere-se*. Os alunos foram mostrando cada vez mais interesse em aprofundar os estudos sobre elementos culturais africanos exibidos no filme, o que abriu caminhos para leituras (Anexo 12) sobre o assunto, as quais se tornaram constantes nas aulas de LP, sempre com a preocupação da professora-pesquisadora em desenvolver a compreensão leitora dos alunos (SOLÉ, 2012), tanto de textos verbais quanto dos não verbais.

Anteriormente à execução da leitura, foram realizadas intervenções através de perguntas exploratórias do conhecimento prévio, as quais levantavam hipóteses e despertavam inferências em relação ao tema da leitura. Essas estratégias permitiram ao leitor prever o conteúdo da leitura e captar aquilo que estava em suas entrelinhas, o que propiciou aos alunos ricos momentos de análise textual, a partir de uma interação ativa entre texto e leitor na construção de significados. Assim, nas atividades de interpretação e compreensão dos textos lidos, as hipóteses e as inferências eram retomadas como forma de envolver o aluno com a leitura. Além disso, toda essa dinâmica foi marcada pela expressão de opiniões dos alunos a respeito do conteúdo da leitura realizada, de tal maneira que a criticidade discente fosse valorizada em conformidade com os conceitos pedagógicos de um PD.

A partir desses estudos, os agentes do PD traçaram novos rumos para o desenvolvimento da CE, pois, notoriamente, eles estavam mais empoderados e conscientes de que a CE precisava adentrar no imaginário infantil, ou seja, do seu PA. E, por esse motivo, o simbolismo das personagens Pantera Negra e Menina Oyá viabilizariam essa empreitada. Pantera Negra serviu como motivação para uma nova oficina de poemas, sendo essas produções agregadas ao painel de poemas, inicialmente inspirado pela personagem Oyá (Cf. p. 38 Caderno Pedagógico).

#### 4.2.3.3 A escolha do título

Até a conclusão dos trabalhos voltados aos subgêneros literários a CE ainda não havia um título. E, neste momento, os próprios alunos sentiram a necessidade de darem um nome à CE. Algo que revelasse toda a imersão temática proposta desde o projeto-piloto até os conhecimentos adquiridos naquele momento.

Foi, principalmente, a partir do contato com subgêneros da esfera literária, numa perspectiva fundamentada na concepção humanizadora da literatura, que os alunos expressavam de uma maneira mais evidente um maior domínio do tema empoderamento negro e estavam mais cientes da importância social da CE. Era, portanto, o momento oportuno para que os proponentes da CE escolhessem um título que pudesse representá-la e que ainda pudesse servir de inspiração para os desafios vindouros.

A partir de uma sequência de atividades (Cf. p. 44 Caderno Pedagógico) mediadas pela professora, os alunos receberam orientações para criarem um bom título, que resumisse a ideia principal desta CE e que ainda fosse de fácil memorização para o público infantil. Assim, os alunos apresentaram possibilidades de títulos, as quais foram anotadas em um papel em branco e em seguida foram submetidas a uma votação, sendo eleito o título *Empodere-se*.

#### 4.2.3.4 Trabalhando com os subgêneros da esfera jornalístico-midiática

Ainda era necessário buscar mecanismos que tornassem a CE mais convincente. Em face dessa demanda, os subgêneros da esfera jornalístico-midiática, cuja intenção, basilamente, é convencer e cativar seu PA fizeram-se imprescindíveis à CE *Empodere-se*. Entretanto, vale destacar que, no caso da CE, sua finalidade vai além, ou melhor, nela também deve haver uma constante preocupação em educar para o exercício da cidadania.

A partir desta proposta, foi requisitada aos alunos uma pesquisa que identificasse quais subgêneros fazem parte da esfera jornalístico-midiática. Como orientação para esta atividade, a professora-pesquisadora apresentou aos alunos algumas características gerais que englobam alguns subgêneros nessa esfera, como, por exemplo: a presença de marcantes elementos visuais, tais como imagens e títulos chamativos; uso de frases de efeito; o emprego recorrente de verbos no imperativo. Além disso, na mediação docente, foi explicado aos alunos que tais subgêneros devem contar com uma linguagem convincente, sensibilizadora e de fácil entendimento para que seu PA seja de fato influenciado. E, assim, durante a aula e antecipando à pesquisa, alguns alunos arriscaram palpites na identificação destes subgêneros, reconhecendo, entre outros, o cartaz, o *outdoor* e o panfleto,

Os estudantes trouxeram para a aula subsequente sugestões anotadas em seus cadernos de subgêneros, que foram elencadas no quadro para também serem submetidas a uma votação, na qual a turma elegeria aqueles subgêneros que mais eficientemente atenderiam às demandas da CE. Nessa votação, foram selecionados os subgêneros *slogan*,

cartaz, panfleto explicativo e logotipo, cujos enunciados demandam o uso de estratégias próprias da linguagem publicitária, as quais serviram de subsídio para os estudos linguísticos.

Após essa seleção dos subgêneros constituintes da CE *Empodere-se*, foi indispensável uma reorganização pedagógica a fim de desenvolver uma Sequência Didática (SD). Nessa SD, as atividades pedagógicas foram aplicadas a partir das necessidades de aprendizagem detectadas ao longo do processo, sempre dando voz ao aluno para que a organização da SD estivesse pertinente à estruturação da CE em questão.

Nesse viés, tornou-se necessário desenvolver uma SD na qual a criatividade, o jogo com as palavras e os implícitos do texto evidenciassem a peculiaridade destes subgêneros. Portanto, foi importante apresentar aos alunos como os efeitos estilísticos da linguagem publicitária contribuem para que os recursos argumentativos sejam de fato persuasivos. Assim, o entendimento dos propósitos de produção desses subgêneros foi intrínseco ao processo de articulação entre leitura, escrita e oralidade na elaboração da CE. Em razão disso, em cada SD desenvolvida para os subgêneros da esfera jornalístico-midiática, sempre houve a preocupação em se criar um material atrativo para o PA, de tal modo que fosse capaz de influenciar, de maneira educativa, o seu comportamento.

As demandas composicionais da CE levaram ao uso da fala roteirizada como meio de direcionamento das ações e também ao uso do subgênero roda de conversa, uma forma de aproximar os produtores do gênero ao seu PA. Uma vez que os alunos já estavam habituados a participarem de rodas de conversa durante todo o PD, na organização e na execução deste subgênero, eles demonstraram, além do amadurecimento adquirido em todo esse processo de aprendizagem, uma oportunidade de trocas de experiências.

#### 4.2.3.5 A materialização da CE *Empodere-se*

A exposição da CE *Empodere-se* para alunos da Educação Infantil, da Escola Municipal Professor Paulo Rogério, também localizada na periferia de Juiz de Fora – MG, representou a culminância de um PD em que o protagonismo discente esteve presente em todo o processo de aprendizagem necessário para a concretização da CE como um gênero textual. Posto que a CE agrega subgêneros orais e escritos, foi essencial a preparação do ambiente para que os subgêneros orais se concretizassem também como um evento público de oralidade e os subgêneros escritos ganhassem visibilidade na conjuntura deste gênero.

Como preparação do ambiente, antecipando a exposição da CE, um videoclipe da canção “Nunca Pare de Sonhar” (Anexo 13), composta especialmente para a exposição da CE

*Empodere-se*, de autoria do aluno R.S., foi projetado em um telão para receber as crianças. Este vídeo foi produzido no laboratório de informática da escola por um grupo de alunos em parceria com a professora de informática, Rafaela Correia. Além desta música motivacional, que fala da importância de a criança acreditar em seus sonhos, as crianças já puderam apreciar nos corredores da escola a exposição de cartazes e o painel de poesias, além da recepção do grupo de Contadores de Histórias que exibia a frase “Oficina de Sonhos” estampada em suas camisas, confeccionada especialmente para esta ocasião.

Em seguida, a aluna Y.D. apresentou para as crianças a proposta da CE, seguindo um roteiro de fala produzido coletivamente pela turma e mediado pela professora (Cf. p. 59 Caderno Pedagógico). O texto foi iniciado com o *slogan* “Abaxe o tom da sua voz, para falar do tom da minha pele”. Esse *slogan* foi criado por um grupo de alunos, que o desenvolveu a partir de uma sequência didática baseada na modelagem (Cf. p. 45 Caderno Pedagógico).

A leitura articulava perguntas inquietantes que usavam trechos dos poemas autorais expostos no cenário, os quais, de certa maneira, já apresentavam a personagem Oyá, protagonista da narrativa da contação de história. Na sequência, os contadores de história começaram a cantar o canto africano “Canto dos Escravos (Canto II)”<sup>13</sup>, de Clementina de Jesus (Anexo 14), que inicia o livro **O Mundo de Oyá**. Nesse momento, os contadores já provocavam uma participação e uma escuta mais ativa do PA e assim iniciaram a contação de história, enquanto as imagens do livro estavam sendo projetadas em um telão. Na certeza de que contar história é uma oportunidade de repassar costumes e valores que podem contribuir para a formação humana do PA, os proponentes da CE buscaram criar um ambiente de acolhimento e encantamento, de tal modo a dar vida aos personagens e, assim, sensibilizar o PA, pois:

Quando se conta uma história, começa-se a abrir espaço para o pensamento mágico. A palavra com seu poder de evocar imagens, vai instaurando uma ordem magico-poético, que resulta dos gestos sonoros e do gesto corporal, embalados por uma emissão emocional... é ele o elo da comunicação (SISTO, 2005, p. 28).

Dessa maneira, o imaginário infantil e a identificação com o empoderamento tão peculiar da menina protagonista do livro foram estimulados nas crianças.

No encerramento da contação de história, todos contadores perguntaram às crianças: “O que vocês querem ser quando crescerem?”, pergunta que também finaliza o livro. Tal

---

<sup>13</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VEACH4bJkHQ>. Acesso em: 10 jun. 2019.

questionamento abriu precedente para uma roda de conversa totalmente mediada pelos alunos produtores da CE. Nesta roda de conversa, muitas vezes provocativa, os alunos despertavam a atenção do seu PA acerca dos cartazes e dos poemas expostos, sempre aproveitando para destacar elementos que pudessem alavancar o empoderamento negro, como a representatividade do herói Pantera Negra, em uma sociedade ainda tão dividida devido às sequelas históricas ainda eminentes em nossa sociedade (Cf. p. 59 Caderno Pedagógico).

Ao final, a aluna Y.D. retomou a oratória dizendo: “Para vocês nunca se esquecerem de que podem realizar os sonhos, recebam esta pequena lembrança”. Então, os alunos entregaram às crianças um lápis com uma ponteira da Menina Oyá confeccionada por eles (Cf. p. 39 Caderno Pedagógico).

Figura 11 – Materialização da CE *Empodere-se*



Fonte: Fotografias tiradas pela autora.

#### 4.2.3.6 Leitura do livro *Na Minha Pele*, uma reflexão final

Após a exposição da CE *Empodere-se*, a professora-pesquisadora propôs aos alunos uma análise crítica sobre todo o percurso de aprendizagem do qual participaram. Para ajudá-los nessa tarefa, a docente sugeriu a leitura de um livro que os ajudassem a compilar as

reflexões e os conhecimentos adquiridos ao longo do PD. Sem perder de vista, sobretudo, a grande oportunidade de desenvolver, mais uma vez, a proficiência leitora discente, essencial para a formação humana e intelectual.

Em vista disso, a professora apresentou à turma o livro **Na Minha Pele**, de Lázaro Ramos, um rico material autobiográfico que remete à temática do empoderamento negro de uma forma bastante crítica e legítima. Outro fator relevante é que a escola conta com 25 exemplares dessa obra em seu acervo, o que facilitou e engradeceu a proposta pedagógica, visto que ainda é muito pequeno o contato dos alunos com esse tipo de suporte. Assim, foi retomado o nome do ator e escritor Lázaro Ramos que já havia se destacado na pesquisa em que o Pantera Negra foi escolhido como personagem inspiradora de algumas atividades que ajudaram a compor a CE.

Por essas razões, foi iniciada a leitura mediada do livro. Nesta proposta de intervenção, a leitura se concretizou em seu caráter interacional, como “uma prática social, cujos usos estão ligados à situação, estão determinados pela história dos participantes, pelas instituições em que estão inseridos, pelo grau de formalidade, pelo objetivo da leitura” (KLEIMAN, 2004, p. 14). Nessa concepção em que a leitura é um processo de interação entre o texto e o leitor, coube à professora buscar estratégias para que o aluno pudesse ser um leitor ativo, capaz de fazer interpretações coerentes de acordo com os seus objetivos de leitura (Cf. p. 64 Caderno Pedagógico). Para tanto, foram seguidas as recomendações de Kleiman:

[...] se o leitor perceber que não está entendendo, ele poderá voltar para trás e reler, ou poderá procurar o significado de uma palavra-chave que ocorre no texto, ou poderá fazer um resumo do que leu, ou procurar um exemplo de um conceito. Enfim, dependendo do que ele detectar como causa, ele adotará diversas medidas para resolver o problema. Para a realização desses diversos comportamentos faz-se primeiro necessário que ele esteja ciente de sua falha na compreensão (KLEIMAN, 2000, p. 50).

A condução da leitura seguindo estes preceitos possibilitou que a turma fizesse uma análise acerca de todas as etapas que foram desenvolvidas ao longo do PD, visto que o livro aborda muitos assuntos que se fizeram relevantes em diversas oportunidades ao longo de todo processo de aprendizagem, atrelando conhecimentos interdisciplinares e intertextuais. A leitura do livro foi intercalada com a exibição de vídeos (Anexo 15) sobre a vida, sobre o lugar onde o ator viveu em sua infância e sobre a trajetória de êxito profissional, apesar do

preconceito racial. Esses vídeos<sup>14</sup> trouxeram para os alunos um conhecimento de mundo que os ajudou na compreensão do global do texto (Cf. p. 65 Caderno Pedagógico).

Dessa forma, no decorrer da leitura de cada capítulo, foram usadas as estratégias apontadas por Solé (1998) para o desenvolvimento da compreensão leitora, articulando, assim, três momentos: o antes, o durante e o depois da leitura. Momentos em que a mediação do professor exige do aluno um esforço que extrapole a simples decodificação do texto. Nesse esforço para a formação de um leitor autônomo, o objetivo foi tornar o discente:

[...] capaz de aprender a partir dos textos. Por isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes [...] (SOLÉ, 1998, p.72).

Partindo dessas orientações, foi constante o empenho para fazer com que o aluno recuperasse informações necessárias para que ele pudesse fazer inferências e percebesse as relações entre o conteúdo e o texto escrito, a fim de que tivesse condições de compreender globalmente a leitura proposta. Em face disso, foi importante considerar que:

A leitura é um ato individual de construção de significado que se configura mediante a interação entre autor e leitor, e que, portanto, será diferente para cada leitor, dependendo de seus conhecimentos, interesses e objetivos do momento [...] (KLEIMAN, 2002, p. 50).

Nesse viés, foi fundamental dar relevância a todas manifestações culturais que perpassam ao livro de Lázaro Ramos, as quais possibilitam uma leitura reflexiva sobre a importância de se construir uma sociedade composta por indivíduos mais críticos, mais respeitosos e mais tolerantes. Tal fato levou para a sala de aula da escola pública a implementação da Lei 10.639/03, favorecendo o empoderamento negro subsidiado na valorização da cultura afro-brasileira na Educação Básica.

Em face disso, o aprimoramento da proficiência leitora foi um facilitador para o exercício de práticas cidadãs dentro de uma sociedade letrada, pois as reflexões e os conhecimentos adquiridos por meio da leitura, particularmente do livro **Na Minha Pele**, contribuíram, nitidamente, para a formação humana dos alunos. Antonio Candido afirma que a literatura “é a arte que transforma/humaniza o homem e a sociedade. A literatura como

---

<sup>14</sup> Disponíveis em: <https://www.youtube.com/watch?v=hQupTegyebw>; <https://www.instagram.com/tv/B2-Q-wAH4WZ/?igshid=1qo178unb4hie>; <https://www.youtube.com/watch?v=WNJZ54TAS18>; <https://www.youtube.com/watch?v=RFIJe0he2yI>. Acesso em: 10 ago. 2019.

produção humana está intrinsecamente ligada à vida social” (1972, p. 803). Portanto, a humanização e a transformação do jovem estudante foram viabilizadas quando a ele foi dada a oportunidade de experimentar através do texto literário a realidade do outro ou de rever a sua própria realidade sob uma ótica diferente da sua.

Assim, o aluno “se transforma, se humaniza através das trocas, das interações e da literatura” (CANDIDO, 1972, p. 806). Neste processo, os alunos puderam fortalecer o sentimento de pertencimento à cultura afro-brasileira ao se verem, muitas vezes, retratados na história do outro. Isso, frequentemente, fez da sala de aula um espaço para manifestações de inquietudes pessoais, confirmando a Literatura como um suporte para a humanização.

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida [...] (CANDIDO, 1995, p. 249).

Diante desse postulado, a reflexão a partir do texto literário em estudo, a obra **Na Minha Pele**, pôde, repetidas vezes, redimensionar diversas posturas e funções sociais presentes no livro. Portanto, a Literatura firmou-se no presente trabalho como um facilitador da percepção do estudante sobre o seu papel no mundo.

Figura 12 – Alunos recebendo o livro **Na Minha Pele**, de Lázaro Ramos



Fonte: Fotografia tirada pela autora.

## **5 AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E MATERIALIZAÇÃO DA CE EMPODERE-SE**

A avaliação do PD, que teve como culminância a produção de gênero CE *Empodere-se*, é um instrumento importante para mensurar a contribuição desta pesquisa e desta proposta interventiva para a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos. Assim, serão apresentadas as avaliações discente e docente.

### **5.1 AVALIAÇÃO DISCENTE**

A avaliação realizada pela turma aconteceu em dois momentos. Primeiramente, em roda de conversa, quando a professora pediu aos estudantes que fizessem uma análise crítica de todo o PD que foi desenvolvido. E, em seguida, que os alunos fizessem uma autoavaliação.

De maneira geral, a classe avaliou positivamente o desenvolvimento do PD. Vários alunos relataram que além de terem gostado muito do PD, consideraram que aprenderam mais do que em aulas que seguem um modelo tradicional de ensino. E muitos disseram que não se sentiam estudando, pois as aulas eram “muito legais”.

Visto que a grande maioria dos alunos é de etnia negra, foi um consenso o fato de considerarem como um grande aprendizado o orgulho de sua cor e de suas raízes. Mesmo aqueles que se autodeclararam como brancos demonstraram muito orgulho de participarem deste PD e terem a oportunidade de falarem sobre questões raciais de uma maneira respeitosa e franca. Ao relembrares das muitas leituras e dos filmes que serviram de fundamento para a ampliação dos conhecimentos de mundo discente, os alunos avaliaram que agora estavam mais conscientes da importância daquilo que desempenharam no PD em prol do combate ao preconceito racial aliado ao sentimento de empoderamento negro. Muitos disseram ter resgatado a sua autoestima e o sentimento de pertencimento étnico-racial. Descreveram o quanto se tornaram mais conscientes da necessidade de condutas cidadãs em uma sociedade estigmatizada pela desigualdade e por preconceitos diversos, o que ficou muito claro nestas falas de alguns alunos: “eu gostei de participar do projeto, porque descobri o quanto tenho que me orgulhar das minhas raízes”; “esse projeto me fez querer melhorar, eu sei que nos dedicamos às crianças, mas a mudança começou em nós mesmos”; “achei que seria só para falar: racismo é errado, mas foi muito mais do que isso”; “descobri que empoderar-se é entender que a sociedade vai a todo tempo querer procurar um rótulo para você e você não vai deixar”.

Em relação ao desenvolvimento das habilidades linguísticas, o estudo da modalidade oral da língua foi destaque nos comentários dos estudantes, que demonstraram muito apreço por terem se apropriado de estratégias linguísticas e comportamentais no estudo dos gêneros orais, o que fez com que eles sentissem mais segurança e coragem para falarem em público. Também avaliaram como bastante positivo o fato de se respeitarem na exposição de ideias durante as rodas de conversa. Para isso, usaram como referência alguns colegas considerados pela turma como pessoas muito falantes e impulsivas e que, ainda assim, surpreenderam admiravelmente a todos.

Os estudantes avaliaram como satisfatório o trabalho desenvolvido quanto à produção escrita. Quando os alunos foram questionados pela professora sobre a criação do *slogan*, eles mostraram-se bastante satisfeitos e lembraram, entre risos, do processo de escolha, quando os *slogans* “Abaxe o tom da sua voz, para falar do tom da minha pele” e “Preto no branco, ancestralidade e liberdade” foram os mais bem votados. Houve ainda uma valorização maior do processo de aprendizagem que desvendou as estratégias usadas em textos modelares, do que as suas próprias produções de *slogans*.

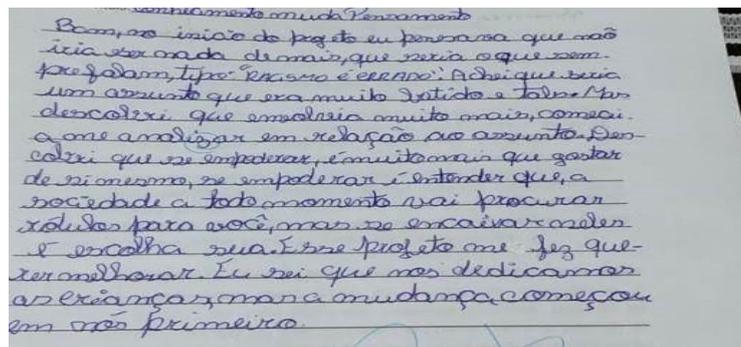
Quanto aos cartazes, os estudantes reconheceram como estavam equivocados em produções que fizeram ao longo de suas vidas escolares, as quais, muitas vezes, não apresentavam uma tipografia legível. Consideraram que os cartazes constituintes da CE ficaram bem estruturados, pois, além de apresentarem uma configuração que facilitou a visualização da mensagem, as linguagens verbais e não verbais se complementavam de tal forma que, segundo os alunos, essa estrutura favoreceu o entendimento do público-alvo infantil.

A produção dos panfletos dividiu as opiniões da turma, visto que alguns julgaram que o seu conteúdo foi de fácil interpretação e bastante convincente sobre a questão do empoderamento negro consubstanciado pelo *slogan*, que também foi usado nos cartazes. Porém, outros não gostaram do material, justificando que as crianças mostraram pouco interesse pelos panfletos, os quais, na opinião de alguns alunos, eram simples demais.

Os alunos descreveram o estudo do subgênero poema como uma experiência marcante, resultante de um trabalho de “desconstrução” do olhar para acontecimentos cotidianos. Nas palavras deles: “conseguimos ver as coisas de um jeito diferente”. Na escrita, a expressão poética veio por meio de versos que descreveram a importância da representatividade negra através dos personagens Oyá e Pantera Negra, usando a notoriedade dessas personagens para transformar preconceito racial em empoderamento negro.

Na sequência, os alunos foram interpelados sobre as leituras usadas para fundamentar a elaboração da CE. De maneira geral, eles demonstraram grande deferência pelos conteúdos e, principalmente, destacaram o quanto a capacidade de compreensão textual foi aprimorada. Alguns alunos chegaram a relatar que, pela primeira vez, conseguiram se concentrar e entender os textos, dando destaques a pausas em que eram realizadas nas mediações docentes. Para isso, lembraram com muito apreço da leitura do livro **Na Minha Pele**, de Lázaro Ramos, e do texto “O perigo de uma história única”, de Chimamanda Ngozi Adichie.

Por fim, cada aluno fez uma autoavaliação oral, quando se atribuíram uma nota de 0 a 5, justificando-a de acordo com a aprendizagem adquirida com o PD e conforme sua participação nas atividades propostas. Neste momento, alguns alunos demonstraram muita seriedade e reconheceram suas falhas ou descompromissos que prejudicaram a feitura dos trabalhos. Porém, as avaliações positivas preponderaram, quando muitos alunos consideraram terem aprendido muito com o PD, justamente por terem assumido uma participação ativa em grande parte das atividades. Nesta avaliação, a turma apresentou como média geral a nota 4, o que demonstra uma grande satisfação e reconhecimento de que a aprendizagem foi significativa para eles. Para finalizar, os alunos registraram por escrito as suas avaliações e percepções do projeto desenvolvido, como neste exemplo:



...comentando muito. Encantamento  
 Bem, no início do projeto eu pensei que não  
 iria ser nada demais, que seria o que sem-  
 pre faziam, tipo "isso é errado". Aí vi que era  
 um assunto que era muito sério e tomei  
 conhecimento que seria muito mais, comecei  
 a me aprofundar em relação ao assunto. Des-  
 cobri que se impediram, é muito mais que gostar  
 de si mesmo, se impediram e entender que, a  
 necessidade a todo momento vai procurar  
 soluções para nós, mas se encalhar a ideia  
 e escolher sua. Esse projeto me fez que-  
 rer melhorar. Eu sei que nos dedicamos  
 às mudanças, mas a mudança começou  
 em nós primeiro.

Vale ressaltar, contudo, que alguns discentes não participaram de maneira satisfatória no processo de construção da CE. Isso, muito provavelmente, justifica-se pelo fato de alguns estudantes ainda não estarem preparados para participarem efetivamente desse processo de ensino-aprendizagem. Outra justificativa bastante plausível ancora-se também nos complexos problemas socioeconômicos que fazem parte de suas vidas. É inegável que as consequências desses problemas, de uma maneira geral, podem extenuar, lamentavelmente, os esforços para que alguns poucos alunos, mesmo em sua minoria, adquiram novos conhecimentos de

maneira significativa. Alguns desses estudantes ponderaram e reconheceram que poderiam ter se envolvido mais com a proposta. O que levou a professora-pesquisadora a perceber que despertou mesmo naqueles estudantes que se mostravam de certa forma apáticos um reconhecimento da importância do projeto desenvolvido.

## 5.2 ANÁLISE DE DADOS E AVALIAÇÃO DOCENTE

Apesar de tantas dificuldades detectadas no *lócus* investigativo (Cf. seção 4.2) e das muitas falhas e dificuldades docentes, aos poucos, desde o projeto-piloto até a culminância do PD com a materialização da CE *Empodere-se*, houve uma mudança positiva no ambiente de aprendizagem. A pedagogia de PD fundamentou as ações desta pesquisa, fazendo da sala de aula um lugar mais profícuo para o desenvolvimento do educando como um indivíduo colaborativo, crítico e autônomo.

Para isso, na proposta interventiva, a percepção sobre a língua partiu de toda a sua vivacidade, um fenômeno de interação verbal dependente do contexto em que acontece. Dessa maneira, objetivando uma aprendizagem efetiva, foi possível despertar no aluno um sentido para o trabalho proposto: o desenvolvimento e a concretização de uma Campanha Educativa. Tal fato exigiu da professora-pesquisadora protagonizar o aluno em um processo de ensino-aprendizagem pautado na participação reflexiva e consciente dos estudantes.

Vale ressaltar, entretanto, que o desenrolar das ações interventivas foi permeado por erros e acertos que só puderam ser identificados com o entendimento de que era preciso ter um olhar de professor-pesquisador em relação à condução do PD. Em vista disso, a mediação docente precisou estar atrelada às necessidades discentes e, portanto, foi pertinente flexibilizar e até modificar as ações planejadas. Devido à dinâmica de um PD, como já era de certa forma esperado, aconteceram intercorrências que precisaram ser equacionadas de tal maneira que o processo de ensino-aprendizagem ainda motivasse os alunos a buscarem soluções para as situações-problemas. Essas demandas deram voz e responsabilidade aos alunos nas tomadas de atitudes individuais e coletivas, colocando-os na posição de agentes na construção do conhecimento. Um dos caminhos para atingir esse objetivo foi a ressignificação das aulas de LP, em que todos os aspectos linguísticos passaram a ser entendidos como meios de interação verbal, cujas práticas sociais de linguagem aconteceram de maneiras diversas, interligando leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística.

Quanto ao eixo da leitura, foram muitos os ganhos discentes. A motivação temática da CE *Empodere-se* impulsionou a necessidade da ampliação do repertório cultural dos alunos

e a leitura foi o meio mais recorrente para suprir esta demanda. Dessa forma, a maioria dos textos lidos apresentou questões diversas sobre empoderamento negro, o que ensejou, de maneira bastante expressiva, o interesse dos alunos. E mesmo aquelas leituras que não estavam explicitamente ligadas à temática do PD, os alunos conseguiram perceber suas contribuições para a execução do projeto, dando para estes textos um significado mais amplo.

Nesse contexto, os alunos vivenciaram variadas práticas de leitura, nas quais a professora-pesquisadora buscou lançar mão de estratégias para que a proficiência leitora fosse beneficiada. Assim, os alunos foram sendo capacitados a darem sentido para os textos verbais e não verbais, retomando hipóteses anteriores à leitura que eram instigados a criarem através da mediação docente. Nessa retomada de previsões, a confirmação ou refutação das hipóteses eram associadas ao conhecimento de mundo discente, o que possibilitou grande parte do alunado a realizar interpretações textuais coerentes e repletas de sentidos.

Além disso, as contribuições da leitura mediada puderam ser detectadas nas atividades de releituras, quando os alunos eram desafiados a identificarem as conexões textuais, percebendo, sem categorizar, as ligações referenciais entre os elementos do texto. Dessa forma, em um processo dialógico e colaborativo, houve interação discente ativa com os textos. Os educandos, ao se apropriarem das estruturas textuais, conseguiram captar as inferências para construírem significados para as suas leituras.

Os benefícios do desenvolvimento da proficiência leitora ainda foram engrandecidos pelo trabalho com textos literários, cujo poder humanizador, certamente, colaborou para que muitos alunos desenvolvessem o gosto pela leitura. Isso ficou evidenciado nas aulas em que o contato com a linguagem literária promoveu momentos riquíssimos de reflexões e análises textuais articuladas com os conhecimentos prévios dos alunos. Além disso, a maneira aprazível como transcorreu a leitura do livro **Na Minha Pele** fez com que a professora vivenciasse aquele momento como uma grande conquista profissional.

A leitura abriu espaço para o trabalho com textos modelares, que também serviram de direcionamento para a produção escrita. Com o uso da modelagem, as estratégias de produção textual puderam ser realçadas em exercícios reflexivos que habilitaram, de maneira significativa, os alunos a se apropriarem dos muitos recursos de escritas modelares. Na produção poética, por exemplo, o resultado desse trabalho respondeu satisfatoriamente às expectativas, visto que os poemas, de um modo geral, apresentaram uma linguagem carregada de emoção, com uso de algumas figuras de linguagem, além de recursos como estrofação e uso de rimas. No entanto, alguns alunos simplesmente se negaram a escrever poemas, alegando que “aquilo não era para eles”.

Na elaboração de subgêneros midiáticos, a modelagem foi também usada como base para o trabalho. Nas sequências didáticas, os textos modelares eram revisitados para que as estratégias de um redator proficiente fossem detectadas pelos alunos, para assim serem reproduzidas. Os resultados desse trabalho puderam ser verificados, por exemplo, na produção de *slogan*, quando os alunos entenderam a necessidade de usarem uma linguagem concisa, mas que tivesse a capacidade de transmitir as ideias principais da CE. Assim, a criação de frases de efeito e de fácil memorização para o público-alvo foi um exercício linguístico que exigiu dos alunos criatividade e capacidade de concisão.

A produção dos cartazes também foi orientada pelo uso da modelagem, como pela comparação das produções que foram feitas no projeto-piloto. Em análise crítica comparativa, foi possível fazer um aperfeiçoamento. Os alunos fizeram um planejamento para a confecção do cartaz, que antes foi produzido em rascunho e submetido à revisão com intervenção da professora até a conclusão da versão final. Os cartazes foram produzidos em grupos de trabalho, portanto, uma produção que exigiu a manutenção de uma rede de colaboração. No processo de elaboração, os alunos construíram o conceito do cartaz, uma ideia diferenciada e articulada com tema empoderamento negro. Seguindo esse conceito, as imagens foram escolhidas conjuntamente, como também a seleção de informações adequadas ao PA. Além disso, houve a preocupação em se fazer com que os textos e as imagens fossem de fácil visualização, o que levou os alunos a usarem alguns recursos, como, por exemplo, cores vibrantes, letras de tamanhos e formatos expressivos. Tudo pensado para que a CE ficasse atrativa para as crianças. Ainda foi levado em consideração o lugar de circulação dos cartazes, uma escola de Educação Fundamental I.

Na estruturação da CE, foi possível evidenciar a importância do estudo sistematizado da oralidade, o que favoreceu a capacidade de expressão oral aliada ao desenvolvimento da autonomia discente. O ensino dos subgêneros orais, contação de história e roda de conversa, também foi alicerçado pela modelagem, rede de colaboração e protagonismo discente. Os alunos se mobilizaram coletivamente e conseguiram desenvolver, mediados pela professora, a forma mais adequada de realização dos subgêneros. Mesmo partindo de um modelo, os estudantes construíram maneiras criativas, especialmente, na contação de história.

A roda de conversa não compôs apenas a estrutura da CE, ela fez parte de todo seu processo de formação, pois, em vários momentos do PD, ela foi utilizada. Após a exibição de filmes e vídeos ou após uma leitura, a roda de conversa oportunizou aos alunos aprofundarem assuntos variados e a aprenderem modelos comportamentais que contribuíram para a melhoria do ambiente de aprendizagem. Assim, com o aprimoramento do uso desse subgênero, foi

possível levar os alunos a aprenderem a respeitar os turnos de fala dos colegas e a discordarem sem brigar para ampliarem os seus conhecimentos de mundo.

O trabalho com a contação de história igualmente comprovou a importância do estudo de gêneros orais nas aulas de LP. No processo de ensino desse subgênero, os contadores foram muito colaborativos entre si, ajudando uns aos outros a desenvolverem uma boa entonação de voz, a manterem a concentração e até a criarem estratégias que atraíssem a atenção do PA. Além disso, muitos ensaios foram assistidos pela própria turma, quando os outros colegas avaliavam a desenvoltura dos contadores e davam sugestões para tornarem a contação mais interessante. Todo o alunado reconheceu as estratégias que diferenciavam a contação de história de uma simples leitura oral. Em outras palavras, os estudantes conseguiram entender a importância de se prepararem para atuarem em eventos públicos de oralidade, fato que muito contribuiu para o êxito da materialização da *Empodere-se*.

Os estudantes que não participaram da contação de história produziram panfletos, pois a produção desses dois subgêneros foi concomitante. Para que fosse possível conciliar as duas atividades, os panfletos foram produzidos no Laboratório de Informática, com o apoio da professora de Informática, que auxiliou os alunos a formatarem o material, sempre seguindo a modelagem estudada em sala de aula. Os panfletos passaram pelo processo de produção inicial, análise e correção docente até a produção final, um material em que as linguagens verbais e não-verbais se complementaram.

Além disso, o objetivo de levar o PA a aderir às ideias veiculadas na CE *Empodere-se* levou os alunos a usarem um vocabulário apropriado ao entendimento infantil e uma estrutura textual simples. Assim, a ampliação dos conhecimentos linguísticos partiu do objetivo maior de fazer com que o proponente da CE, ao progredir nas suas competências quanto à escrita, à oralidade e à leitura, buscasse estratégias convincentes.

Por fim, a materialização da Campanha Educativa *Empodere-se* não só deu visibilidade ao projeto desenvolvido, como também valorizou o aluno como um agente de transformação social. A culminância do PD consagrou todo um processo permeado por muitos aprendizados, que evidenciaram a excelência da pedagogia de Projetos Didáticos como um potente instrumento educacional.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa-ação apresenta uma proposta de ensino – Campanha Educativa, a construção de um gênero como ação social –, ancorada na Pedagogia de Projeto Didático, que buscou promover uma aprendizagem significativa ao articular o desenvolvimento das competências comunicativas, nos quatro eixos de ensino, com a valorização de princípios éticos necessários à formação integral discente.

Diante do arcabouço teórico apresentado nesta dissertação, o compromisso com uma Educação pública de qualidade encontrou respaldo na consciência de que:

A pior discriminação, a pior forma de exclusão é deixar a criança sair da escola sem ter adquirido nenhuma aprendizagem, nenhum conhecimento, sem as ferramentas mínimas para se integrar e participar ativamente das sociedades do conhecimento (NÓVOA, 2007, p. 12).

Dessa maneira, a preocupação em garantir uma ação pedagógica centrada na aprendizagem efetiva do aluno ratificou o propósito deste PD, cujos questionamentos advindos dos próprios estudantes foram construtores de uma educação libertadora (FREIRE, 1994). Por essa razão, foi imprescindível agregar aos princípios teóricos da pedagogia de PD uma didática que pudesse aliar Autoria e Autoridade Docente, Protagonismo Discente e Rede de Colaboração para que o ambiente de aprendizagem se tornasse propício à ampliação de conhecimentos linguísticos e interdisciplinares fundamentais à CE *Empodere-se*.

Em consonância com esse pensamento, o emprego da tecnologia de PD como alicerce para as aulas de LP também implicou em compreender que um educador nunca deve impor uma “vontade arrogante de mestre” (FREIRE, 1996, p. 61), e sim, desempenhar o importante papel de mediar a aquisição de saberes a seus educandos. Isso, na realidade, é um processo bastante complexo e desafiante, pois essa postura vai de encontro ao tradicionalismo na Educação, que tem a figura do professor como o detentor do conhecimento a ser transmitido para o aluno.

Para tanto, foi crucial compreender que a construção do conhecimento precisava acontecer em um processo dialógico e coletivo, pois “se não houver a possibilidade do professor não ser o único ensinante dentro da sala de aula, é impossível conseguir práticas de diferenciação pedagógica” (NÓVOA, 2007, p. 9). Por essa razão, nesta proposta pedagógica, a passividade cedeu espaço à ação discente, levando o aluno a refletir sobre a língua e seu uso, proporcionando, de acordo com as demandas do PD, o aprimoramento linguístico.

Nesse sentido, para a concretização deste projeto foi necessária uma ruptura de paradigma, uma remodelação das aulas de LP, ao trazer, verdadeiramente, a concepção sociointeracionista para o foco do ensino. Assim, a partir de uma construção coletiva e colaborativa, a CE *Empodere-se* conciliou a expressão poética com o discurso argumentativo para que a intencionalidade discursiva deste gênero fosse atendida. Dessa forma, os estudantes conseguiram dar sentido para aquilo que estava sendo ensinado, motivando-os a conhecer e a fazer o uso de estratégias que pudessem levar o público-alvo infantil a aderir às ideias veiculadas na CE.

Nesse sentido, percebemos que a proposta de culminar este PD com a materialização de uma CE foi bastante eficiente na medida em que o processo de ensino-aprendizagem agregou ferramentas que favoreceram o aprimoramento da competência comunicativa a partir da articulação entre os quatro eixos de ensino.

Essa experiência, de acordo com os inúmeros relatos frequentes nas rodas de conversas e em outras situações ao longo de todo o percurso deste PD, foi relevante na vida de muitos participantes. Todavia, há de se reconhecer que o projeto não foi “pomposo”, ou melhor, ele aconteceu dentro das condições reais e cotidianas que a escola oferece e dentro daquilo que o aluno realmente pôde desenvolver. A preocupação não foi criar um trabalho impecável, mas um trabalho que expressasse o melhor que os estudantes pudessem fazer. Enfim, trata-se de um projeto construído com e pelo aluno. O baixo custo financeiro dispendido para a realização das tarefas também viabiliza a adaptação deste PD à realidade de muitas escolas, o que traz a esperança de que ele se transforme, mesmo que de forma modesta no universo da Educação, em uma importante contribuição pedagógica.

Além disso, o objetivo de levar o empoderamento negro para além da sala de aula fez com que a escola fosse não apenas uma instituição formal de acesso ao conhecimento, mas, sobretudo, uma partícipe da sociedade comprometida com a formação intelectual e cidadã do educando.

Diante disso, acreditamos que conseguimos honrar “os quatro pilares da educação” recomendados pela UNESCO, mencionados nesta dissertação. A maioria dos alunos, de maneira bastante satisfatória, “aprendeu a conhecer” através da promoção de uma aprendizagem reflexiva e significativa; “aprendeu a fazer” na medida em que se tornou mais autônoma nas tomadas de decisões e na execução das atividades; “aprendeu a viver juntos” ao realizar um trabalho em que a colaboração entre pares foi fundamental para o êxito da CE *Empodere-se*; e por fim, “aprendeu a ser” quando percebeu que o empoderamento negro e o respeito à pluralidade cultural e racial a engrandece como pessoa.

## REFERÊNCIAS

AMPLI.VISUAL. **Quais informações que um folder deve ter?** [S.l.], 2 jul. 2015. Disponível em: <http://amplivisual.com.br/quais-informacoes-um-folder-deve-ter>. Acesso em: 02 mar. 2019.

ANTUNES, Celso. **Na sala de aula**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. **Projetos e práticas pedagógicas na educação infantil**. Petrópolis: Vozes, 2012.

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

\_\_\_\_\_. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

AQUINO, Júlio Groppa. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 19, n. 47, dez. 1998.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 47. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **(Volochinov) Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 3. ed. Tradução P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Tradução P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, Rogério Andrade Barbosa. **O filho do vento**. 2. ed. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2012.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (versão final). Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base/>. Acesso em: 10 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Exposição de motivos ao encaminhamento das diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: CNE, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa, terceiro e quarto ciclos.** Brasília, 1998.

BRONCKART, J. P. **Atividade verbal, Textos e Discursos:** por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONZATO, Lucilene Hotz. A dinâmica de grupo no ensino da oralidade. **Revista Prolíngua**, v. 2, n. 1, jan./jun. 2009.

BUSATTO, Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI:** Tradição e ciberespaço. Petrópolis: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. **Contar e encantar:** pequenos segredos da narrativa. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Separata da Revista Ciência e Cultura**, São Paulo, Empresa Gráfica da Revista dos Tribunais, v. 24, n. 9, set.1972.

\_\_\_\_\_. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos.** São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COSTA, A. C. G.; VIEIRA, M. A. **Protagonismo juvenil:** adolescência, educação e participação democrática. São Paulo: FTD; Salvador: Fundação Odebrecht, 2006.

COSTA, Marisa Vorraber. **Quando o pós-moderno invade a escola:** um estudo sobre novos artefatos, identidades e práticas culturais. Projeto de pesquisa apoiado pelo CNPq (2004-2007), 2004.

DEWEY, John. **Democracia e Educação.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DICIO. **Dicionário Online de Português.** Significado de Folheto. [S.l., s.d.]. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/folheto>. Acesso em: 15 nov. 2018.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; MARCUSCHI, Luiz Antônio. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In: MARCUSCHI, Luiz. **Fala e escrita.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Disponível em: [http://www.ufpe.br/ceel/e-books/Fala\\_Escrita\\_Livro.pdf](http://www.ufpe.br/ceel/e-books/Fala_Escrita_Livro.pdf). Acesso em: 25 jan. 2019.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** [S.l., s.d.]. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/saeb-2017>. Acesso em: 17 nov. 2018.

FRAZÃO, Dilva. **Biografia: Carolina Maria de Jesus** – Escritora Brasileira. [S.l.], 14 mar. 2019. Disponível em: [https://www.ebiografia.com/carolina\\_maria\\_de\\_jesus/](https://www.ebiografia.com/carolina_maria_de_jesus/). Acesso em: 05 out. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**, 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREITAS, Emiliania Torteloti. **Educação linguística e cidadã** – um desafio de aprendizagem para a sala de aula de língua portuguesa. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

GANDIN, Adriana B. **Metodologia de Projetos na Sala de Aula** – relato de uma experiência. Coleção Fazer e Transformar, n. 1. São Paulo: Loyola, AEC do Brasil, 2001.

GANDIN, Danilo. **A Prática do Planejamento Participativo na Educação**. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

\_\_\_\_\_.; CRUZ, Carlos H. Carrilho. **Planejamento na Sala de Aula**. Porto Alegre, 1995.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

\_\_\_\_\_.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

JESUS, Carolina Maria. **Nação**, Parte 1, TVE, 18 set. 2015. Disponível em: <https://youtu.be/E5V8SvEN2II>. Acesso em: 05 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Nação**, Parte 1, TVE, 25 set. 2015. Disponível em: <https://youtu.be/EDYxWzhlFfw>. Acesso em: 05 out. 2018.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para escrita: atividades de retextualização**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed., São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela et al. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MIRANDA, Neusa Salim. Educação da oralidade ou Cala a boca não morreu. **Revista da ANPOLL**, Campinas, Publicações IEL, n. 8, p. 159-182, 2005.

\_\_\_\_\_. **Reflexão metalinguística do ensino fundamental**. Belo Horizonte: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita; Faculdade de Educação, UFMG, 2006.

NEVES, Maria Helena de Moura. Uma visão geral da gramática funcional. **Alfa**, São Paulo, v. 38, p. 109-127, 1994.

\_\_\_\_\_. **Que gramática estudar na escola?** 4. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

NÓVOA, António. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. **SINPRO/SP**, 2007. Disponível em: [http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto\\_novoa.pdf](http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf). Acesso em: 25 jan. 2019.

PIRES, Alexander Jorge. **Currículo do sistema Lattes**. Brasília, 12 abril 2018. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4230891P2>. Acesso em: 20 nov. 2018.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

RABAÇA, C. A.; BARBOSA, G. **Dicionário de comunicação**. São Paulo: Editora Ática, 1987.

RAMOS, Lázaro. **Na minha pele**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. **Cultura, arte e contação de histórias**. Goiânia: Gwaya, 2005.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves M.; BRANDÃO, Heliana M. B.; MACHADO, Maria Z. V. (orgs.). **A escolarização a leitura literária**. O jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

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

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TOMASELLO, M. **Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

VAZ, Sérgio. **Flores de Alvenaria**. São Paulo: Global Editora, 2016.

VELHO, G. **Individualismo e Cultura**. 7. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

## ANEXO 1 – RODA DE CONVERSA (ATIVIDADE ORAL)

Observe as seguintes imagens<sup>15</sup> e mensagens para depois você expor suas opiniões sobre elas.



<sup>15</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/100004793282437/videos/943720792464355/>. Acesso em: 18 set. 2018.

**Responda:**

(perguntas elaboradas pela autora)

1. Quais imagens e mensagens mais despertaram a sua atenção? Explique o motivo.
  
2. Observe a segunda imagem para responder as seguintes questões:
  - a) Explique o sentido do termo até na frase “tenho até amigos negros”.
  - b) Há muitas pessoas que usam essa frase para demonstrarem que não são preconceituosas. E para você, o que essa frase revela quanto ao comportamento dessas pessoas?
  
3. Observe a quarta imagem e responda: Para você, o que poderia significar para uma criança o fato de se reconhecer em brinquedo?

## ANEXO 2 – LEITURA E INTERPRETAÇÃO ESCRITA

### O RACISMO NAS PÁGINAS DO JORNAL

#### SEGURANÇA IMPEDE HOMEM DE COMPRAR COMIDA PARA MENINO EM SHOPPING<sup>16</sup>

Caso ocorreu em shopping de Salvador; MP da Bahia abriu inquérito para investigar possível racismo institucional

Hyndara Freitas – O Estado de S.Paulo

13/06/2018, 16:51



Homem queria pagar um almoço para menino de rua, mas foi impedido por segurança.

Foto: Facebook/Bruno Kaique.

Na última segunda-feira, 11, um homem tentou comprar comida para um menino em um restaurante da praça de alimentação do Shopping da Bahia, em Salvador, mas foi impedido por um segurança do local. O momento foi gravado e publicado nas redes sociais, e o shopping está sendo criticado por racismo – o menino era negro e supostamente morador de rua.

"Eu tô querendo dar o almoço ao menino e o segurança tá falando que vai me tirar do shopping a força, vai tirar o menino. Eu vou pagar, ele vai comer. Eu queria ver se fosse seu filho que tivesse na rua passando fome, ele vai comer, vai comer sim. Quem tá pagando sou eu. Eu vou pagar, por que ele não vai comer? Você vai chamar quem você quiser e bora ver se eu vou sair daqui", disse Kaique Sofredine, homem que tentava comprar o lanche, no vídeo.

---

<sup>16</sup> Disponível em: <https://emails.estadao.com.br/noticias/comportamento,mp-instaura-inquerito-apos-seguranca-impedir-menino-de-comprar-comida-em-shopping,70002348991>. Acesso em: 02 set. 2018.

"Esse é meu trabalho", justifica o segurança em outro momento do vídeo, enquanto fica na frente do restaurante impedindo a compra do alimento. Posteriormente, outros seguranças chegam ao local, e após muita discussão, o homem consegue realizar a compra.

Kaique publicou o vídeo no Facebook<sup>17</sup> e se mostrou revoltado com o ocorrido. "Fui pagar um almoço pra uma criança e o segurança disse que ele não iria comer. Foi uma longa discussão até chamar o supervisor dele e, por fim, o supervisor deixar o menino comer no shopping", escreveu ele no post.



No dia seguinte ao ocorrido, o Ministério Público da Bahia instaurou inquérito para apurar a ação do segurança para apurar a responsabilidade do shopping "em possível prática de racismo institucional". O Grupo de Atuação Especial de Proteção dos Direitos Humanos e Combate à Discriminação (GEDHDIS) determinou um prazo de dez dias para que o estabelecimento preste esclarecimentos.

“Depois de instruído (por meio da coleta de informações e depoimentos), o procedimento poderá resultar em uma recomendação, Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) ou até uma ação civil pública contra o shopping, inclusive por eventuais danos morais individuais ou coletivos decorrentes da atuação do segurança”, afirmou a promotora Livia Vaz. Ela ainda explicou que a investigação na esfera civil não afasta a responsabilização criminal.

Em nota, o Shopping da Bahia pediu desculpas pelo ocorrido e informou que o funcionário "foi afastado de atividades relacionadas a atendimento público" e que foi

---

<sup>17</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/100004793282437/videos/943720792464355/>. Acesso em: 20 de set. 2018.

"advertido e segue para uma nova rodada de cursos e adaptações". Confira a nota na íntegra abaixo:

O Shopping da Bahia vem a público, mais uma vez, pedir desculpas pelo ocorrido. Após uma reunião nesta terça-feira, o empreendimento decidiu pelo afastamento do profissional de atividades relacionadas a atendimento ao público. Mesmo não tendo nenhuma orientação do shopping que suporte as ações tomadas pelo profissional, optamos por trabalhar a sua reabilitação. Além disso, ele foi advertido e segue para uma nova rodada de cursos e capacitações.

Reforçamos também que, neste momento, é necessário esclarecer diversos pontos que vem sendo abordados em torno do fato.

1 – Nossos seguranças recebem treinamentos periódicos, não apenas com conteúdo técnico, mas também conteúdo sobre o contexto social que vivemos. Em 2017, toda a equipe do empreendimento recebeu treinamento de autoridades nacionais em temas como racismo, diversidade e enfrentamento de temas de alta relevância para nossa operação. Entre os especialistas que estiveram com a nossa equipe, estão lideranças como o professor Hélio Santos, presidente do Instituto Brasileiro da Diversidade, e a vice-presidente do Fórum Nacional de Gestores LGBT, Bruna Lorrane.

2 – Não há e nem nunca houve nenhuma orientação para uma abordagem que fosse além de coibir ações de comércio informal e de pessoas (crianças e adultos) que tentam abordar clientes com pedidos de dinheiro, alimentos ou produtos. A decisão do cliente é soberana e tem que ser respeitada, sem nenhuma ação violenta ou que gere constrangimento. Atuamos em parceria diária com órgãos como Conselho Tutelar, Juizado de Menores, Instituto IRIS, Polícias Civil e Militar, e a orientação é sempre pelo cumprimento da lei e respeito aos direitos humanos;

3 – O shopping repudia qualquer acusação de racismo institucional, e temos orgulho da nossa relação com o povo de Salvador, suas matrizes culturais, étnicas e sociais.

Encerramos, pedindo mais uma vez, desculpas e lamentando o ocorrido. As desculpas são direcionadas a todos os que se sentirem tristes e ofendidos com o fato, mas especialmente aos envolvidos e suas famílias.

### **Interpretação escrita**

(perguntas elaboradas pela autora)

1. Aprofundando a análise:

Observe os tópicos de informações mencionadas ao longo do desenvolvimento da notícia:

- i. O supervisor foi chamado para resolver o impasse entre o cliente e o segurança do shopping.
- ii. O homem conseguiu comprar o lanche para o menino.
- iii. O Ministério Público da Bahia instaurou inquérito para apurar a ação do segurança e a responsabilidade do shopping "em possível prática de racismo institucional".
- iv. O shopping veio a público pedir desculpas pelo ocorrido.
- v. O shopping fez esclarecimentos sobre medidas adotadas para que o fato não se repita.

2. Responda:

- a) Qual desses tópicos mais despertou seu interesse? Justifique sua resposta.
- b) Para um fato tornar-se notícia no meio jornalístico, ele precisa ser relevante ou causar algum impacto na sociedade. Para você, por que o fato ocorrido mereceu ser noticiado?
- c) Em nota, o Shopping da Bahia pediu desculpas pelo ocorrido e informou que o funcionário "foi afastado de atividades relacionadas a atendimento público". Pode-se inferir que o segurança não havia sido preparado? Justifique sua resposta utilizando uma passagem do texto.

### ANEXO 3 – ATIVIDADE AUDIOVISUAL

1. Palestra de Eliane Brown<sup>18</sup>, advogada e Coordenadora do SOS Racismo na ALESP. Junto com o seu marido, o rapper Mano, criou a produtora Boogie Naipe e há quatro anos é responsável pela carreira do Racionais MC's.
2. Palestra de Rodrigo<sup>19</sup>, empresário no ramo de reciclagem e desenvolve projetos sociais voltados para crianças e adolescentes, palestrante em casas prisionais e instituições para jovens.
3. Declamação de poema de Mel<sup>20</sup>, slammer e produtora cultural formada em comunicação social- RTV.
4. Filme Estrelas Além do Tempo<sup>21</sup>
5. Vídeo do Poema Navio Negreiro<sup>22</sup> (narrado e dramatizado), de Castro Alves.

---

<sup>18</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=xV1k\\_tNZFCU](https://www.youtube.com/watch?v=xV1k_tNZFCU). Acesso em: 12 set. 2018.

<sup>19</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MwRGd5YN9oo>. Acesso em: 12 set. 2018.

<sup>20</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FfDvjbsCFmM>. Acesso em: 12 set. 2018.

<sup>21</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9DROiMJfaLA>. Acesso em: 12 set. 2018.

<sup>22</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2RAKjM-xLWE>. Acesso em: 12 set. 2018

#### ANEXO 4 – ROTEIRO DE APRESENTAÇÃO (FALAS DOS MESTRES DE CERIMÔNIA) DO EVENTO “AS CORES DO BRASIL”

1. **Thayane:** Durante todo esse bimestre muitos de nós estudamos vários assuntos relacionados à Consciência Negra.

Muitos alunos conheceram um pouco da tradição da cultura dos negros, como a boneca Abayomi, outros analisaram a lei contra o racismo e a injúria racial e concluíram que só a Lei NÃO é o suficiente, **precisamos mesmo é de Conscientização e Respeito**. Por isso, vamos assistir à peça teatral “**E se o racismo fosse ao contrário?**” (1ª cena) e refletir sobre situações do nosso dia a dia.

2. **Vitor:** Agora iremos conhecer um pouco da **tradição religiosa** dos negros com uma breve palestra sobre religiões de Matriz Africana, ministrada pela aluna Maria Eduarda Martins, do 1º ano do Ensino Médio.

3. **Vitor:** Agora mais um pouco de teatro (2ª cena do teatro)

4. **Thayane:** Para animarmos nossa manhã de celebração ao Dia da Consciência Negra, teremos agora uma apresentação musical que tem tudo a ver com o nosso projeto: **As Cores do Brasil**.

Mas antes disso, vejamos a interessante história da música Olhos Coloridos (Leitura realizada pela aluna Dharphine Castro) e logo em seguida assistiremos à apresentação musical desta canção.

5. **Thayane:** E lá vem outra cena do teatro (3ª cena)!

6. **Vitor:** Ao mergulharmos nesse universo de valorização de toda tradição da raça Negra, descobrimos um pouco sobre Celebidades como **Martin Luther King, Nelson Mandela e a autora brasileira Carolina Maria de Jesus**. E por falar em Maria Carolina de Jesus, vamos ouvir agora **um cordel** de sua biografia e poemas autorais dos alunos Kimberly, Ronald, Allan e Júlia. E logo depois, passaremos a bola para os

nossos convidados especiais **Laura Conceição e os representantes do Projeto “Sararau Crioulo”**.

- Cordel – Eduarda Cristina, Thayane, Luan e Yago;
- Poemas – Kimberly, Ronald, Allan, Júlia;
- Laura Conceição e Coletivo de Poesia Negra.

7. **Thayane:** Agora para fecharmos com “Chave de Ouro”, deixaremos a palavra e a capoeira por conta do Mestre Vagner.

ANEXO 5 – CHIMAMANDA – “O PERIGO DE UMA HISTÓRIA ÚNICA”<sup>23</sup>

23

Disponível em:  
[https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_ngozi\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story?language=pt-br#t-1110786](https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br#t-1110786). Acesso em: 10 mai. 2019.

## ANEXO 6 – TEXTO TRANSCRITO DA PALESTRA “O PERIGO DE UMA HISTÓRIA ÚNICA”<sup>24</sup>

Translated into Portuguese (Brazil) by Erika Barbosa

Reviewed by Belucio Haibara.

CONFERÊNCIA ANUAL – TED GLOBAL 2009 – DE 21 A 24 de JULHO

OXFORD, REINO UNIDO

TEMA: “A Essência das Coisas Não Visíveis”

Eu sou uma contadora de histórias e gostaria de contar a vocês algumas histórias pessoais sobre o que eu gosto de chamar “o perigo de uma história única”.

Eu cresci num campus universitário no leste da Nigéria. Minha mãe diz que eu comecei a ler com dois anos, mas eu acho que quatro é provavelmente mais próximo da verdade. Então, eu fui uma leitora precoce. E o que eu lia eram livros infantis britânicos e americanos. Eu fui também uma escritora precoce. E quando comecei a escrever, por volta dos sete anos, histórias com ilustrações em giz de cera, que minha pobre mãe era obrigada a ler, eu escrevia exatamente os tipos de histórias que eu lia. Todos os meus personagens eram brancos de olhos azuis. Eles brincavam na neve. Comiam maçãs. (Risos da plateia) E eles falavam muito sobre o tempo, em como era maravilhoso o sol ter aparecido. (Risos da plateia), apesar do fato que eu morava na Nigéria.

Eu nunca havia estado fora da Nigéria. Nós não tínhamos neve, nós comíamos mangas. E nós nunca falávamos sobre o tempo porque não era necessário. Meus personagens também bebiam muita cerveja de gengibre porque as personagens dos livros britânicos que eu lia bebiam cerveja de gengibre. Não importava que eu não tivesse a mínima ideia do que era cerveja de gengibre. (Risos da plateia) E por muitos anos depois, eu desejei desesperadamente experimentar cerveja de gengibre. Mas isso é outra história. A meu ver, o que isso demonstra é como nós somos impressionáveis e vulneráveis em face de uma história, principalmente quando somos crianças. Porque tudo que eu havia lido eram livros nos quais as personagens eram estrangeiras, eu convenci-me de que os livros, por sua própria natureza, tinham que ter estrangeiros e tinham que ser sobre coisas com as quais eu não podia me identificar. Bem, as coisas mudaram quando eu descobri os livros africanos. Não havia muitos disponíveis e eles não eram tão fáceis de encontrar quanto os livros estrangeiros, mas devido a escritores como Chinua Achebe e Camara Laye eu passei por uma mudança mental em minha percepção da

---

<sup>24</sup> Disponível em: <https://www.geledes.org.br/chimamanda-adichie-o-perigo-de-uma-unica-historia/>. Acesso em: 15 jun. de 2019.

literatura. Eu percebi que pessoas como eu, meninas com a pele da cor de chocolate, cujos cabelos crespos não poderiam formar rabos-de-cavalo, também podiam existir na literatura. Eu comecei a escrever sobre coisas que eu reconhecia. Bem, eu amava aqueles livros americanos e britânicos que eu lia. Eles mexiam com a minha imaginação, me abriam novos mundos. Mas a consequência inesperada foi que eu não sabia que pessoas como eu podiam existir na literatura. Então o que a descoberta dos escritores africanos fez por mim foi: salvou-me de ter uma única história sobre o que os livros são.

Eu venho de uma família nigeriana convencional, de classe média. Meu pai era professor. Minha mãe, administradora. Então nós tínhamos como era normal, empregada doméstica, que frequentemente vinha das aldeias rurais próximas. Então, quando eu fiz oito anos, arranjamos um novo menino para a casa. Seu nome era Fide. A única coisa que minha mãe nos disse sobre ele foi que sua família era muito pobre. Minha mãe enviava inhames, arroz e nossas roupas usadas para sua família. E quando eu não comia tudo no jantar, minha mãe dizia: “Termine sua comida! Você não sabe que pessoas como a família de Fide não tem nada?” Então eu sentia uma enorme pena da família de Fide.

Então, num sábado, nós fomos visitar a sua aldeia e sua mãe nos mostrou um cesto com um padrão lindo, feito de ráfia seca por seu irmão. Eu fiquei atônita! Nunca havia pensado que alguém em sua família pudesse realmente criar alguma coisa. Tudo que eu tinha ouvido sobre eles era como eram pobres, assim havia se tornado impossível pra mim vê-los como alguma coisa além de pobres. Sua pobreza era minha história única sobre eles.

Anos mais tarde, pensei nisso quando deixei a Nigéria para cursar universidade nos Estados Unidos. Eu tinha 19 anos. Minha colega de quarto americana ficou chocada comigo. Ela perguntou onde eu tinha aprendido a falar inglês tão bem e ficou confusa quando eu disse que, por acaso, a Nigéria tinha o inglês como sua língua oficial. Ela perguntou se podia ouvir o que ela chamou de minha “música tribal” e, conseqüentemente, ficou muito desapontada quando eu toquei minha fita da Mariah Carey. (Risos da plateia) Ela presumiu que eu não sabia como usar um fogão.

O que me impressionou foi que: ela sentiu pena de mim antes mesmo de ter me visto. Sua posição padrão para comigo, como uma africana, era um tipo de arrogância bem intencionada, piedade. Minha colega de quarto tinha uma única história sobre a África. Uma única história de catástrofe. Nessa única história não havia possibilidade de os africanos serem iguais a ela, de jeito nenhum. Nenhuma possibilidade de sentimentos mais complexos do que piedade. Nenhuma possibilidade de uma conexão como humanos iguais.

Eu devo dizer que antes de ir para os Estados Unidos, eu não me identificava, conscientemente, como uma africana. Mas nos EUA, sempre que o tema África surgia, as pessoas recorriam a mim. Não importava que eu não soubesse nada sobre lugares como a Namíbia. Mas eu acabei por abraçar essa nova identidade. E, de muitas maneiras, agora eu penso em mim mesma como uma africana. Entretanto, ainda fico um pouco irritada quando se referem à África como um país. O exemplo mais recente foi meu maravilhoso voo de Lagos, dois dias atrás, não fosse um anúncio de um voo da Virgin sobre o trabalho de caridade na “Índia, África e outros países”. (Risos da plateia)

Então, após ter passado vários anos nos EUA como uma africana, eu comecei a entender a reação de minha colega para comigo. Se eu não tivesse crescido na Nigéria e se tudo que eu conhecesse sobre a África viesse das imagens populares, eu também pensaria que a África fosse um lugar de lindas paisagens, lindos animais e pessoas incompreensíveis, lutando guerras sem sentido, morrendo de pobreza e AIDS, incapazes de falar por elas mesmas e esperando serem salvos por um estrangeiro branco e gentil. Eu veria os africanos do mesmo jeito que eu, quando criança, havia visto a família de Fide.

Eu acho que essa única história da África vem da literatura ocidental. Então, aqui temos uma citação de um mercador londrino chamado John Locke, que navegou até o oeste da África em 1561 e manteve um fascinante relato de sua viagem. Após referir-se aos negros africanos como “bestas que não tem casas”, ele escreve: “Eles também são pessoas sem cabeças, que “têm sua boca e olhos em seus seios.” Eu rio toda vez que leio isso, e deve-se admirar a imaginação de John Locke. Mas o que é importante sobre sua escrita é que ela representa o início de uma tradição de contar histórias africanas no Ocidente. Uma tradição da África subsaariana como um lugar negativo, de diferenças, de escuridão, de pessoas que, nas palavras do maravilhoso poeta, Rudyard Kipling, são “metade demônio, metade criança”.

E então eu comecei a perceber que minha colega de quarto americana deve ter, por toda sua vida, visto e ouvido diferentes versões de uma única história. Como um professor, que uma vez me disse que meu romance não era “autenticamente africano”. Bem, eu estava completamente disposta a afirmar que havia uma série de coisas erradas com o romance, que ele havia falhado em vários lugares. Mas eu nunca teria imaginado que ele havia falhado em alcançar alguma coisa chamada autenticidade africana. Na verdade, eu não sabia o que era “autenticidade africana”. O professor me disse que minhas personagens pareciam-se muito com ele, um homem educado de classe média. Minhas personagens dirigiam carros, elas não estavam famintas. Por isso elas não eram autenticamente africanas.

Mas eu devo rapidamente acrescentar que eu também sou culpada na questão da única história. Alguns anos atrás, eu visitei o México saindo dos EUA. O clima político nos EUA àquela época era tenso. E havia debates sobre imigração. E, como frequentemente acontece na América, imigração tornou-se sinônimo de mexicanos. Havia histórias infundáveis de mexicanos como pessoas que estavam espoliando o sistema de saúde, passando às escondidas pela fronteira, sendo presos na fronteira, esse tipo de coisa. Eu me lembro de andar no meu primeiro dia por Guadalajara, vendo as pessoas indo trabalhar, enrolando tortilhas no supermercado, fumando, rindo. Eu me lembro que meu primeiro sentimento foi surpresa. E então eu fiquei oprimida pela vergonha. Eu percebi que eu havia estado tão imersa na cobertura da mídia sobre os mexicanos que eles haviam se tornado uma coisa em minha mente: o imigrante abjeto. Eu tinha assimilado a única história sobre os mexicanos e eu não podia estar mais envergonhada de mim mesma. Então, é assim que se cria uma única história: mostre um povo como uma coisa, como somente uma coisa, repetidamente, e será o que ele se tornará.

É impossível falar sobre única história sem falar sobre poder. Há uma palavra, uma palavra da tribo Igbo, que eu lembro sempre que penso sobre as estruturas de poder do mundo, e a palavra é “nkali”.

É um substantivo que livremente se traduz: “ser maior do que o outro”. Como nossos mundos econômico e político, histórias também são definidas pelo princípio do “nkali”. Como é contadas, quem as conta, quando e quantas histórias são contadas, tudo realmente depende do poder. Poder é a habilidade de não só contar a história de outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa. O poeta palestino Mourid Barghouti escreve que se você quer destituir uma pessoa, o jeito mais simples é contar sua história, e começar com “em segundo lugar”. Comece uma história com as flechas dos nativos americanos, e não com a chegada dos britânicos, e você tem uma história totalmente diferente. Comece a história com o fracasso do estado africano e não com a criação colonial do estado africano e você tem uma história totalmente diferente.

Recentemente, eu palestrei numa universidade onde um estudante me disse que era uma vergonha que homens nigerianos fossem agressores físicos como a personagem do pai no meu romance. Eu disse a ele que eu havia terminado de ler um romance chamado “Psicopata Americano” – (Risos da plateia) e que era uma grande pena que jovens americanos fossem assassinos em série. (Risos da plateia e aplausos) É óbvio que eu disse isso num leve ataque de irritação. (Risos da plateia)

Nunca havia me ocorrido pensar que só porque eu havia lido um romance no qual uma personagem era um assassino em série, que isso era, de alguma forma, representativo de todos os americanos. E agora, isso não é porque eu sou uma pessoa melhor do que aquele estudante, mas, devido ao poder cultural e econômico da América, eu tinha muitas histórias sobre a América. Eu havia lido Tyler, Updike, Steinbeck e Gaitskill. Eu não tinha uma única história sobre a América.

Quando eu soube, alguns anos atrás, que escritores deveriam ter tido infâncias realmente infelizes para ter sucesso, eu comecei a pensar sobre como eu poderia inventar coisas horríveis que meus pais teriam feito comigo. (Risos da plateia) Mas a verdade é que eu tive uma infância muito feliz, cheia de risos e amor, em uma família muito unida.

Mas também tive avós que morreram em campos de refugiados. Meu primo Polle morreu porque não teve assistência médica adequada. Um dos meus amigos mais próximos, Okoloma, morreu num acidente aéreo porque nossos caminhões de bombeiros não tinham água. Eu cresci sob governos militares repressivos que desvalorizavam a educação, então, por vezes, meus pais não recebiam seus salários. E então, ainda criança, eu vi a geleia desaparecer do café-da-manhã, depois a margarina desapareceu, depois o pão tornou-se muito caro, depois o leite ficou racionado. E acima de tudo, um tipo de medo político normalizado invadiu nossas vidas.

Todas essas histórias fazem de mim quem eu sou. Mas insistir somente nessas histórias negativas é superficializar minha experiência e negligenciar as muitas outras histórias que me formaram. A “única história cria estereótipos”. E o problema com estereótipos não é que eles sejam mentira, mas que eles sejam incompletos. Eles fazem um história tornar-se a única história.

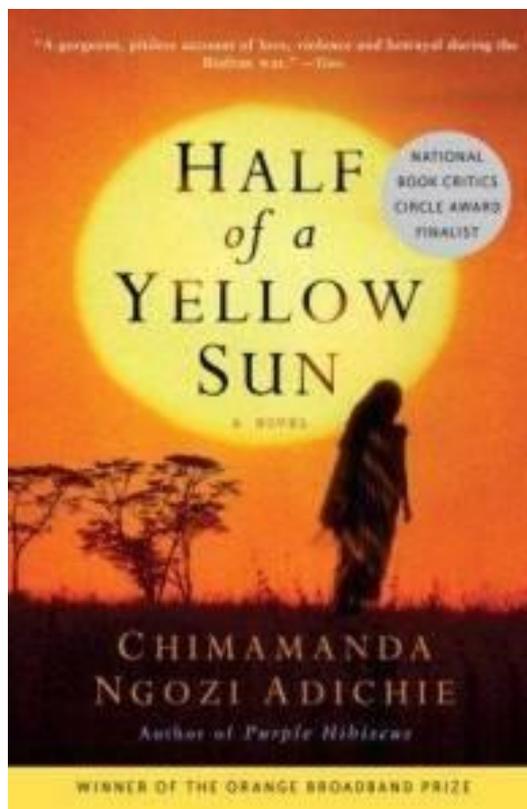
Claro, África é um continente repleto de catástrofes. Há as enormes, como as terríveis violações no Congo. E há as depressivas, como o fato de 5.000 pessoas candidatarem-se a uma vaga de emprego na Nigéria. Mas há outras histórias que não são sobre catástrofes. E é muito importante, é igualmente importante, falar sobre elas. Eu sempre achei que era impossível relacionar-me adequadamente com um lugar ou uma pessoa sem relacionar-me com todas as histórias daquele lugar ou pessoa. A consequência de uma única história é essa: ela rouba das pessoas sua dignidade. Faz o reconhecimento de nossa humanidade compartilhada difícil. Enfatiza como nós somos diferentes ao invés de como somos semelhantes. E se antes de minha viagem ao México eu tivesse acompanhado os debates sobre imigração de ambos os lados, dos Estados Unidos e do México? E se minha mãe nos tivesse contado que a família de Fide era pobre e trabalhadora? E se nós tivéssemos

uma rede televisiva africana que transmitisse diversas histórias africanas para todo o mundo? O que o escritor nigeriano Chinua Achebe chama “um equilíbrio de histórias.”

E se minha colega de quarto soubesse do meu editor nigeriano, Mukta Ba karay, um homem notável que deixou seu trabalho em um banco para seguir seu sonho e começar uma editora? Bem, a sabedoria popular era que nigerianos não gostam de literatura. Ele discordava. Ele sentiu que pessoas que podiam ler, leriam se a literatura se tornasse acessível e disponível para elas.

Logo após ele publicar meu primeiro romance, eu fui a uma estação de TV em Lagos para uma entrevista. E uma mulher que trabalhava lá como mensageira veio a mim e disse: “Eu realmente gostei do seu romance, mas não gostei do final. Agora você tem que escrever uma sequência, e isso é o que vai acontecer...” (Risos da plateia) E continuou a me dizer o que escrever na sequência. Agora eu não estava apenas encantada, eu estava comovida. Ali estava uma mulher, parte das massas comuns de nigerianos, que não se supunham ser leitores. Ela não só tinha lido o livro, mas ela havia se apossado dele e se sentia no direito de me dizer o que escrever na sequência.

#### Chimamanda Adichie: o perigo de uma única história



Agora, e se minha colega de quarto soubesse de minha amiga Fumi Onda, uma mulher destemida que apresenta um show de TV em Lagos, e que está determinada a contar as histórias que nós preferimos esquecer? E se minha colega de quarto soubesse sobre a cirurgia cardíaca que foi realizada no hospital de Lagos na semana passada? E se minha colega de quarto soubesse sobre a música nigeriana contemporânea? Pessoas talentosas cantando em inglês e Pidgin, e Igbo e Yoruba e Ijo, misturando influências de Jay-Z a Fela, de Bob Marley a seus avós. E se minha colega de quarto soubesse sobre a advogada que recentemente foi ao tribunal na Nigéria para desafiar uma lei ridícula que exigia que as mulheres tivessem o consentimento de seus maridos antes de renovarem seus passaportes? E se minha colega de quarto soubesse sobre Hollywood, cheia de pessoas inovadoras fazendo filmes apesar de grandes questões técnicas? Filmes tão populares que são realmente os melhores exemplos de que nigerianos consomem o que produzem. E se minha colega de quarto soubesse da minha maravilhosamente ambiciosa trançadora de cabelos, que acabou de começar seu próprio negócio de vendas de extensões de cabelos? Ou sobre os milhões de outros nigerianos que começam negócios e às vezes fracassam, mas continuam a fomentar ambição?

Toda vez que estou em casa, sou confrontada com as fontes comuns de irritação da maioria dos nigerianos: nossa infraestrutura fracassada, nosso governo falho. Mas também pela incrível resistência do povo que prospera apesar do governo, ao invés de devido a ele. Eu ensino em workshops de escrita em Lagos todo verão. E é extraordinário pra mim ver quantas pessoas se inscrevem, quantas pessoas estão ansiosas por escrever, por contar histórias. Meu editor nigeriano e eu começamos uma ONG chamada Farafina Trust. E nós temos grandes sonhos de construir bibliotecas e recuperar bibliotecas que já existem e fornecer livros para escolas estaduais que não têm nada em suas bibliotecas, e também organizar muitos e muitos workshops, de leitura e escrita para todas as pessoas que estão ansiosas para contar nossas muitas histórias. Histórias importam. Muitas histórias importam. Histórias têm sido usadas para expropriar e tornar maligno. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida. A escritora americana Alice Walker escreveu isso sobre seus parentes do sul que haviam se mudado para o norte. Ela os apresentou a um livro sobre a vida sulista que eles tinham deixado para trás. “Eles sentaram-se em volta, lendo o livro por si próprios, ouvindo-me ler o livro e um tipo de paraíso foi reconquistado.” Eu gostaria de finalizar com esse pensamento: Quando nós rejeitamos uma única história, quando

percebemos que nunca há apenas uma hi stória sobre nenhum lugar, nós reconquistamos um tipo de paraíso. Obrigada. (Aplausos).

### **BIOGRAFIA**

**Chimamanda Ngozi Adichie** (Abba, 15 de setembro de 1977) é uma escritora nigeriana.

Chimamanda nasceu em Abba, no estado de Anambra, mas cresceu na cidade universitária de Nsukka, no sudeste da Nigéria, onde se situa a Universidade da Nigéria. Seu pai era professor de Estatística na universidade, e sua mãe trabalhava como secretária no mesmo local. Quando completou dezenove anos, deixou a Nigéria e se mudou para os Estados Unidos da América. Depois de estudar na Universidade Drexel, na Filadélfia, Chimamanda se transferiu para a Universidade de Connecticut. Fez estudos de escrita criativa na Universidade John Hopkins de Baltimore, e mestrado de estudos africanos na Universidade Yale.

Sua primeira novela, *Purple Hibiscus* (Hibisco roxo), foi publicada em 2003. A segunda novela, *Half of a Yellow Sun* (Meio sol amarelo), foi assim chamada em homenagem à bandeira da Biafra, e trata de antes e durante a guerra de Biafra. Foi publicada pela editora Knopf/Anchor em 2006, e ganhou o Orange Prize para ficção em 2007.

## ANEXO 7 – POEMA DE PABLO NERUDA

**Ode a cebola/ Oda a la cebolla (Pablo Neruda)<sup>25</sup>**

Cebola,  
luminosa redoma,  
pétala a pétala  
se formou a tua formosura,  
escamas de cristal te acrescentaram  
e no secreto da terra escura  
se arredondou o teu ventre de orvalho.

Sob a terra  
foi o milagre  
e quando apareceu  
o teu torpe talo verde  
e nasceram  
as tuas folhas como espadas no quintal,  
a terra acumulou o seu poderio  
mostrando a tua transparência,

e como em Afrodite o mar remoto  
duplicou a magnólia  
levantando os seus seios,  
a terra  
assim te fez,  
cebola,  
clara como um planeta,  
e destinada  
a reluzir,  
constelação constante,  
redonda rosa de água,  
sobre  
a mesa  
das pobres gentes.

Generosa  
desfazes  
o teu globo de frescura  
na consumação  
fervente da panela,  
e a tira de cristal  
ao calor aceso do azeite  
se transforma em encrespada pena de ouro.

Também recordarei como fecunda  
a tua influência o amor da salada,  
e parece que o céu contribui  
te dando fina forma de granizo  
celebrando a tua claridade picada  
sobre os hemisférios de um tomate.

Mas ao alcance  
das mãos do povo,  
regada com azeite,  
pulverizada  
com um pouco de sal,  
matas a fome  
do peão no duro caminho.  
Estrela dos pobres,  
fada madrinha  
embrulhada  
em delicado  
papel, saís do solo,  
eterna, intacta, pura  
como semente de astro,  
e ao te cortar a faca na cozinha  
sobe a única lágrima  
sem dor.  
Fizeste-nos chorar sem nos afligir.  
Eu enquanto existir celebrarei, cebola,  
Mas para mim és  
mais formosa que uma ave  
de penas cegadoras,  
és para os meus olhos  
globo celeste, taça de platina,  
dança imóvel  
de anêmona nevada

e vive a fragrância da terra  
na tua natureza cristalina

<sup>25</sup> Disponível em: <http://pablonerudaoincomparavelpoeta.blogspot.com/2008/12/oda-la-cebolla-ode-cebola-pablo-neruda.html>. Acesso em: 10 jul. 2018.

**ANEXO 8 – TEXTO DE MANOEL DE BARROS<sup>26</sup>****Desobjeto – Manoel de Barros**

O menino que era esquerdo viu no meio do quintal um pente. O pente estava próximo de não ser mais um pente. Estaria mais perto

de ser uma folha dentada. Dentada um tanto que já se havia incluído no chão que nem uma pedra um caramujo um sapo. Era alguma coisa nova o pente. O chão teria comido logo um pouco de seus dentes. Camadas de areia e formigas roeram seu organismo. Se é que um pente tem organismo.

O fato é que o pente estava sem costela. Não se poderia mais dizer se aquela coisa fora um pente ou um leque. As cores a chifre de que fora feito o pente deram lugar a um esverdeado musgo. Acho que os bichos do lugar mijavam muito naquele desobjeto. O fato é que o pente perdera sua personalidade. Estava encostado às raízes de uma árvore e não servia mais nem pra pentear macaco. O menino que era esquerdo e tinha cacoete pra poeta, justamente ele enxergara o pente naquele estado terminal. E o menino deu pra imaginar que o pente, naquele estado, já estaria incorporado à natureza como um rio, um osso, um lagarto. Eu acho que as árvores colaboravam na solidão daquele pente.

---

<sup>26</sup> Disponível em: <https://mostraolixo.wordpress.com/artes/literatura/desobjeto-manoel-de-barros/>. Acesso em: 10 mai. 2019.

## ANEXO 9 – ATIVIDADES SOBRE “FLORES DE ALVENARIA”

Atividades – Análise da estrutura formal do poema “Flores de Alvenaria”, de Sérgio Vaz

Dê-me tua mão amor  
 a madrugada tem olhos que machucam  
 e as ruas estão cobertas de pequenas estrelas  
 anunciando que o passado sombrio  
 caminha contra a liberdade do futuro.  
 A neblina tem olhos que delatam  
 e noites sem pão nem flores  
 querem de novo sentar à nossa mesa  
 já tão farta de antigas dores.  
 Corpos negros sangram nas calçadas  
 e enquanto o asfalto trama o fim da paz  
 o sangue dos famintos escorre surdo  
 no rap triste e nas filas dos hospitais.  
 No calendário os dias marcham com velhas botinas  
 é inverno em plena primavera, e o outono não tem fim  
 deixando marcas profundas em nossos corações  
 que sonhou ser orquídea com a mesma força do capim.  
 Não te larga de mim amor  
 entre cegos e tiranos modernos  
 entre rosas e espinhos  
 de mãos dadas tenho força pra caminhar.  
 O vento sopra os fantasmas para as praças  
 o ódio com gás é servido nas mesas dos bares  
 os lobos clamam a carne da desgraça,  
 e sorrir já não é permitido em nossos lares.  
 Chama teu amigo amor  
 a irmã do teu irmão  
 a amiga do teu amigo  
 do prédios altos às flores de alvenaria  
 chama todo mundo  
 seja lá quem for.  
 Eles não sabem que te tanto sangrar  
 Nessa pele dura de nossas mãos calejadas  
 escorre vinho em nossas veias  
 e se servem na taça que a vida está por um triz  
 cantemos em nossa festa:  
 bora lutar  
 bora ser feliz.

**Atividades – Análise e interpretação textual (estas atividades podem ser feitas em dupla ou em trio):**

(perguntas elaboradas pela autora)

- 1- O texto de Sérgio Vaz é escrito em versos e estrofes, podemos dizer que é um poema. E o texto de Pablo Neruda é também um poema? Há nele estrofes e versos?
- 2- Leia novamente o poema de Neruda. Observe: há nele palavras que se combinam quanto à sonoridade? Se sim, quais?
- 3- Há rimas nos poema de Sérgio Vaz?
- 4- A que conclusões podemos chegar quanto à construção formal de um poema?
- 5- Quanto à temática do poema de Sérgio Vaz, podemos dizer que ele...

**ANEXO 10 – FRASES POÉTICAS DE SÉRGIO VAZ<sup>27</sup>**

- 1- Revolucionário é todo aquele que quer mudar o mundo e tem a coragem de começar por si mesmo.
- 2- Por conta da timidez aprendi a beijar com os olhos.
- 3- Sorrir enquanto luta é uma ótima estratégia para confundir os inimigos.
- 4- A vida sabe o que eu quero e fica se fazendo de difícil.
- 5- Pra quem tem medo de amar um sussurro é tempestade.
- 6- Desconfio que a sorte não sabe onde moro. Azar o dela.
- 7- Quanto mais se vive menos se morre.
- 8- Revolucionário é todo aquele que quer mudar o mundo e tem a coragem de começar por si mesmo.

---

<sup>27</sup> Disponível em: <https://web.facebook.com/poetasergio.vaz2/>. Acesso em: 12 mai. 2019.

**ANEXO 11 – RESUMO DO LIVRO *O MUNDO DE OYÁ***

Resumo feito pela professora-pesquisadora do livro **O Mundo de Oyá**, de Giselle Marques:

**O Mundo de Oyá** conta a história de Oyá, uma menina negra de apenas seis anos, cheia de personalidade que se inquieta com a pergunta feita por sua professora: “O que você quer ser quando crescer?”. A partir daí, a protagonista busca valores de pertencimento à cultura afro-brasileira para resgatar o sentimento de Empoderamento Negro e assim encontrar uma resposta ao questionamento inicial da professora.

## ANEXO 12 – LEITURAS DIVERSAS SOBRE O FILME *PANTERA NEGRA*

### TEXTO 1 – *Pantera Negra na sua aula*<sup>28</sup>

O filme que é um dos recordistas de bilheteria vai muito além da história comum de super-herói

Por: Paula Peres

23 de Fevereiro de 2018

*Pantera Negra* já é um fenômeno do cinema. Lançado no dia 15 de fevereiro tornou-se o filme da Marvel com maior arrecadação de bilheteria na primeira semana. Fotos e vídeos de crianças e adultos – em sua maioria, negros – orgulhosos nas salas de cinema volta e meia aparecem nas redes sociais. Escolas e ONGs nos Estados Unidos e aqui no Brasil lançam campanhas de financiamento colaborativo para levar seus alunos para assistir ao filme.

Antes mesmo de sua estreia, *Pantera Negra* já gerava expectativas por ser a primeira produção da gigante Marvel sobre um herói negro, com elenco predominantemente negro. Se você está alheio a todo o falatório, é bom tentar entender, pois provavelmente os seus alunos sabem do que estamos falando.

O filme conta a história de T'Challa (Chadwick Boseman), um jovem príncipe prestes a assumir o trono deixado por seu pai. Junto com a responsabilidade de ser rei, vem a responsabilidade de receber os poderes do herói *Pantera Negra*, passado também entre gerações da família real.

T'Challa lidera a nação fictícia Wakanda, localizada na África. Um país rico que conjuga o respeito à natureza e às tradições com um avançado desenvolvimento tecnológico.

Questões políticas e ideológicas incrementam a narrativa, que vai além da clássica jornada de queda e ascensão do herói. “O filme traz a grande contribuição de mostrar a diversidade das pessoas negras, expressa nos figurinos coloridos e variados, nas paisagens urbanas cosmopolitas conjugadas com áreas de paisagem natural, sem criar hierarquias batidas entre rural e urbano”, defende Giovana Xavier, pesquisadora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

“É um prato cheio para o professor aplicar a lei 10.639” (sobre a obrigatoriedade de trabalhar a história e a cultura afro-brasileira nas escolas), afirma a professora Ariane Cristina Neves, da EMEF Professora Ana Maria Alves Benetti, em São Paulo.

---

<sup>28</sup> Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/cultura/noticia/2018/02/pantera-negra-e-repleto-de-referencias-historicas-e-culturais.html>. Acesso em: 10 mai. 2019.  
Disponível em: <https://blog.estantemagica.com.br/pantera-negra-cultura-africana/>. Acesso em: 10 mai. 2019.

Mesmo sem ter visto o filme, Ariane já estudou a respeito e elaborou projetos didáticos com as colegas para turmas do Ensino Fundamental 1, que vão relacionar o filme com aspectos da cultura afro-brasileira, como as lendas e os reinados africanos.

Com a ajuda de Ariane e Giovana, NOVA ESCOLA traz sugestões de temas que você pode abordar nas aulas ou em conversas com seus alunos (vale lembrar que o filme contém cenas de violência, e sua classificação indicativa é de 14 anos). Confira depois do trailer:

### **Mitos africanos e o respeito pela ancestralidade**

O filme começa com uma explicação mística sobre a fundação do país fictício Wakanda, na África. A lenda também explica de onde vêm os poderes do herói, Pantera Negra. “Muitos povos usam lendas e mitos para explicar alguns fenômenos da natureza. O candomblé e a umbanda trazem essa relação entre natureza e divindade”, lembra Ariane. Em outro momento, vemos que a coroação de um líder do governo, o rei, envolve o contato com os espíritos e uma série de elementos místicos. Em sala de aula, converse com seus alunos sobre quais lendas e mitos de países africanos eles conhecem. Se necessário, você mesmo pode trazer algumas referências e pedir que eles pesquisem na internet.

## INFLUÊNCIAS CULTURAIS DA ÁFRICA

### **Reinados africanos**

Estamos acostumados a ver a história da África somente a partir da colonização e a escravidão, mas o continente já era rico de histórias e reinados muito antes disso.

O protagonista do filme, T’Challa, é um príncipe prestes a assumir o trono, após a morte de seu pai. Aproveite a trajetória de T’Challa para apresentar aos alunos outros grandes reis e rainhas africanos: a rainha N’zinga, de Angola, Makeda, da Etiópia ou o império Ashanti. Se, como Ariane, você quiser relacionar o conteúdo com a cultura brasileira, uma sugestão é investigar por que algumas manifestações artísticas populares, como o congado, sempre trazem as figuras do rei e da rainha.

### **A força da mulher**

Uma guarda real formada exclusivamente por mulheres e liderada por uma general capaz de contrariar seu marido em nome do que acredita. Uma agente secreta que viaja pelo mundo ajudando refugiados. Uma jovem princesa cientista que tem seu laboratório de pesquisa e desenvolve tecnologias avançadas, que potencializam os poderes de seu irmão.

Em Pantera Negra, as mulheres estão longe de ser coadjuvantes na trama ou assumir o papel da “mocinha” que precisa ser salva pelo herói: são peças fundamentais na resolução dos problemas. Valorizar essas figuras femininas ajuda a quebrar estereótipos construídos desde cedo no imaginário das crianças sobre atividades, profissões e posturas femininas e masculinas.

### **Colonização africana no século 19**

A atriz Lupita Nyong’o, que interpreta a agente secreta Nakia, afirmou recentemente em uma entrevista que Wakanda representa o que as nações africanas poderiam ter sido, se não tivessem sido colonizadas pelos brancos: grandes potências tecnológicas.

A temática da colonização e da subjugação dos africanos pelas nações europeias no século 19 é citada desde o início do filme, em momentos de ação, humor e drama. O próprio vilão demonstra ter consciência a respeito, quando provoca a funcionária de um grande museu em Londres que guarda artefatos africanos dos séculos 16 e 17. Estudantes do Ensino Fundamental 2 ou do Ensino Médio podem fazer uma reflexão sobre o processo de colonização do continente e as danosas consequências para sua economia e política.

### **Movimento negro: autopreservação ou luta armada?**



Martin Luther King e Malcolm X em seu único encontro presencial, em 1964.  
Crédito: Wikimedia Commons/Wikipedia

Wakanda buscou se resguardar dos acontecimentos externos ao longo dos anos. As montanhas ao seu redor e uma barreira criada com o metal mais precioso da Terra ajudam a esconder o grau gigantesco de desenvolvimento tecnológico. Para o mundo externo, esse é um país em desenvolvimento que sobrevive de agricultura familiar.

Ao longo da narrativa, o isolamento é questionado por alguns personagens e passa a se tornar um peso na consciência do protagonista. Eles não deveriam usar seu poder para ajudar os negros pobres e explorados em todo o mundo? Por sua postura antagônica, muitos comparam o protagonista e o vilão com dois ativistas que fizeram história no movimento dos direitos civis nos Estados Unidos: Martin Luther King e Malcolm X. Enquanto o primeiro era pastor e buscava o diálogo com as instituições que oprimiam os negros na década de 1960, o segundo tinha uma visão mais extremista e acreditava que a supremacia branca deveria acabar através do conflito direto.

Além de explorar a vida dos ativistas e suas semelhanças e diferenças com os personagens, os alunos dos anos finais do Fundamental 2 e do Ensino Médio podem debater sobre os diferentes tipos de ativismo e se colocar no lugar do soberano de Wakanda: o que eles fariam? Compartilhariam seu conhecimento para ajudar os negros a se rebelarem, mesmo que isso causasse mais guerras, ou protegeriam seus recursos para garantir o conforto de sua nação, alheios aos acontecimentos globais?

## PRINCIPAIS REFERÊNCIAS DO FILME

### **Baltimore, a cidade do Pantera Negra**

Na primeira cena do filme, é mostrado um *flashback* que acontece em Oakland, nos Estados Unidos. A escolha desse local não é por acaso: a cidade localizada no estado da Califórnia foi o berço do movimento do Partido dos Panteras Negras, que surgiu como reação após episódios seguidos de violência policial cometidos contra a população negra.

Vale lembrar que em plena metade do século 20, alguns estados norte-americanos mantinham leis de discriminação racial que não eram diferentes daquelas praticadas pelo regime branco sul-africano do *Apartheid* ou das primeiras leis segregacionistas da Alemanha nazista. Até a década de 1960, por exemplo, salas de aula, assentos de ônibus e bebedouros eram divididos para a população branca e para a população negra.

Diante disso, movimentos e líderes negros lutaram por direitos de mínima igualdade civil. Alguns deles, como o pastor Martin Luther King Jr. (assassinado em 1968) pregava um ativismo pacífico pela conquista de direitos. Já lideranças como Malcolm X (assassinado em 1965) e os membros do Partido dos Panteras Negras acreditavam que apenas superariam a situação de opressão por meio de métodos revolucionários e violentos — em termos gerais, o personagem Killmonger (interpretado por Michael B. Jordan) é fruto direto desse cenário de

tensão social. Ele é responsável por uma das frases mais fortes do filme, quando relembra os anos de escravidão sofridos pelos antepassados africanos.

Foi apenas em 1964 que uma Lei de Direitos Civis foi promulgada nos Estados Unidos, que extinguiu as leis de segregação racial adotadas por alguns estados da federação.



Martin Luther King Jr. em Washington (Foto: Wikimedia Commons)

### **Fight the Power**

Em uma das cenas que acontecem em Oakland, é possível ver um pôster com os membros do Public Enemy. Formada na década de 1980, o grupo de rap ficou conhecido por conta de suas letras politicamente engajadas e que criticam o racismo estrutural dos Estados Unidos.

### **Wakanda para sempre!**

*Pantera Negra* retrata a riqueza das etnias que compõem a África. De certa forma, o reino fictício de Wakanda é uma pequena utopia que representa as potencialidades de todos os países africanos por conta de seus recursos naturais.

Aqui, vale outra pequena lembrança histórica: o cenário de guerras e instabilidades políticas que acompanharam a maior parte dos países africanos nas últimas décadas é consequência direta da ação das nações europeias, que colonizaram territórios africanos durante os séculos 19 e 20 e realizaram divisões territoriais sem levar em conta as particularidades étnicas, culturais e religiosas de cada povo.

Como consequência, as riquezas naturais continuaram sendo exploradas pelas empresas dos países ricos, enquanto grupos militares locais disputavam o poder dos territórios africanos.

### Figurino impecável

Apesar da presença do discurso político e social, *Pantera Negra* surpreende ao retratar a diversidade cultural de todos os povos africanos. Dirigido por Ryan Coogler (que é negro), o filme apresenta trajes, máscaras e marcas corporais que são inspiradas em diferentes etnias. No Twitter, a usuária somaliana Waris mostra algumas das referências presentes no longa-metragem.

Os trajes das guerreiras de elite de Wakanda, por exemplo, são inspirados no povo Maasai, que vivem no sul do Quênia e no norte da Tanzânia:



Guerreiros Masai (Foto: Wikimedia Commons)

Já os trajes coloridos utilizados por T'Challa são inspirados em algumas vestes do grupo étnico Akan, que vive no território que compreende Gana — na África Oriental.



Vestimenta Tradicional dos Akan (Foto: Wikimedia Commons)

Um dos conselheiros de T'Challa, que representa um dos grupos étnicos de Wakanda, possui um prato labial semelhante ao utilizado pelos Mursi: eles vivem no sudoeste da Etiópia e mantêm tradições religiosas ligadas ao animismo — que entendem a relação entre o mundo espiritual e físico a partir da integração com a natureza (como é mostrado em algumas cenas de *Pantera Negra*).



Representante do Povo Mursi (Foto: Wikimedia Commons)

### Análise do filme **Pantera Negra**:

(perguntas elaboradas pela autora)

1. Por que podemos dizer que no filme *Pantera Negra* há uma desconstrução de estereótipos em relação ao continente africano?
2. Este filme mostra a diversidade cultural da África. Faça um pequeno relato das cenas que mais despertaram a sua atenção ao mostrar tal diversidade.
3. Reconte o filme com suas palavras. Imagine que esteja fazendo um pequeno relato que sirva de incentivo para que outros jovens assistam a esse filme.

### **TEXTO 2 – Feminismo em *Pantera Negra***<sup>29</sup>

As mulheres que roubam a cena em *Pantera Negra*

Ok, você já ouviu que o filme *Pantera Negra* é um show de diversidade: com elenco praticamente e completamente negro, dirigido, produzido e escrito por negros, ele manda um beijo para o racismo. Mas é preciso falar também do poder feminino da produção.

<sup>29</sup> Disponível em: <https://estilo.uol.com.br/noticias/redacao/2018/02/17/>. Acesso em: 10 mai. 2019.

O protagonista é homem, todos sabem, mas por trás dele, há um verdadeiro exército de mulheres incríveis e poderosas. A história do filme acompanha como o novo rei T'Challa (Chadwick Boseman) precisa encarar alguns vilões para proteger seu reino, Wakanda, um paraíso supermoderno na África. E para vencer o mal, ele conta com muitas minas ao seu lado. A começar por sua irmã Shuri, que é vivida por Letitia Wright — uma das atrizes em que devemos ficar de olho esse ano.

Shuri é simplesmente a grande mente do país, responsável pelo laboratório que desenvolve toda a modernidade que aparece no filme. Na produção, a proteção do herói é feita por uma guarda de mulheres. As guerreiras carecas, munidas de lanças, dão shows de luta em cena e quem as comanda é a general Okoye, interpretada por Danai Gurira, que rouba todas as cenas em que aparece. Quem luta ao seu lado é Lupita Nyong'o, vivendo Nakia, uma das mais letais guardiãs do rei e também seu amor. Além delas, Angela Basset marca presença como a matriarca do clã dos Panteras, Ramonda.

Outra coisa que não passa despercebida no filme é o país onde vive Pantera Negra, Wakanda. Misto de paraíso e universo futurista, é a ideia de um país Africano que não teria sofrido a influência do colonialismo, podendo se desenvolver completamente. Lá, homens e mulheres vivem em igualdade.

Quem tornou real esse universo dos quadrinhos foi a designer de produção Hannah Bechler, que também atuou no premiado Moonlight. Para criar a Wakanda das telas, Hannah visitou a África em busca de inspiração.

Disponível em: <https://estilo.uol.com.br/noticias/redacao/2018/02/17/>. Acesso em: 10 mai. 2019.

## QUESTÕES<sup>30</sup>

Questão 1 – Com base no texto lido, a respeito do filme Pantera Negra, é CORRETO afirmar que:

- (A) Apesar de contar com um elenco majoritariamente negro e de homens, tem uma mulher como protagonista.
- (B) Apesar de o protagonista ser homem, as mulheres são incríveis e poderosas.
- (C) Acompanha como o rei T'Challa precisa proteger seu reino, Wakanda, que é um país de terceiro mundo da África.
- (D) O protagonista, para vencer o mal, conta apenas com o seu poder.

---

<sup>30</sup> Disponível em: [http://processoseletivo.ifmt.edu.br/media/filer\\_public/a4/ac/a4ac4eaf-e6f5-45fb-9c31-6f4a7d9ad0c4/caderno\\_de\\_provas\\_ed\\_22.pdf](http://processoseletivo.ifmt.edu.br/media/filer_public/a4/ac/a4ac4eaf-e6f5-45fb-9c31-6f4a7d9ad0c4/caderno_de_provas_ed_22.pdf). Acesso em: 10 jun. 2019.

(E) O rei T'Challa é a grande mente do país, sendo responsável pelo laboratório que desenvolve toda a modernidade de Wakanda.

Questão 02 – Com base no texto lido, só NÃO podemos afirmar que no filme Pantera Negra:

(A) A proteção do herói é feita por uma guarda de mulheres.

(B) Quem comanda as guerreiras é a general Okoye.

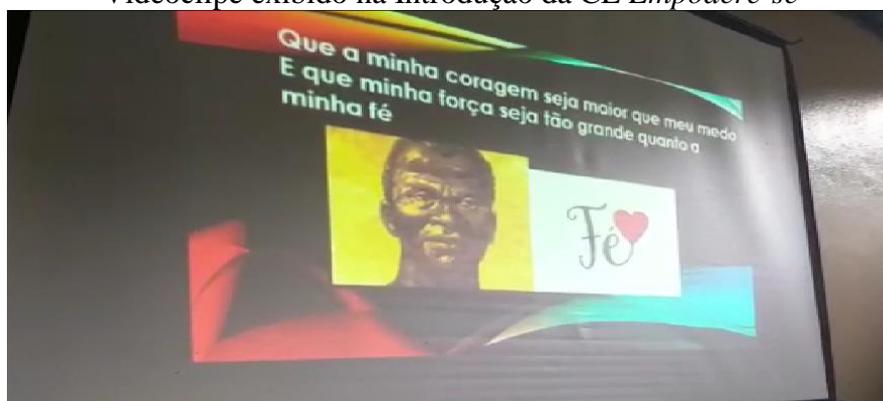
(C) Nakia, além de ser uma das guardiãs do rei, é também seu amor.

(D) Wakanda é uma mistura de paraíso e universo futurista africano, porém foi influenciado pelo colonialismo europeu.

(E) Em Wakanda, homens e mulheres vivem em igualdade

## ANEXO 13 – MÚSICA “NUNCA PARE DE SONHAR”, DO ALUNO RS

Videoclipe exibido na Introdução da CE *Empodere-se*



### Nunca pare de sonhar<sup>31</sup>

Que a minha coragem seja maior que meu medo  
E que minha força seja tão grande quanto a minha fé

Sorria, Deus acaba de te dar um novo dia  
E coisas extraordinárias podem acontecer

Espero que aconteça logo tudo o que eu sonho  
E que eu tire a minha família do perrengue

Que minhas letras virem todo o meu sustento  
E que eu traga mais comida na mesa pra gente

Que Deus sempre me ajude no meu caminho  
E que eu nunca cobice nada de mais

Que venha apenas o que nós precisamos  
Que Deus me ajude a me tornar um bom rapaz

Que o dinheiro não mude a minha postura  
E que eu não diga amém somente quando lucrar

Que essa letra chegue ao ouvido de todos  
E que as crianças venham a se inspirar

Eu não tô desejando sucesso nem fama  
Só quero poetizar pra minha família ajudar

Que o talento que Deus dedicou a mim  
Faça a minha mãe um dia de mim se orgulhar

<sup>31</sup> Áudio da música “Nunca pare de sonhar”. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Ff5b-RFc16cn3w3WRTwS9xJwxEeL3Olr/view?usp=drivesdk>. Acesso em: 10 jun. 2019.

Eu não quero mais ver a senhora chorar  
Sim, a senhora não vai mais precisar Se rebaixar

E se um dia eu subestimei os estudos  
Lembrei que foi lá nas escola onde eu aprendi a rimar

Então se você tem um sonho foca nele, neguin  
E nunca deixe ninguém te subestimar

Eu vou rimando mais te deixo um lembrete  
Por favor nunca, nunca pare de sonhar

(Aluno Ronald Silva)

**ANEXO 14 – “CANTO DOS ESCRAVOS”, DE CLEMENTINA DE JESUS<sup>32</sup>**

"Muriquinho piquinino,  
 muriquinho piquininho, oi parente,  
 de quissamba na cacunda.  
 Purugunta onde vai,  
 Purugunta onde vai, oi parente.  
 Pru quilombo do Dumbá.  
 Ê chora, chora, mgongo, ê devera.  
 Chora, mgongo, chora.  
 Ê chora, chora, mgongo, ê cambada.  
 Chora, mgongo, chora..."

[Canto dos Escravos]

Cantiga popular que acompanha manifestações culturais como o jongo e a capoeira. É um canto dos escravos que conta a história de um menino pequenino que foge para um quilombo, o Quilombo de Dumbá. Foge com uma trouxinha nas costas e os outros meninos choram por não poderem ir também.

Muriquinho é um jeito de falar molequinho bem pequeno. Uma palavra do linguajar popular, que quer dizer criança e que no final das contas é o que todo mundo vira quando constrói brinquedos.

Ser um muriquinho é ter esse espírito que brinca e que brincando é livre!

<sup>32</sup> Disponível em: [https://web.facebook.com/camuangadeangola/posts/muriquinho-piquinino-muriquinho-piquininho-oi-parente-de-quissamba-na-cacunda-pu/809588015809721/?\\_rdc=1&\\_rdr](https://web.facebook.com/camuangadeangola/posts/muriquinho-piquinino-muriquinho-piquininho-oi-parente-de-quissamba-na-cacunda-pu/809588015809721/?_rdc=1&_rdr). Acesso em: 10 jun. 2019.

**ANEXO 15 – VÍDEOS AUXILIARES PARA A LEITURA DO LIVRO NA *MINHA PELE*, DE LÁZARO RAMOS**

- 1- Lázaro Ramos fala sobre questões de raça no Brasil a partir de suas histórias pessoais – Revista Época – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RFIJe0he2y>. Acesso em: 10 jun. 2019.
  
- 2- Flip – Depoimento de Diva Guimaraes – lição de vida de uma neta de escravos – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RFIJe0he2y>. Acesso em: 10 jun. 2019.
  
- 3- Lázaro Ramos fala sobre sua trajetória, racismo, ser um artista de destaque no país e as tensões do lugar que ocupa. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hQupTegyebw>. Acesso em: 10 jun. 2019.
  
- 4- Lázaro Ramos apresentando o lugar onde nasceu e onde morou quando criança – Disponível em: <https://www.instagram.com/tv/B2-Q-wAH4WZ/?igshid=1qo178unb4hie>. Acesso em: 10 jun. 2019.

## ANEXO 16 – MATÉRIA SOBRE CONTADORES DE HISTÓRIAS

### CONTADORES DE HISTÓRIAS MUDAM A ROTINA DOS PACIENTES PEDIÁTRICOS DO HOSPITAL SÃO CAMILO<sup>33</sup>

Parceria com a Associação Viva e Deixe Viver conta com voluntários que se dedicam a viajar com os pequenos pacientes. A parceria com a Associação Viva e Deixe Viver conta com voluntários que se dedicam a viajar com os pequenos pacientes ao mundo da literatura.

Com o objetivo de aprofundar e oferecer um tratamento cada vez mais humanizado aos seus pacientes, a Rede de Hospitais São Camilo de São Paulo mantém uma sólida parceria com a Associação Viva e Deixe Viver, uma entidade sem fins lucrativos, formada por voluntários.

No Hospital São Camilo, os voluntários fazem o trabalho de contação de história para os pacientes pediátricos. Os pequenos que estão no ambiente hospitalar recebem as visitas que os ajudam a passar por aquele momento, muitas vezes difícil tanto para a criança, quanto para sua família.

Segundo Rita Calegari, psicóloga do Hospital São Camilo, ao promover ações humanizadas, passa a existir a possibilidade de uma troca de experiências e a valorização de uma sociedade mais humana e centrada nas relações positivas. “Todos se beneficiam, pacientes, familiares, funcionários, voluntários, porque o objetivo é comum: o bem do próximo. A transformação da sociedade para melhor depende muito deste tipo de ação”, relata a especialista.

A psicóloga explica ainda que a ação beneficia inclusive no tratamento da criança. “Como seres humanos, necessitamos de afeto e, quando doentes, ficamos mais fragilizados ainda – as ações, além de minimizarem o impacto negativo do adoecimento, oferecem conforto e acolhimento”.

Na Rede de Hospitais São Camilo de São Paulo, os contadores de histórias estão presentes nas Unidades Santana e Pompeia, pois oferecem atendimento pediátrico. Para ser um voluntário da associação, os candidatos participam de um extenso e qualificado curso de capacitação onde são ensinados diversos pontos, como a importância da contação de histórias até os cuidados necessários no ambiente hospitalar.

Para mais informações acesse: [www.vivaedeixeviver.org.br](http://www.vivaedeixeviver.org.br)

---

<sup>33</sup> Disponível em: <https://saopaulotimes.com.br/sp/contadores-de-historias-mudam-a-rotina-dos-pacientes-pediatricos-do-hospital-sao-camilo/>. Acesso em: 10 mai. 2019.