



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS

CREDILZA MARQUES PEREIRA

METÁFORA CONCEPTUAL EM PROVÉRBO:
UMA PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE ARTIGO DE OPINIÃO
PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

SÃO CRISTÓVÃO/SE

2024

CREDILZA MARQUES PEREIRA

**METÁFORA CONCEPTUAL EM PROVÉRPIO:
UMA PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE ARTIGO DE OPINIÃO PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL**

Relatório apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede PROFLETRAS – da Universidade Federal de Sergipe, Campus São Cristóvão, como requisito para obtenção de título de mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Leilane Ramos da Silva.

Linha de pesquisa: *Estudos da linguagem e práticas sociais.*

SÃO CRISTÓVÃO/SE

2024



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS
UNIDADE SÃO CRISTÓVÃO



ATA DE DEFESA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
APRESENTADA PELA ESTUDANTE **CREDILZA MARQUES PEREIRA** PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE
PROFISSIONAL EM LETRAS.

Aos vinte e sete dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte quatro, às nove horas, na sala 107 A – Didática 07, reuniu-se a comissão julgadora da dissertação da mestranda **CREDILZA MARQUES PEREIRA**, composta pelas professoras doutoras: **LEILANE RAMOS DA SILVA** (presidente da banca) **TAYSA MÉRCIA DOS SANTOS SOUZA DAMACENO** (membro interno) e **JAQUELINE GOMES DOS SANTOS TELES** (membro externo à instituição) para examinar o trabalho apresentado sob o título: **METÁFORA CONCEPTUAL EM PROVÉRBIO: UMA PROPOSTA DE PRODUÇÃO DO ARTIGO DE OPINIÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**. A professora Leilane Ramos da Silva, na qualidade de presidente da banca, passou a palavra para a candidata, informando-lhe o tempo-limite de 20 minutos para apresentação. Terminada a exposição da mestranda, a presidente passou a palavra a cada uma das examinadoras. Após a arguição, a comissão deliberou sobre o resultado da avaliação do trabalho. Em relação ao título de “**Mestre Profissional em Letras**”, a mestranda foi considerada:

- ☒ (X) APROVADA
- ☐ () APROVADA COM RESTRIÇÃO
- ☐ () REPROVADA

O trabalho atende aos critérios do PROFLETRAS e aborda a leitura e a escrita como processos de Parecer: ampliação dos repertórios sociais e culturais dos alunos e alunas, a partir do lúdico no ensino fundamental.
--

LEILANE RAMOS DA SILVA
PRESIDENTE

TAYSA MÉRCIA DOS SANTOS SOUZA DAMACENO
EXAMINADORA INTERNA

JAQUELINE GOMES DOS SANTOS TELES
EXAMINADORA EXTERNA À INSTITUIÇÃO

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

P436m Pereira, Credilza Marques
Metáfora conceptual em provérbio: uma proposta de produção de artigo de opinião para o ensino fundamental / Credilza Marques Pereira; orientador Leilane Ramos da Silva – São Cristóvão, SE, 2024. 176 f.: il.

Acompanha caderno pedagógico.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2024.

1. Literatura brasileira. 2. Metáfora na literatura. 3. Escrita - artigo. 4. Provérbios. I. Silva, Leilane Ramos da orient. II. Título.

CDU: 81'373.612.2

RESUMO

Objeto de estudo da Linguística Cognitiva, a metáfora conceptual resulta de domínios conceptuais projetados das experiências dos indivíduos, que interagem com o mundo das coisas para explicar fenômenos linguísticos. Portadora de significados, pode ser trabalhada no contexto escolar para facilitar o processo de escrita, sobremaneira quando considerada a partir de uma dinâmica que valorize o lúdico e os aspectos culturais de uma dada comunidade. À luz desta perspectiva e tendo em vista a dificuldade manifestada pelo aluno em lidar com a produção do texto escrito, este trabalho buscou, por meio de atividades centradas na exploração da metáfora conceptual inerente a oito provérbios veiculadores de violência contra a mulher, promover uma escrita processual e lúdica do gênero **artigo de opinião**. Metodologicamente, tal proposta foi aplicada junto a uma turma do 9º ano da Escola Municipal Professor Edgar Santos, em Crisópolis/BA, mediante trilha didática composta por cinco módulos: 1) **Os primeiros passos da trilha**; 2) **Pé na estrada: conhecendo o gênero provérbio**; 3) **Novos rumos, caminhos, paisagens: jogo Pega Provérbio**; 4) **Pé na estrada**; e 5) **Ponto de chegada**. Em termos teóricos, ganharam destaque, entre outros, estudos como os de: i) Lakoff e Johnson (1980), Turner (2002), Chiavegatto (2002) e Sardinha (2007), que realçam aspectos afeitos à natureza conceptual das metáforas; ii) Xantara (2010) e Sousa (2019), sobre o valor sociocultural dos provérbios; e iii) Kleiman (2016), Koch (2022), Passarelli (2004, 2012) e Antunes (2003), denodadas pesquisadoras do estatuto da **leitura/interpretação, produção e avaliação do texto escrito**, chave-mestra do percurso educacional. A análise realizada confirmou que as ações planejadas melhoraram significativamente a produção escrita dos alunos, pois a partir do jogo **Pega provérbio** e das discussões surgidas em torno das representações sociais e metafóricas inerentes aos provérbios em foco, os alunos reconheceram a importância de uma abordagem processual de escrita, ao tempo em que aguçaram um olhar lúcido e necessário para a temática dos direitos humanos, produzindo artigos de opinião que atenderam ao previsível para seu nível escolar. Como parte de um *continuum*, a trilha executada culminou na elaboração de um caderno pedagógico, que visa colaborar com educadores de língua materna, despertando-lhes outras iniciativas de melhoria no trato com o lúdico e o processual da produção escrita.

Palavras-chave: Artigo de opinião. Escrita. Metáfora conceptual. Provérbio.

ABSTRACT

Objet of study in Cognitive Linguistics, the conceptual metaphor results from conceptual domains projected the experiences of individuals, who interact with the world of things to explain linguistic phenomenal. Bearer of meanings, it can be worked on in the school context to facilitate the writing process, especially when considered from a dynamic that values the playfulness and cultural aspects of a given Community. Thinking about the school practice and the difficulty manifested by the student in the textual production, this work sought through activities centered on the exploration of the conceptual metaphor inherent to eight proverbs that convey violence against women, to promote writing – procedural and playful – of the **Opinion article genre**. Methodologically, this proposal, to be applied to a 9th grade class at Escola Municipal Professor Edgard Santos, in Crisopolis-BA, materializes in a didactic trail composed of five modules: 1) **The first steps of the trail**; 2) **On the road: getting to know the prover genre**; 3) **New directions, paths, landscapes: Proverb Catch game**; 4) **Hit the road**; and 5) **Arrival point**. In theoretical terms, studies such as: i) Lakoff and Johnson (1980), Turner (2002) and Chiavegatto (2002), Sardinha stand out, highlighting aspects affections related to the conceptual nature of Metaphors; ii) Xantara (2010) and Sousa (2019), on the sociocultural value of proverbs; and iii) Kleiman (2016), Koch (2022), Passarelli (2004, 2012) and Antunes (2003), dedicated researchers of the status of **reading/interpretation, production and evaluation of written text**, master key to the educational path. The analysis carried out confirmed that the planned actions significantly improve the student's written production, as from game **Pega Prover** band the discussions that around the social and metaphorical representations inherent to the importance of a procedural approach to writing, while sharpening a lucid and necessary perspective on the subject of human rights, producing opinion articles that met what was expected for their school level. As parts of a *continuum*, the trail culminated in the creation of a pedagogical notebbok, aims to collaborate with native language educators, awakening in them others initiatives to improve their dealings with the playful and procedural aspects of written production.

Keywords: Opinion article. Writing. Conceptual metaphor. Proverb.

Ao PROFLETRAS pelo fomento, coordenação e capacitação dos professores
visando à melhoria da qualidade da Educação Básica do país.

AGRADECIMENTOS

Realizar sonhos não é uma tarefa muito fácil, mas se torna real quando somos auxiliados por muitos parceiros. Por esta parceria, agradeço:

A Deus, por me guiar pela trilha certa.

À minha família, meu aconchego e porto seguro nos momentos difíceis, principalmente meus filhos: Douglas e Beatriz.

À Capes, pela oportunidade, fomento, acesso, permanência e capacitação sob tutela do Profletras.

À Universidade Federal de Sergipe, pelo acolhimento.

Aos professores do Profletras pela motivação, parceria, solidariedade, acesso ao conhecimento e incentivo à pesquisa.

À professora Dr.^a Leilane Ramos da Silva, pela luz espiritual que irradia, pela humildade, pela paciência e pela orientação.

Às professoras participantes da Banca examinadora, Dr.^a Jaqueline Gomes dos Santos Teles e Dr.^a Taysa Mercia dos Santos Souza Damaceno, pela disponibilidade em participar do meu exame de qualificação e pelas sugestões.

Aos colegas da Turma 8 do Profletras, pelo companheirismo, parceria, informação e instrução, principalmente a Josefa Caetano Marques, pela motivação e ajuda nos momentos de angústia, Jucinalva Marques, pela autenticidade, e Darcy Santos, pela genialidade em assuntos acadêmicos.

A todos e todas da Escola Municipal Professor Edgar Santos, pela confiança e partilha do espaço onde trabalho e executei o meu projeto de pesquisa.

Aos meus alunos e alunas da Turma do 9º ano “B”, pelo acolhimento, participação e envolvimento durante a aplicação do projeto de pesquisa, também pela amizade que nunca será esquecida.

Àqueles ou àquelas que não foram citados, mas que contribuíram indiretamente para que eu chegasse ao final desta trilha.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Foto da fachada da EMPESantos.....	58
Figura 2 – Esquema da Trilha Didática.....	64
Figura 3 – Primeira versão de um artigo de opinião de um aluno da turma.....	95
Figura 4 – Imagem da produção final do artigo de opinião do mesmo aluno.....	96

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição do percentual dos estudantes por níveis de escala de proficiência em Língua Portuguesa (Saeb 2º ano do Ensino Fundamental – Brasil 2019-2021)	14
Gráfico 2 – Dados de desempenho na primeira produção do artigo de opinião.....	92
Gráfico 3 – Dados de desempenho da versão final do artigo de opinião.....	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Habilidades da Matriz de Referência de Língua Portuguesa do 2º ano do Ensino Fundamental (Saeb)	13
Quadro 2 – Representação fonética e sintática dos provérbios mapeados.....	35
Quadro 3 – Descrição da Trilha Didática.....	65
Quadro 4 – Objetivos para cada aula da Trilha Didática.....	67
Quadro 5 – Respostas dos estudantes para a atividade 1.....	80
Quadro 6 – Questionário sobre a primeira produção textual.....	82
Quadro 7 – Questionário sobre o jogo Pega Provérbio.....	84
Quadro 8 – Atividade sobre a divisão do trabalho e desigualdade de gênero.....	85
Quadro 9 – Atividade sobre a violência contra a mulher.....	87
Quadro 10 – Questionário sobre a versão final do artigo de opinião.....	88
Quadro 11 – Avaliação da primeira produção do artigo de opinião.....	92

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 CAMINHOS TEÓRICOS.....	21
2.1 O ENSINO DE LÍNGUA NO BRASIL.....	21
2.2 METÁFORA CONCEPTUAL: UMA BREVE APRESENTAÇÃO.....	25
2.2.1 Metáfora conceptual em provérbio.....	28
2.3 PROVÉRBIO: DEFINIÇÃO, ASPECTOS LEXICAIS E SEMÂNTICOS.....	33
2.3.1 Provérbio: contexto e intertexto.....	38
2.4 CONOTAÇÃO E DENOTAÇÃO NO LIVRO DIDÁTICO DO 6º AO 9º ANO.....	41
2.5 LEITURA: OBJETIVOS E ESTRATÉGIAS.....	45
2.6 GÊNERO TEXTUAL E PRODUÇÃO ESCRITA.....	46
2.6.1 Escrita: objetivos e estratégias.....	49
2.6.2 Processo lúdico de escrita.....	50
2.6.3 Avaliação no processo de escrita.....	54
3 METODOLOGIA.....	57
3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESPAÇO DE APLICAÇÃO DO PRODUTO.....	58
3.2 PERFIL DO PÚBLICO-ALVO.....	59
3.3 A ESCOLHA DA LINHA DE ESTUDO.....	60
3.4 ORGANIZAÇÃO DO CADERNO PEDAGÓGICO.....	62
3.5 A TRILHA DIDÁTICA.....	63
3.6 DESCRIÇÃO DA TRILHA DIDÁTICA.....	65
3.7 APLICAÇÃO DA TRILHA DIDÁTICA.....	69
4 ANÁLISE DE DADOS.....	80
4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DOS ESTUDANTES.....	80
4.2 AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA.....	90
4.2.1 Discussão dos resultados.....	93
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS.....	100
APÊNDICES.....	105

1 INTRODUÇÃO

A linguagem é a forma de agirmos no mundo para expressar nossos pensamentos. Desta maneira, a metáfora conceptual, fenômeno linguístico e objeto de estudo da Linguística Cognitiva, opera sob dois domínios: o domínio-fonte, para explicar operações concretas, e o domínio-alvo, para explicar operações abstratas das coisas do mundo e vice-versa. A metáfora presente no provérbio (dito popular) facilita a comunicação das pessoas por ser representativa da linguagem oral, inclusive algumas, enviesadas de preconceito, podem ser ressignificadas e utilizadas como instrumentos de engajamento, luta e defesa de grupos minoritários. Infelizmente, os livros didáticos do 6º ao 9º ano, juntamente com as práticas de linguagem da escola, não apresentam um trabalho constante nessa temática, apenas abordam as figuras de linguagem em exercícios que não exploram sua real representação. Em decorrência disso, o provérbio é reconhecido pelo estudante somente como moral presente em fábulas.

Diante desse cenário, do diagnóstico de dificuldades da turma em relação à escrita e de um episódio emblemático em que o termo “vadia” serviu para um aluno desqualificar uma colega em sala de aula, este fato ocasionou muito constrangimento, mas a turma que presenciou o evento não esboçou nenhuma ação nem contra nem a favor. Por isso, achamos pertinente explorar o ocorrido como ponto de partida para direcionarmos nossa proposta aliando a temática dos direitos humanos a um trabalho de produção textual com a utilização de metáforas em provérbios.

Para além das dificuldades encontradas, a contar pela apreensão associada aos equívocos da feitura do texto no que tange ao contexto de produção, faltou objetividade (o que, como, para quem) e planejamento. Ademais, no cotidiano, a produção de texto é considerada apenas um instrumento avaliativo para correção e detecção de erros gramaticais sem levar em conta os avanços do aluno.

Da mesma sorte, quando se trata de escrita, os problemas de aprendizagem nesta modalidade ocorrem desde os anos iniciais. A pesquisa divulgada em 2023, pelo Alfabetiza Brasil¹, em testes aplicados nos anos de 2019 e 2021², avaliou a

¹ Trata-se de um relatório da pesquisa e diretrizes para uma política nacional de avaliação da alfabetização das crianças divulgada pelo Inep.

² Informação disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb/>. Acesso em: 22 ago. 2023.

produção escrita no Ensino Fundamental, especificamente no 2º ano³ das escolas públicas e privadas. Nessa etapa, a concepção de alfabetização foi entendida como a apropriação do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao domínio progressivo de habilidades de leitura e produção de textos com autonomia compreendidas por três eixos temáticos na Matriz de Referência do teste de língua portuguesa (Quadro 1), estruturado da seguinte forma: Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, Leitura e Produção Textual.

Quadro 1 – Habilidades da Matriz de Referência de Língua Portuguesa do 2º ano do Ensino Fundamental (Saeb)

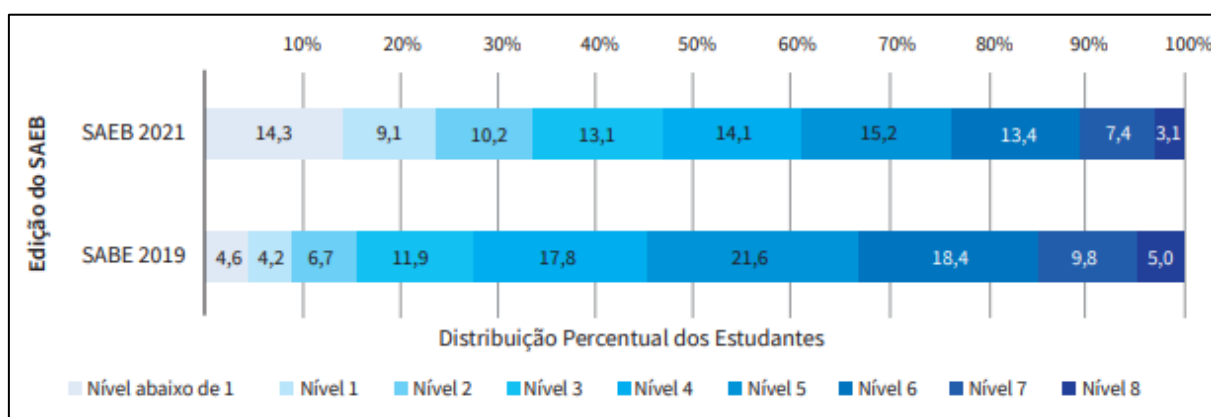
EIXO	HABILIDADE	
APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICO	H1	Relacionar elementos sonoros das palavras com sua representação escrita
	H2	Ler palavras
	H3	Escrever palavras
LEITURA	H4	Ler frases
	H5	Localizar informações explícitas em textos
	H6	Reconhecer a finalidade de um texto
	H7	Inferir o assunto de um texto
	H8	Inferir informações em textos verbais
	H9	Inferir informações em textos que articulam linguagem verbal e não verbal
PRODUÇÃO TEXTUAL	H10	Escrever texto

Fonte: Elaborado por Daeb/Inep com base em Brasil, Mec (2018).

³ Nós utilizamos os dados da pesquisa dos anos iniciais pela ausência de pesquisa recente em rede nacional sobre produção escrita nas séries finais do Ensino Fundamental.

A avaliação do Saeb⁴ traz como critério uma escala enumerada de 1 a 6, considerando as atividades menos complexas (ações de leitura e escrita de palavras e frases). Já para a escala de 6 a 8, o foco são as atividades mais complexas (as ações de leitura de textos, inferências e produção de texto). Mas o resultado do teste apontou que apenas 5% dos alunos do 2º ano da Educação Fundamental compreenderam o domínio do princípio alfabético, passando pela leitura e pela escrita de palavras com diferentes padrões silábicos, até a leitura e produção de textos com autonomia, conforme apresentamos no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Distribuição do percentual dos estudantes por níveis de escala de proficiência em Língua Portuguesa (Saeb 2º ano do Ensino Fundamental – Brasil 2019-2021)



Fonte: Elaborado pelo Daeb/Inep/2023.

O resultado demonstrou que uma parte considerável de crianças ainda não tinha desenvolvido as habilidades consideradas mais complexas para o 2º ano do EF, principalmente produção de textos. Em 2021, foi aplicada a segunda edição da avaliação do Saeb na mesma série do EF. A aplicação manteve a forma editada em

⁴ Em 2019, cerca de 84 mil estudantes do 2º ano, Séries Iniciais do EF, participaram da avaliação. A BNCC, homologada em 22 de dezembro de 2017, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, estabeleceu que o foco da alfabetização se daria nos dois primeiros anos do ensino fundamental. Diante disso, a população-alvo da avaliação do ciclo de alfabetização do Saeb foi alterada para escolas públicas e privadas com estudantes matriculados em turmas de 2º ano do EF. Neste contexto, foi criado o Saeb 2º ano, cuja primeira aplicação ocorreu em 2019. Com base no entendimento de alfabetização expresso nos normativos legais, sobretudo no que é estabelecido na BNCC, o Inep, em conjunto com uma comissão de especialistas na área de alfabetização, definiu uma matriz de referência que subsidiou a elaboração dos testes. O Saeb é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. (<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>).

2019⁵. Na edição de 2021, os estudantes que conseguiram atingir o nível 8 representavam 3,1% do total. Os dados apontaram que houve queda educacional, com mais estudantes nos níveis mais baixos de proficiência. Os estudantes com proficiências localizadas no nível 1 devem dominar habilidades como escrever, de forma ortográfica, palavras trissílabas com sílabas canônicas.

Do ponto de vista teórico-conceitual, os estudos no campo da alfabetização ressaltam que a alfabetização de crianças é um processo contínuo e complexo, que ocorre ao longo de toda sua vida escolar. A aprendizagem da língua escrita é processual e está condicionada a uma diversidade de fatores que atuam de forma direta e indireta sobre os estudantes. Tal contexto nos permitiu inferir que a ausência de tais aprendizagens nas séries iniciais vai incidir nos anos finais, de modo que a modalidade escrita deve ser, também, prioridade nos anos finais. Em função disso, elaboramos questões como: **Como a prática de escrita pode privilegiar as metáforas dos provérbios? O que falta para o aluno construir textos? Como se dá o envolvimento do aluno nesse processo?**

Buscamos responder a esses questionamentos, ao menos no escopo relativo ao ambiente de que fazemos parte, junto a um público do 9º ano de uma escola pública baiana, com base numa abordagem que alinhou a prática de escrita processual e lúdica às necessidades do estudante. Passarelli (2004) propõe que a produção de texto deve seguir um processo lúdico, respeitando fragilidades, tempo de escrever, planejamento de ações, revisão e elaboração da escrita. Antunes (2003) reitera que é preciso pensar no aluno antes de avaliar o que seja certo ou errado, mas o fundamental é que o professor garanta ao estudante a oportunidade de enfrentar o desafio da escrita com todos os riscos que isso pode trazer.

Em outras palavras, para enfrentar os desafios que a produção de escrita exige, articulamos as seguintes metas:

- Promover a escrita processual levando em conta os conhecimentos prévios e linguísticos, respeitando o tempo de produção e as dificuldades dos estudantes;
- Estimular o uso de recursos linguísticos para introduzir argumentos em gêneros próprios como artigo de opinião;

⁵ A Portaria Inep nº 250, de 5 de julho de 2021, estabeleceu as diretrizes de realização do Saeb no ano de 2021, mantendo os critérios estabelecidos na edição de 2019, diante do contexto da pandemia.

- Promover a utilização das diferentes dimensões do gênero para interpretar a realidade social;
- Reconhecer o texto como lugar de engajamento social por meio das informações e ponto de vista do escritor;
- Incentivar o aluno a engajar-se nos problemas sociais mediante a produção de escrita que desperte atenção do leitor.

Entendemos que, para o alcance das metas, deveríamos estabelecer um objetivo geral que tivesse como prioridade a escrita lúdica e processual, bem como o conhecimento do estudante, o respeito ao seu tempo e as respectivas etapas de produção. Por extensão, os objetivos específicos foram direcionados às atividades tendo em vista:

- Reconhecer os processos de escrita;
- Utilizar recursos da língua para seus argumentos;
- Compreender o artigo de opinião como espaço para expressão de opiniões;
- Escrever texto tendo como foco o engajamento social;
- Produzir um artigo de opinião sobre relação de gênero usando o conteúdo dos ditos populares.

A par dessas metas e objetivos, então, propusemos o projeto intitulado *Metáfora conceptual em provérbio: uma produção de artigo de opinião para o Ensino Fundamental*, aplicado na Escola Municipal Professor Edgard Santos, em uma turma do 9º ano, por meio de atividades desenvolvidas por uma trilha didática, descrita pelo: i) reconhecimento de metáfora do provérbio em situações cotidianas e produção inicial; ii) identificação da estrutura, da categoria, do conteúdo proverbial e o tema integrador; iii) experiencição do jogo **Pega Provérbio**; iv) leitura e estudo do gênero artigo de opinião; v) produção final.

Essa trilha didática, além tratar da produção escrita, também oportunizou o desenvolvimento do senso crítico, a emissão de opinião e de argumentos num contexto que consideramos pertinente ao tratar do conteúdo proverbial na produção de um artigo de opinião, por se tratar de recursos linguísticos utilizados por várias situações comunicativas. Por conseguinte, uma forma de reflexão sobre os efeitos de sentido produzidos desse fenômeno gramatical na produção escrita para aprimorar a competência linguística dos estudantes.

Do mesmo modo, ressaltamos que os Parâmetros Curriculares Nacionais

(1998) defendem que só faz sentido ensinar Língua Portuguesa na Educação Básica com base em textos que contemplem as práticas de linguagem por meio da leitura, produção escrita e análise linguística. Neste entendimento, a Base Nacional Comum Curricular (2017) orienta sobre a necessidade do uso de gêneros textuais de cunho jornalístico voltados para textos informativos, opinativos e publicitários, associados a estratégias linguístico-discursivas e semióticas com olhar na argumentação e persuasão. Estas são práticas contemporâneas utilizadas em redes sociais que estão presentes no cotidiano do estudante.

A prática de leitura e produção de texto com foco nos problemas sociais pode promover a participação efetiva do aluno, que não está isolado desses fatos que afligem a sociedade, principalmente quando se trata de relação de gênero, violência, machismo e preconceito contra a mulher. Tal relação é um dos temas integradores da Educação em Direitos Humanos (EDH), conjunto de processos permanentes e continuados de formação individual e coletiva para a sensibilização, reflexão e construção de valores, saberes, conhecimentos, atitudes e hábitos, visando a uma relação sustentável da sociedade humana com o ambiente que integra, principalmente no que concerne a direitos e igualdade de gênero definidas pelos acordos internacionais e documentos oficiais do país.

Por extensão, os Direitos Humanos, criados em 1948 pelas Nações Unidas, ganharam ênfase na nossa Carta Magna e, por intermédio de leis e políticas públicas, buscam assegurar que todos exerçam a cidadania na sua plenitude. As discussões educacionais promovidas por entes federados e a sociedade civil desde 2003 reconheceram a competência dos sistemas de ensino a efetivação da EDH, implicando a adoção sistemática dessas diretrizes por todos(as) os(as) envolvidos(as) nos processos educacionais, conforme o Parecer 8/2012. Nesta perspectiva, a divulgação de valores, ideias de mundo e de ser humano alinhados a uma cultura de direitos é função que precisa ser acatada pelas instituições de ensino.

A educação, como prática social, precisa promover a cidadania, a integração e participação plena na sociedade. Logo, deve fazer a conexão com uma sociedade teoricamente democrática. Em outras palavras, a EDH apresentada no PNE⁶ trouxe contribuições para o enfrentamento, de fenômenos de recrudescimento das

⁶ Plano Nacional de Educação (2024-2034), o Eixo III - Educação, direitos humanos, inclusão e diversidade: equidade e justiça social na garantia do direito à Educação para todos e combate às diferentes e novas formas de desigualdade, discriminação e violência.

violências, da generalização de conflitos e intolerâncias, em contextos indicados por desigualdades e exclusão social. Ademais, é importante criar espaços em que os estudantes se sintam à vontade para falar sobre direitos, sobre igualdade de gênero e sobre a violência, sobretudo quando as vítimas são mulheres, proporcionando ações de engajamento, respeito à diversidade e às diferenças. As violências de gênero e sexualidade, as que viram estatística⁷, revelam a dimensão dos problemas sociais dos quais milhares de pessoas no Brasil são vítimas.

Violências potencializadas pelo machismo apontam o número de mulheres ricas e pobres vítimas de feminicídio. A estatística de violência contra as mulheres é uma realidade que, infelizmente, ainda persiste na nossa sociedade e, por isso, não podemos deixá-la às margens das práticas de linguagem da sala de aula. Então, nesta perspectiva, trouxemos para esta proposta as discussões com foco na produção escrita que resultaram num caderno pedagógico replicável que poderá contribuir como mais um produto direcionado ao trabalho de professores que atuam na disciplina de Língua Portuguesa. No entanto, para que este trabalho se tornasse concreto, concentramos nossa busca no Repositório Nacional do PROFLETRAS e, como resultado, encontramos um total de sete trabalhos que envolvem o estudo das metáforas conceptuais, com ou sem relação direta em torno dos provérbios, a saber:

1) LACERDA, Maria Felicidade Penha de. **As metáforas e antíteses no processo de subjetivação do negro em Racionais MC**: uma contribuição para o cumprimento da lei 10.639/03 em turmas de 9º ano. Universidade Estadual de Santa Cruz, 2015.

2) RAMOS, Nadja Tatiane Pinheiro Coelho. **Provérbio e metáfora conceptual**: uma proposta de construção e ampliação de sentidos no ensino fundamental. Universidade Federal de Sergipe, 2017.

3) TESCH, André Gabrich. **O trabalho com a metáfora em sala de aula**: uma visão metacognitiva. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.

4) BARROS, Ivone Lino de. **Metáfora conceptual**: uma estratégia para o desenvolvimento da interpretação. Instituto Federal do Espírito Santo, 2018.

⁷ O Atlas da violência aponta que, em 2021, 3.858 mulheres foram mortas de forma violenta no Brasil. O número representa mais de dez mortes por dia e coloca as mulheres como um dos maiores grupos de vítimas de violência cotidiana no país. Os dados divulgados em 2023 mostram que, enquanto a taxa de homicídios, da população em geral, apresenta queda, a de homicídios femininos cresceu 0,3%, de 2020 para 2021. Ainda assim, cerca de 64,4% das vítimas são mulheres negras. Esta pesquisa foi realizada no Ipea mediante consulta no endereço eletrônico: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/>.

5) LIMA, Daniel Fernandes. **Projeto jornal vozes e ecos: as metáforas nossas de cada dia**. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2018). Disponível em: <http://www.profletras.ufrn.br/repositorio/dissertacoes#.Xv64gvIKjIU>.

6) SOUZA, Camila de Aragão Mesquita de. **O uso dos provérbios no desenvolvimento da competência discursiva**. Universidade Federal do Ceará, 2019.

7) LIMA, Roberta Brito. **Metáforas e o lúdico em canções de empoderamento feminino: uma proposta de letramento crítico para o 9º Ano do Ensino Fundamental**. Universidade Federal de Sergipe, 2020.

Essas propostas promoveram ações de leitura, de produção de sentido e, conseqüentemente, de novos significados que foram incorporados ao vocabulário do aluno em função da reflexão e uso da língua. A nossa proposta, para além de somar-se a essa linha de trabalho com foco em um olhar cauteloso em torno da relação metáforas conceituais e provérbios, acendeu uma discussão necessária sobre a produção escrita, a partir das ideias dispostas em autores que defendem uma perspectiva processual consorciada ao trabalho com o lúdico. Essa demanda se justificou, inclusive, pela ausência de atividades com foco nessa relação no livro didático adotado pela escola onde as atividades foram aplicadas.

Outrossim, conforme os PCN, a produção de texto exige do autor a coordenação de aspectos ao ter o que dizer, a quem dizer e como dizer. Nesta mesma direção, a BNCC compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito com a perspectiva de posicionamento, como no artigo de opinião, que utiliza diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos na atuação crítica diante de questões do mundo contemporâneo.

Em função das discussões proferidas, as ideias foram organizadas da seguinte forma:

1 Introdução: descrevemos, resumidamente, que as metáforas conceituais operam em dois domínios e contribuem para produção de sentido e novos significados à nossa língua. Destacamos igualmente que, nos livros didáticos e na prática de linguagem da escola, não são utilizadas com frequência. Em decorrência dos problemas diagnosticados durante a produção de escrita, realçamos três metas e objetivos que nortearam nossa proposta, elaborada a partir de uma trilha didática que culminou no produto de natureza replicável apresentado às comunidades discente e

docente da Escola Municipal Prof. Edgard Santos e à unidade do PROFLETRAS/São Cristóvão.

2 Referencial teórico: nesta seção, nos orientamos sobre o olhar das discussões teóricas, inicialmente com o foco na Linguística, a partir de autores como Lakoff e Johnson (1980), Chiavegatto (2002), Turner (1996) e outros, os quais demonstram que fenômenos linguísticos podem ser explicados em decorrência de metáforas conceituais projetadas por dois domínios, categorização e mapeamento usados pelos falantes para representações das coisas tanto concretas como abstratas processadas na nossa mente. Da mesma forma, validamos o provérbio enquanto recurso linguístico que predomina na oralidade das pessoas, a partir das discussões validadas por Vellasco (2000), Xantara (1993) e Pessoa (2022). Por conseguinte, ressaltamos os fundamentos sobre linguagem, língua, texto, processo de produção de escrita e avaliação à luz dos PCN (1997), BNCC (2017), Kleiman (2016), Passarelli (2004), Antunes (2004) e outros.

3 Metodologia: neste espaço, endossamos que as propostas definidas neste trabalho foram desenvolvidas em duas partes: a primeira dirigiu-se à aplicação de uma trilha didática dividida em cinco etapas, distribuídas em 12 aulas que aplicamos na escola. A segunda destinou-se à produção de um caderno pedagógico para servir de subsídio ao trabalho de outros profissionais da área de linguagem.

4 Análise dos dados: Nesta seção, apresentamos uma análise do desempenho dos estudantes na versão inicial e na produção escrita final.

5 Considerações finais: aqui, apontamos elementos que consideramos importantes para ações pedagógicas dirigidas à produção escrita, os critérios de avaliação e a necessidade de considerar a prática de produção levando em consideração a aprendizagem do estudante.

Referências: aqui, reunimos o arcabouço teórico que sedimentou o estudo realizado.

A par das informações, pudemos promover uma discussão mais significativa, adentrando, principalmente, em teorias de referência ao processo de comunicação humana provenientes da linguagem – organizadas sob a tríade **língua, texto e gramática** – pautadas e discutidas no programa do PROFLETRAS, no que concerne à leitura e à produção de texto.

2 CAMINHOS TEÓRICOS

2.1 O ENSINO DE LÍNGUA NO BRASIL

Várias concepções asseguram as diversas visões do ensino de língua ao longo do tempo. Até os anos 1960 prevaleceu a ideia de linguagem como um sistema, de acordo com a função atribuída ao ensino da língua materna, por conseguinte, possibilitou o ensino de regras do funcionamento das variedades de prestígio e a busca por estruturas linguísticas teve como pano de fundo os textos literários.

Logo após, a realidade histórica sobre concepção de língua e linguagem se fazia atual e o ensino do português como influência no uso de variante linguística social prestigiada, segundo Soares (2021), provoca nas camadas populares, e socialmente estigmatizadas, os preconceitos linguísticos, visto que a escola usa e quer usar a variante socialmente prestigiada.

A segunda maneira de conceber a linguagem, ainda conforme a autora, se desenvolveu entre os anos 1960 e 1970 e permaneceu até a década de 1980. Nesta perspectiva, a linguagem era compreendida como instrumento de comunicação, e a escola tinha como proposta de ensino favorecer o desenvolvimento, por parte dos estudantes, das habilidades de expressão (emissão e codificação) e comunicação (recepção e decodificação) das mensagens. A partir desta visão, a gramática ganhou novas discussões sobre como ensiná-la ou não na escola. Conforme Soares (1988), surge a Teoria da Comunicação e o ensino da língua passa a desenvolver habilidades de expressão e compreensão de mensagens.

Na perspectiva de Barros-Mendes (2005), o ensino da língua passa a ser utilitário. Os comportamentos dos alunos eram desenvolvidos e aperfeiçoados como emissores e receptores de mensagens, por meio do uso e compreensão de códigos variados, verbais e não verbais. Na Lei nº 5.692/71, a disciplina denominada “Português” ou “Língua Portuguesa” passou a ser denominada de “Comunicação e Expressão” para as séries iniciais da 1ª à 4ª; e nas séries finais da 5ª à 8ª, Comunicação em Língua Portuguesa. Mas na metade da década de 80, o ensino da língua como instrumento perdeu apoio nos contextos político e ideológico, tendo pela frente o processo de redemocratização do país. Nesse período, as teorias linguísticas em uso possibilitaram a volta da disciplina “Português”. Incorporou-se aos livros didáticos o texto para o ensino da língua, ampliação de referência teórica e orientação

de uma nova concepção de linguagem: “[...] uma concepção que vê a língua como enunciação, discurso[...] que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizavam com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais históricas de sua utilização” (Soares, 1988, p. 59).

Houve uma reflexão significativa nas principais leis e documentos oficiais da época. Os Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (1998) delimitaram tais alterações aplicando-se ao texto materializado em diferentes gêneros textuais como proposta de ensino. Para Batista (1997), o texto passou a ser o ponto de partida e de chegada no ensino de língua portuguesa, objetivava permitir a realização de análises e reflexões das condições sociais efetivas de produção e de recepção, reconhecidas nos usos reais da língua.

Nesta perspectiva, a linguagem é um processo interlocutório realizado pelas práticas sociais de determinado grupo em situação específica, em momentos históricos específicos. A interação se dá por meio de textos orais e escritos representados pelos gêneros textuais (Brasil, 1998).

No que se refere à interação, o homem em sua essência vive em permanente diálogo, cabe à escola, como instituição formadora, o papel não somente de ensinar palavras, mas de reuni-las em combinações maiores, expressões complexas para compreensão pragmática representadas pelos significados culturais. Da mesma forma, no âmbito dos PCN, somente a escola é capaz de trazer para si toda a diversidade da área de linguagem, marcada por significados, geradora de múltiplos discursos. O documento traz o texto como forma de desenvolvimento dos múltiplos discursos, à medida que, tanto na modalidade oral como na escrita, produz um significado qualquer, seja lá sua extensão. Trata-se de uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações estabelecidas a partir da coesão e da coerência.

A coesão e coerência produzidas no texto são fundamentadas a partir do desempenho da escola na promoção e desenvolvimento de propostas com o uso da língua em função da participação do aluno em processos de interlocução e protagonismo na recepção e produção de textos adequados a cada situação social, explicitados por meio dos gêneros textuais, visto que, segundo Koch e Elias,

[...] todas as nossas produções, quer orais, quer escritas, se baseiam em formas-padrão relativamente estáveis de estruturação de um todo denominado gêneros [...]. Longe de serem naturais ou resultado de uma ação

de um indivíduo, essas práticas comunicativas são modeladas/remodeladas em processos interacionais dos quais participam os sujeitos de uma determinada cultura. (Koch; Elias, 2022, p. 88).

O desenvolvimento da competência leitora e, conseqüentemente, as habilidades de produção de texto oral e escrito em situações sociais comunicativas são aprendizagens centradas no discurso do texto. Este não é apenas a soma de letras montadas para dar significados, tampouco um discurso oral sem produção de sentidos, mas consiste nas expectativas do locutor enquanto sujeito experienciado pelas tradições históricas, culturais e sociais e, ao mesmo tempo, a plena participação social requer o acesso a todo tipo de informação, seja ela verbal, não verbal e tecnológica, pois vivemos numa era em que poucas informações não bastam mais para desenvolvermos o senso crítico, discutir, discordar e persuadir. De certo modo, assumir um modelo que torne uma sociedade hábil para resolver seus problemas sem levar em conta a desinformação (Brasil, 2017).

Nesta perspectiva, ler e escrever textos de uso mais familiar, como bilhete e carta, não mais atende às especificidades do sujeito, porque o século XXI trouxe a tecnologia com variada situação cotidiana que demanda ao sujeito interagir com equipamento digital, como a “maquininha” de leitura do cartão de crédito, que facilita o pagamento do pão, fazer compras on-line, ou até os aplicativos em aparelhos celulares, que permitem acessar conta bancária, estudar sem sair de casa, além de outras demandas que a sociedade contemporânea e a ciência têm oferecido. São práticas de linguagem que orientam o currículo no território nacional.

A BNCC traz práticas de linguagem, discursos e gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos considerando as práticas contemporâneas de linguagem, a participação nas esferas da vida pública, do trabalho e pessoal que não pode se dar de forma desigual. Nessa perspectiva, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas dos diversos campos de atividade humana.

Rojo (2012, p. 23) destaca que o uso dinâmico de recursos tecnológicos atuais, os novos meios digitais, a multimídia e a Internet trazem novas formas de ler, de escrever e, portanto, de pensar e agir. O simples uso de um editor de texto mostra como alguém pode registrar seu pensamento de forma distinta daquela do texto manuscrito, que provoca no indivíduo uma forma diferente de ler e de interpretar o que escreve, forma esta que se associa, ora como causa, ora como consequência, a um diferente pensar. Ainda para a autora, “Uma das principais características dos novos (hiper) textos e (multi) letramentos é que eles são interativos, em vários níveis (na interface, das ferramentas, nos espaços em rede dos hipertextos e das ferramentas, nas redes sociais etc.)”. (ROJO, 2012, p. 23).

O texto na grande maioria é apresentado como atividade comum, não há planejamento antes de chegar às mãos do aluno. Para ler, segundo Kleiman (2016), o indivíduo precisa ativar alguns procedimentos: o conhecimento prévio, objetivos e expectativas de leitura, estratégia de processamento de leitura, interação na leitura de textos.

A autora ressalta que a primeira motivação é considerar e explorar o que o aluno já sabe, suas experiências enquanto indivíduo que convive com outros indivíduos em várias instâncias sociais e, nessa interação, adquire outros conhecimentos. Por outro lado, o conhecimento linguístico, aquele implícito, não dito, regras, vocabulário, pronúncias e o próprio uso da língua nativa devem ser explorados, mas associado a isso é preciso reconhecer as palavras e as categorias gramaticais para localizar as informações do texto.

Da mesma forma, o conhecimento textual também faz parte do conhecimento prévio e associa-se à compreensão textual baseado na estrutura, tipologia, marcações: formal, temporal cronológica, causalidade, ações de personagens, cujo cenário é próprio do texto narrativo. Já na estrutura expositiva, a ênfase é dada à temática, as relações lógicas (premissa e conclusão, problema e solução, tese e evidência, causa e efeito, analogia e comparação, definição e exemplo); na descrição, há presença de certos efeitos descritivos: listagem, qualificação, particularização do objeto tematizado, tempos verbais do presente e do pretérito.

A interação com o texto nasce justamente desses conhecimentos que são do estudante e podem estar no texto constituindo um processo de estruturas que se amoldam continuamente às necessidades localizadas de expressão e comunicação, cujo significado dos enunciados é guiado pelas formas linguísticas, da construção

mental que expressa a interligação entre conhecimento e linguagem no contexto comunicativo. Tais premissas reforçam, então, que a língua é um instrumento que empregamos para expressar pensamentos e interagir com a sociedade. Deste modo, a metáfora, entendida como figura de adorno em textos diversos, deve ser mais estudada no texto, conforme apresentamos no capítulo seguinte.

2.2 METÁFORA CONCEPTUAL: UMA BREVE APRESENTAÇÃO

As palavras nem sempre guardam seu significado original, pois ultrapassam os limites semânticos, decorrentes de processos diacrônicos⁸. Elas assumem novos significados, pois a nossa linguagem é variavelmente complexa, assim, podemos usar qualquer palavra atribuindo-lhe sentido diferente. Expressões tais como **perder tempo**, **economizar tempo** e **tempo é dinheiro** significam, respectivamente, “que determinada ação não está sendo realizada com êxito”, “deve-se ocupar menos tempo na realização de tarefas, pois ele não é algo infinito para nós, porque morremos”, “dinheiro é algo que não se conquista com facilidade, então o tempo é um artigo raro, valioso, que devemos gastar com consciência. Essas expressões, utilizadas continuamente pelos falantes, são chamadas de metáforas mental ou cultural, pois segundo Sardinha:

As metáforas são um recurso natural de qualquer língua. Muitas não são aprendidas formalmente, mesmo assim são adquiridas. Assim como aprendemos nossa língua materna antes de ir para a escola e de termos aulas de português, as metáforas são usadas desde a mais tenra infância pelos pais ao falarem com seus filhos e até mesmo pelas crianças. (Sardinha, 2007, p. 16).

A metáfora vem sendo empregada na linguagem humana há mais de 2.500 anos a.C., mas é na Grécia Antiga, no século IV a.C., que o termo (*metapherein*) de origem grega, recebeu o significado de “transferência” ou “transporte”. Etimologicamente, o termo “*meta*” quer dizer “mudança” e o termo “*pherein*” quer dizer “carregar”. O termo metáfora foi usado primeiramente por Aristóteles na designação de uma coisa em nome de outra, conforme quatro categorias: “do gênero para a espécie, da espécie para o gênero, da espécie para a espécie e de analogia”. Ainda para Sardinha (2007), a hipérbole, sinédoque e a metáfora são as categorias que

⁸ Descrição de uma língua ou de uma parte dela ao longo de sua história, com as mudanças que sofreu, gramática histórica; linguística diacrônica.

representam hoje as figuras de linguagem, mas a metáfora “é a que mais se encaixa nas definições contemporâneas”.

Bechara (2019) denomina a metáfora de processo de significação motivado pelo emprego de termos que pertencem a classes diferentes, porém se assemelham: “braços do sofá”, “boca do estômago”, etc. Ainda para o autor, trata-se da junção instantânea do mundo pessoal, do objetivo, do espiritual e do concreto que leva a uma identificação direta, sem intermediação na passagem dum plano para outro. O plano corresponde ao emprego de metáfora espontânea da língua e a metáfora literária. As metáforas espontâneas da língua ocorrem em fenômenos linguísticos projetados por parte de domínios⁹ dentro de outros exercidos pela função cognitiva que sustenta a imagem narrativa que integra parte de nosso conhecimento operacionalizado pela racionalidade concentra grande quantidade de informações diárias em um pequeno espaço entre os sujeitos, os objetos e os eventos referenciados por Turner (1996), como a capacidade que nossa mente tem para operacionalizar redes de mapeamentos, integrações entre domínios, dos quais resultam em várias significações caracterizadas por um processo cognitivo denominado, segundo o autor, por de *blending*/mesclagem das diversas projeções resultantes da integração de diferentes domínios.

A metáfora literária compreende a linguagem figurativa usada em gêneros literários para a expressão de pensamentos conotativos. Quando o termo conotação é utilizado na escola faz alusão às figuras de linguagem do texto literário, as quais são conhecidas como figuras de estilo usadas nos conteúdos gramaticais, nas Séries Finais do Ensino Fundamental, com o fito de oferecer mais beleza ao texto. Sua classificação depende da função realizada por cada figura de linguagem. Mas, se o papel dessas metáforas fosse só embelezar o texto, não construiríamos significados, pois conforme Chiavegatto:

As figuras de linguagem como as “metáforas, metonímias, analogias e suas subespecificações como hipérboles, sinédoques, eufemismos respectivos gradações são, na verdade, poderosos processos cognitivos que motivam a maioria das construções linguísticas com que os enunciados são construídos”. (Chiavegatto, 2002, p. 139).

A organização e a compreensão de muitas construções linguísticas, segundo a

⁹ Os domínios são como retroprojetores projetando imagens.

autora, são projeções de correspondências metafóricas processadas entre domínios conceituais. As figuras de linguagem não são figuras, mas fenômenos puramente linguísticos, expressões que os falantes utilizam para projetar entidades mapeadas pela nossa mente.

Esta reflexão ganha propriedade a partir dos estudos da Linguística Cognitiva (LC), que concebe a linguagem como instrumento de organização, processamento e transmissão de informação semântico-pragmática. Nesta perspectiva, Ferrari (2011, p. 14) diz que a “relação entre a palavra e o mundo é mediada pela cognição”. Assim, os significados das palavras são orientados pela construção cognitiva aprendida e pelo compartilhamento de crenças socioculturais, o que sugere “uma visão enciclopédica do significado linguístico”, que não pode ser tratado independente do contexto. A LC aponta um panorama empírico, enfatizado a partir da experiência humana, a cognição e a realidade como âncora corporal, e faz com que a linguagem reflita uma realidade projetada do ser humano. Com isso, busca integrar diferentes áreas, reunindo generalizações e estratégias de categorização que fundamentem e possibilitem essa interdisciplinaridade. Mas essa explicação é predeterminada pela Metáfora Conceptual, corrente fundada por George Lakoff e Mark Johnson, os quais apontam que ela é um fenômeno mental.

Em 1980, Lakoff e Johnson criaram a obra *Metáforas da vida cotidiana*¹⁰. Nesse estudo, destacam que o funcionamento das metáforas permeia a linguagem poética e a linguagem comum do nosso cotidiano. Sendo assim, segundo os autores, as metáforas conceituais são rotineiras e inconscientes, ou seja, são construções mentais utilizadas na representação de pensamento para explicar aspectos linguísticos a determinado interlocutor.

Os cognitivistas afirmam, então, que pensamos metaforicamente devido às nossas experiências corpóreas. Lakoff e Johnson (2002) defendem que nossa vida é constituída por pensamentos metafóricos – uma relação entre mente, ambiente e corpo transformando a metáfora em poderosa ferramenta da cognição e que a categorização é a forma como o sujeito entende o mundo. Ou seja, interpretamos situações concretas por intermédio de abstrações.

Um exemplo comum é quando categorizamos uma situação discursiva usando uma parte do corpo, como a cabeça, que, anatomicamente, de acordo com Dicio

¹⁰ *Metaphors we live by* é o título do livro publicado por George Lakoff e Mark Johnson em Língua Inglesa.

(2020), é uma divisão do corpo humano, constituída pelo crânio e pela face e que contém o cérebro e os órgãos da visão, audição, olfato e paladar, mas numa representação metafórica, quando dizemos que uma pessoa é “a cabeça da organização”, estamos imputando a ideia de que cabeça é o chefe, aquele responsável por ministrar uma situação decorrente de cargo/função, ou seja, a representação do todo pela parte. Há também outra forma abstrata para dizer que “A menina perdeu a cabeça”. Em outras palavras, algo feito pela garota não correspondeu a uma decisão tomada com racionalidade. Em outras palavras, “[...] A gramática (cognitivo e sociocultural) compartilha da natureza dos processos mentais que permitem ao ser humano a apreensão de experiências e sua representação em um sistema de signos” (Chiavegatto, 2002, p. 133).

A metáfora é um instrumento que possibilita utilizar uma coisa para explicar outra, mecanismo caracterizado pela relação entre dois domínios conceptuais diferentes, um transfere elementos de um domínio mais concreto para outro mais abstrato e, como consequência, novas experiências são formadas, amparadas em conhecimentos anteriores. Assim, entende-se que o domínio de origem é de natureza concreta e serve para explicar entidades pertencentes a um domínio alvo de caráter abstrato.

Ainda sobre os domínios conceptuais, podemos inferir que o exemplo: “**Mulher no volante, perigo constante**” remete à ideia de uma mulher que, ao dirigir automóvel/veículo, pode provocar acidentes – construção concreta do domínio-fonte. Mas, quando analisamos os efeitos de sentido da construção linguística: “perigo constante,” sob o olhar do domínio-alvo, há uma projeção de que uma mulher ao volante pode causar um acidente, porque a sua condição de gênero não lhe possibilita ser uma boa motorista – representação metafórica abstrata.

A forma como algo é categorizado decorre de nossas interações com o ambiente. Assim, ao nos depararmos com novas situações sociais, criamos categorias para tal situação que se incorporam em nossa mente e aumentam o arsenal de categorização para explicar e entender as coisas.

2.2.1 Metáfora conceptual em provérbio

Lakoff e Johnson 1980) explicam que algumas metáforas permitem entender uma categoria de situações, como um todo em termos de uma situação particular,

nomeadas de metáforas de nível genérico. É o caso do provérbio. Processo cognitivo de construção de sentido também para explicar as coisas do mundo. Quando analisado, percebemos que seu conteúdo está relacionado a um esquema genérico que atende a várias situações específicas.

Em “**Água mole em pedra dura tanto bate até que fura**”, dizemos que a água cai ininterruptamente sobre uma pedra até furá-la. Segundo Grady (1997), tal representação pode servir de esquema conceitual, expressões do domínio-fonte.

O provérbio, analisado pelo domínio-alvo, projeta uma abstração, já que a mesma ação repetidamente pode causar uma relação de persistência para alcançar o efeito desejado. Em “**Águas passadas não movem moinhos**”, em situação concreta, o moinho só pode movimentar se a energia da água for suficiente para movê-lo. Se a água tiver passado por ele sem a energia necessária, o moinho não se moverá. Nesta representação, estamos falando de uma construção mental do domínio-fonte. No domínio-alvo, a metáfora da água projeta uma situação abstrata, quando perdemos tempo tentando ajustá-las sem sucesso, porque não há mais o que fazer. Segundo Chiavegatto (2002), a maioria das construções em uso nas línguas exige estabelecer correlações e processamento inferenciais que vão além dos significados dos itens linguísticos isolados, mas “o contexto determina qual domínio cognitivo está ativo e importando para construção do significado às informações que ali estão armazenadas” (Chiavegatto, 2002, p. 148).

A mesma autora compreende o sentido das construções linguísticas aos conhecimentos advindos das experiências socioculturais compartilhadas pelos falantes. Elas integram o significado das formas linguísticas que se distanciam de enunciados empregados em contextos naturais de uso. Informações pragmáticas são incorporadas ao processo de interpretação da sentença e as expressões se tornam idiomas pelo uso recorrente em determinada comunidade de falantes, dando origem à gramática da língua.

No provérbio “**Mulher, cachaça e bolacha, em toda parte se acha**”, a figura da mulher é materializada como algo que pode ser encontrado em qualquer parte, porque bolacha e cachaça são produtos encontrados em qualquer lugar. A mulher é projetada pelo domínio-fonte representando uma situação concreta. Mas no campo semântico, a mulher, quando comparada à cachaça e à bolacha, ganha uma conotação preconceituosa, machista. Trata-se de um produto que está em toda parte, dando a ela um caráter de objeto de consumo. Essa objetivação da mulher está

presente em outras construções proverbiais. Segundo Xatara (1993, p. 21), “aprovado pelo senso comum, o provérbio é um enunciado que utiliza muitas metáforas e sua significação se estabiliza no idioma, pois passou do uso individual para o coletivo”. Mas a semântica dos provérbios representa as experiências vividas por indivíduos coletivamente movidos por sentimentos de raiva, decepção, revolta, carinho, saudade, compaixão, resiliência etc., como podemos reconhecer em: **“Enquanto há vida, há esperança”**; **“O dinheiro compra pão, mas não compra gratidão”**; **“A vingança é doce, mas os frutos são amargos”**; **“A quem sabe esperar, o tempo abre as portas”**; posicionamentos (classe, social, idade, raça, sexo, religião) **“Formiga sabe a folha que corta”**; **“A noite todos os gatos são pardos”**; **“O amor vai e vem, mas o velho se mantém”**; **“Mulher de pelo na venta, nem o diabo aguenta”**; **“Quando Deus quer, água fria é remédio”**. Mas há provérbio que apresenta às vezes peculiaridade de uma determinada região como **“Língua alemã, língua difícil”**. Também há exemplo proverbial que funciona como benefício do homem em relação a si mesmo e aos outros: **“Defeito que agrada o sultão vira virtude”**.

O provérbio possui enunciado completo e costuma ser utilizado para explicação sobre a vida humana, religião, condutas morais, vida social, flora, fauna, agricultura, meteorologia, cuidados com a saúde e, como é anônimo, não tem autoria, pertence ao domínio público. Ainda assim, podemos utilizá-lo para aconselhamento, advertência e ensinamento.

De acordo com Oliveira (2011), o provérbio expressa pensamentos metafóricos nas situações discursivas cotidianas, a saber em: **“Quem avisa, amigo é”**. Já para Vellasco (2000), essa construção gramatical presente nas línguas naturais veicula ideias a partir da sintaxe, da forma e do conteúdo, facilita o emprego pelos sujeitos para expressar suas experiências sociais e ainda integra o léxico usado em determinada comunidade, num processo de conversação natural e espontânea. Mas em determinado contexto, alguns provérbios devem ser usados com discernimento sob pena de sanção social vinda da própria comunidade de falantes.

O provérbio representa nas imagens um caráter persuasivo para bem ou mal, para certo ou errado. No lugar de explicar, julga e moraliza. Segundo Amaral (1998), de acordo com o contexto, as vozes assumem papéis diferentes que as pronunciam. Assim, o exemplo: **“A mulher ri quando pode chorar”** exprime uma ideologia de conformidade. Entretanto, outros têm como base, como afirma Xatara (2008), princípios do bem e do mal (maniqueísmo) e carregam uma ideologia “por vezes,

julgadora, retrato de mentalidade e valores negativos” observados em: **“Um mau marido às vezes é um bom pai, mas uma má esposa nunca é uma boa mãe”**; **“Nunca confies numa mulher, mesmo que tenha dado sete filhos”**; **“Ter uma única esposa é viver com um único olho”**; **“Mulher que ama a dois, aos dois engana”**; **“Depois da noiva casada não lhe faltam pretendentes”**; **“Mulher, carro e livro nunca se emprestam”**; **“Mulher honrada não tem ouvidos”**; **“Cachaça e bolacha, em toda parte se acha”**; **“Mulher é como alça de caixão, quando um larga outra pega”**; **“As mulheres são como sapatos, sempre podem ser trocadas”**; **“As mulheres são como ônibus: quando um parte, outro chega”**; **“Sabedoria de mulher, sabedoria de macaco”**; **“Mulher de pelo na venta, nem o diabo aguenta”**; **“Mulher bonita nunca é pobre”**; **“As mulheres e os bifos, quanto mais batidos, melhores”**; **“Em briga de marido e mulher, ninguém mete a colher”**; **“Briga entre marido e mulher é como cheque sem fundo: basta cobrir”**. **“Pancada de amor não dói”**; **“Ruim com ele, pior sem ele”**; **“Quem pariu Mateus que o balance”**; **“Ao diabo e à mulher nunca falta o que fazer”**; **“Mulher de bigode nem o diabo pode”**; **“Quem ajuda a preparar a noiva, casa cedo”**; **“Mulher no volante, perigo constante”**. Ainda para a autora, estas convenções linguísticas são sempre adaptadas em função de uma dada situação ou alguém especificamente.

O discursivo-textual, dessas construções gramaticais, conforme Lakoff & Johnson (1980), pode ser observado em dois grupos de metáforas: o primeiro diz respeito às metáforas conceptuais, que, por sua vez, têm uma maior distribuição cultural, visto que são incorporadas e atravessam diferentes discursos. O outro grupo das metáforas distribuídas consiste em associações de domínios compartilhados por grupos, com função ideológica, atuando no sentido de dar aderência às suas representações, legitimando estados de mundo e mobilizando determinadas atitudes. Soma-se a isso, as ideias de Gonçalves-Segundo (2017, p. 4), que diz:

a experiência humana sobre a realidade é tipicamente multimodal¹¹ e sempre ancorada socioculturalmente. Nesse sentido, considera-se que a significação — tanto do ponto de vista da produção quanto da interpretação — não pode ser transparente e precisa ser pensada em termos enciclopédicos e imagéticos. (Gonçalves-Segundo, 2017, p. 4).

¹¹ Que se realiza ou contém muitos modos; de várias formas, feitos; multimodo. Imagens, gestos, músicas, costumes, de modo diferentes culturas podem utilizar esse material de forma distinta e de várias possibilidades.

O provérbio é formado por processos sociais, históricos e cognitivos desenvolvidos de acordo com as práticas socioculturais e incorpora as “convenções de uso” fundadas em normas socialmente instituídas. Em outras palavras, Marcuschi (2008) afirma que são porta-vozes de discursos, as mesmas coisas são ditas e a fonte de sentido é produzida de acordo com o lugar a que pertence o enunciado. Há um contexto social de crenças e ideologias coercitivas que impedem que o indivíduo haja autonomamente. Para Vellasco:

Os provérbios deixam o(a) falante fora do contexto. Invocando a tradição e a comunidade como um todo, o(a) falante não apenas desaparece como um agente direto, como impõe ao(à) interlocutor(a) o peso das sanções sociais. O caráter de tradicionalidade confere autoridade ao enunciado proverbial, que empresta a sua força diretiva às situações interacionais, enquanto permitem que o(a) falante desapareça frente à opinião consensual geral. (Vellasco, 1996, p. 142).

Segundo a autora, por se tratar de unidades linguísticas preconcebidas e folclóricas, os provérbios trazem consequências nos significados interacionais realizadas nos contextos de conversação e o sujeito deixa de emitir suas próprias opiniões. Entretanto, em se tratando de enunciados desfavoráveis ao falante, tornam-se úteis, pois se apropriam de convenções estabelecidas socialmente sem prejuízo às próprias opiniões. Neste caso, Gonçalves-Segundo (2017) ressalta que podemos recorrer a projeções do domínio-fonte e do domínio-alvo presentes nas metáforas para sensibilizar os sujeitos a se engajarem em campanhas, bem como inferir seu papel na estruturação de determinados gêneros, estilos e discursos, sobretudo no papel ideológico e persuasivo presente na retórica da metáfora, a fim de mobilizar ações sociais, à medida que possam desconstruir discursos arraigados.

A BNCC (2017) traz como referência para o campo da vida pública a importância de nos envolvermos em questões de interesse público e coletivo, sobretudo compreender o contexto que promulgou os direitos humanos, a criação de políticas afirmativas, o cumprimento 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 e o direito a uma vida digna para todos os sujeitos, sem distinção de cor, raça ou qualquer outra diversidade.

Na sala de aula, por exemplo, os enunciados dos provérbios podem ser usados para contextualizar situações e assuntos do cotidiano que, às vezes, costumam ser espinhosos para o professor, sob pena de recusa dos estudantes, se porventura estes

conviverem num ambiente conservador e sensível ao debate de certos temas. O professor pode adequar esta ferramenta ao seu propósito sem que isso ocorra em sanções que possam negar ou interferir nas ações pedagógicas.

2.3 PROVÉRPIO: DEFINIÇÃO, ASPECTOS LEXICAIS E SEMÂNTICOS

O provérbio não tem um conceito definido. Na consulta a dicionários e/ou enciclopédias, encontramos para o gênero os seguintes sinônimos: adágio, brocardo, chufa, citação, ditado, ditame, ditério, dito, gnoma, máxima, pensamento, proposição, sentença, entre outros. Mas Oliveira (1991) diz que há dificuldade em delimitá-lo, baseado em diferenças entre aforismo, adágio, sentença, máxima, provérbio, refrão, axioma, visto que todas contêm sentido de proposição ou frase.

Dundes (1975) salienta que não há necessidade de defini-lo porque é conhecido por todos por meio da descrição de sua estrutura linguística, conteúdo, tipos de mensagem e contexto de uso.

Kreidler (1989) ressalta que o provérbio pode ser qualquer coisa, até uma peça de teatro. Entende que, do ponto de vista estrutural, é um texto completo. Obelkevich (1997) destaca o provérbio como teoria de gêneros da Nova Retórica, com características formais e estéticas. Seu texto falado ou escrito tem capacidade para as pessoas manifestarem comportamentos ou informá-las, persuadi-las, mudá-las, diverti-las ou inspirá-las.

Costa (2009) define o provérbio como estrutura curta, geralmente de origem popular, com rima e ritmo, rica em imagens que sintetizam um conceito a respeito da realidade ou regra para conduta social.

No campo estrutural, constitui-se de pequenas unidades complexas na lexicografia da língua portuguesa. Para Correia (2011, p. 16), provérbio “é o conjunto virtual de todas as palavras”. Já Pereira (2000, p. 13) o define “como um discurso que se repete, inserido no nível linguístico do texto”. Todavia, as unidades léxicas não formam uma sequência livre.

As unidades lexicais isoladas não formam significado, mas é o conjunto dessas unidades que produz sentido. O discurso se encerra no interior do contexto fraseológico, por isso atribui-se ao gênero a forma cristalizada.

A sua forma fixa constitui fator importante para situá-lo na cadeia discursiva. Em **“Filho de peixe, peixinho é”**, as unidades lexicais se completam, formam um

significado, o que acaba finalizando o discurso. Segundo Vellasco (2000), há na frase uma cristalização, ou seja, tais léxicos não permitem alteração, inversão ou troca de termos. Não se diz: “Peixinho é filho de peixe” ou “Filho de peixe, golfinho é”.

A identificação de um enunciado como provérbio é baseada na compreensão semântica global formada pelo conjunto de seus constituintes, considerado um axioma original, concreto, fluido e, em qualquer situação discursiva, seu uso permanece inalterado, sendo consagrado como “provérbio original” (Klein, 2006).

Os provérbios têm características lexicais que os dividem em grupos. Os de caráter impessoal, considerados anônimos, usados na 3ª pessoa, ganham carga geral e não pertencem a nenhuma comunidade específica. Alguns exemplos são constituídos por pronomes: **“Quem não tem cão, caça com gato”**, **“Cada macaco no seu galho”**, **“Quando a esmola é grande, o pobre desconfia”**. Em outras construções, há presença de substantivos genéricos, como em: **“O homem prevenido vale por dois”**; **“A fome é o melhor tempero”**, **“Ave só não faz ninho”**.

Quando o tema é sintaxe, Vellasco (2000) analisa a sua formulação, relativamente simples e que atende a alguns padrões: a) tal X, tal Y: **“Tal pai, tal filho”**; b) X- mais, X-mais **“Quanto mais for a subida, maior será a queda”**, **“Quanto mais limpo o papel, pior a mancha”**; c) antes X [de] que Y: **“Antes tarde do que nunca”**. Há igualdade entre outras construções proverbiais em relação aos SN +SV, como em: **“A necessidade faz a lei”**, **“O castigo vem a cavalo”**, **“Tamanho não é documento”**.

Em relação aos tempos verbais, a autora enfatiza que uma grande parte dos provérbios está no tempo presente do indicativo: **“Roupa suja se lava em casa”**. Outro exemplo é caracterizado como atemporal, no imperativo: **“Faça o que eu digo, não faça o que eu faço”**. Há também exemplo no tempo futuro, que traz à tona uma moral: **“Conhecerás a ti mesmo”**. O pretérito destaca uma experiência ainda válida, como acontece em: **“Roma não se faz num dia”**; **“De pensar morreu um burro”**. Já o futuro do presente demonstra alguns acontecimentos em certas situações: **“Depois da tempestade, sempre haverá bonança”**. Na indicação de algo que acontecerá em decorrência de uma certa atitude, temos: **“Diga-me com quem andas e te direi quem és”**. Existe provérbio que apresenta forma interrogativa reconhecida em: **“O que seria do verde se todos gostassem do amarelo?”**.

Em relação à forma, os provérbios podem ser distintos pela elaboração trabalhada: ritmo, aliteração, assonância, construção binária, paralelismo, repetição,

violação de sintaxe. Para uma demonstração didática, duas pesquisas¹² foram realizadas. Então, partindo dos conceitos, selecionamos os provérbios e construímos o Quadro 2, cuja análise detalhada resultou na representação fonética e sintática aplicadas aos exemplos.

Quadro 2 – Representação fonética e sintática dos provérbios mapeados

i) Ritmo: os provérbios apresentam organização ritmo-melódica, arranjo de sonoridade. Quando direcionados a uma proposta didática, podem servir de exemplos para atividades de contagem de sílabas poéticas. “Água corrente não mata gente”.
ii) Aliteração: repetição de fonemas idênticos ou parecidos no início de várias palavras da mesma frase visando obter efeito estilístico. No provérbio: “Água mole em pedra dura tanto bate até que fura”, as unidades lexicais “dura” e “fura” têm os fonemas idênticos.
iii) Assonância: usa a repetição dos sons vocálicos, isto é, das vogais para criar efeito sonoro. Em: “De médico e de louco todos temos um pouco”, nos termos “louco” e “pouco”, o ditongo “ou” produz assonância.
iv) Construção binária: remete à classificação do gênero e oposição distinta. A divisão das pessoas pela identidade de gênero evidencia-se em provérbios como: “Entre marido e mulher não metas a colher”.
v) Paralelismo: uma sucessão de expressões que mantém a simetria. Nos provérbios: “Ferro que não se usa, gasta-o a ferrugem”; “Filho de peixe sabe nadar”, os termos “ferro” e “ferrugem”, “peixe” e “nadar” são simétricos e correspondem à mesma cadeia de informação.
vi) Repetição: uma palavra ou um conjunto de palavras do final de uma frase ou oração repete-se no início da seguinte. Frase ou oração estabelecendo a ideia de sucessividade. Nos provérbios “Faça o que te digo, não faça o que eu faço” e “Quem ri por último, ri melhor”, há repetição dos verbos “Faça” e “ri”.
vii) Violação de sintaxe: neste aspecto, as construções prendem-se à possibilidade de as características serem associadas a diferentes classes formais sintáticas. Há

¹² Na primeira, consultamos Bechara (2019, p. 670-678) e encontramos o conceito para os termos ritmo, aliteração e paralelismo. Na segunda consulta, buscamos entender o conceito de assonância, construção binária, repetição, violação de sintaxe numa pesquisa realizada por Prado e Silva (1995, p. 139-676-797-971) e consideramos o ano de publicação da obra.

oração subordinada (adverbiais e adjetivas) na seguinte proposição proverbial: “Quando a esmola é muita, o pobre desconfia”; outro exemplo sintático é a construção impessoal, ou seja, sem a presença do sujeito, especificada no seguinte provérbio: “Há males que vêm para o bem”.

viii) Eufemismo: o provérbio, por vezes, comporta uma sentença enigmática, apresentando-se como uma palavra que vale por outra, sendo empregada como uma forma indireta de dizer algo desagradável ou contra um indivíduo. Exemplo: “Quem avisa, amigo é”. Ou seja, em caso de algo acontecer, o aviso já foi dado.

Fonte: Elaboração própria.

Os provérbios sinônimos são aqueles empregados em situações similares, apresentam significados comuns. Em conformidade com Succi (2006), a diferença entre eles é que os sinônimos apresentam formulação distinta. Já outras variantes sofrem apenas pequenas modificações: “**Filho de peixe, peixinho é**” e “**Tal pai, tal filho**” são clássicos exemplos que compartilham as mesmas ideias, mas suas formas são diversas. Em: “**Quem planta vento, colhe tempestade**” e “**Quem semeia vento, colhe tempestade**” são variantes, mas na prática são analisadas como apenas um.

Da mesma forma, as autoras explicam outros exemplos em que o sinônimo transmite uma só mensagem, a parte pelo todo: “**Pela obra se conhece o artista**”, “**Pelas garras se conhece o leão**”, “**Pelo dedo se conhece o gigante**”, “**Pelo fruto se conhece a árvore**”, “**Pelo canto se conhece a ave**”.

As pesquisadoras destacam que alguns provérbios representam, só ou entre si, relação de ilogicidade apresentado em: “**Barriga cheia, goiaba tem bicho**”; de antagonismo “**Devagar que eu tenho pressa**”; “**Ruim com ele, pior sem ele**”; “**Antes só do que mal acompanhado**” e “**Rei morto, rei posto**”; “**Quem foi rei nunca perde a majestade**”.

Em relação à antonímia, há contradição em alguns casos: “**Dinheiro não é tudo**” e “**Dinheiro é tudo**”. Para as linguistas, são verdades que podem ser contestadas ou criticadas no mesmo provérbio, se houver o acréscimo de um enunciado antagônico, como é apresentado em “**Dinheiro não traz felicidade**”. Os exemplos demonstram que situações são ajustadas conforme o interesse e as necessidades impostas pela sociedade mediante persuasão ajustável aos provérbios em função da própria heterogeneidade, das intenções, da disputa que envolve, na perspectiva de Barker e Porter (1997, p. 73), a “linguagem da política e na política da

linguagem”.

Quando se trata de sabedoria popular, é muito peculiar o uso do humor, imaginação e crenças que denotam imagens engraçadas ou inesperadas: **“Se a vida te der um limão, faça com ele uma limonada”**, **“Ladrão que rouba ladrão, tem cem anos de perdão”**. Alguns provérbios têm sentido breve: **“Maior é o ano que o mês”**, **“Os últimos serão os primeiros”**. Outros apresentam jogo de palavras e polissemia: **“Relógio que atrasa não adianta”**, **“Tudo que vai, volta”**. Alguns denotam crenças e superstições: **“agosto, mês do desgosto”**, **“Sol e chuva, casamento de viúva”**, **“casa de esquina, morte ou ruína”**.

Com o intuito de educar e divertir, o provérbio é utilizado em contos infantis e fábulas e sua mensagem tem como objetivo orientar as atitudes do leitor. É comum nas fábulas porque elas têm contextos moralizantes e requerem a produção do sentido do leitor. A fábula da galinha dos ovos de ouro finaliza a moral da história com **“Quem tudo quer nada tem”**. A fábula da coruja e da águia se encerra com **“Quem o feio ama, bonito lhe parece”**. A fábula das uvas e da raposa acaba com a moral **“Quem desdenha quer comprar”**; da tartaruga e da lebre com **“Devagar se vai ao longe”**; do leão e do rato com **“Ninguém é tão inútil que não possa ser útil a alguém”**. Segundo Succi (2006), as fábulas e os provérbios desencadeiam, por assim dizer, um posicionamento crítico sobre atitudes humanas, apresentando dessa forma uma moral para a história.

Em síntese, o provérbio aparece em todo lugar, ganhando espaço no discurso, como a voz da experiência. Elaborado em poucas palavras, de forma ritmada, em certas ocasiões expressa bom humor, sátira ou crítica, às vezes se configura como conselho ou princípio de condutas, apresenta enunciados verdadeiros ou falsos adaptáveis em qualquer língua ou território. Sousa (2022) realizou uma pesquisa e encontrou provérbios usados em várias partes do mundo. Para efeito de exemplificação, temos:

i) provérbios de origem portuguesa: **“Cão que ladra não morde”**; **“Cada macaco noseu galho”**.

ii) provérbios de origem africana: **“A água sempre descobre um meio”**; **“Aquele que não cultiva seu campo, morrerá de fome”**.

iii) provérbios de origem alemã: **“A mentira tem pernas curtas”**; **“Com tais amigos, ninguém necessita de inimigos”**.

iv) provérbios de origem árabe: **“Defeito que agrada o sultão, vira**

virtude”; “Adversidades são grandes oportunidades”.

v) provérbios de origem brasileira: **“Cabeça vazia é oficina do diabo”; “De tostão em tostão chega-se a um milhão”.**

vi) provérbios de origem francesa: **“A felicidade vale mais a pena do que a riqueza”; “O criminoso sempre retorna à cena de crime”.**

vii) provérbios de origem japonesa: **“A grama do vizinho está sempre mais verde”; “O gato que pega o rato esconde as unhas”.**

viii) provérbios de origem búlgara: **“Fora da vista, fora da mente”; “Urso com fome não dança.”**

ix) provérbios de origem indiana: **“A virtude é uma joia que não tem preço”; “Muitas vezes o silêncio é a melhor resposta”.**

x) provérbios de origem italiana: **“Para bom entendedor, meia palavra basta”; “Antes tarde do que nunca”.**

xi) provérbios de origem tibetana: **“Pouco se aprende com a vitória, mas muito com a derrota”; “Um coração alegre faz uma vida longa”.**

xii) provérbios de origem bíblica: **“O coração do sábio instrui a sua boca, e aumenta o saber nos seus lábios”; “O homem perverso espalha contendas”.**

2.3.1 PROVÉRBIO: CONTEXTO E INTERTEXTO

Halliday (2004) considera que a forma de compreender a linguagem reside no estudo do texto. Texto é linguagem funcional, quer dizer, linguagem que desempenha um papel em um contexto. O contexto, por sua vez, vai além do que é dito e escrito, e inclui o não verbal, espaço no qual o texto se desenvolve e onde deve ser interpretado. Um texto é composto de sentidos, de unidade semântica. Assim, pode ser considerado de duas perspectivas: produto e processo. Neste caso, produto é resultado e tem uma construção que pode ser representada sistematicamente. É processo no sentido de escolha semântica, formando significados possíveis, em que cada escolha forma o contexto para a proposição seguinte.

Koch (2022, p. 3) enfatiza que a construção de sentido “não existe a priori”, mas é feita a partir da interação entre sujeito e texto. Nesta vertente, a produção necessária de sentido se faz considerando o contexto explícito ou implícito do texto falado ou escrito, numa demonstração de que o autor faz uso de vários recursos, inclusive os armazenados na memória, que vão muito além do que a estrutura do enunciado. No

caso do provérbio, seu texto nunca é desvinculado do discurso ou de um contexto que se quer dizer e todo falante sabe identificá-lo em determinado referente, mas ninguém sabe citá-lo sem que haja um assunto imediato. Não é preparado, pois necessita de uma sequência de pensamentos ou de falas em situações que ele seja requerido, surge repentinamente. Mas Vellasco ressalta que:

o uso das expressões linguísticas padrão faz com que nossa comunicação flua com mais facilidade e eficiência, pois evita que a todo o momento tenhamos que ser criativos – algumas delas vêm inclusive, em nosso socorro nos momentos em que não sabemos o que dizer. (Vellasco, 2000, p. 7).

Para a Teoria dos Atos de Fala¹³ (Austin, 1990), as ações que os usuários fazem da língua em situações interlocutórias são realizadas pela linguagem, com intencionalidade e um fim social. Da mesma sorte, Koch (2022, p. 61) enaltece que “toda e qualquer manifestação de linguagem ocorre no interior de determinada cultura, cujas tradições, cujos usos e costumes, cujas rotinas devem ser obedecidas e perpetuadas”. Neste caso, há um contexto sociocognitivo que só existe se duas pessoas usarem os conhecimentos adquiridos previamente para compartilhar interação e os ajustes vão sendo feitos, formando novos contextos.

Podemos recorrer a outras formas de texto para que novos sentidos e, conseqüentemente, novos textos sejam produzidos. A isso chamamos de intertextualidade. Para Koch (2022, p. 78), esse conceito “compreende as diversas formas pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende de conhecimento de outro texto por parte dos interlocutores”, uma vez que “todo dizer remete sempre a outro dizer”, ou seja, a identificação de outro texto em uma produção escrita está condicionada ao conhecimento do leitor, o qual necessita compreender a leitura e produzir sentido levando em conta, como endossa a referida autora, que sempre haverá um “eco” do texto fonte, chamado de “deslocamento” de enunciados de um determinado texto para outro. Deste modo, a intertextualidade pode ser utilizada para melhorar uma explicação, apresentar uma crítica, propor uma nova perspectiva, produzir humor etc.

¹³ “Teoria dos Atos de Fala nasceu no interior da Filosofia Analítica do Oxford, depois foi apropriada pela Linguística de cunho pragmático. Teve como pioneiro o filósofo inglês John Austin, seguido por Searle, Strawson e outros. Esses estudiosos postularam que a língua é uma forma de ação dotada de intencionalidade, ou seja, ‘que todo dizer é um fazer’. E se dedicaram ao estudo dos tipos de ações que podem ser realizadas através da linguagem, isto é, os atos da fala, atos de linguagem ou atos de discurso.” Koch e Elias (quadro de nota, 2022, p. 61).

A intertextualidade é a relação entre dois textos caracterizada pela referência de um pelo outro de maneira implícita ou explícita. A intertextualidade explícita ocorre na citação de uma fonte do intertexto presente nos discursos, nas citações, resenhas, nos resumos ou “nas retomadas de textos de parceiros para encadear sobre ele ou questioná-lo na conversação” (Koch, 2022, p. 87). Ainda para a autora, a intertextualidade implícita ocorre diretamente na fonte, e a sua recuperação depende do interlocutor, que deve usar os conhecimentos para reconstruir o sentido do texto. A fonte, neste caso, não é apresentada ao leitor, de modo que cabe a ele utilizar a memória para reconhecê-la.

A estudiosa enfatiza que ainda existe a intertextualidade das semelhanças X das diferenças. Na intertextualidade das semelhanças, o texto é incorporado ao intertexto seguindo uma orientação argumentativa apoiada em outros argumentos, expressão da análise do discurso que denomina este tipo de argumento de autoridade. Já na intertextualidade das diferenças, o texto é incorporado ao outro texto tendo como função ridicularizar, mostrar improcedência, ironizá-lo, assim, a argumentação passa a ser concessiva ou parcialmente de concordância. Também há outro caso de intertextualidade denominado alheio, mas com intertexto próprio de enunciado genérico, com autoria indeterminada, que se faz presente no repertório de uma comunidade. De acordo com Koch (2022, p. 84), quando usamos um provérbio, produzimos uma “enunciação-eco”, cujos enunciados anteriores do mesmo provérbio garantem ao “enunciador genérico” verdades oriundas da opinião geral de uma comunidade.

O provérbio é texto simples e completo que dialoga entre si. Mas para relacioná-lo, é preciso que o falante tenha desenvolvido um conhecimento prévio de experiências com o mundo, pois quando se usa a intertextualidade desse gênero, são ativadas informações implícitas ou explícitas que já são existentes num tempo mais recente. Em **“Quem avisa amigo é”** e **“Se conselho fosse bom, ninguém dava”**, temos um intertexto diferente. De acordo com Sant’Anna (1985), o que foi dito propõe uma leitura diferente e contrária.

A intertextualidade também é vista em textos publicitários quando o emissor quer criar uma imagem do referente para o receptor. Ocorre com frequência em alguns provérbios, principalmente nas mídias publicitárias. A forma curta e de fácil memorização compõe o *slogan* da propaganda para que o consumidor seja persuadido e atraído pelo anúncio, que tem como finalidade despertá-lo para o

consumo do produto.

Numa propaganda veiculada nas mídias sociais e na TV, os publicitários reforçam a ideia dos cabelos naturais, apresentando várias mulheres negras, com cabelos cacheados posicionando-se sobre as suas próprias mechas. A força identitária representada por uma marca cosmética para cabelos afros textualizou o provérbio **“Em terra de cego, quem tem olho é rei”** para **“Em terra de chapinha, quem tem cacho é rainha”**¹⁴. Segundo Koch e Elias (2022, p. 95), o autor, ao produzir seu slogan, recorre implicitamente a outro texto, esperando que o leitor identifique o texto-origem e também perceba o efeito de sentido provocado pelo “deslocamento ou transformação” de “velhos textos” e o objetivo “comunicacional” dos novos textos elaborados.

Dias (2004), ao realizar uma análise discursiva na mídia, especificamente em jornais, concluiu que os provérbios, na maioria das vezes, surgem primeiro no título ou no enunciado da matéria para captar a atenção do leitor. No entanto, se aparecem no fim, funcionam como moral e desfecho da história.

Na observação da autora, os jornalistas utilizam os provérbios em paródias, trocadilhos, às vezes por ideologia, como na reportagem sobre assaltos a ídolos da TV e do esporte: **“Ídolo posto, ídolo assaltado”**, uma referência ao provérbio **“Rei morto, rei posto”**. Já as paródias proverbiais causam novidade e estranhamento, rompendo o discurso por desviar do esperado. A seguir, traremos considerações sobre conotação e denotação no livro didático.

2.4 CONOTAÇÃO E DENOTAÇÃO NO LIVRO DIDÁTICO DO 6º AO 9º ANO

A coleção *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*¹⁵ é de livros didáticos de Língua Portuguesa trabalhados na escola. Analisamos e nos deparamos com um material alinhado às competências e habilidades da BNCC e muitas atividades estão centradas, especificamente, na modalidade escrita.

Nessa coleção, Ormundo e Siniscalchi (2018) organizaram os gêneros textuais num continuum de aprendizagem para as Séries Finais do Ensino Fundamental e as

¹⁴ *Slogan* da Campanha da Publicis Brasil Rio para Fructis Cachos Poderosos, da Garnier, 15 de fev. de 2015.

¹⁵ *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem* é uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa para os Anos finais do Ensino Fundamental, autores: Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, da Editora Moderna, 1ª edição, 2008.

metáforas conceptuais referentes às figuras de linguagem vêm sendo trabalhadas até o 8º ano.

As metáforas conceptuais presentes no livro didático do 6º ano limitam-se às onomatopeias e são apresentadas com o objetivo de identificar e inferir efeitos de sentido na produção de histórias em quadrinhos¹⁶. Consta uma atividade que pede aos alunos que identifiquem, nos balões das tirinhas, palavras que representem sons e gestos.

O livro didático do 7º ano cita denotação e conotação para o trabalho com poemas, tem o objetivo de inferir o efeito de sentido de expressões empregadas com sentido conotativo para atender à estética do gênero. Os autores também exploram um meme¹⁷: “Minha cabeça está fervendo”. Além do texto verbal, uma imagem mostra uma menina e bolhas ferventes saem da sua cabeça. Para representação denotativa, os autores exploram os efeitos de sentido da palavra “fervendo” num contexto mais concreto. Já os pensamentos da personagem estão agitados ou confusos. A imagem, por sua vez, traz o sentido conotativo. O vapor sugere que o cérebro está esquentando, em ebulição. A imagem do vapor reforça a ideia de agitação, confusão, produzindo humor. Uma atribuição empregada para construções gramaticais de domínio-fonte e do domínio-alvo, mas que são trabalhadas nas atividades didáticas do livro apenas como figuras de linguagem. Sob o ponto de vista de Chiavegatto (2002), as construções criativas da língua contribuem para a produção de novos sentidos.

Na mesma atividade, um box¹⁸ explora os valores conotativo e denotativo das palavras e o uso de termos para promover substituições lexicais colabora para a qualificação de aspectos relativos à construção da textualidade, que se dá, entre outros fatores, pelo estabelecimento de relações entre as partes do texto, inclusive por meio de repetições e substituições.

O livro traz outra explicação: uma palavra pode ser empregada com seu sentido mais básico. Trata-se do sentido denotativo ou literal do termo “ressaca” em referência ao fenômeno das marés. No entanto, nos vários contextos de uso da língua, podem surgir sentidos novos chamados de sentido conotativo ou figurado. Quando usados

¹⁶ WATTERSON, Bill. Calvin e Haroldo. 1987. 1 tirinha.

¹⁷ A palavra “meme” é uma expressão utilizada para descrever um conceito de imagem, vídeos, *Gifs* e/ou relacionados ao humor, que se espalha via Internet. Para maiores esclarecimentos, sugerimos a leitura de Cavalcante e Oliveira (2019).

¹⁸ Box é uma caixa de texto aberta na margem esquerda do livro didático com orientações didáticas para o professor conduzir a atividade.

com frequência, aparecem nos dicionários, como ocorre na quinta acepção do verbete *ressaca*, em que o sentido é identificado com “FIG”, de figurado.

Os referidos autores trazem as figuras de linguagem no livro didático do 8º ano em duas partes: na primeira parte, o conteúdo aparece como forma de expressão em que as palavras são empregadas no sentido denotativo. Na outra parte, as frases são apresentadas de forma não convencional.

As figuras de linguagem são conceituadas da seguinte forma: a metáfora consiste no uso de uma palavra ou expressão no lugar de outra, com base em uma comparação, subentendida sobre a relação de semelhança entre dois elementos, expressa por meio de uma comparação ou da própria metáfora. A comparação é a figura que aproxima dois elementos usando termos comparativos.

Para ilustrar a explicação, apresentam duas atividades por meio de um miniconto e uma história em quadrinhos¹⁹.

De acordo com os mesmos autores, metonímia é a figura de linguagem que consiste na substituição de uma palavra ou expressão por outra com a qual mantém uma relação de proximidade. Este conceito é trabalhado por um “olho de notícia”²⁰ extraído de um jornal. Do mesmo modo, apresentam a sinestesia como a figura de linguagem que relaciona sensações percebidas por diferentes órgãos do sentido. O conceito é explorado em dois exemplos de histórias em quadrinho.²¹

Ainda prosseguem com a gradação caracterizada por uma sequência de palavras que forma uma progressão descendente (do elemento maior para o menor) ou ascendente (do elemento menor para o maior). Utilizam o fragmento de um artigo de opinião²² para trabalhar o conceito.

As orientações didáticas dos autores, no trabalho com as figuras de linguagem, sugerem que as práticas leitoras incluam a identificação de efeitos de sentido produzidos por recursos linguísticos e multissemióticos, dentre as quais estão as figuras de linguagem, cuja atuação se estende a todos os campos: ironia em um artigo

¹⁹ GOMES, Clara. O que é? 2008. 1 tirinha. Disponível em: <https://bichinhosdejardim.com/o-que-e/>. Acesso em: 27 jul. 2022.

²⁰ BRASIL vence a Venezuela e fecha o Sul-americano Feminino Sub-20 com 100% de aproveitamento. COB. [S. l.], 25 abr. 2022. Disponível em: <https://www.cob.org.br/pt/galerias/noticias/brasil-vence-a-venezuela-e-fecha-o-sulamericanofeminino-sub20-com-100-de-aproveitamento/>. Acesso em: 9 mar. 2022.

²¹ FREITAS, Digo. Sinestesia. 2015. 1 tirinha. Disponível em: <https://digofreitas.com/hq/mamu-le-fan-sinestesia/>. Acesso em: 27 jul. 2022.

²² MATSAFI, Tamar. As obras. In: TEIXEIRA, Lelei. Lucidez poética – Hora do voto. Blog Isso não é comum. [S. l.], 12 nov. 2020. Disponível em: <https://giraconteudo.com.br/2020/11/12/lucidez-poetica-hora-do-voto-2/>. Acesso em: 12 abr. 2022. (Fermento, grifo nosso).

de opinião; eufemismo como recurso de humor em charge; metáfora em um título de reportagem; comparação em um artigo de divulgação científica. Numa atividade final, os autores orientam que os estudantes analisem a produtividade dos efeitos de sentido. Pedem que os estudantes citem outros exemplos, relacionem as figuras de linguagem e gêneros textuais, busquem os sentidos figurados e separem as linguagens conotativa e denotativa. Eles fazem menção ao uso criativo da língua utilizando expressões que podem produzir novos significados e novas relações com outras palavras.

As figuras de linguagem são apresentadas a partir de um encarte, onde o eufemismo é caracterizado pela troca de palavra ou expressões consideradas desagradáveis ou fortes por formulações que suavizam o sentido e diminui seu impacto. Citam uma frase cotidiana sobre sede²³.

Assim, a hipérbole é caracterizada pela expressão exagerada de uma ideia para enfatizá-la. Disponibiliza uma frase²⁴ para exploração dessa figura. Soma, ao conteúdo, o conceito de antítese denominado pelo emprego de palavras ou expressões que traduzem sentido contrário ou contrastante. Há uma citação de frase usada como exemplo para o estudo da referida figura. Trazem a personificação ou prosopopeia. Esta figura atribui características humanas a objetos inanimados ou irracionais. Para exploração e análise, os autores exemplificam uma frase²⁵. Por fim, a ironia é apresentada e expressa sentido contrário ao que se pretende exprimir, o qual só pode ser identificado em um contexto específico citado no exemplo²⁶.

O livro do 9º ano aborda os gêneros: poema-protesto, carta aberta, romance, biografia, charge, entrevista, artigo científico e conto. Todas as atividades geradas centram para a objetividade de questões dos fragmentos dos textos extraídos desses gêneros. Há, em todas as atividades, exercícios que exploram a semântica de palavras extraídas dos enunciados para que o estudante identifique, por meio de verbetes, o significado de cada uma delas.

Nesse livro encontramos um capítulo com 23 páginas sobre variedade e preconceito linguístico, com recortes de textos que citam a história da língua portuguesa, dialetos, sotaques, estrangeirismos e, na referência sobre o preconceito

²³ “Estou morrendo de sede”.

²⁴ “Seu gatinho está agora no céu”.

²⁵ “O novo prédio era feio para alguns; bonito para outros”.

²⁶ “O retrato me contava sobre a vida naquela fazenda.”

linguístico, os autores recorrem a um fragmento de texto narrado de um jogo de futebol para mostrar a variedade linguística informalizada. Citam alguns exemplos do cotidiano das pessoas para evidenciar o preconceito linguístico. Nenhuma atividade faz menção à metáfora conceptual do provérbio, mas sabemos que essa figura dialoga nas modalidades da língua constituindo-se como recurso bastante explorado em todos os tipos de linguagem, principalmente durante leitura de textos, em que qualquer elemento pode servir de objetivos e estratégias durante o processo interpretativo.

2.4 LEITURA: OBJETIVOS E ESTRATÉGIAS

A leitura permite ao leitor realizar um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, seu conhecimento sobre o assunto, sobre a autoria, sobre a linguagem. A extração de informação é realizada nas estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação. São procedimentos que possibilitam ao aluno controlar o que está sendo lido.

Segundo Antunes (2003, p. 67), os elementos gráficos (as palavras, os sinais) não podem ser desprezados na busca interpretativa, pois funcionam como verdadeiras “instruções” do autor para que o leitor “descubra” significações, elabore hipóteses, tire conclusões. Mesmo “palavrinhas” que poderiam parecer menos importantes, como “até”, “ainda”, “já”, “apenas”²⁷, entre tantas outras, são pistas significativas em que devemos apoiar para fazer nossos “cálculos interpretativos”.

Para a autora, tais “instruções” não representam tudo que é preciso saber para entender o texto. O leitor, como um dos sujeitos da interação, participa, busca recuperar, interpretar e compreender o conteúdo apresentado pelo autor. A maior parte do que o aluno depreende faz parte do conhecimento prévio, pois todo texto tem um percentual de maior ou menor grau de dependência dos conhecimentos do leitor, anteriores e exteriores a ele.

Rojo (2001) sinaliza que o leitor que tem conhecimento do objetivo da leitura, do autor, do gênero do texto e do suporte, consegue antecipar o conteúdo, a fim de construir de forma mais significativa os sentidos do texto. Marcuschi (2008, p. 230) defende que: “Compreender não é uma ação apenas linguística e cognitiva. É muito

²⁷ Os termos “até”, “ainda”, “já”, “apenas” são operadores argumentativos, por isso, podem mostrar a força argumentativa dos enunciados e apontar para a interlocutor a direção da argumentação, além de fazer a ligação entre as ideias.

mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre ele, na relação com o outro dentro de uma cultura em sociedade”.

O entendimento do texto para Marcuschi (2008) é “uma atividade colaborativa” na interpretação de enunciados e não é uma simples extração de informações objetivas. No trato com o objetivo de leitura, Kleiman (2016) exemplifica dois gêneros importantes: o primeiro diz respeito a uma bula de remédio, que atende a poucos objetivos. Quem lê uma bula tem como finalidade identificar os efeitos causados pelo medicamento no organismo. E o segundo é o romance, que atende a vários objetivos: um deles é atender o prazer, o outro é identificar as ações que desenrolam as histórias dos personagens etc. A autora enfatiza que a nossa capacidade de estabelecer propósitos para a leitura é chamada de estratégia metacognitiva.

A estratégia metacognitiva consiste no controle e regulamento do próprio leitor, que mobiliza certos conhecimentos para determinar quanto tempo levará para realizar certa atividade. Refletir o quanto acumulou de conhecimento sobre o conteúdo de determinada matéria é um conhecimento metacognitivo desenvolvido ao longo dos anos no trato com os vários gêneros textuais. Nesta vertente, o gênero textual também se constitui elemento fundamental para produção escrita, conforme destacaremos na sequência.

2.6 GÊNERO TEXTUAL E PRODUÇÃO ESCRITA

A ideia de gênero na escola é vista como alternativa para desenvolver práticas pedagógicas centradas na leitura, compreensão e produção textual seguindo critérios formais e acaba ignorando o real objetivo do gênero, que é produzir novos discursos a partir da intervenção do aluno.

A escolha do texto segue o critério do gênero a ser abordado em determinada série. Por exemplo, nas séries finais, aqueles de domínios sociais de comunicação centrados na argumentação priorizam as produções escritas voltadas para interlocutores desconhecidos, cuja interação ocorre normalmente a distância (no tempo e no espaço) e exige, por parte do enunciador, um controle para dominar as convenções que regulam e definem seu sentido institucional. A escola precisa privilegiar os gêneros textuais em atividades pedagógicas voltadas para o estudo da língua em situações cotidianas da vida pública do estudante, de modo que ele perceba o gênero como instrumento para ser usado coletivamente, na resolução de

problemas sociais da comunidade em que ele vive. Exemplificamos que o artigo de opinião consiste num instrumento importante para ser operacionalizado nas atividades de língua portuguesa, mas sem perder de vista a função, objetivo, finalidade e destino.

A BNCC caracteriza o artigo de opinião como gênero jornalístico, traz algumas habilidades relacionadas à argumentação e distinção entre fato e opinião contemplados no campo jornalístico/midiático, no campo das práticas de ensino e pesquisa e no campo de atuação na vida pública. Além disso, desde os anos iniciais são desenvolvidas, por meio da exploração dos gêneros, atividades orais de expressão de opinião, cabendo ao Ensino Fundamental / Anos Finais a qualificação do trato com a escrita desse gênero por meio do comentário do leitor.

A exploração de um artigo de opinião propicia o desenvolvimento de várias habilidades²⁸ consideradas essenciais pela BNCC²⁹ para o ensino de Língua Portuguesa, conforme a demonstração seguinte:

- (EF89LP06) Analisar 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 seus efeitos de sentido. (Brasil, 2018, p. 177).
- (EF89LP14) Analisar, em textos argumentativos e propositivos, os movimentos argumentativos de sustentação, refutação e negociação e os tipos de argumentos, avaliando a força/tipo dos argumentos utilizados. (Brasil, 2018, p. 181).
- (EF89LP19) Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização do artigo de opinião acompanhado ou não de uma breve apresentação da problemática e/ou de justificativas que visam sustentar a reivindicação e a proposição, discussão e aprovação de propostas políticas ou de soluções para problemas de interesse público, apresentadas ou lidas nos canais digitais de participação, identificando suas marcas linguísticas, como forma de possibilitar a escrita ou subscrição consciente de textos dessa natureza e poder se posicionar de forma crítica e fundamentada frente às propostas. (Brasil, 2018, p. 183).
- (EF69LP22) Produzir, revisar e editar textos reivindicatórios ou propositivos sobre problemas que afetam a vida escolar ou da comunidade, justificando pontos de vista, reivindicações e detalhando propostas (justificativa, objetivos, ações previstas

²⁸ Competência – capacidade de mobilizar conhecimentos, atitudes para resolver problemas e enfrentar desafios.

²⁹ Base Nacional Comum Curricular.

etc.), levando em conta seu contexto de produção e as características dos gêneros. (Brasil, 2018, p. 141).

O ensino da língua reconhece o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias mobilizados por intermédio da escrita, instrumento necessário para o engajamento social e de cidadania. Para Silva (2015), a escrita é um instrumento essencial de comunicação da vida pública realizada em várias esferas sociais para o exercício pleno da cidadania. Nessa modalidade, defendemos posicionamentos, reconhecemos direitos, atuamos na resolução dos problemas de uma comunidade, obtemos e compartilhamos informações.

Da mesma forma, no mundo moderno, a informação passou a ser veiculada rapidamente nas mídias sociais, principalmente na modalidade escrita, obrigando a escola a repensar o seu modelo de ensino para os alunos nascidos no século XXI, chamada de geração Z, por seu alto conhecimento e domínio de conexões *on-line*, os chamados gêneros digitais, visto que, conforme a BNCC:

[...] o papel da escola é proporcionar aos estudantes mecanismos para que estes reconheçam as características, as finalidades e as funcionalidades destes. Deve ainda, proporcionar aos estudantes participarem de situações de escuta e produção de textos em diferentes gêneros textuais, uma vez que esses circulam socialmente, sendo considerados como práticas sociais de diferentes esferas e campos de atividades humanas. (Brasil, 2019, p. 161).

A escola ainda não tomou para si a responsabilidade e a competência de desenvolver planejamentos que possam contemplar a produção escrita em todas as disciplinas do currículo, mas essa incumbência de trabalhar produção textual, na grande maioria, é dada somente ao professor de Língua Portuguesa que segue critérios e estratégias, conforme as suas próprias aprendizagens e habilidades. Assim, o aluno se apodera da escrita por meio de textos que nem sempre atendem às especificidades para torná-lo um bom escritor. “Por trás da boa intenção de promover a aproximação entre alunos e textos, há um equívoco de origem: tenta-se aproximar os textos simplificando-os aos alunos, no lugar de aproximá-los a textos de qualidade” (Brasil, 1998, p. 25).

O aluno produz redação, cujo foco é centrado nas questões ortográficas e gramaticais em detrimento de questões sociocomunicativas. Este tipo de proposta anula a criatividade do produtor e favorece os erros evidenciados na correção do professor. De acordo com Silva (2015), a sinalização tão somente reconhece os

problemas de desvios e ignora os avanços do estudante. Para Passarelli (2004), a produção de texto escrito na escola deve atender o critério como: o respeito do professor ao passo a passo, de modo que o trabalho desenvolvido com o estudante, além de lúdico, não atropela as etapas do processo de produção. Por isso, o planejamento de elaboração de texto deve estar focado nos objetivos e nas estratégias.

2.6.1 Escrita: objetivos e estratégias

As propostas de produção escrita devem garantir, conforme os PCN (1998), o uso-reflexão-ação sobre o contexto de produção. Na mesma direção, Geraldi (1999) enfatiza que, na produção, devemos considerar alguns objetivos: dizer alguma coisa; ter um motivo para dizer; ter alguém para dizer; escolher as estratégias de como dizer o que se quer. Já a BNCC (2018, p. 76) compreende que as práticas de linguagens relacionadas à produção de textos devem estar associadas à interação e à autoria de textos escritos, orais ou multissemióticos. O documento destaca:

com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heróínas ou de vilões ou vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica; comentar e indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas ou de playlists comentadas; descrever, avaliar e recomendar (ou não) um game em uma resenha, gameplay ou vlog; escrever verbetes de curiosidades científicas; sistematizar dados de um estudo em um relatório ou relato multimidiático de campo; divulgar conhecimentos específicos por meio de um verbete de enciclopédia digital colaborativa; relatar fatos relevantes para a comunidade em notícias; cobrir acontecimentos ou levantar dados relevantes para a comunidade em uma reportagem; expressar posição em uma carta de leitor ou artigo de opinião; denunciar situações de desrespeito aos direitos por meio de fotorreportagem, fotodenúncia, poema, lambe-lambe, microrroteiro, dentre outros. BNCC (2018, p. 76).

Nesta perspectiva, é essencial entender os vários gêneros e sua necessidade de produção. Ao eleger um artigo de opinião, por exemplo, deve-se ter em mente o que escrever, por que escrever, como escrever e para quem escrever. Isso pode exigir do produtor de texto habilidades específicas das práticas de produção, cujo percurso não é fácil para o aluno desenvolver, principalmente quando este utiliza recursos da oralidade para a escrita. Em função disso, o professor precisa estar ciente e dar oportunidade para que o estudante perceba que não é possível, simplesmente,

transpor fala para a escrita, pois isso pode acarretar vários problemas de organização textual.

Em virtude disso, a BNCC (2018, p. 80) traz alguns objetivos:

- Estabelecer relação entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem (como jornal de TV, programa de rádio, apresentação de seminário, mensagem instantânea etc.), as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão.
- Oralizar o texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece, seus elementos paralinguísticos e cinésicos, dentre outros.
- Refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto.

Da mesma forma, Passarelli (2004) diz que lidar com produção de texto escrito ainda é um processo árduo, precisa-se levar em conta as vivências, buscar por situações reais que justifiquem a produção do texto, ler textos variados para ampliação do conhecimento sobre o tema, usar outros gêneros como a dramatização, debate, desenho, gravuras e músicas, dado o potencial de cada uma dessas adoções para o despertar do aluno ao processo de escrita.

Ademais, este processo evita a socialização de textos acometidos por desvios, dificultando a leitura por parte do leitor. No entanto, outras formas podem ser consolidadas, a exemplo da ludicidade.

O processo de produção de texto baseado na ludicidade pode ser uma estratégia e todo educador precisa estar ciente de que tem caráter transformador para a prática de linguagem. Por isso, é importante que o aluno não sinta as atividades que antecedem a escrita como uma obrigatoriedade, mas sim como possibilidade de sentir que o seu papel está sendo desempenhado de forma prazerosa, sendo essencial que haja nos trabalhos com a língua o desenvolvimento de brincadeiras, jogos e outras atividades lúdicas.

2.6.2 Processo lúdico de escrita

O processo lúdico de escrita, conforme Passarelli (2004), deve levar em conta o prazer de escrever. O aluno deve ser capaz de produzir um texto seu, usar sua

capacidade cognitiva para extrair conhecimentos das experiências tanto prévias como linguísticas num roteiro de atividades a partir do planejamento, de modo a traduzir ideias em palavras e, posteriormente, revisar e editar sua produção.

Nesse processo de ludicidade, a estratégia, segundo autora, centra na escrita lúdica, de modo a resgatar o prazer para escrever por um processo menos cansativo, com menos dificuldades dos alunos. A autora traz como estratégia o jogo.

O jogo é definido no dicionário Houaiss on-line, acepção 1, como: brincadeira, diversão, folguedo e entretenimento. Mas algumas modalidades, conforme Kishimoto (2017), seguem regras preestabelecidas e submetem quem ganha e quem perde a cumpri-las.

O jogo apresenta várias modalidades: amarelinha, xadrez, cartas, dominó e jogos coletivos (voleibol, basquetebol, futebol etc.). Mais popularizado, o jogo de futebol possui mais adeptos. Nos espaços escolares, esse jogo conquista os alunos. Esta percepção é vista no empenho e interesse dos estudantes nas aulas de Educação Física que mobilizam competições e treinamentos, integram, criam relações, dividem responsabilidades, além do mais, as regras do jogo promovem e despertam a competitividade sem comprometer a interação do estudante.

A dinâmica do jogo, na visão de Passarelli (2004), desperta o prazer e pode ser utilizada nas atividades de produção de texto pela “intensidade”, “poder de fascinação e “capacidade de excitar”. Ainda para autora, o desânimo em relação ao ensino de língua escrita promove tratamento inequívoco ao aspecto lúdico, pois compreende-se o jogo como recurso motivador e instrumento que objetiva fins educativos e publicitários. Nesta concepção, o jogo é visto como instrumento e não como passatempo. Assim, a referida escritora compreende que a escola, como agente de socialização, interprete o jogo não só como instrumento, mas sobretudo o seu aspecto lúdico.

De acordo com a mesma autora, o jogo na sala de aula pode reestabelecer esse lugar, num “espaço agradável” em que “os agentes” possam sentir, rir, brincar, chorar, imaginar, inventar, mas o trabalho pode ser desenvolvido. E o aspecto educativo lúdico pode promover métodos ativos, sem priorizar jogos lúdicos instrumentais. O mais importante é propor atividades reais, adequadas à idade, à motivação e à possibilidade de os alunos utilizarem o componente lúdico no processo de escrita. Ainda assim, Amaral (2003, p. 229) ressalta que “as estratégias diferenciadas trazem em seu bojo o caráter dialético, instável, ambivalente, ativo e

progressivo de uma relação com o conhecimento em uma perspectiva de construção.

Os PCN (1998), no que se refere ao processo de escrita, destacam que a primeira etapa consiste nas condições de produção do texto e devemos levar em conta a finalidade por meio da escolha de um gênero específico. O artigo de opinião pode ser produzido para sinalizar um problema em determinada comunidade e, em função disso, precisa circular em lugares públicos para chegar a um determinado interlocutor.

Antes da produção inicial, o aluno deve ser informado sobre a função social da escrita, ou seja, sobre o porquê da elaboração do texto, e seu propósito. Ter o que dizer a alguém supõe uma atividade interativa. Antunes (2003) propõe uma escrita interativa para que os parceiros se envolvam na comunhão de ideias, informações e intenção em função de interesses comuns. A autora destaca que toda escrita tem “um propósito funcional”, possibilitando a realização de atividade sociocomunicativa para informar, descrever, avisar, advertir, anunciar, explicar, comentar, opinar, argumentar, instruir, documentar conhecimentos da própria sociedade.

A segunda etapa é construída a partir do estabelecimento do tema, ou seja, o que deve ser escrito para atender à finalidade. Em decorrência disso, o professor e o seu aluno precisam fazer o levantamento de ideias e dados sobre o que se quer escrever. É importante que o planejamento seja esboçado, dando origem aos primeiros rascunhos elegendo os objetivos que atenderão ao conteúdo que vai sendo trabalhado. Para Passarelli:

A seleção das informações requer que se colete o material, os fatos, as ideias e as observações com as quais o texto será elaborado. As informações provêm das mais diversas fontes. Dependendo do tipo de tema a ser trabalhado, a fonte varia. Se um tema estiver voltado a aspectos pessoais, sem dúvida, a fonte será o próprio indivíduo, ao passo que, se o tema estiver ligado a assuntos de outras ordens, provavelmente não tão próximas ao redator, a fonte adequada é a literatura a respeito do assunto em pauta. Essa seleção deve ser muito criteriosa, pois será sobre o material recolhido que se dará, mais tarde, a confecção do texto. (Passarelli, 2004, p. 89).

O planejamento que orienta o professor no trabalho com texto escrito consiste na primeira fase. Nela, o aluno deve recorrer à memória, repositório de informações, seja de fatos ou ficção, para servirem de motivação para a sua produção. As informações relevantes devem ser organizadas em tópicos, de modo que a primeira versão atenda ao próprio escritor, ao professor e a outros possíveis leitores.

Os estudantes ativam conhecimentos prévios (experiências sociais) para auxiliá-los durante a construção inicial do texto. Esta ação demonstra que nenhum

escritor se inspira do nada para escrever, mas são as experiências de vida que fornecem as informações, juntamente a um estudo prévio sobre o contexto do tema a ser organizado a partir da seleção do material que for relevante para a progressão do texto.

Alguns critérios considerados importantes são a seleção, a organização e a hierarquização das informações que devem ser realizadas em tópicos. Em relação às ideias chamadas por Passarelli (2004) “de primeira versão”, o aluno vai escrevendo no papel as primeiras palavras, ou seja, os rascunhos, sendo esta uma das estratégias de elaboração de texto.

A elaboração de estratégia para construção da escrita deve considerar o nível de linguagem adequado ao interlocutor, se for um público desconhecido, o aluno precisa ser orientado a utilizar uma variação linguística que atenda às normas formais para que não haja ruídos sobre a mensagem a ser compartilhada.

De acordo com os PCN (1997), a utilização de mecanismos discursivos e linguísticos de coerência e coesão textuais, conforme o gênero e os propósitos do texto, desenvolve diferentes critérios: de manutenção da continuidade do tema e ordenação de suas partes; de seleção apropriada do léxico em função do eixo temático; de manutenção do paralelismo sintático e/ou semântico; de suficiência (economia) e relevância dos tópicos e informações em relação ao tema e ao ponto de vista assumido; de avaliação da orientação e força dos argumentos; de propriedade dos recursos linguísticos (repetição, retomadas, anáforas, conectivos) na expressão da relação entre constituintes do texto.

Para Passarelli (2004), a produção de um texto escrito implica uma sequência de etapas interdependentes e intercomplementares, que se inicia com a “vontade de dizer” de certo produtor em dada situação de comunicação e interação, passa pelo planejamento e pela escrita e chega ao momento da revisão e da reelaboração.

A mesma autora diz que a revisão consiste na etapa em que o produtor do texto, auxiliado por um colega ou pelo próprio professor, terá a dimensão do que ele produziu. É a fase mais importante do processo de escrita de um texto. Não pode haver pressa na correção, pois o aluno precisa perceber as imperfeições da sua produção, se o texto apresenta clareza, coerência e organização. Já o processo de revisão pode ser repetido várias vezes, dando oportunidade ao aluno para rever e reconstruir o texto para uma versão melhor, com a participação dos colegas, que podem fazer o papel de corretor, trocando os textos entre si, traduzindo no principal

objetivo dessa etapa que é contribuir para que os estudantes desenvolvam habilidades de revisão e ganhem autonomia no reencaminhamento de sua própria produção.

Editoração ou reescrita é o processo que resgata os comentários feitos pelos colegas. As soluções observadas nas produções dos demais devem ser consideradas produtivas para o seu próprio texto. O acabamento é dado ao texto em função da leitura do produtor e da veiculação do texto (Passarelli, 2004).

2.6.3 Avaliação no processo de escrita

A avaliação é um processo contínuo e qualitativo, que tem como finalidade fornecer, ao professor, material para analisar as habilidades dos alunos, acompanhar sua progressão no processo de produção escrita, iniciada na escolha do projeto, dos aspectos relativos ao gênero produzido, à situação de comunicação em que se insere, como, também, particularidades do desenvolvimento da turma e de cada estudante individualmente.

O processo de avaliação, na concepção de Antunes (2003), deve começar pelo professor, que precisa estar atento ao uso da variação linguística do produtor e, conseqüentemente, seu domínio cognitivo sobre a complexidade da língua para atender às especificidades do gênero e do interlocutor. Do mesmo modo, a autora sinaliza que o professor precisa estar atento para não marginalizar a escrita do aluno. A variação linguística, própria da modalidade oral, sempre aparece na escrita do aluno. Há de considerar não só o processo de produção, mas a situação social e a convivência do aluno em ambientes que não possuem o letramento escrito. Além disso, o domínio da linguagem escrita leva tempo para ser consolidado pelo estudante, que precisa fazer uma autoavaliação.

Antunes (2003) orienta que a avaliação deve proporcionar ao aluno a percepção do seu percurso de desenvolvimento gradual mediante as competências propostas, as hipóteses que ele tem acerca do uso falado e escrito da língua, informações importantes que devem ser levadas em conta nas produções textuais futuras, para não correr o risco de ensiná-lo o que já sabe.

O processo avaliativo é uma ação necessária, pois fornece ao professor subsídios para analisar as aprendizagens do aluno acompanhando sua progressão ao mesmo tempo, servindo de estratégia para traçar um percurso didático adequado

e esperado para aprendizagem dos estudantes. Por isso, planejar e replanejar são etapas necessárias porque favorecem a avaliação, permite compreender os conhecimentos que o aluno já tem, identificando suas dificuldades de aprendizagem e o que ainda precisa ser desenvolvido.

Do mesmo modo, a autora orienta que o foco no desvio à norma-padrão, às vezes, não é relevante para a qualidade do texto. A ausência de clareza, a imprecisão sobre aquilo que se quer dizer, a escolha indevida das unidades lexicais, as unidades gramaticais, a inadequação da sequência das ideias e segmentos desconexos devem ser ponderados, constituem elementos importantes para o aluno perceber que sua escrita precisa fazer sentido no texto.

Roldão e Ferro (2015) informam que a avaliação tem “finalidade reguladora”. Ação realizada tanto de professor como de aluno. Tal “regulação” vincula-se ao processo de ensino, ou seja, o professor estabelece o que precisa ser ensinado, considerando os saberes já construídos e as aprendizagens necessárias em etapas posteriores.

Segundo Figueira (1994), o processo de avaliação possui dois conceitos essenciais: a metacognição e a autorregulação. A metacognição refere-se ao domínio consciente que o estudante tem do seu próprio conhecimento, definido como um modelo de processamento de desenvolvimento cognitivo, formado por dois componentes: um de sensibilidade e outro de crenças. A sensibilidade diz respeito ao conhecimento necessário ao uso de estratégias ou tarefas específicas. Neste caso, a produção de um texto exige o uso de categorias gramaticais, modalidades e os efeitos de sentido para progressão do texto que não será desenvolvido se esse conhecimento não for uma habilidade para aluno. Logo, o olhar do professor deve estar atento ao processo de avaliação.

O outro componente é definido pelo autor como conhecimento ou crenças que a pessoa tem de si enquanto ser cognitivo em tarefas variadas sobre fatores que atuam de forma a afetar o resultado dos processos cognitivos. A crença em escrever como se fala, muitas vezes, é um processo cognitivo que incorre em erro na correção de um texto.

A metacognição não objetiva assimilar conhecimento, mas ao desenvolvimento de habilidades que permitem regular os processos cognitivos. A autorregulação permite ao estudante compreender claramente o que precisa aprender, organizar, planejar, desenvolver, selecionar de forma autônoma, estratégias adequadas para

produzir um texto.

As estratégias cognitivas contribuem para o aluno superar obstáculos por meio de suas habilidades no desenvolvimento de múltiplas tarefas. E o professor precisa ser o motivador, criar situações de aprendizagem, desenvolver metas e objetivos, além do mais, propor metodologias para estimular a autonomia intelectual do aluno na gerência de sua própria aprendizagem.

3 METODOLOGIA

Os estudantes do 6º ao 9º ano já deviam dominar o conhecimento necessário para produzir textos diversos. Mas uma pesquisa recente divulgada pelo Alfabetiza Brasil (2023) aponta que muitos deles chegam ao final dos anos iniciais apresentando muitas dificuldades.

Segundo a BNCC (2017), apropriar-se da escrita é condição para aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas, principalmente as digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades.

Nesta perspectiva, produzimos um material composto de uma Trilha Didática dividida em quatro módulos, totalizando 12 aulas que foram distribuídas em atividades de leitura, análise, pesquisa, e exploração das metáforas conceptuais de um conjunto de oito provérbios direcionados ao tema Desigualdade de gênero, cujo objetivo era o desenvolvimento de uma escrita processual e lúdica que respeitasse o tempo e as dificuldades dos estudantes do Ensino Fundamental.

A partir dos dados resultantes da análise da primeira produção que foi o nosso pré-teste, focamos no processo de construção da escrita processual e lúdica desenvolvida passo a passo mediante atividades propostas na trilha didática. Outra coleta foi realizada, posteriormente, por intermédio de outro questionário, depois da aplicação de um jogo. Queríamos entender se o contato com o jogo favoreceria o processo lúdico da escrita dos participantes. A última coleta foi o nosso pós-teste, realizada depois da produção final dos alunos. Aplicamos outro questionário para entender se o processo realizado durante a escrita resultou em ganhos produtivos para o grupo investigado.

O nosso campo de pesquisa foi a Escola Municipal Professor Edgard Santos, local de estudo do nosso público. Buscamos inicialmente, por meio de contatos, desenvolver a interação com os atores sociais em questão. Segundo Minayo (1982), esta etapa requer experiências, lastro de trabalho e as preocupações lógicas do pesquisador.

Para utilização do espaço enquanto campo de pesquisa, solicitamos autorização por escrito à diretora da escola. Neste pedido, apresentamos à gestão o

andamento da pesquisa, procedimentos para a coleta de dados e explicamos, também, que o resultado da pesquisa seria apresentado no texto final da tese. Com respeito à privacidade dos participantes que são menores de idade, informamos sobre uma autorização prévia, que foi assinada pelos pais ou responsáveis, no caso de alguma fotografia com elemento humano aparecer no corpo do trabalho, suas faces seriam adulteradas. No documento, frisamos que no desenvolvimento da pesquisa partiríamos do princípio à dignidade do Ser Humano, o que está de acordo com as premissas do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA-90), bem como das Resoluções CNS n.º 196/96 e 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, que apresenta as diretrizes e normas que regulamentam pesquisas envolvendo seres humanos.

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESPAÇO DE APLICAÇÃO DO PRODUTO

A Escola Municipal Professor Edgard Santos está localizada na Rua Recife, n.º 141, Centro da cidade³⁰ do Município de Crisópolis, Bahia. A área construída situa-se num espaço que não permite mais sua ampliação horizontal. Abaixo apresentamos, na Figura 1, a imagem da fachada.

Figura 1 – Foto da fachada da EMPESantos



Fonte: Arquivo da EMPESantos/ 2022.

³⁰ A localização da escola facilita a locomoção dos alunos para vários pontos da cidade, principalmente para o comércio. Em geral, isso faz com que haja muita procura por matrícula, principalmente dos estudantes das comunidades rurais, que costumam fazer pequenas compras a pedido dos responsáveis.

A Instituição foi criada pela lei nº 91 de 13 de março de 1978, regulamentada pelo Conselho Estadual de Educação, pertence à rede municipal de ensino, possui 80 funcionários: 01 diretor, 02 vice-diretores, 01 coordenador, 28 professores efetivos, 01 secretário-escolar, 29 profissionais de apoio (porteiros, merendeiras, serviços gerais e um inspetor), atendendo a dois públicos, correspondente a 800 alunos do Ensino Fundamental II / Séries Finais e da Educação de Jovens e Adultos, distribuídos nos 03 turnos: no matutino e no vespertino, a clientela é de estudantes do 6º ao 9º ano distribuídos em 20 salas, em média de 35 alunos cada. No turno noturno, são 06 turmas do I ao IV ciclo, respectivamente 1º ao 4º e 6º ao 9º ano, com o mesmo número de alunos em cada sala.

Quanto aos espaços da escola, no que se refere à biblioteca, falta estrutura física para receber os alunos. Além do acervo insuficiente, pobre e desatualizado, falta material de apoio e de pesquisa para auxiliar o estudo das disciplinas, o recurso de pesquisa para o aluno de acordo com o ano de estudo é inexistente, como também a conexão com a internet é limitada e não alcança todos os espaços físicos do prédio escolar. As salas são amplas, mas não são arejadas e a acústica é insuficiente; a cantina possui espaço físico para funcionamento, porém, ainda necessita de alguns utensílios; o refeitório adaptado no pátio possui quatro mesas grandes e oito bancos, o local não é amplo; uma quadra de esportes é utilizada pelos professores para reuniões de pais, palestras, apresentações culturais, cursos e várias demandas da comunidade local.

3.2 PERFIL DO PÚBLICO-ALVO

Uma parte de estudantes origina-se das comunidades rurais, que têm a economia baseada na agricultura familiar produzindo feijão, milho, mandioca, coco e pecuária. Além das atividades agrícolas, as culturas das localidades centram-se nas festas religiosas e outras realizadas pelas escolas locais. Longe do centro, o serviço de Internet chega com dificuldade, restringindo o acesso de boa parte desses alunos que comparece à escola utilizando o transporte escolar mantido pela prefeitura por meio do Programa FNDE³¹.

³¹ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

A outra metade do público é originária da sede, cuja economia está centrada no trabalho de funcionários públicos municipais e estaduais, pequenos comerciantes e prestadores de serviços como: eletricitas, pedreiros, ajudantes de obras, feirantes etc. Os festejos da cidade são: a festa do padroeiro Bom Jesus; a tradicional Festa de Janeiro, com a presença de bandas musicais animando quatro dias de festa; e as rezas acompanhadas de leilões, realizadas nas residências quase o ano todo e que se intensificam no mês de setembro em homenagem aos santos Cosme e Damião. Com mais acesso à Internet, o uso de computadores, telefones celulares e rede de *Wi-Fi* é mais frequente.

A turma do 9º Ano que selecionamos frequenta as aulas no turno matutino, é composta por 35 alunos, dos quais 14 deles residem nas comunidades rurais e 21 residem na sede, correspondendo à faixa etária entre 14 e 15 anos de idade. Nenhum é repetente. Todos eles possuem um aparelho de telefone celular, mas não pode ser utilizado no espaço da escola, salvo quando algum professor, eventualmente, desenvolve alguma atividade que necessite consultar o aparelho, solicitando autorização prévia à diretoria.

Quanto à aprendizagem, os estudantes apresentam dificuldades na produção de texto. Estas dificuldades foram verificadas, a partir do diagnóstico que fizemos numa produção escrita. Pedimos aos estudantes que manifestassem sua opinião escrevendo um texto dissertativo sobre o tema poluição, que teve como referência uma sequência de imagens. Quando entregamos o material, alguns alunos disseram ter medo de escrever “redação”. De posse dessas produções, constatamos que a maioria delas abordava o tema, mas não havia argumentos, somente a descrição apresentada nas imagens. Em virtude disso, nosso objetivo foi o desenvolvimento de uma escrita lúdica e processual que respeitasse o tempo de produção e as necessidades do aluno.

3.3 ESCOLHA DA LINHA DE ESTUDO

A escolha da linha de pesquisa e de estudo foi norteada levando em consideração os seguintes fatos:

- 1) a produção escrita deve priorizar o planejamento com foco em ações pedagógicas, a fim de amenizar os problemas do estudante, que fica apreensivo para realizar tal função. (Brasil, 1998).

2) o estudo da língua na escola pode oferecer ao estudante a oportunidade de trabalhar fenômenos linguísticos como as metáforas conceituais que são aprendidas durante a infância (Sardinha, 2017), assim como os provérbios que são usados culturalmente nos diversos espaços do contexto do estudante, mas pouco abordados no livro didático que a escola trabalha.

3) o uso da gramática das metáforas em temas que afligem a sociedade pode contribuir na produção de novos sentidos em gêneros discursivos direcionados a interlocutores diversos e uma forma de engajamento social. (Cf. Gonçalves-Segundo, 2017).

4) o direcionamento para a produção de um artigo de opinião se faz necessário para o engajamento e emissão do ponto de vista do estudante em temas relevantes à sociedade, principalmente quando se trata de direitos humanos. O PNE (2024-2034, p. 10), propõe que devemos contribuir para enfrentarmos, no âmbito da educação, os fenômenos de recrudescimento das violências, o agravamento na degradação dos biomas, a generalização de conflitos e intolerâncias, em variados contextos marcados por desigualdades e exclusão social. Ainda devemos assumir esforços de mobilização da sociedade, especialmente o nosso público, em direção à “centralidade do conceito de educação” para uma cultura democrática, fundamental na efetivação de valores de respeito e tolerância, de solidariedade, de justiça social e ambiental, de sustentabilidade, de inclusão, e valorização da diversidade e pluralidade.

Neste contexto,

Para revelar um problema para uma dada realidade, precisamos de informações sobre o problema e sobre a realidade. Para dar força à problematização, a seleção de informações que irão compor o panorama é essencial: informações provenientes de dados oficiais, pesquisa de sondagem, fatos reportados na mídia, evidências científicas precisam ser incorporadas à problematização para dar relevo e força argumentativa à proposição do produto educacional e ao desenvolvimento da pesquisa-ação. (Azevedo; Freitag, 2020, p. 54).

A par do que dizem as autoras, fizemos uma atividade diagnóstica que nos colocou frente a frente com os problemas decorrentes da produção escrita dos alunos. O resultado dessa ação nos fez pensar em um projeto que pudesse alinhar a pesquisa e a solução que contribuísse não só para um público único, mas para todos que porventura pudessem apresentar as mesmas dificuldades. Sendo assim, nos valem

de um material que alinhou as teorias com a prática resultando em um caderno pedagógico que foi organizado tendo o foco no professor de rede pública.

3.4 ORGANIZAÇÃO DO CADERNO PEDAGÓGICO

Após execução desta proposta, apresentamos um Caderno Pedagógico pensado para ser mais um produto pedagógico que tivesse como objetivo contribuir com os nossos colegas da área de linguagem, especialmente os professores de Língua Portuguesa, os quais precisam constantemente ressignificar sua prática na sala de aula, explorando outros acervos metodológicos que sejam gratuitos e acessíveis. Em outras palavras, elaboramos um produto educacional que, de acordo com Azevedo e Freitag (2020, p. 36), representa “[...] um objeto de aprendizagem desenvolvido a partir de pesquisa científica (o ciclo acadêmico) para a resolução de um problema (o ciclo da ação) com contribuições para o aprimoramento da prática profissional de professores da Educação Básica”.

Diante das discussões acerca da linguagem, texto, discurso e gênero, organizamos um produto voltado à produção de um artigo de opinião, alinhado a referenciais teóricos e metodológicos provenientes do PROFLETRAS.

O caderno pedagógico orienta o educador na execução de atividades, apresenta leveza, facilidade ao ser manuseado, linguagem simples, cor e formatação; oferece dicas e objetivos a serem alcançados sem causar transtorno nem apreensão ao professor, que pode promover aos seus alunos mais um instrumento para ajudá-los na produção de texto escrito.

Esse instrumento foi dividido em duas partes: uma parte teórica e outra prática. Na teórica, apresentamos os objetivos do Projeto, os fundamentos gerais, as concepções e os pressupostos conceituais que são frutos dos diversos estudos que realizamos durante o período dedicado de operacionalização do Projeto. Trouxemos para o contexto desse material, conceitos sobre linguagem, leitura e produção de texto escrito. Na outra parte, a prática, fizemos a compilação de algumas atividades pesquisadas e desenvolvidas no Projeto. Essas atividades foram organizadas levando em consideração as metáforas conceituais dos provérbios voltadas para a leitura, análise e escrita. No final, apresentamos as referências utilizadas para compor o caderno, as quais estão listadas no final do produto.

3.5 A TRILHA DIDÁTICA

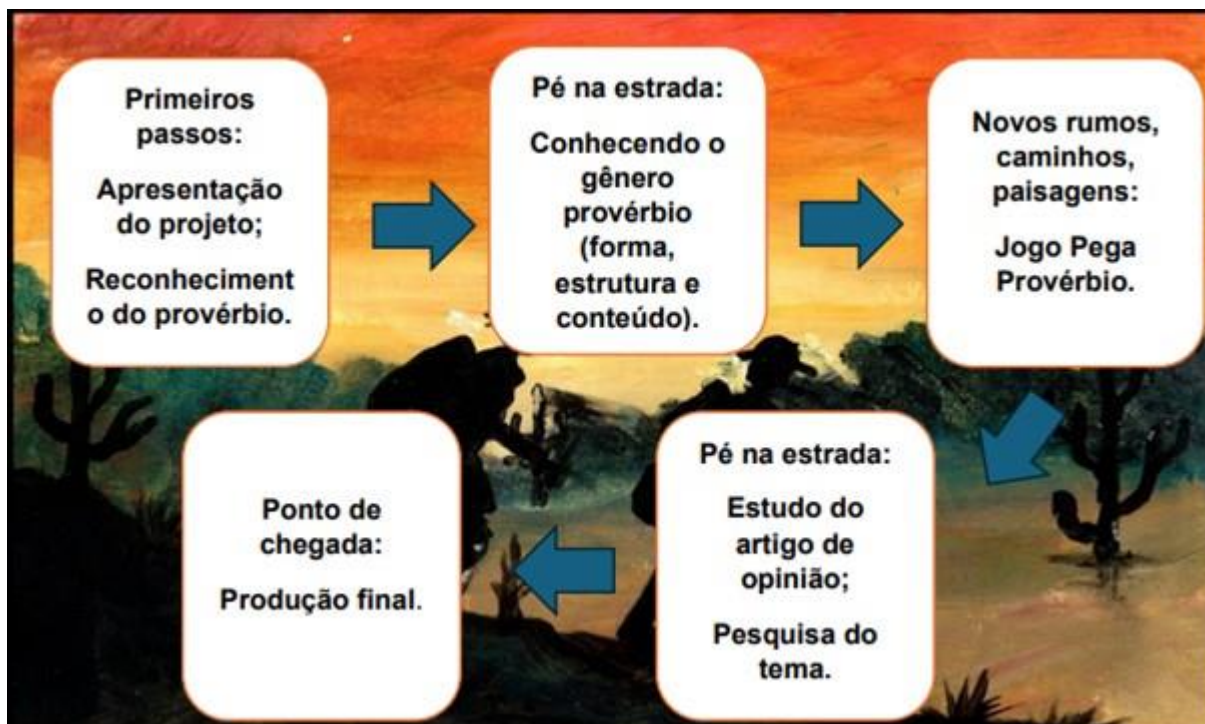
Na perspectiva de Dolz e Schneuwly (2004), as atividades escolares desenvolvidas com a prática de linguagem devem orientar-se em modelos didáticos que particularizem o gênero textual, de modo a compreender a relação deste objeto trabalhado na escola com o seu funcionamento, para que possa garantir o aprendizado do estudante, pois, segundo os autores, um modelo sequenciado e organizado no trabalho com gênero textual possibilita ao estudante colocar em prática os aspectos da linguagem já internalizados, e aqueles que ele ainda não tem domínio, possibilita-lhe aprender e compreender melhor o conteúdo trabalhado pelo professor.

O conteúdo está relacionado às várias ocasiões de práticas pedagógicas oral e escrita ofertadas aos alunos, sem transformar a produção “num objeto sistemático”.

De acordo com os mesmos autores, todo o contexto que envolve o desenvolvimento efetivo de atividades múltiplas permite ao aluno apropriar-se de noções e técnicas importantes para o desenvolvimento de capacidades oral e escrita em situações comunicativas, mas não quer dizer que as atividades com gêneros textuais possam ser desenvolvidas aleatoriamente. Para eles, um instrumento didático sequenciado é um modelo pautado por meio de atividades conjuntas, organizadas sistematicamente em torno de gêneros da modalidade oral e escrita a partir de um esquema.

Os modelos didáticos, segundo os PCN, são organizadores de atividades que demandam tempo e sistematização oriundas de projetos internos, quando se trabalha com gênero textual, partindo não somente para a sistematização e execução de atividades, mas gerar condições para o estudante apropriar-se das características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados, ao produzir seus próprios textos. Em função disso, elaboramos um esquema priorizando a organização, sistematização, sem, no entanto, ignorar os modelos previamente construídos, mas sobretudo, valorizar a experiência em torno da produção escrita a partir de determinado gênero. Assim, apresentamos nosso esquema representado, conforme a figura abaixo:

Figura 2 – Esquema da Trilha Didática



Fonte: Elaboração própria.

Neste esquema, protagonizamos a escolha de determinado gênero textual a fim de que se possa desenvolver em etapas (Módulos) o processo de escrita denominado de Trilha Didática.

A trilha didática desenvolvida seguiu o modelo semelhante à sequência didática de Dolz e Schneuwly (2004), estruturada e sistematizada para a produção escrita, mas diferenciou-se pelo número de etapas. Nesse modelo, incluímos a motivação como uma fase a mais, para que os alunos desenvolvessem o interesse pelo assunto ativando conhecimentos prévios.

A trilha didática foi definida por uma metodologia que integrou planejamento e sistematização. A sua principal característica foi fazer com que o aprendizado acontecesse de maneira contínua e a longo prazo, além da conscientização do aluno sobre as etapas que teriam que percorrer para chegar ao resultado, a trilha de aprendizagem, do ponto de vista de Freitas (2002), pode conciliar as necessidades do aluno, assegurando-lhe autonomia e o desenvolvimento de competências.

A produção de texto escrito é como uma trilha, demanda muitos desafios, obstáculos, além de requerer do trilheiro preparação para vencer as etapas da caminhada. Em outras palavras:

Produzir um texto, por exemplo, implica realização e articulação de tarefas diversas: planejar o texto em função dos objetivos colocados, do leitor, das especificidades do gênero e do suporte; grafar o texto, articulando conhecimentos linguísticos diferenciados (gramaticais, da convenção, pontuação e paragrafação); revisar o texto (Brasil, 1998, p. 38).

Neste entendimento, nossa proposta permitiu desenvolver o gênero artigo de opinião em defesa de uma tese, mas sem, contudo, desconsiderar todas as etapas para a construção de um texto que atendesse principalmente aos objetivos e aos interlocutores próximos, definidos pelo público da própria escola. Em razão disso, a nossa Trilha Didática foi elaborada, respeitando as etapas de produção descrita neste material.

3.6 DESCRIÇÃO DA TRILHA DIDÁTICA

A trilha didática visou contribuir para que o aluno reajustasse o seu processo de escrita, a partir de um passo a passo com ajuda do professor, utilizando os recursos linguísticos, estrutura composicional e estilo do gênero, um tema para a produção do texto argumentativo. Assim, sistematizamos as atividades em cinco módulos, totalizando 12 aulas de 50 minutos.

Quadro 3 – Descrição da Trilha Didática

MÓDULO	ATIVIDADES	HORA/AULA
PRIMEIROS PASSOS	• Apresentação e • Exposição da proposta por meio de slides; • Motivação (música) • Análise sobre o contexto da música; • Produção (inicial).	100 minutos
MÓDULO II		
PÉ NA ESTRADA	• Sondagem sobre a primeira produção textual (Questionário); • Estudo do gênero Provérbio; • Pesquisa no dicionário; • Leitura, análise e interpretação de provérbios. • Reflexão sobre conteúdos proverbiais sobre discriminação, machismo, preconceito e violência; • Identificação da estrutura, da forma e categoria gramatical do provérbio.	200 minutos

MÓDULO III		
NOVOS RUMOS, CAMINHOS, PAISAGENS	• Diversão, reconhecimento e classificação do conteúdo proverbial por meio do jogo Pega provérbio; • Sondagem sobre o jogo (questionário).	100 minutos
MÓDULO IV		
PÉ NA ESTRADA	• Leitura, reconhecimento, estabelecimento e identificação dos direitos humanos das mulheres por meio de marcos legais (Constituição, direitos humanos, Lei Maria da Penha); • Leitura, reflexão sobre o trabalho na vida das mulheres; • Resolução de atividades; • Leitura e identificação de diferentes formas de violência e resolução de atividades; • Leitura, estudo e análise da estrutura do gênero artigo de opinião; • Identificação de fato, argumento e opinião.	200 minutos
MÓDULO V		
PONTO DE CHEGADA	• Planejamento da escrita (objetivo, tema, Suporte); • Análise do roteiro de escrita; • Escolha dos provérbios; • Escrita do artigo de opinião; • Revisão da produção (aspectos e adequação da linguagem à situação formal, ideias, argumentos e pontos de vista, excesso de informações nos parágrafos, conexão do desenvolvimento e título, conclusão); • Reescrita do texto; • Apresentação da produção final; • Sondagem (questionário).	200 minutos

Fonte: Dados da pesquisa / 2023.

Segundo Antunes (2003), a avaliação deve seguir o critério formativo, pois os elementos formais e estruturais que compõem o texto não podem ser objeto de

análise. Assim, o foco pode ser o desenvolvimento do estudante durante o processo de aprendizagem, levando em conta o progresso do aluno, com valorização dos aspectos positivos no processo de construção e atenção aos problemas para revisar e reescrever o texto.

Para Marcuschi (2008, p. 216), “o aluno se prepara para enfrentar as situações reais da vida diária. As produções consideram as características de cada gênero e suas necessidades”. É por isso que o trabalho sequenciado e sistematizado merece atenção, pois se trata da aprendizagem de determinado gênero, principalmente os de uso contínuo para resolver problemas específicos do aluno.

Quadro 4 – Objetivos para cada aula da Trilha Didática

	OBJETIVOS	AULAS
MÓDULO I	Conhecer a proposta a ser desenvolvida com a turma;	01
	Reconhecer os provérbios nos versos e nas estrofes da canção. Responder à atividade contextualizando os versos da música às situações cotidianas.	02
	Produzir um artigo de opinião.	03
MÓDULO II	Responder ao questionário atentando para as questões norteadoras; Fazer um levantamento das dificuldades apresentadas na primeira produção; Reconhecer o conteúdo do provérbio pesquisando o conceito no dicionário; Analisar o contexto de cada provérbio registrando significado e o conteúdo.	04
	Refletir sobre a maneira corriqueira como muitas vezes contribuímos para a disseminação do machismo ao proferirmos frases machistas, colaborando para que as práticas de violência de gênero se perpetuem; Analisar o significado e o conteúdo dos provérbios.	05
	Identificar a estrutura do provérbio;	

	Identificar as categorias gramaticais que formam provérbios, se causam pessoalidade ou impessoalidade; Estudar a intertextualidade e suas formas de manifestação nos textos; Identificar referências intertextuais e sua influência no sentido dos textos; Utilizar a intertextualidade como recurso para enriquecer e fundamentar os argumentos nos textos.	06
MÓDULO III	Reconhecer o conteúdo dos provérbios no jogo Pega Provérbio; Demonstrar atitude respeitosa com os parceiros de jogo; Divertir enquanto brinca.	07
MÓDULO IV	Discutir os conceitos de sexo, gênero e sexualidade; Reconhecer os direitos humanos sobre as mulheres e os desafios para a consolidação desses direitos; Estabelecer os conceitos e marcos legais dos direitos humanos, identificando as bases históricas que os sustentam, e aprofundar sua relação com a democracia; Identificar e confrontar os direitos das mulheres presentes na Constituição com as práticas sociais em situações cotidianas.	08
	Refletir sobre o trabalho na vida das mulheres e dos homens.	09
	Identificar as diferentes formas de violência, a partir de situações próximas ao universo de adolescentes e jovens por meio de uma pesquisa feita em casa.	10
	Ler o artigo de opinião; Identificar os elementos composicionais do gênero artigo de opinião	11
MÓDULO V	Escrever um artigo de opinião sobre machismo e violência contra a mulher.	12

Fonte: Dados da pesquisa / 2023.

3.7 APLICAÇÃO DA TRILHA DIDÁTICA

A Trilha Didática foi aplicada do final do mês de agosto até o início do mês de outubro de 2023. As 12 aulas foram distribuídas em cinco módulos. Por fazer parte do quadro de professores da escola, o contato com a gestão e os demais profissionais era frequente, de modo que a apresentação da proposta foi realizada previamente em reunião de planejamento, atraindo atenção e interesse, principalmente dos professores. Tal condição atende ao que dizem Azevedo e Freitag (2020), para quem todo processo de pesquisa-ação demanda a participação de todos os membros no espaço onde a pesquisa se realiza. Ou seja, a característica básica de um projeto é aquela cujo objetivo é compartilhado por todos em função de um produto. Este, por sua vez, deve ser destinado ao público-alvo e posteriormente divulgado nos espaços da escola ou fora dela. (Cf. Brasil, 1998). A seguir, trazemos o passo a passo ocorrido.

MÓDULO I: OS PRIMEIROS PASSOS DA TRILHA

TEMPO DE DURAÇÃO: 150 minutos (03 horas/aula)

DATAS: 31/08/2023; 04/09/2023

RECURSOS UTILIZADOS: retroprojektor, pen drive, slides, caixa de som amplificada, xérox da letra da canção, cópias da atividade, formulários para produção escrita e questionário.

Aula 1 – Com o objetivo de conhecer a proposta da Trilha Didática, iniciamos nossa apresentação para 35 estudantes, que, para nossa felicidade, é o número total de matriculados na turma. Inicialmente, os alunos conheceram a proposta passo a passo; explicamos como seria aplicada na produção de um artigo de opinião. À medida que os slides iam sendo exibidos, tivemos algumas manifestações: quantas aulas tinha o projeto, o que eles fariam. Além disso, alguns estudantes ficaram curiosos, queriam saber como os enunciados dos provérbios seriam aplicados, mas orientamos que, posteriormente, de acordo com o estudo do gênero, as atividades seriam ajustadas para a produção. Ademais, explicitamos a quantidade de aulas e o tempo de cada uma para execução da proposta. Em seguida, entregamos o termo de consentimento³², orientamos sobre o seu preenchimento e indicamos a data para

³² Os termos de consentimento foram recolhidos no dia 01 de setembro de 2023.

devolução.

Podemos dizer, do ponto de vista de nossa observação, que os estudantes estavam interessados na proposta. Essa percepção foi possível, tendo em vista a curiosidade e a pressa para que começássemos a execução do projeto.

Aula 2 – Com a presença de 33 estudantes³³, tínhamos como objetivo reconhecer os provérbios nos versos de cada estrofe da canção: “Ditos populares³⁴”, de André Homem de Pedra. Estrategicamente, distribuímos a letra impressa do “rap” e promovemos a escuta da música, que foi repetida três vezes. Alguns acompanharam a letra cantando, outros só ouvindo. Na sequência, perguntamos aos ouvintes se conheciam aquela canção e todos disseram que não. Ficamos receosos com esta negativa, mas, à medida que falávamos sobre a música, os alunos foram participando. Então, perguntamos se a forma de “rap” era interessante. Alguns disseram que sim, outros não se manifestaram. Para contextualização da letra, distribuímos uma atividade impressa, constituída por cinco questões, e pedimos a todos que a respondessem.

Aula 3 – Nosso objetivo era produzir a 1ª versão do artigo de opinião. Como estratégia, explicamos a proposta de produção aos 32 estudantes presentes e ensinamos a fazer um roteiro que priorizou os elementos necessários ao desenvolvimento do texto: **para quem escrever; o que escrever; como escrever; os argumentos; os pontos de vista**. Além disso, pedimos que acrescentassem à discussão dois provérbios extraídos dos versos da canção explorada na aula 2, também que utilizassem seus conhecimentos prévios (pragmático, cognitivo) sobre o tema “Desigualdade de gênero”, materializados nos conteúdos sobre preconceito, machismo, violência, mercado de trabalho. Em seguida, pedimos que seguissem a estrutura do artigo de opinião: introdução, desenvolvimento e conclusão. Alguns estudantes ficaram preocupados, mas sinalizamos que a proposta consistia numa primeira versão.

Do mesmo modo, conforme as orientações estabelecidas nos PCN (1998), nossa tarefa foi pensarmos em atividades de escrita que incluíssem a identificação de

³³ Um estudante não foi autorizado a participar do projeto, então, a diretora, com o consentimento do responsável, remanejou-o para uma outra turma.

³⁴ Ditados Populares - Homem de pedra - LETRAS.MUS.BR.

múltiplos aspectos envolvidos na produção de textos, ações e atividades sequenciadas, com vistas à redução de parte da complexidade inerente a essa modalidade.

MÓDULO II: PÉ NA ESTRADA

TEMPO DE DURAÇÃO: 150 minutos (03 horas/aula)

DATA: 05/09/2023

RECURSOS UTILIZADOS: questionário, dicionário, cinco envelopes com 12 provérbios, ficha de atividade, tabela com provérbios, 12 slides com anúncios e retroprojektor.

Aula 4 – Iniciamos nosso trabalho com objetivo de que todos os 33 alunos respondessem ao questionário, para que pudéssemos, por meio das respostas, entender as maiores dificuldades experimentadas pelos alunos na primeira produção. Após analisarmos as respostas, fizemos juntamente com a turma um levantamento dos problemas decorrentes da escrita do texto que, posteriormente, foram compartilhados na lousa e discutidos por todos, uma vez que:

[...] considerar a condição afetiva, cognitiva e social do adolescente implica colocar a possibilidade de um fazer reflexivo, em que não apenas se opera concretamente com a linguagem, mas também se busca construir um saber sobre a língua e a linguagem e sobre os modos como as opiniões, valores e saberes são veiculados nos discursos orais e escritos (Brasil, 1998, p. 45).

Na mesma aula, nosso objetivo consistiu em pesquisar no dicionário o verbete de provérbio, de modo que os envolvidos conhecessem a definição do gênero. Para esta ação, dividimos a turma em grupos, distribuímos cinco envelopes com 12 enunciados de provérbio e sugerimos aos estudantes leitura e análise dos textos. Em seguida, fizeram uma discussão acerca do efeito de sentido de cada enunciado. À medida que iam discutindo, registravam a resposta numa ficha que foi compartilhada com a turma.

Aula 5 – Os estudantes, por meio de uma roda de conversa de posse de oito provérbios sobre desigualdade de gênero – com conteúdo materializado em preconceito, discriminação, machismo e violência – refletiram e, conseqüentemente, teceram algumas considerações a partir dos enunciados que foram associados a

relatos de casos reais presentes no cotidiano dos estudantes. Foram discutidos os seguintes provérbios: “Ruim com ele, pior sem ele”; “Quem pariu Mateus que o balance” e “Em briga de marido e mulher ninguém mete a colher”. Além disso, no geral, puderam refletir sobre a maneira corriqueira como muitas vezes contribuímos para a disseminação do machismo ao proferirmos frases machistas, colaborando para que as práticas de violência de gênero se perpetuem. Como nos lembra Gonçalves-Segundo (2017),

[...] a linguagem deve ser explicada em termos de seu caráter simbólico e de sua função interacional tendo em vista sua integração com os outros sistemas cognitivos — memória, atenção, categorização, dentre outros — e sensório-motores — visão, audição, propriocepção, etc. e de sua ancoragem em um dado ambiente sócio-histórico e cultural, que atuará como fonte das experiências e dos estímulos para o aprendizado (dinâmico) da língua, o que inclui as formas de discursivização em contextos reais de interação (Gonçalves-Segundo, 2017, p. 4).

Aula 6 – Contamos com a presença de 33 alunos e tínhamos como objetivo a identificação da estrutura e da categoria gramatical do gênero provérbio. Primeiramente, distribuímos um quadro de representação fonética e sintática. Na sequência, explicamos o que era fonética e sintaxe, conforme os exemplos da tabela. Em seguida, orientamos a todos na identificação dos conceitos de: ritmo, aliteração, assonância, construção binária, paralelismo, repetição, violação de sintaxe. À medida que iam fazendo a identificação, associavam os casos aos próprios exemplos da tabela. Por outro lado, conforme a nossa orientação, os estudantes constataram que se tratava de enunciados curtos e sentido completo. Mas, no que se refere à estrutura formada por pronomes, verbos e substantivos, os enunciados não eram direcionados a um sujeito específico e, por isso, ganhavam um caráter impessoal.

Na verdade, essa foi uma proposta complexa para aprendizagem dos alunos, em virtude de não ser tão comum a exploração de versificação nas atividades, exceto, muito raramente, na construção de poemas, mas não são abordados com frequência. Segundo Antunes (2003, p. 121), “é preciso que se analise o emprego dessas unidades em textos, para que se garanta seu uso com coerência e adequação comunicativa”.

Na mesma data, ainda tínhamos como objetivo estudar a intertextualidade e suas formas de manifestação nos textos, as referências intertextuais e sua influência no sentido dos textos. Então, exibimos para os alunos alguns slides com anúncios e

propagandas, nos quais os provérbios eram utilizados intertextualizados aos itens que compunham o produto. À medida que o conteúdo ia sendo mostrado, dávamos pausa e todos compartilhavam suas impressões acerca do produto e do enunciado.

As informações mais explícitas eram rapidamente identificadas pelos alunos, porque os textos eram conhecidos, de modo a facilitar a compreensão do enunciado do provérbio associado aos anúncios. Mas, em alguns exemplos, o conteúdo do provérbio, embora implícito, demorou para ser analisado em virtude do produto que era desconhecido para os estudantes.

No geral, podemos dizer que os enunciados dos provérbios estão muito presentes na linguagem do aluno, principalmente quando a linguagem é popular e de fácil acesso, como é o caso das redes sociais, mais especificamente em blogs, conforme manifestação dos estudantes que se familiarizaram rapidamente com o contexto dos anúncios publicados na internet. Segundo Koch (2022, p. 74), quando nos referimos a “construção de sentidos, todo texto é perpassado por vozes de diferentes enunciados, ora concordantes, ora dissonantes, o que faz com que se caracterize o fenômeno da linguagem humana”.

MÓDULO III: NOVOS RUMOS, CAMINHOS, PAISAGENS

TEMPO DE DURAÇÃO: 100 minutos (02 horas/aula)

DATA: 06/09/2023

RECURSOS UTILIZADOS: uma caixa: contendo cinco discos, 180 palitos coloridos inscritos com provérbios, cinco dados.

Aula 07 – Nosso objetivo era que os estudantes, por intermédio do jogo Pega Provérbio, reconhecessem o conteúdo do gênero e, de igual modo, demonstrassem respeito aos colegas, enquanto competiam. Para realização da tarefa, 34 estudantes foram divididos em cinco grupos. Cada grupo recebeu um jogo. Depois, explicamos as regras e orientamos como jogariam. Todos participaram das jogadas, mas os alunos, por conta própria, utilizaram o telefone celular para controlar o tempo. Além disso, para escolha do conteúdo, giravam o disco e paravam com o dedo, substituindo o dado que, até então, era o instrumento que nós providenciávamos para facilitar as jogadas dos participantes.

Em consequência disso, cada membro participou, estimulou o colega, cumpriu as regras, desafiou a si mesmo sem nenhum contratempo enquanto jogava. Após o

término do jogo, distribuímos doces como recompensa. Essa ação contribuiu para reforçar o conhecimento sobre os conteúdos dos provérbios de maneira mais prazerosa, levando em consideração o que diz Amaral (2003, p. 19), para quem: “[...] O uso de jogos no contexto educacional só pode ser situado corretamente a partir da compreensão dos fatores que colaboram para uma aprendizagem ativa e da definição do seu lugar na sala de aula.” Na mesma direção, Passarelli (2004) ressalta que não podemos utilizá-los como passatempo, mas como estratégia que possa auxiliar os alunos na aprendizagem.

Com o objetivo de tornar o jogo mais atraente e receptivo, pedimos aos estudantes que respondessem a um questionário com três perguntas: a primeira direcionada à receptividade; a segunda direcionada às regras – forma de jogar, layout e tempo do jogo; e a terceira direcionada ao conteúdo do jogo em associação à produção escrita. As perguntas e as respostas foram consolidadas no Quadro 6.

MÓDULO IV: PÉ NA ESTRADA

TEMPO DE DURAÇÃO: 200 minutos (04 horas/aula).

DATAS: 18/09, 19/09 e 20/9/2023

RECURSOS UTILIZADOS: dicionários, cópias de textos, envelopes com imagens de cinco propagandas, cópias: de textos sobre violência, desigualdade de gênero no trabalho, Lei Maria da Penha, atividades, três provérbios.

Aula 08 – Os 34 estudantes presentes, conforme o objetivo proposto, pesquisaram no dicionário o conceito de sexo, sexualidade e gênero, registrando no caderno. Enquanto não se concluí a pesquisa, ouvíamos burburinhos de alguns sobre o vocábulo “sexo”, porém a orientação dada era que analisassem o verbete antes de tecerem conclusões.

Para a realização de outra atividade, dividimos a turma em grupos e distribuímos cinco propagandas compostas por homens e mulheres, respectivamente. Analisaram os conteúdos verbais e não verbais apresentados no gênero. Em seguida, fizeram anotações sobre as percepções do grupo em relação às imagens, cores, personagens, à postura diferenciada para cada gênero, aos objetos que representavam. Nessa atividade, os estudantes analisaram o material das propagandas, se posicionaram criticamente, sinalizaram sobre a posição da mulher no mercado publicitário, identificaram que os homens, na grande maioria, aparecem

em peças publicitárias ostentando objeto de valor, como automóveis. Ademais, ainda na observação dos estudantes, são homens brancos, masculinizados e perfil físico marcado por músculos bem definidos. Já a mulher, de acordo com os estudantes, é a representação da sensualidade: na postura que foram fotografadas, nas caras e bocas e o perfil marcado na branquitude da pele, nos cabelos loiros, lisos e olhos azuis, além do mais, instigados sobre o perfil da mulher brasileira, os estudantes disseram que a representação deveria ser outra. Afirmaram que a maioria da população brasileira é negra e, por extensão, que o perfil feminino deveria ser do grupo étnico mais acentuado no país.

Para análise dos anúncios, levamos em consideração um produto que fosse comum a todas as classes sociais, conforme demonstram as cinco propagandas.³⁵ De acordo com os Parâmetros Curriculares:

Os aspectos polêmicos inerentes aos temas sociais, por exemplo, abrem possibilidades para o trabalho com a argumentação, capacidade relevante para o exercício da cidadania, por meio da análise das formas de convencimento empregadas nos textos, da percepção da orientação argumentativa que sugerem, da identificação dos preconceitos que possam veicular no tratamento de questões sociais etc. (Brasil, 1998, p. 48).

Aula 09 – Nosso objetivo era a reflexão sobre o trabalho na vida das mulheres e dos homens, de modo que os 34 estudantes presentes, primeiramente, assistiram a dois documentários³⁶. No primeiro, intitulado *O Futuro é feminino*, as jornalistas registram como as mulheres vivem em várias partes do mundo: dificuldades, alegrias, falta de oportunidade no mercado de trabalho, violência, feminicídio e o papel dos movimentos feministas. O outro trata exclusivamente da desigualdade em relação às oportunidades de homens e mulheres no mercado de trabalho. Os alunos do IFEP³⁷ entrevistaram “vários estudantes de cursos diferentes e professores para saberem a

³⁵ As propagandas tinham como produto a *Coca-Cola*. Representadas por personagens tanto do público feminino quanto do masculino, foram exploradas levando em consideração os anos de publicação, respectivamente: 70, 80, 90, 2000 e 2019, extraídas do endereço: [https:// www.bing.com](https://www.bing.com).

³⁶ O primeiro é uma série documental, do Canal GNT, produzida pelas jornalistas Fernanda Prestes, Barbara Bárcia e Claudia Alves e da diretora Luiza de Moraes durante viagem de 40 dias em vários lugares do mundo, registrando experiências diversas dos melhores e piores lugares para as mulheres viverem e mostrando o movimento feminista como chave mestra para a luta contra desigualdade de gênero. O documentário foi exibido no dia 19 de março de 2019.

³⁷ O segundo documentário, intitulado *Desigualdade de gênero*, foi produzido e dirigido pelos estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do sertão pernambucano e traz recortes de matérias exibidas no *Jornal Nacional*, áudio e transcrição de falas de mulheres vítimas de violência, além de depoimentos de alunos e professores do Instituto. Foi exibido no dia 18 de março de 2018.

opinião de cada um sobre o tema.

Na sequência, a turma foi dividida em sete grupos, que receberam cópias de uma atividade de apoio juntamente a dois textos intitulados, respectivamente: *Divisão sexual do trabalho e desigualdade de gênero*; *Direitos das mulheres no ambiente de trabalho*. Depois, promovemos uma discussão sobre a responsabilidade das mulheres e dos homens no mercado de trabalho e, por conseguinte, houve manifestação de opiniões e constatação que são atribuídos às mulheres os trabalhos domésticos e os cuidados com a família. Já para os homens, na visão dos estudantes, a tarefa consiste em prover o sustento da família. Da mesma sorte, destacaram do texto informações relevantes que foram compartilhadas com a turma. Por fim, apresentamos uma atividade com questões enumeradas de 1 a 6, elaboradas para contextualização do conteúdo, por meio das respostas dos grupos no Quadro 7.

Aula 10 – aplicada no dia 19 de setembro, às 7h10 da manhã. Antes de iniciarmos as atividades previstas para o momento, algumas estudantes compartilharam com a turma conversas que tiveram com as famílias, questionando o papel de cada um nas atividades de casa. Um dos pais ficou ressentido com a filha quando foi contestado por não lavar utensílios domésticos. Para ele, fazer compras na feira já era suficiente. Esta demonstração possibilitou o entendimento de que as discussões realizadas na sala de aula são relevantes para o estudante, uma vez que são compartilhadas e rediscutidas em família e orientadas pelo PCN (1998):

A busca de reinterpretação das experiências já vividas e das que passa a viver a partir da ampliação dos espaços de convivência e socialização possibilita ao adolescente a ampliação de sua visão de mundo, na qual se incluem questões de gênero, etnia, origem e possibilidades sociais e a rediscussão de valores que, reinterpretados, passam a constituir sua nova identidade. Desse ponto de vista, a formação do adolescente implica maior autonomia nas tomadas de decisão e no desempenho de suas atividades. Implica, ainda a partir da nova percepção da realidade, dos direitos e deveres sociais e da responsabilidade crescente por seus atos, a constituição ou reformulação de valores e novos desdobramentos para o exercício da cidadania. (Brasil, 1998, p. 46).

Com o objetivo de identificar as diferentes formas de violência, nós começamos instigando os 34 estudantes sobre o tema nos ambientes próximos deles. Alguns reagiram e disseram que agressões físicas e verbais são comuns em todos os ambientes: nos lares e nas várias localidades brasileiras. Outros emitiram opinião contrária afirmando que violência, de qualquer natureza, não poderia ser aceita em

nenhuma sociedade. Assim, nesse contexto, dividimos a turma em grupos e distribuímos o texto intitulado *Tipos de violência contra a mulher*, solicitando-lhes a leitura. A partir disso, os alunos destacaram no texto alguns pontos relevantes da Lei Maria da Penha. Na sequência, responderam a uma atividade constituída por questões ordenadas em a, b, c, d, demonstradas por meio do Quadro 8.

Aula 11 – Com o objetivo de identificar os elementos composicionais do artigo de opinião, os estudantes receberam cópias do texto *Adolescência*, de Dráuzio Varela. Na sequência, fizeram a leitura e, depois, com o auxílio de 3 lápis de cor e, sob nossa orientação, destacaram a tese que o autor desenvolveu. Além do mais, foi possível identificar os elementos que compunham a progressão dos enunciados. De igual modo, destacaram os fatos, os argumentos e as opiniões utilizadas pelo autor. Também sinalizaram os verbos empregados no tempo pretérito perfeito, o uso da primeira pessoa, os termos de coesão/coerência e os marcadores temporais e argumentativos empregados pelo autor. Para finalizar, explicamos aos estudantes que o artigo de opinião é produzido para interlocutores distantes deles, por isso, na produção precisavam utilizar a variedade formal da língua para facilitar o entendimento do leitor.

Nesse peculiar, os PCN (1998) orientam que devemos levar em conta as “várias vozes do discurso”, os pontos de vista em determinada situação dada pelo conteúdo, reconhecendo os recursos que se diferenciam, conforme utilização, seja na produção de um texto, no seu papel baseado no estilo do próprio texto ou da autoria. Além do mais, quando selecionamos textos para leitura, automaticamente, oferecemos modelos para o aluno construir representações sobre o funcionamento da linguagem, uma estratégia que garante a continuidade temática do gênero, mas também operadores específicos para estabelecer a progressão lógica, e articulação entre prática de produção de textos e análise linguística.

Aula 12 – Nosso objetivo era que os estudantes escrevessem um artigo de opinião. Desta maneira, nossa expectativa girava em torno das etapas que antecederam a produção. Queríamos saber se, de fato, o trabalho tinha contribuído para facilitar a escrita dos alunos. Desta forma, entregamos um roteiro com as orientações e procedimentos para facilitar a produção. Nele constava o objetivo, que era escrever um artigo de opinião sobre o tema desigualdade de gênero, tendo como

suporte para intertextualidade três provérbios: “Em briga de marido e mulher, ninguém mete a colher”, “Ruim com ele, pior sem ele” e “Quem pariu Mateus que o balance”. Esta escolha foi exclusivamente dos estudantes, que levaram em conta o uso recorrente desses enunciados no universo de representação feminina. No roteiro, priorizamos operadores argumentativos, temporais, ordenação e sequência além de verbos. Em seguida, pedimos que seguissem as etapas de produção, a partir do planejamento do texto, considerando que a introdução deveria contextualizar a escrita do artigo e apresentação da tese, o desenvolvimento deveria concentrar os argumentos e a conclusão deveria reforçar os seus pontos de vista. Ademais, conforme orientação, todos procuraram empregar palavras que contribuíssem para marcar seu ponto de vista. Em seguida, partimos para a correção, momento denominado também por refacção, momento em que os envolvidos puderam trocar seus textos. Para Antunes:

Elaborar um texto escrito é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação das ideias ou das informações, através de sinais gráficos. Ou seja, produzir um texto escrito não é tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita. Cada etapa cumpre, assim, uma função específica, e a condição final do texto vai depender de como se respeitou cada uma destas funções. (Antunes, 2003, p. 54).

Conforme as palavras da autora, os estudantes passaram para o momento da avaliação. Dividimos a turma em dupla, orientamos sobre a troca dos textos e dissemos que, antes da leitura, eles observassem os seguintes critérios:

1. Houve um posicionamento claro em relação ao tema?
2. Os argumentos eram coerentes com a tese? Eles eram consistentes?
3. As informações estavam organizadas de maneira lógica?

Posteriormente, orientamos que fizessem anotações a lápis para marcar as eventuais falhas na ortografia, acentuação, concordância verbal, regência, uso de pronomes, variação linguística. Depois das informações, fizeram a leitura, utilizaram os critérios para aconselhar o colega da mudança necessária. Em seguida, fizemos a intervenção nos textos dos alunos que apresentaram dificuldades. Depois, os textos foram reescritos numa folha específica. Logo após, os estudantes confeccionaram o mural, fixaram os textos e expuseram no pátio da escola.

Na avaliação de Soares (2009), a revisão ou pós-escrita consiste no período de leitura, da avaliação do que foi escrito, do *feedback* do professor e dos colegas sobre o conteúdo do texto a ser melhorado.

A produção do artigo de opinião considerou os interlocutores da própria escola. Como o artigo tem circulação ampla, serviu para conscientizar o leitor acerca da importância do tema. Ademais, de acordo com o PCN (1998):

[...] o acesso a textos escritos mais complexos, com padrões linguísticos mais distanciados daqueles da oralidade e com sistemas de referência mais distantes do senso comum e das atividades da vida diária, impõe a necessidade de percepção da diversidade do fenômeno linguístico e dos valores constituídos em torno das formas de expressão. (Brasil, 1998, p. 47).

Assim, no que diz respeito aos Campos de aprendizagem, a BNCC lembra que o campo de atuação da vida pública, no que tange às habilidades relacionadas à argumentação e à distinção entre fato e opinião, também, estão presente no campo jornalístico/midiático, no campo das práticas de ensino e no campo da pesquisa.

4 ANÁLISE DE DADOS

4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DOS ESTUDANTES

Em todas as aulas, os alunos foram instigados a contribuir a respeito do conteúdo expresso na atividade para aquele momento. As discussões em grupo, na maioria das vezes, foram acompanhadas pelo registro no caderno.

Para a Aula 1, descrita no item 3.1.8 (aplicação da Trilha Didática), elaboramos o Quadro 4, com as respectivas questões 1, 2, 3, 4 e 5, representadas na 1ª coluna; as respostas dos alunos estão representadas na 2ª coluna e o quantitativo de estudantes está representado na 3ª coluna.

Nós transcrevemos as respostas dos alunos sem fazer alteração, de modo a preservar o que foi escrito.

Assim, inicialmente, descrevemos as seguintes questões:

- 1 – Faça uma leitura do texto e observe se você conhece os versos empregados na composição da música. Marque um X para a opção desejada em: A () para conhecem. B () para não conhece.
- 2 – Quais são os versos que você conhece?
- 3 – Quais são as situações em que empregamos esses enunciados?
- 4 – Qual é o gênero textual desses enunciados? Opções: a) poema; b) provérbio; c) piada.
- 5 – Escolha três enunciados e escreva sobre o sentido representado em cada um.

Quadro 5 – Respostas dos estudantes para a atividade 1

QUESTÕES	RESPOSTAS DOS ESTUDANTES	Nº DE ESTUDANTES
1	Alternativa A	30
	Alternativa B	02
2	O verso: “Olho por olho dente por dente”.	22
	O verso: “Aqui se faz, aqui se paga”.	27
	O verso: “Melhor prevenir do que remediar”.	11
	O verso: “Não deixe para depois o que pode ser feito agora”.	12

	O verso: "A pressa é inimiga da perfeição".	11
	O verso: "Quem planta amor, colhe saudade".	06
	O verso: "Devagar com o andor que o santo é de barro".	01
	Conhece todos os versos.	05
3	"Para dar conselhos";	25
	"Para vingança";	05
	Não responderam.	03
4	Opção B	32

5	Atribuição de sentido para os provérbios selecionados
	<i>Para o provérbio "É sempre melhor prevenir do que remediar":</i>
	"Quer dizer que temos que pensar nas consequências das nossas ações";
	"sugere que é mais eficiente e sábio tomar medidas preventivas para evitar problemas";
	"significado que é melhor prevenir pra depois não fazer besteira";
	"É sempre melhor ter cuidado ou cautela antes de fazer qualquer coisa pra não se dar mal";
	"Significa que devemos pensar no que vamos fazer para não fazer e acabar dando errado e prejudicando a gente mesmo e os outros".
	<i>Para o provérbio "Olho por olho dente por dente":</i>
	"Você faz mal a alguém vai voltar do mesmo jeito";
	"Quer dizer que tudo que você faz você faz uma hora pagará";
	"Significa o que você fizer vai receber 3 vezes";
	"O que você fizer hoje vai ser retribuído amanhã";
	"Significa vingança, pagar na mesma moeda";
	"O mal que nós fazemos contra os outros será retribuído";
	"Fala que a justiça tem que ser feita na mesma medida do dano causado";
	"O que você faz hoje vai pagar amanhã".
	"O significado do enunciado consiste em se você fez algo a alguém, alguém vai fazer a mesma coisa com você";

“Independentemente da sua ação, terá uma consequência”;
“Tudo que você deseja ou faz para outra pessoa volta”;
<i>Para o provérbio “Aqui se faz, aqui se paga”</i>
“Fala que a justiça deve ser feita na mesma medida do dano causado”;
“A maldade que você faz aqui, irá voltar para você antes que morra”;
“Tudo que você fizer, você vai pagar”;
“O que você fizer de mal para os outros vai pagar”;

Fonte: Dados da pesquisa/2023.

De acordo com as respostas do Quadro 4, os estudantes reconheceram os enunciados dos provérbios e conseguiram atribuir sentidos. Além disso, os enunciados destacados fazem parte do contexto da língua das comunidades que vivem para representar as metáforas conceptuais sobre ações, comportamento e atitude. Esta é uma demonstração de que os fenômenos linguísticos operam sobre a gramática da língua e, em função disso, as situações cotidianas são facilmente identificadas.

De acordo com Chiavegatto (2002), quando construímos sentido, ativamos muito mais informações do que os significados básicos das formas expressam, no entanto, essas operações demandam de um processo conceptual instruído pelos itens linguísticos que estruturam as expressões, tornando-as idiomáticas pelo uso recorrente nas comunidades linguísticas.

A aula 2 apresentada no Quadro 6 é a materialização de um questionário com questões enumeradas de 1 a 4 sobre a primeira produção escrita. Obtivemos respostas de 32 estudantes.

Quadro 6 – Questionário sobre a primeira produção textual

PERGUNTA	RESPOSTAS	Nº DE ALUNOS
1- O que você sentiu quando o professor pediu para escrever	Ficou apreensivo.	05
	Achou que não estava preparado.	12
	Ficou preocupado em não	06

um artigo de opinião?	errar.	
	Teve medo da correção.	03
	Não sabe.	06
2- Qual a sua maior dificuldade para escrever o texto?	O gênero textual.	04
	O uso da gramática.	07
	A variedade da língua.	05
	O assunto.	12
	Não sabe.	02
	Nulo.	02
3- O que a professora precisava fazer para amenizar as suas dificuldades durante a produção?	Informar com antecedência sobre a escrita	14
	Planejar a escrita.	03
	Mostrar o passo a passo da produção.	09
	Revisar a escrita.	03
	Não sabe.	03
4- Como você avalia o uso de provérbios intertextualizado ao tema?	Achou interessante.	15
	Achou complicado.	00
	Não tinha relação com o tema.	03
	Facilitou o desenvolvimento do tema.	12

Fonte: Dados da pesquisa/ 2023.

Ao analisar o questionário sobre a primeira produção, constatamos, para questão 1, que 16,5% dos estudantes ficaram apreensivos; 36,5% sentiram que não estavam preparados; 18,8% ficaram preocupados em não errar; 9,4 % dos estudantes tiveram medo da correção e 18,8% não a responderam.

Para a questão 2, 12,6% declararam que o gênero textual era a sua maior dificuldade; 23,1% declararam que o uso da gramática era sua maior dificuldade; 16,5% consideraram a variedade linguística como a sua maior dificuldade; 36,5%

consideraram sua maior dificuldade o assunto; 6,6% não responderam; 6,6% anularam as respostas.

Para a questão 3, obtivemos o seguinte percentual: 44,8% apontaram que deveriam ser informados com antecedência; 9,6% apontaram a necessidade do planejamento; 19,6% apontaram o passo a passo da produção; 9,6% apontaram a revisão da escrita e 9,6% não responderam.

Na questão 4, 48,0% acharam interessante; 38,4% apontaram que o provérbio facilitou o desenvolvimento do tema; 9,6% apontaram que os provérbios da canção não tinham relação com tema. Verificamos, na questão 4, que 84% dos estudantes apontaram que o uso do provérbio intertextualizado ao tema foi relevante, entretanto 9,6% não viram relação do provérbio ao tema e 6,4% não responderam.

Esse levantamento nos permitiu direcionar nossas ações considerando os propósitos das atividades constituídas na Trilha Didática, entretanto, não perdemos o foco nas necessidades apontadas pelos alunos enquanto produziam o texto. Passarelli (2012, p. 89) diz que “nesse nível se concentram as maiores necessidades de trabalho com sequências didáticas capazes de despertar o gosto discente pela escrita. Ademais, segundo a autora, é uma oportunidade que temos para repensar o ensino da produção textual baseado em prática de linguagem em gêneros textuais para o tratamento e uso da língua.

Na aula 7, consideramos importante a opinião dos participantes, haja vista que nosso desejo era aprimorarmos o jogo Pega Provérbio por meio das suas observações, enquanto brincavam. Desta maneira, responderam a um questionário com questões subjetivas enumeradas de 1 a 3, conforme demonstramos no Quadro 7.

Quadro 7 – Questionário sobre o jogo Pega Provérbio

Perguntas	Responderam de forma positiva	Responderam de forma negativa
1- Você gostou do jogo Pega Provérbio?	28	04
2- As regras do jogo estavam claras? Tem algum item que precisa ser melhorado? Que	21	11

sugestão você daria?		
3- Brincar com os conteúdos dos ditos populares (provérbios) foi importante para a etapa de produção dos seu texto?	28	04

Fonte: Dados da pesquisa/2023.

As respostas dadas à pergunta 1 apontaram que, dos 32 estudantes que participaram do jogo, 90% do total responderam positivamente; 12,8% responderam negativamente.

Já na questão 2, perguntados sobre as regras do jogo Pega Provérbio, 65% responderam positivamente e 35% dos participantes responderam negativamente.

Ainda na mesma questão, pedimos sugestão e 07 estudantes opinaram em reduzir o tempo de jogada de 2 para 1 minuto. De acordo com eles, a redução do tempo provocaria mais emoção para os participantes, mas, para 25 estudantes, as regras e o modo de jogar geraram entretenimento.

Na questão 3, para 28 dos estudantes, brincar com os conteúdos dos provérbios foi importante para a produção escrita, entretanto, para 04 deles, brincar com os conteúdos dos provérbios não contribuiu para produção.

Em função das sugestões apresentadas, nós alteramos o tempo no modo de jogar e excluímos o dado, substituindo pelo dedo indicador da mão.

No geral, a brincadeira transcorreu sem nenhum clima de animosidade, na verdade, observamos que a participação de cerca de 90% dos estudantes contribuiu para a ludicidade que, segundo Passarelli (2004, p. 186), “é desenvolvida numa área intermediária entre a realidade e o sonho”.

Também na aula 7, depois que assistiram a um documentário, fizeram a leitura de dois textos sobre desigualdade de gênero no mercado trabalho e responderam às questões de 1 a 6, considerando o contexto, conforme descrito no Quadro 8.

Quadro 8 – Atividade sobre a divisão do trabalho e desigualdade de gênero

Questões norteadoras	Grupos	Respostas
1- Existem tipos de trabalho que são mais apropriados para os homens fazerem? Quais?	Todos os grupos	Não. Nenhum.
2- Existem trabalhos que são mais	Todos os	Não. Nenhum.

apropriados para as mulheres? Quais?	grupos	
3- Por que existem essas diferenças?	Todos os grupos	Porque a sociedade criou.
4- Cuidar de criança e da casa é considerado trabalho? Por quê?	Todos os grupos	Não. As mulheres são criadas para cuidar da casa e dos filhos.
5- Existem tipos de trabalho que as mulheres não são capazes de fazer? Quais?	Todos os grupos	Não. As mulheres podem fazer qualquer coisa.
6- Existem tipos de trabalho que os homens não são capazes de fazer? Quais?	Grupo 1	Sim. Cuidar da casa sozinho.
	Grupo 2	Sim. Trabalhos domésticos.
	Grupos 3, 4, 5, 6 e 7	Não. Os homens foram criados para não fazer trabalhos domésticos.

Fonte: Dados da pesquisa /2023.

Podemos observar que as respostas para as questões 1, 2, 3 e 4 foram iguais em todos os grupos. O trabalho de homens e mulheres, na percepção dos estudantes, é apropriado para ambos os gêneros. Na questão 3, os grupos condicionaram o trabalho das mulheres à forma como se dá a educação familiar. Esta demonstração foi perceptível quando discutida nos grupos. As meninas sinalizaram que, em suas residências, os afazeres domésticos são realizados por elas, destacando que as próprias mães não atribuem a realização dessa função para os irmãos. Na percepção da maioria dos estudantes, as mães reforçam a divisão do trabalho entre mulheres e homens. Já na questão 5, os grupos 1 e 2 sinalizam que os homens não são capazes de realizar afazeres domésticos sozinhos. Para os grupos 3, 4, 5, 6 e 7, a resposta foi a de que os homens foram criados para não realizar atividades domésticas.

Na aula 8, o contexto sobre desigualdade de gênero pautou-se nas discussões sobre violência contra as mulheres, materializadas nas respostas dos grupos às questões evidenciadas no Quadro 9.

Quadro 9 – Atividade sobre a violência contra a mulher

Questões	Grupos	Respostas
a) Por que é preciso denunciar as situações de violência contra a mulher?	1, 5, 6, 7	Para que o agressor seja punido e as agressões sejam escassas.
	2 3	Para afastar o agressor da vítima
	4	Para livrar a mulher do sofrimento do companheiro.
b) Qual o tipo de violência mais comum praticado contra as mulheres? E contra os homens?	Todos os grupos	Contra mulher, violência física e verbal. Contra os homens, a violência verbal.
c) Quais as consequências destas violências na vida das mulheres? E dos homens?	1, 2, 6	As famílias são destruídas.
	3	Elas podem ser mortas. Eles podem fugir do flagrante e nada acontece.
	4, 7	Elas podem sofrer feminicídio e os homens destruírem as famílias.
d) Como poderíamos repassar as informações sobre a Lei Maria da Penha para nossos/as colegas, amigos/as e familiares?	Todos os grupos	Explicando sobre os benefícios da Lei Maria da penha em favor das mulheres.

Fonte: Dados da pesquisa/2023.

Para a questão “a”, os estudantes consideraram em suas respostas o contexto apresentado no texto que leram sobre a violência contra a mulher. Já na questão “b”, as respostas foram dadas levando em conta a violência apresentada no noticiário da TV e redes sociais. Para a questão “c”, os estudantes utilizaram informações do cotidiano e dos noticiários e redes sociais. Para questão “d”, utilizaram as informações explícitas no texto *Violência contra a mulher*.

Após analisarem os efeitos de sentido no contexto dos enunciados do conjunto de oito provérbios, os alunos selecionaram três deles para serem intertextualizados na produção do artigo de opinião: “Em briga de marido e mulher ninguém mete a

colher”; “Ruim com ele, pior sem ele” e “Quem pariu Mateus que o balance”. Esta escolha baseou-se nas referências do cotidiano e na leitura dos textos.

Para a compreensão do conceito de intertextualidade, apresentamos uma sequência de slides, os quais evidenciavam o uso de provérbios em vários anúncios.

Nesta perspectiva, a aprendizagem precisou, necessariamente, estar inserida em situações reais de intervenção e resultou em conhecimento e engajamento do aluno a fim de que pudéssemos gerar novos conhecimentos e disseminá-los na produção de novo texto e contribuísse para demanda do público interno da escola, pois “o exercício do diálogo na explicitação, contraposição e argumentação de ideias é fundamental na aprendizagem da cooperação e no desenvolvimento de atitudes de confiança, de capacidade para interagir e de respeito ao outro (Brasil, 1998, p. 41).

A aula 12 foi destinada à produção da versão final. Assim, como o levantamento feito na primeira versão do texto, procuramos entender como foi a experiência vivenciada pelo aluno na produção final. No Quadro 9, materializamos as perguntas de múltiplas escolhas 1, 2, 3 e 4 apresentadas na primeira coluna; as respostas dos alunos representadas na segunda coluna; e o número de participantes na terceira coluna.

Quadro 10 – Questionário sobre a versão final do artigo de opinião

PERGUNTA	RESPOSTAS	Nº DE ALUNOS
1- Quando a professora pediu para reescrever o artigo de opinião, você estava preparado(a)?	Sim	31
	Não	03
2- O planejamento – ou seja, todas as etapas que foram desenvolvidas – facilitou para você produzir o seu texto final?	Sim	32
	Não	02
3- O uso dos ditos populares intertextualizados ao tema foi importante para a produção do artigo de opinião?	Sim	33
	Não	01
4- Você gostou das atividades desenvolvidas?	Sim	31
	Não	03

Fonte: Dados da pesquisa/2023.

O questionário foi elaborado com foco na competência do aluno. As respostas positivas para as questões 1 e 2 foram um *feedback* que nos possibilitou entender que

todas as atividades aplicadas anteriormente, incluindo a primeira produção escrita, foram eficazes para que eles pudessem produzir uma nova versão do texto, uma vez que qualquer produção escrita só pode ser exitosa se considerarmos as etapas do processo de produção. A primeira foi o planejamento segundo o qual tudo aconteceu: os objetivos propostos, o assunto direcionado a um público específico, a variação linguística de modo a consolidar o texto em função do distanciamento do interlocutor, as ideias, as informações sobre o assunto, a autoria etc. Esta tarefa, segundo Passarelli (2004), permite que o aluno resgate da sua memória as ideias e os fatos, a partir do tema preestabelecido nas atividades anteriores.

A segunda etapa foi a elaboração do texto, momento em que, de fato, aconteceram os primeiros rascunhos, mas, diferentemente da primeira produção, os alunos já tinham em mente o que seria produzido. De certo, esta tarefa foi bastante árdua em virtude das dificuldades que os estudantes enfrentaram por conta da falta de domínio do uso de conectivos e operadores argumentativos na defesa do seu ponto de vista. Para Antunes (2003, p. 133), “o reconhecimento dessas relações e de sua função (lógica, argumentativa e discursiva) no texto constitui um saber da mais alta relevância para administrar as possibilidades de organização do texto”.

Na terceira etapa, destinada à revisão, os estudantes trocaram os textos e, conseqüentemente, informações com os colegas. Embora seja prazeroso ver os alunos trocando informações e ajustando o texto do colega, foi, também, momento de quebrar barreiras, pois alguns estudantes não queriam, de forma alguma, entregar seu texto para um colega próximo. Então, orientamos os alunos sobre a necessidade do olhar do colega para ajudá-los a melhorar o texto. De acordo com Passarelli (2004), a revisão constitui o período de maior rebeldia do aluno. Ainda assim, quando se trata de refacção: “a atividade de discussão coletiva de textos produzidos pelos próprios alunos pressupõe que o professor tenha constituído vínculos de confiança com o grupo e um ambiente de acolhimento, de maneira a não provocar estigmas e constrangimentos” (Brasil, 1998, p. 81). Mas no que concerne aos aspectos referentes ao texto, tais como organização das informações, clareza e precisão da linguagem, encadeamento de vários segmentos (operadores argumentativos), ortografia e sinais de pontuação, necessitaram também a nossa intervenção (Antunes, 2003).

A etapa de “editoração” constituiu-se na parte final, nela os alunos passaram o texto a limpo seguindo nossas recomendações em função do caráter público. Rasuras ou imperfeições foram revisadas com cuidado para uma boa apresentação em

cooperação com o leitor, pois as produções foram expostas no mural confeccionado por eles e fixado pátio da escola.

4.2 AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA

Todas as etapas de produção serviram de referência para avaliar a competência na modalidade escrita do estudante, especificamente o entendimento de que fenômenos linguísticos, como ditos populares, são operacionalizados linguisticamente e atuam como instrumento que pode servir de engajamento em defesa de grupos minoritários, principalmente quando se trata de desigualdade caracteristicamente discursivo, opera sobre argumentos e ponto de vista do aluno em defesa de uma tese direcionada a um certo interlocutor. Sendo assim, nossa avaliação foi compreendida e constituída a partir da prática, da análise das informações obtidas ao longo do processo percorrido pelos envolvidos, por conseguinte, “a apropriação de novos conceitos e procedimentos permite que o aluno possa realizar as atividades propostas com maior eficiência e autonomia. Neste sentido, a avaliação precisa ser compreendida como reflexiva e autonomizadora” (Brasil, 1998, p. 93).

Toda ação aqui desenvolvida foi balizada pelos objetivos propostos, foram eles que permitiram a elaboração de critérios, claramente definidos, que nos possibilitaram obter indicadores mais confiáveis sobre o processo de aprendizagem e aspectos focalizados na produção do aluno. Logo, neste contexto, os critérios de avaliação foram compreendidos como aprendizagens indispensáveis ao final de uma produção. Por outro lado, como referências, puderam ser comparados aos objetivos de ensino e ao conhecimento prévio com que o aluno iniciou a aprendizagem e a análise de seus avanços ao longo do processo, porém, as manifestações desses avanços não são idênticas para todos os sujeitos. De acordo com as orientações do PCN (1998):

Para avaliar, segundo os critérios estabelecidos, é necessário considerar indicadores bastante precisos que sirvam para identificar, de fato, as aprendizagens realizadas. No entanto, é importante não perder de vista que um progresso relacionado a um critério específico pode manifestar-se de diferentes formas, em diferentes alunos, e que uma mesma ação pode, para um aluno, indicar avanço em relação a um critério estabelecido e, para outro, não. Por isso, além de necessitarem de indicadores precisos, os critérios de avaliação devem ser tomados em seu conjunto, considerados de forma contextual e analisados à luz dos objetivos que realmente orientaram o ensino oferecido aos alunos. (Brasil, 1998, p. 94).

Partindo da avaliação formativa, em que o processo ocorre paulatinamente, considerando a evolução individual, levamos em conta quatro critérios que consideramos relevantes para avaliar o avanço dos estudantes na primeira e na segunda versões da produção do texto, dos quais orientam os PCN:

1. **Convenções da escrita** – Esperamos que o aluno tenha escrito seu texto sabendo utilizar os padrões da escrita, observando regularidades linguísticas e ortográficas. Tenha empregado adequadamente os tempos verbais em função de sequências textuais estabelecendo as relações lógico-temporais, utilizando adequadamente os conectivos; e que tenha feito a concordância verbal e nominal;
2. **Marcas de autoria** – Esperamos que o aluno tenha deixado suas marcas autorais a partir da identificação do ponto de vista no tratamento dado ao conteúdo, tenha confrontado seu texto com outros textos e opiniões, posicionando-se criticamente diante deles.
3. **Organização e estruturação textual** – Esperamos que o aluno tenha redigido seu texto coerente com a proposta desenvolvida, soube organizá-lo em parágrafos, estruturando adequadamente os períodos, e tenha utilizado recursos a garantir: a relevância das informações em relação ao tema e aos propósitos do texto; a continuidade temática; a explicitação de dados necessários à interpretação; a explicitação de relações entre expressões pela utilização de recursos linguísticos apropriados.
4. **Adequação ao gênero** – Esperamos que o aluno tenha produzido seu texto levando em conta as finalidades estabelecidas, as especificidades do gênero e do suporte, os conhecimentos do interlocutor, bem como a variação linguística pelo lugar de circulação do texto.

O Quadro 11 apresenta o desempenho dos estudantes analisados pelos critérios descritos. Nesta avaliação, consideramos o texto produzido sem levar em conta as etapas de produção: planejamento, elaboração, revisão e editoração. Esta produção serviu como diagnóstico para entendermos se o ato de planejar realmente fazia diferença na produção final do texto.

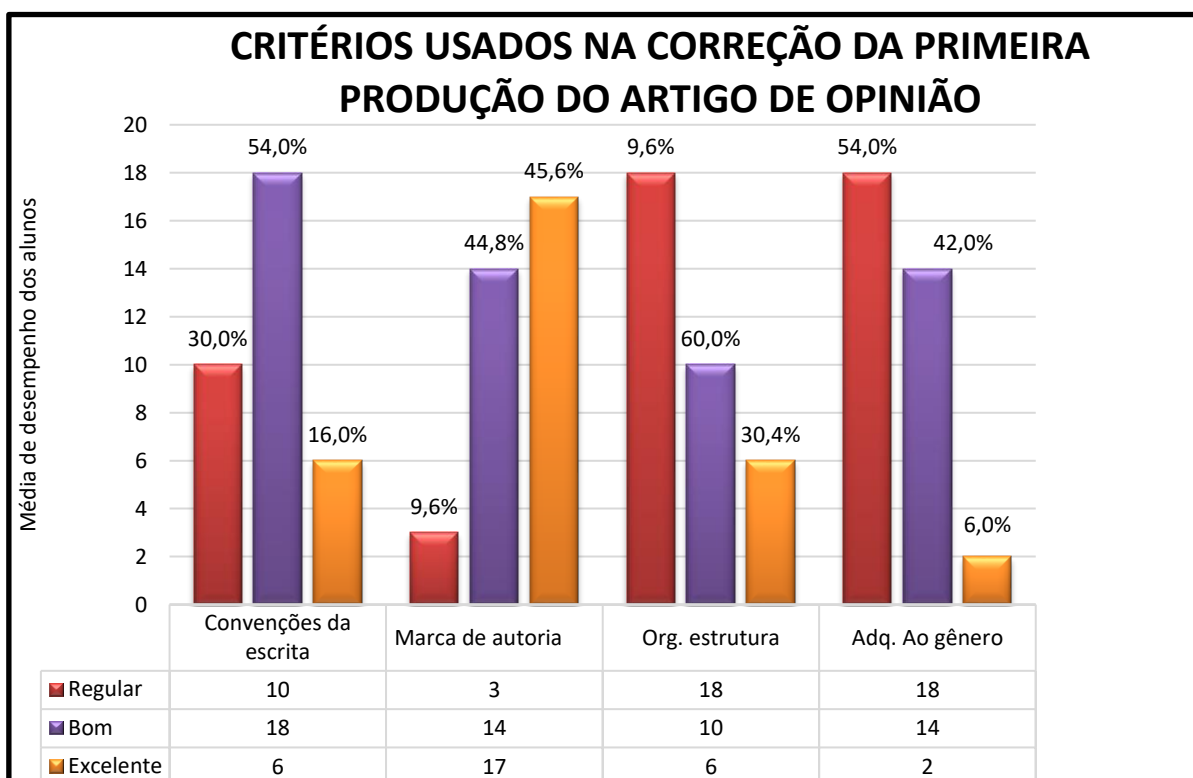
Quadro 11 – Avaliação da primeira produção do artigo de opinião

Critérios	Descrição dos critérios	Desempenho das produções		
		Regular	Bom	Excelente
Convenções da escrita	O texto estava dentro da gramática, com suas regras?	07	18	06
Marcas de autoria	Expressou a opinião para a produção desse texto?	14	16	04
Organização e estruturação textual	O texto estava coerente e coeso?	18	12	10
Adequação ao gênero	As ideias apresentadas no texto fizeram jus ao tema?	20	10	04

Fonte: Dados da pesquisa/ 2023.

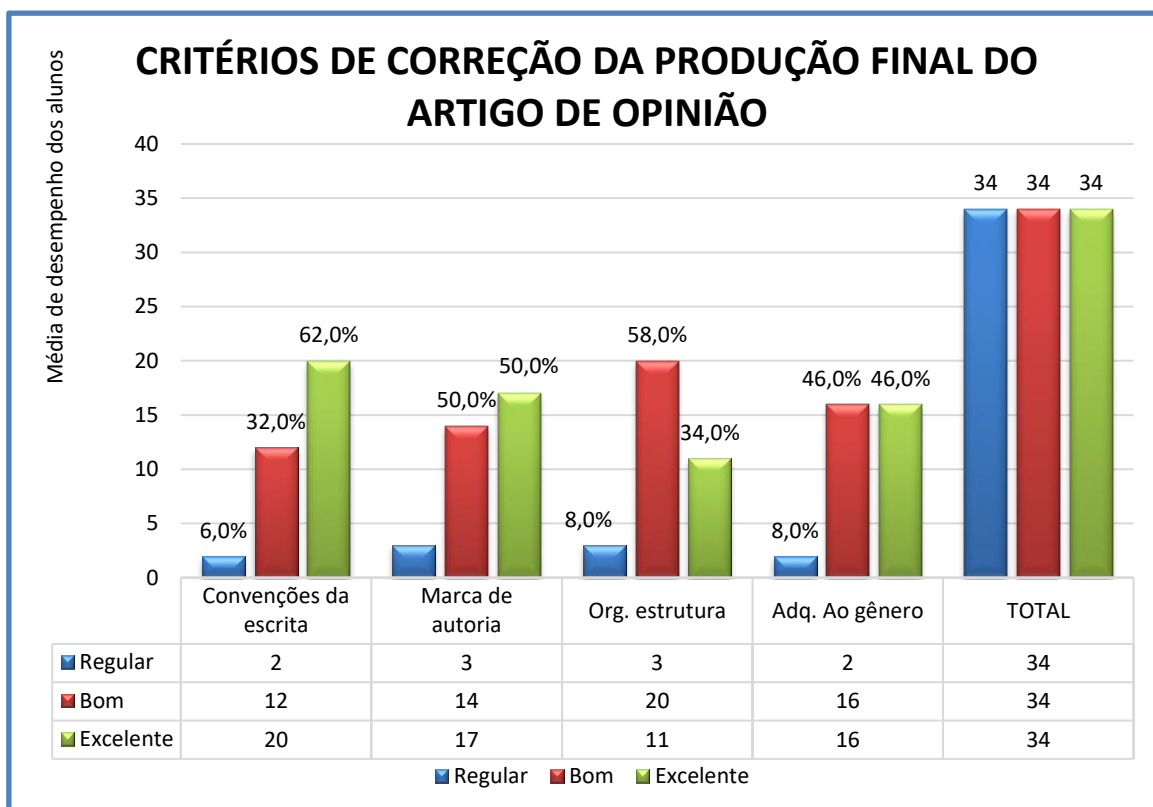
No Gráfico 2, apresentamos uma análise do desempenho dos estudantes observando os quatro critérios de desempenho.

Gráfico 2 – Dados de desempenho na primeira produção do artigo de opinião



Fonte: Dados da pesquisa/ 2023.

Gráfico 3 – Dados de desempenho da versão final do artigo de opinião



Fonte: Dados da pesquisa/ 2023.

De acordo com os dados, nas convenções da escrita, as médias apontam um decréscimo no desempenho regular e o crescimento do desempenho bom e excelente. De igual modo, no que tange à marca de autoria, observamos a evolução do posicionamento e da argumentação na defesa do ponto de vista discorrido sobre o tema. O desempenho regular foi zerado e houve evolução no desempenho bom. Mas o desempenho excelente não foi alterado. Observamos que, em relação à organização e à estruturação do artigo de opinião, os estudantes demonstraram entendimento, uma vez que houve redução do desempenho regular, crescimento no desempenho bom e evolução significativa no desempenho excelente. Já para adequação do gênero, houve redução no desempenho regular e crescimento significativo no desempenho excelente.

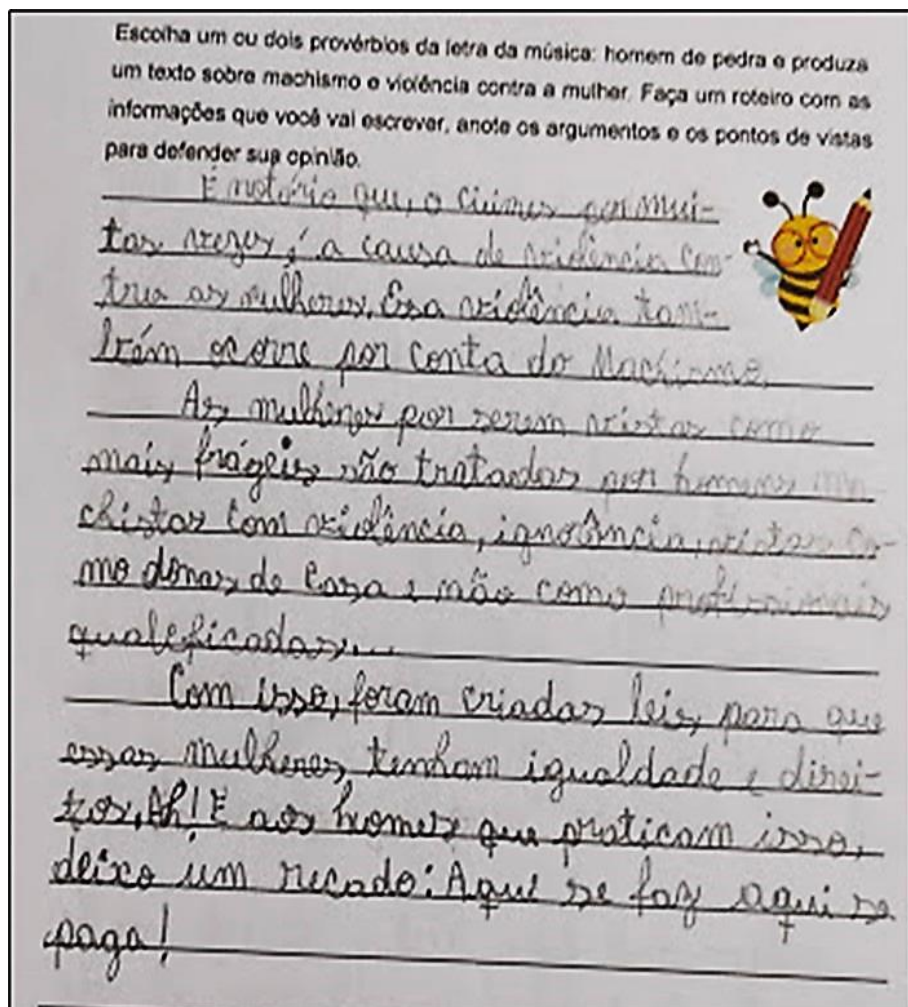
4.2.1 Discussão dos resultados

Os resultados apontam que a trilha didática contribuiu para a qualidade da produção final dos estudantes. O desempenho observado em cada critério de avaliação aponta que houve progressão na aprendizagem. Na primeira produção

textual, não havia planejamento, nem objetivos. Já na produção final, o texto foi planejado considerando um interlocutor, a função social do gênero, o objetivo, a linguagem e a variação a partir de um roteiro organizado, considerando as ideias, o tema, a tese, os argumentos e a escrita específica do gênero artigo de opinião. A maioria dos textos seguiu um padrão dividido em um parágrafo de introdução, dois parágrafos de desenvolvimento e um parágrafo de conclusão. Verificamos que as propostas de escrita e os argumentos foram contemplados na introdução. Do mesmo modo, a tese e argumentação propostas seguiram contextos reais extraídos das leituras que antecederam a produção, acrescidos de dados estatísticos provenientes de fontes³⁸ seguras que favoreceram para contextualização do tema desigualdade de gênero. Todos os textos contemplaram o uso de provérbios intertextualizados no complemento de ideias ou reforçando a tese. De igual modo, observamos que a conclusão fazia o encerramento reforçando o posicionamento e o ponto de vista de cada aluno que se propôs a ser autor e defensor de um tema que contribuiu significativamente para chamar atenção dos próprios alunos da escola.

³⁸ Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2021/03/04/participacao-de-mulheres-no-mercado-de-trabalho-tem-5o-ano-de-alta-mas-remuneracao-segue-menor-que-dos-homens-diz-ibge.ghtml>. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/03/02/brasileiras-sofrem-mais-violencia-fisica-e-sexual-do-parceiro-ao-longo-da-vida-do-que-a-media-mundial-dizem-forum-e-datafolha.ghtml>.

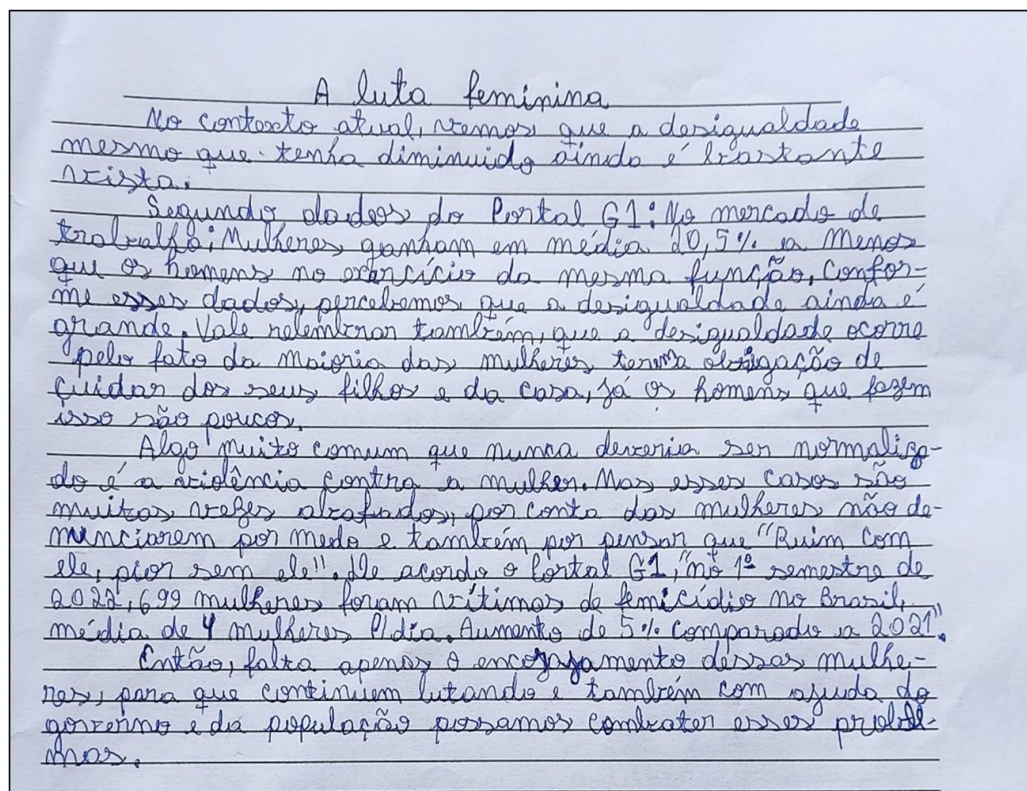
Figura 3 – Primeira versão de um artigo de opinião de um aluno da turma



Fonte: Dados da pesquisa.

Nesta produção observamos que, embora a primeira versão da escrita apresente contexto do tema proposto, não houve planejamento para produção. As informações que serviram de base para construção do texto partiram dos conhecimentos prévios (pragmático e cognitivo), de modo que as orientações sobre o artigo de opinião foram vagas, apenas a estrutura do gênero foi explicada. As marcas de autoria estão presentes quando o autor aponta os fatos, mas verificamos a ausência de dados estatísticos que podiam reforçar a defesa do ponto de vista do autor.

Figura 4 – Imagem da produção final do artigo de opinião do mesmo aluno



Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se que esta produção atende ao propósito comunicativo estabelecido pela proposta: argumentar e mostrar para um interlocutor – o aluno da própria escola – os desafios da mulher no combate à desigualdade de gênero. Quanto às convenções da escrita, a grafia das palavras e a pontuação não comprometem a compreensão do texto. Quanto às marcas de autoria, vemos que há posicionamento e defesa de ponto de vista do autor quando ele mostra os dados estatísticos e se posiciona sobre eles. Quanto à organização e estrutura: não houve espaçamento do título para parte introdutória, mas isso não compromete o restante do texto; os parágrafos estão organizados, embora falte distanciamento do texto da margem esquerda. Quanto à adequação ao gênero: o texto apresenta na introdução o contexto que vai sustentar a tese; no desenvolvimento, o autor organiza sua defesa em dois parágrafos: traz operadores argumentativos de conformidade (segundo, conforme, vale lembrar); operadores de oposição (mas, e, também) e se apropria de dados estatísticos reais em defesa do seu ponto de vista. Na conclusão, o operador de conclusão (então) “de modo que” finaliza o texto, apontando soluções apresentadas no contexto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, ao longo das linhas que constituem este relatório, é possível criar ações pedagógicas direcionadas à melhoria do ensino de língua portuguesa, notadamente, pensadas para diminuirmos as dificuldades inerentes ao trabalho voltado à modalidade escrita.

Nossa proposta endossou uma trilha didática para desenvolvimento do gênero textual artigo de opinião, a partir de uma linha de ações lúdicas que, mediadas pelo jogo Pega provérbio e pelo fluxo de discussões surgidas em torno das representações sociais e metafóricas inerentes a provérbios com teor machista, ratificaram a importância de uma abordagem processual de escrita, já que os alunos tiveram a oportunidade de lidar com um passo a passo para a produção de seus textos, observando o valor das mudanças necessárias à configuração de uma versão final. Para além disso, constataram que, embora materializado como “final” – produto –, o texto é sempre passível de novas refacções, porque sua natureza conduz a ajustes, sempre que seu produtor julgar necessário.

Não fosse apenas essa mudança de perspectiva, na medida em que o corrente é encontrar alunos cuja compreensão é a de que a escrita é algo a se desenvolver instantaneamente, como num passe de mágica, nas famosas trinta linhas a serem entregues ao final de um curto espaço de tempo, pudemos sentir o interesse, a motivação, o despertar de nosso alunado para questões importantes como a defesa dos direitos humanos, do respeito à existência, à pluralidade do ser.

Em outras palavras, levamos para a sala de aula a produção de gênero com ênfase na argumentação e, como tal, na organização de pontos de vista do estudante, a par de enunciados facilmente compreendidos e amplamente usados no cotidiano, como é o caso das metáforas conceptuais em provérbios, direcionadas à desigualdade de gênero, que puderam ser analisadas e ressignificadas em prol dos direitos humanos, pois consideramos o assunto pertinente e tão pulsante na sociedade que não poderíamos deixar como despercebido na escola. Porém, como tema controverso, implica no cuidado com as palavras para não ocasionar interpretações distorcidas.

Assim, um conjunto de provérbios disseminadores de preconceitos perpassou pelas discussões, com a respectiva análise do efeito de sentido que lhes era associado: a ênfase na inferioridade do gênero feminino. Por extensão, um viés crítico

e bem constituído ganhou atenção especial no posicionamento dos estudantes, que produziram bons textos, direcionados a interlocutores especiais – outros estudantes da própria escola.

De outro ângulo, podemos dizer que a proposta teve o diferencial de privilegiar expressões populares e consideradas menos formais da língua, rotuladas de provérbios ou ditos populares, os quais valorizam a cultura das comunidades locais, que, muitas vezes, acabam se afastando da escola por se sentirem alheias a ações pedagógicas que teimam em lidar apenas com uma postura mais canônica.

Neste sentido, consideramos um trabalho com Língua Portuguesa em sua dimensão afetiva, cognitiva e social como oportunidade para o estudante produzir seu texto, o que implicou num fazer reflexivo por meio das operações concretas da linguagem, que validaram o saber sobre a língua e a linguagem, sobre os modos como as opiniões, valores e saberes veiculados nos discursos orais e escritos impactam a produção. Ademais, o texto escrito ganhou importância com o uso mais complexo de padrões linguísticos mais distanciados daqueles da oralidade, também daquelas referências distantes do senso comum e das atividades da vida diária, fomentando a discussão sobre a necessidade de percepção da diversidade do fenômeno linguístico e dos valores constituídos em torno das formas de expressão.

Do mesmo modo, oportunizamos o contato com a estrutura do artigo de opinião, gênero jornalístico veiculado nos jornais, revistas e mídias sociais, mais próximo do estudante. Além disso, quando da produção textual propriamente dita, levamos em conta os processos que antecederiam a escrita: planejamento, o que dizer, o próprio interlocutor, o *feedback* entre os entes envolvidos e a ludicidade. Esta junção muito contribuiu para amenizar os problemas afeitos à produção de cada estudante. Sem dúvida, essa resposta é um afago a todo e qualquer profissional preocupado com a melhoria na qualidade do ensino. Sentimo-nos felizes.

Por fim, entendemos que a implementação de tarefas dessa natureza atende ao escopo do PROFLETRAS, que tem uma perspectiva interventiva, com a promoção de dinâmicas teórico-práticas que culminam com a melhoria do ensino na educação básica. A este programa, reforçamos os nossos agradecimentos, seja pelo cômputo do conhecimento teórico oportunizado no âmbito de cada disciplina, seja pelas reflexões e despertares que acendem em nossa trajetória de docente em língua portuguesa, mostrando-nos que no uso e pelo uso da linguagem podemos fazer a diferença em sala de aula. No sentido geral, ressalvadas as adaptações que tivemos

que fazer, entendemos ter alcançado nossos objetivos e desejamos que nossa proposta possa ser útil a colegas professores da área, dentro ou fora do estado de Sergipe, despertando-lhes o interesse por adaptações ou mesmo por elaborações de novas sequências (trilhas de atividades), em face das diferentes realidades. Por extensão, também esperamos que muitos possam se sentir motivados à busca da oportunidade de fazer o mestrado ofertado pelo PROFLETRAS – ou outros cursos de aperfeiçoamento com caráter análogo –, para terem a sensação de curiosidade e satisfação a que tivemos acesso na condição de estudantes, porque o conhecimento se refaz diariamente, para uma finalidade social e educativa.

REFERÊNCIAS

AMARAL, N. G. Ideologia dos Clichês. Presença, Porto Velho. v. 5. n. 11. p. 31-35. Mar.1998. Disponível em: <https://docplayer.com.br/251551982-ideologia-dos-clices.html>. Acesso em: 25 abr. 2022.

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

AZEVEDO, I. C. M. de; FREITAG, R. M. K. **Registros de Práticas Pedagógicas: o potencial do caderno pedagógico e do módulo didático**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

BARROS-MENDES, Adelma das Neves Nunes. **A linguagem oral nos livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Fundamental: 3º e 4º ciclos: algumas reflexões**. São Paulo: PUC, 2005(Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.p. 10-17. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.com.br>. Acesso em: 28 jun. 2023.

BATISTA, A. A. G. **Aula de português: discurso e saberes escolares**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília, 1998.

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

BRASIL. **Educação é a Base**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BECHARA, E. **Gramática escolar da língua portuguesa**. 39. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

CAVALCANTE, M. M.; OLIVEIRA, R. de L. O recurso aos memes em diferentes padrões de gêneros à luz da Linguística Textual. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Passo Fundo**, v. 15, n. 1, p. 8-23. jan./abr. 2019.

CHIAVEGATTO, V. C. Gramática: uma perspectiva sócio-cognitiva. *In*: CHIAVEGATTO, Valéria Coelho. (org.). **Pistas e travessias II: bases para o estudo da gramática, da cognição e da interação**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002.

CORREIA, M. Produtividade lexical e ensino da língua. *In*: VALENTE, André C.; PEREIRA, Maria Teresa G. (org.). **Língua Portuguesa: descrição e ensino**. São

Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 223-236.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 81-108. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5794503/mode_resource/content/1/DOLZ%3B%20NOVERRAZ%3B%20SCHNEUWLY.%2. Acesso em: 4 maio 2022.

DUNDES, A. "On the structure of proverbs", in *Proverbium*. *In*: Asian Folklore Studies, v. 48, n. 2, p. 333-335. 1975. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1177942>. Acesso em: 10 jun. 2023.

FAUCONNIER, G. **Mental spaces**: aspects of meaning construction in natural language. Cambridge: CUP, 1994.

FERRARI, L. **Introdução à Linguística Cognitiva**. São Paulo: Contexto, 2011.

FIGUEIRA, A. P. C. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem**: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica. Petrópolis: Vozes, 2008.

FREITAS, Isa. Aparecida. Trilhas de desenvolvimento profissional: da teoria à prática. *In*: ENANPAD, 26. **Anais** [...] Salvador: ANPAD, 2002. GRADY, J.E. 1997.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. A relevância da noção de perspectivação conceptual (construal) no âmbito dos estudos do texto e do discurso: teoria e análise. **Letras**, Santa Maria, v. 27, n. 54, p. 69-100, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/29571>. Acesso em: 02 nov. 2023.

GONÇALVES-SEGUNDO, P. R.; ZELIC, H. C. Relacionar-se é investir: ideologia, cognição e metáfora no discurso sobre relacionamento em revistas femininas para o público adolescente. *In*: NASCIMENTO, Lucas; MEDEIROS, Breno Wilson L. (org.). **Análise do Discurso e Análise Crítica do Discurso**: heranças, métodos, objetos. 1. ed. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2016, v. 1, p. 64-91.

GRADY, J. E. **Foundations of meaning**: primary metaphors and primary scenes. PhD Dissertation, University of California, Berkeley, 1997.

HALLIDAY, M. **Introduction to Functional Grammar**. 3. ed. Revised by Christian Matthiessen. London: Hodder Arnold, 2004. 689 p.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico da língua portuguesa**. Objetiva Ltda: Rio de Janeiro, 2001.

KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo e a educação**. São Paulo, Cortez, 1996,

183 p.

KLEIMAN, A. B. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 16. ed. Campinas: Pontes Editores, 2016.

KLEIN, J. R. **La phraséologie** (et en particulier les proverbes) dans le «Trésor de la Langue Française informatisé». Disponível em: www.atilf.fr/atilf/seminaires/Seminaire_Klein_2006-05.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

KOCH, I. G. V. **Texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

KREIDLER, C. W. **The pronunciation of English**, Oxford and New York, Basil Black-well, 1989, p. 6.

LAKOFF, G; JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago: Chicago University Press, 1980.

LAKOFF, G; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. tradução de M. S. Zanotto e V. Maluf. São Paulo: EDUC, 2002.

LOCKMANN, A. P. P. Direitos fundamentais do trabalhador – breves considerações. *In*: FREDIANI, Yone; ALVARENGA, Rúbia Zanotelli de (org.). **Direitos fundamentais nas relações de trabalho**. São Paulo: LTr, 2015. p. 21.

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

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1982.

OBELKEVICH, J. Provérbios e história social. *In*: BURKE, P. PORTER, R. (org.). **História social da linguagem**. São Paulo: UNESP, v. 11, cap. 10, p. 43-81, 1997.

OLIVEIRA, M. L. **Como se faz o provérbio**: uma abordagem da conjuntura do provérbio enquanto realidade discursiva. 1991. 385 f. Tese (Doutorado em Linguística) – UNESP, Araraquara, 1991.

ORMUNDO, W; SINISCALCHI, C. **Se liga na língua**: leitura, produção de texto e linguagem: manual do professor. 1. ed. São Paulo, 2018. v. 4.

PASSARELLI, L. **Ensinando a escrita**: o processual e o lúdico. 4. ed. São Paulo: Cortez. 2004.

PEREIRA, J. Os Provérbios no Dicionário Brasileiro de Fraseologia. *In*: Artes do Léxico. Rio de Janeiro: UERJ. **Cadernos do CNLF**. 2000, n. 03, p. 27-36.

PESSOA, R. S. **Ditados populares**. São Paulo: Editora Dialética, 2022.

PORTER, M. E. The competitive advantage of nations. **Harvard Business Review**, p. 73-93, Mar./Apr. 1990.

ROJO, R. H. R. (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN**. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado de letras, 2001.

ROJO, R; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264p.

ROLDÃO, M; FERRO, C. N. O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 63, set. 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=561974>. Acesso em: 15 maio 2023.

SANT'ANNA, A. R. **Paródia, paráfrase & cia**. São Paulo: Ática, 1985.

SANTOS, A. P. G. Análise da escolha lexical no estudo de provérbio em LD. **Anais do SIELP**, v. 2, n. 1, p. 1-11. Disponível em: https://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_2_artigo_024.pdf. Acesso em: 15 mar. 2023.

SARDINHA, T. B. **Metáforas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

SILVA, L. R. da. Metáfora, estilo e construção de sentido: a revista Perfil em cena. In: **Cadernos do CNLF**, Vol. XIV, n. 04. Anais do XIV CNLF. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2010. ISSN 1519-8782. p. 1156-1165.

SILVA, Leilane R; CARDOSO, D. P. **Gênero, livro didático e concepção de escrita: diálogos sobre produção textual**. João Pessoa: Editora do CTTA, 2015. (Coleção Gelins-1). Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/travessias/article/view/12698>. Acesso em: 10 mar. 2023.

SILVA, V. P. da. **O padrão discursivo provérbio numa perspectiva cognitivo-experimental: expressões idiomáticas em Grande Sertão: Veredas**. 2012. 129 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada; Literatura Comparada) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/16253/1/VaniltonPS_DISSERT.pdf. Acesso em: 19 jun. 2023.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 18. ed. São Paulo, Contexto, 2021.

SOARES, M. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel T. (org.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1988.

SUCCI, T. M. **Os provérbios relativos aos sete pecados capitais**. 152f. 2006. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – UESP. São José do Rio Preto, 2006.

TAYLOR, A. The Style of Proverbs. **De Proverbio**: an electronic journal of international proverb studies, Australia, v. 5, n. 1, 1999.

TURNER, M. **The way we think conceptual blending and the mind's hidden complexities**. New York: Basic Books, 2002.

VELLASCO, A. M. de M. S. Padrões de uso de provérbios na sociedade brasileira. *In*: GÄRTNER, E.; HUNDT, C.; SCHÖNBERGER, A. (ed.) **Estudos de linguística textual do português**. Frankfurt am Main: TEM, 2000. p. 267-313, nov. 2000. Disponível em: www.https//periodicos.unb/index.php/les/article/view/6493. Acesso em: 10 mar. 2023.

VELLASCO, A. M. de M. S. **Coletânea de provérbios e outras expressões populares brasileiras**. Brasília, 1996.

XATARA, C. M. Provérbio: forma e conteúdo. *In*: SEMINÁRIO DO GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS, 41, 1993, Ribeirão Preto. **Anais** de Seminários do GEL, São Paulo, 2008, v. 2, n. 23, p. 1457-1463. Disponível em: <https://www.gel.org.br/eventos/seminario-2021>. Acesso em: 10 mar. 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário 1

Questionário de pesquisa sobre a produção escrita do texto.

Nome: _____

Data do preenchimento: ____/____/____

1. O que você sentiu quando o professor pediu para escrever um artigo de opinião?
 - () ficou apreensivo
 - () achou que não estava preparado
 - () ficou preocupado em não errar
 - () teve medo da correção
 - () Não sabe.
2. Qual a sua maior dificuldade para escrever o texto?
 - () o gênero
 - () o uso da gramática.
 - () a variedade da língua
 - () o assunto
 - () não sabe
3. O que o professor precisava fazer para amenizar as suas dificuldades durante a produção?
 - () informar com antecedência sobre a escrita
 - () planejar a escrita
 - () mostrar o passo a passo da produção
 - () revisar a escrita e reescrevê-la
 - () não sabe
4. Como você avalia o uso de ditos populares para a contextualização do tema?
 - () achou interessante
 - () facilitou no desenvolvimento do tema
 - () achou complicado
 - () não tinha relação com o tema
 - () não sabe

APÊNDICE B – Questionário 2

Questionário de pesquisa sobre o Jogo Pega Provérbio.

Nome: _____

Data do preenchimento: ____/____/____

1- Você gostou do jogo Pega Provérbio?

Sim ()

Não ()

2- As regras do jogo estavam claras? Tem algum item que precisa ser melhorado?

Que sugestão você daria?

Sim ()

Não ()

Sugestão: _____

3- Brincar com os conteúdos dos ditos populares (provérbios) foi importante para a etapa de produção dos seu texto?

Sim ()

Não ()

APÊNDICE C – Questionário 3

Questionário de pesquisa sobre a produção escrita do texto.

Nome: _____

Data do preenchimento: ____/____/____

1- Quando a professora pediu para reescrever o artigo de opinião, você estava preparado(a)?

Sim ()

Não ()

2- O planejamento – ou seja, todas as etapas que foram desenvolvidas – facilitou para você produzir o seu texto final?

Sim ()

Não ()

3- O uso dos ditos populares intertextualizados ao tema foi importante para a produção do artigo de opinião?

Sim ()

Não ()

4- Você gostou das atividades desenvolvidas?

Sim ()

Não ()

PROFLETRAS – UFS

CREDILZA MARQUES PEREIRA

APÊNDICE D

CADERNO PEDAGÓGICO

Ler, pensar e
criar: na trilha da
escrita

MANUAL DO PROFESSOR



SÃO CRISTÓVÃO/SE
2024

CADERNO PEDAGÓGICO



CREDILZA MARQUES PEREIRA

Autora

LEILANE RAMOS DA SILVA

Orientadora

Ilustração: João Artes





Apresentação

Caro(a) colega,

Este Caderno Pedagógico (CP) – intitulado *Ler, pensar e criar: na trilha da escrita* – é fruto das atividades desenvolvidas no âmbito do Programa de Mestrado Profissional de Letras em Rede (PROFLETRAS) e se constitui uma ferramenta de apoio à ação docente, quando da necessidade de mediar atividades na produção escrita.

Com o objetivo de desenvolver uma escrita lúdica e processual, a proposta foi materializada a partir de uma Trilha Didática (TD) dividida em cinco módulos, compostos por atividades de leitura, interpretação, análises e reflexões de textos que culminaram com a produção de um artigo de opinião. De modo prático, em *Ler, pensar e criar: na trilha da escrita*, você tem o passo a passo de uma proposta que destaca o uso de metáforas conceituais em provérbios usados na língua popular e muito presentes no cotidiano da sala de aula.

Nós escolhemos um conjunto de provérbios veiculadores de violência contra a mulher, associados a outros textos que também deram vez a essa linha de discussão, para que nossos alunos pudessem refletir, defender e tomar partido em causas que envolvam direitos humanos, essa temática tão importante no seio de uma sociedade que prima pela valorização do ser humano, em seu direito de existir, de ser respeitado.

A despeito de sabermos que tratar de certos assuntos na sala de aula ainda gera muita dificuldade, uma vez que lidamos com adolescentes em formação, atestamos que os provérbios representam um instrumento importante para a inserção de temas polêmicos como objeto de conhecimento, seja nas aulas de Língua Portuguesa, seja em qualquer disciplina do currículo escolar.

Todo trabalho foi pensado levando em consideração os acertos e os erros durante a aplicação, de modo que pudesse chegar até você com as devidas correções e orientações para facilitar a execução na sua turma. Salientamos que você não é obrigado(a) a desenvolver todos os módulos, porque eles são independentes, fique à vontade para aplicá-los. Embora aplicadas numa turma de 9º ano, todas as ações podem ser replicadas em outras séries do Ensino Fundamental, com as adaptações que se fizerem necessárias.

Um abraço!

Credilza Marques Pereira

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	113
2 DESCRIÇÃO DA TRILHA DIDÁTICA	131
MÓDULO I: CONHECENDO A TRILHA	133
MÓDULO II: PÉ NA ESTRADA: CONHECENDO O GÊNERO PROVÉRPIO	137
MÓDULO III: PARADA PARA DESCANSO: JOGO PEGA PROVÉRPIO.....	143
MÓDULO IV: NOVOS CAMINHOS, RUMOS, PAISAGENS	145
MÓDULO V: PONTO DE CHEGADA.....	151
3 CONVERSA FINAL	155
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	156
APÊNDICE	159

1 INTRODUÇÃO¹

O QUE É LINGUAGEM?



E aí, você já se fez uma pergunta como esta? Sim ou não? Retórica à parte, é hora de discutirmos um pouco sobre essa temática. O debate costuma ser longo, mas vamos tentar trazer algo bem global, ok?

Bom, de modo geral, a linguagem pode ser concebida como a capacidade que temos para nos comunicar uns com os outros. Ela se manifesta por intermédio de uma determinada língua. Esta língua é representada por um sistema de signos, ou seja, pela cultura de uma determinada comunidade. Isso quer dizer que ela acontece por meio do contato com outros falantes. Dizemos que são nossos pensamentos compartilhados por duas modalidades: a falada e a escrita. Mas, ainda podemos utilizar a linguagem não verbal, por meio dos gestos, pinturas, mímicas, imagens e até mesmo pelas línguas de sinais usadas na comunicação de pessoas surdas. Temos a linguagem mista manifestada no cinema, na tv e na internet. As nossas dores, decepções, alegrias e amores... tudo tem nome e cada nome tem um significado, orientado pela visão de mundo, pelas injunções da realidade social, histórica e cultural de seu falante.

A linguagem é uma atividade simbólica, o que significa que as palavras criam conceitos e eles ordenam a realidade, categorizam o mundo” (Fiorin, 2021, p. 17).

É na escola que todas as formas de linguagem se manifestam. As palavras se tornam diálogos que se convertem em enunciados e marcam a posição de cada estudante, expressão de linguagem entremeada pelo texto e discurso.

Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita.

Atualmente, os níveis de leitura e de escrita que atendam à demanda social são exigências potencializadas pela tecnologia. Mas a educação brasileira, na sua

¹ Os avatares apresentados neste CP foram criados por meio do app Bitmoji.

plenitude, ainda não conseguiu desenvolver habilidades para garantir a proficiência nem de leitura, nem de escrita, principalmente dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O Inep divulgou o relatório de pesquisa Alfabetiza Brasil em 2023, resultado da aplicação da prova Saeb, nos anos 2019 e 2021 nas séries iniciais.

Para conceber a avaliação nessa etapa, a alfabetização foi entendida como a apropriação do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao domínio progressivo de habilidades de leitura e produção de textos com autonomia. Com base no entendimento de alfabetização expresso nos normativos legais, sobretudo no que é estabelecido na BNCC.

O resultado aponta que o conjunto de dados coletados pelo Saeb, sobretudo após o período da pandemia de Covid-19, é alarmante, uma vez que revela defasagem significativa na aprendizagem das crianças, considerando o que dispõe a BNCC sobre o domínio de habilidades e conhecimentos esperados para as crianças ao término do 2º ano do EF. É possível afirmar, então, que no território nacional há um grupo expressivo de crianças que estão ficando para trás no processo de aprendizagem e que se deve dar uma atenção especial a elas. Quanta informação preocupante até aqui, não é mesmo? Continuemos. Nosso propósito é colaborar com uma proposta prática, para ajudar você nas aulas de produção textual, sem muita concentração nos problemas, e sim nos caminhos de solução, de sugestão de sequências de atividades exequíveis.

A aprendizagem da língua escrita é processual e está subordinada a uma diversidade de fatores que atuam de forma direta e indireta sobre os estudantes. Todavia, do ponto de vista das políticas públicas, é necessário assegurar para todos os estudantes do país as demandas sociais básicas de domínio da escrita e da leitura com autonomia.

As competências não adquiridas no processo de aprendizagem nos anos iniciais vão incidir em defasagem na aprendizagem do estudante nos anos finais. A construção da proficiência na leitura, escrita e de aspectos linguísticos deve oferecer textos diversos que caracterizem as práticas sociais.

- a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio;
- a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção;
- as situações didáticas têm como objetivo levar o estudante a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos.

(Brasil, 1998).

O TEXTO

O texto pode ser considerado um ato de comunicação. Ele é o expediente por meio do qual as pessoas se comunicam, utilizando código de conduta que regula o processo de interlocução. Os participantes da interação devem ser vistos como atores sociais que, ao mesmo tempo, constroem os sentidos e as referências que são afetadas pelo momento histórico de que participam. Mas pode ser um evento comunicativo em que estão presentes elementos linguísticos, visuais, sonoros, fatores cognitivos e sociais.

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais, determinados historicamente, constituído de forma relativamente estável de enunciados culturalmente disponibilizados.

[...] todas as nossas produções, quer orais, quer escritas, se baseiam em formas-padrão relativamente estáveis de estruturação de um todo denominado gêneros [...]. Longe de serem naturais ou resultado de uma ação de um indivíduo, essas práticas comunicativas são modeladas/remodeladas em processos interacionais dos quais participam os sujeitos de uma determinada cultura (Koch e Elias, 2009, p. 55).

Os textos compartilham características comuns articuladas pelos modos: narrativo, descritivo, argumentativo e injuntivo. Esses elementos constituem a materialidade linguística no texto. Correspondem uma organização sequencial e um objetivo comunicativo.

“quem escreve, na verdade, escreve para alguém, ou seja, está em interação com o seu interlocutor. Essa pessoa é a medida, é o padrão das decisões que devemos tomar acerca do que dizer, do quanto dizer e de como fazê-lo”
(Antunes, 2006, p. 46).

O texto narrativo vale-se da visão dinâmica, sequenciação cronológica de fatos e ações envolvendo o protagonismo e o antagonismo das personagens que agem numa lógica coerente, marcadas por uma finalidade e construção de relato. Do mesmo modo, o texto descritivo organiza-se numa perspectiva estática, propõe-se a reconstruir o mundo de forma descontínua, atentando-se aos detalhes do objeto. Já o texto argumentativo se organiza numa perspectiva dialética, em que, a partir de um tema, o sujeito argumentador apresenta uma tese que endossa algo polêmico sobre o mundo e assume uma posição contra a favor, apoiado em argumentos que vão fundamentar seus pontos de vista. O texto injuntivo é aquele que objetiva dar instrução ou indicação, comando sobre como realizar uma ação específica.

OBJETIVOS E ESTRATÉGIAS PARA LEITURA DE TEXTO

E agora, o que podemos dizer? Ansioso(a)! Vamos com calma!

A leitura permite ao leitor realizar um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos. O estudante precisa entender o porquê da leitura, seu conhecimento sobre o assunto, sobre a autoria, sobre a linguagem. A extração de informação é realizada nas estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação.

O leitor que tem conhecimento do objetivo da leitura, do autor, do gênero do texto e do suporte, consegue antecipar o conteúdo, a fim de construir de forma mais significativa os sentidos do texto (Rojo, 2004).

ARTIGO DE OPINIÃO: ESTRUTURA, ESTILO E COMPOSIÇÃO

Já lidou em sala com artigo de opinião? Se sim, o resultado foi satisfatório? Vamos falar um pouco sobre esse assunto?

O artigo de opinião é um gênero discursivo muito usado pela sociedade, pois está presente nos jornais, revistas e outros suportes como as mídias digitais, faz a interação entre o autor e o leitor e constitui-se como um instrumento importante para ser utilizado nas aulas de Língua Portuguesa.

As opiniões e os argumentos associados a fatos expressam conteúdos de ordem social, econômica, controversa ou polêmica e suscitam a comunicação do texto por meio das ideias do autor. Nesse gênero, o que interessa é a posição do autor, cujo processo se sustenta pela interatividade e construção de um ponto de vista.

Na sequência argumentativa, o autor pode se colocar de modo pessoal (em primeira pessoa: na minha opinião, penso que etc.), ou de modo impessoal (em terceira pessoa: é provável que, é possível que, não se pode esquecer que, convém lembrar que etc.) (Pereira, 2006).

O artigo de opinião é um gênero discursivo com a intenção de convencer o outro sobre determinada ideia, tem o papel de influenciar e transformar seus valores por meio de argumentos a favor de uma posição, e de refutação de possíveis opiniões antagônicas. Esse gênero pertence à ordem do argumentar, uma vez que o sujeito enunciador assume uma posição a respeito de um assunto polêmico e o defende. Assim, a interação ocorre a partir do ponto de vista sustentado pelo autor e aceito pelo leitor.

“o artigo de opinião é constituído de outros discursos sobre os fatos comentados e de antecipação das objeções do leitor, para fazer aderir ao seu ponto de vista e para criticar os outros com os quais mantém uma relação de conflito” (Cunha, 2002, p. 179).

O enunciador, o assunto e a finalidade comunicativa determinam a configuração do artigo de opinião. Em qualquer veículo, esse gênero situa-se na seção destinada à emissão de opiniões, e sua publicação tem certa periodicidade (semanal, mensal, quinzenal). O lugar que ele ocupa é limitado, normalmente de meia a uma página, porém depende do veículo de publicação.

Linguagem

O autor pode escolher por uma linguagem comum ou cuidada e empregar um conjunto de palavras, expressões e construções mais usuais, com uma sintaxe menos informal, mas pode igualmente recorrer a vocabulário mais preciso e raro, com uma sintaxe mais elaborada que a comum. A escolha por um dos níveis depende do público a que se destina o texto.

Progressão do tema

Com o propósito de manter a coerência temática e a coesão, o produtor vale-se de operadores argumentativos (elementos linguísticos que orientam a sequência do discurso: mas, entretanto, porém, portanto, além disso etc.) e dêiticos (este, agora, hoje, neste momento, ultimamente, recentemente, ontem, há alguns dias, antes de,

de agora em diante). Para apresentar a questão e os argumentos, o autor utiliza predominantemente o presente do indicativo, mas também pode fazer uso do pretérito em explicações ou apresentação de dados e evidências. É muito comum também o emprego de argumentos de autoridade, que consiste na citação de autores renomados ou de autoridades no assunto para comprovar uma ideia, uma tese ou um ponto de vista.

Nesse gênero, a tipologia textual é baseada na dissertação, pois o autor constrói uma opinião. Cada parágrafo, geralmente, contém um argumento que dá apoio à conclusão geral.

A BNCC caracteriza o artigo de opinião como gênero jornalístico, traz algumas habilidades relacionadas à argumentação e distinção entre fato e opinião contemplados no campo jornalístico/midiático, no campo das práticas de ensino e pesquisa e no campo de atuação na vida pública. Além disso, desde os anos iniciais são desenvolvidas, por meio da exploração dos gêneros, atividades orais de expressão de opinião, cabendo ao Ensino Fundamental / Anos Finais a qualificação do trato com a escrita desse gênero por meio do comentário do leitor partindo das seguintes habilidades:

(EF89LP19) Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização do artigo de opinião acompanhado ou não de uma breve apresentação da problemática e/ou de justificativas que visam sustentar a reivindicação e a proposição, discussão e aprovação de propostas políticas ou de soluções para problemas de interesse público, apresentadas ou lidas nos canais digitais de participação, identificando suas marcas linguísticas, como forma de possibilitar a escrita ou subscrição consciente de textos dessa natureza e poder se posicionar de forma crítica e fundamentada ante as propostas.

(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação –, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes,

acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/alterando efeitos, ordenamentos etc.

(EF69LP17) 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).

METÁFORAS CONCEPTUAIS

De certo, você já pronunciou, explicou e desenvolveu várias atividades sobre metáforas nas aulas de língua portuguesa. As metáforas são aquelas conhecidas como uma das figuras de linguagem e se apresentam, principalmente, no gênero poema. Mas elas estão presentes nas situações cotidianas sempre quando queremos dizer certas coisas, como: “Jogou conversa fora”; “tempo é dinheiro”; “acordei com a cabeça nas nuvens”; “dar murros em ponta de faca”; “apressado come cru”, etc. Se fôssemos citar mais exemplos, ficaríamos aqui enchendo a folha, porque elas estão presentes na gramática de nossa língua.

A metáfora é uma representação mental. Ela é cognitiva (existe na nossa mente e atua no pensamento.) Sendo assim, é abstrata. Porém embora abstrata, sabemos que ela existe, pois toma forma na fala e na escrita por meio de expressões metafóricas (Sardinha, 2007, p. 32).

Na Linguística, as metáforas chamadas de conceptuais são operações mentais que regem nosso corpo. Elas são empregadas como meio de entender como as

peças vivem e interagem com o meio em que vivem. Podemos dizer tem dito popular que é expressão metafórica. Exemplo: “Nuvem carregada”, “” Quebrar o galho”.

DITOS POPULARES: DO CONTEXTO AO INTERTEXTO

Certamente você já ouviu, falou, analisou e interpretou um provérbio. Ele é conhecido, na maioria das vezes, como dito popular, mas é também sinônimo de adágio, brocardo, chufa, citação, ditado, ditame, ditério, dito, gnoma, máxima, pensamento, proposição, sentença, entre outros.

No Brasil, esse é um campo ainda pouco explorado, principalmente no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa. São poucos os livros didáticos de português que mencionam provérbio.

O provérbio nasceu muito antes da história escrita. Ao longo dos séculos, esse importante gênero foi transmitido por meio das tradições orais. Os exemplos mais antigos datam de 2600-2550 a. C. Os provérbios sumérios inscritos nas tabuletas de argila foram descobertos em 1963, a 150 quilômetros a sudeste de Bagdá, no entanto, as tradições orais são muito mais antigas (Schipper, 2012, p. 26).

É um gênero textual muito comum, quando queremos expressar sentimentos (raiva, decepção, revolta, carinho, saudade, compaixão, resiliência etc.): **“Enquanto há vida, há esperança”**; **“O dinheiro compra pão, mas não compra gratidão”**; **“A vingança é doce, mas os frutos são amargos”**; **“A quem sabe esperar, o tempo abre as portas”**; posicionamentos (classe, social, idade, raça, sexo, religião) **“Formiga sabe a folha que corta”**; **“A noite todos os gatos são pardos”**; **“O amor vai e vem, mas o velho se mantém”**; **“Mulher de pelo na venta, nem o diabo aguenta”**; **“Quando Deus quer, água fria é remédio”**. O dito popular expressa pensamentos metafóricos nas situações discursivas (Oliveira, 2006).

O provérbio possui enunciado completo e costuma ser utilizado para explicação sobre a vida humana, religião, condutas morais, vida social, flora, fauna, agricultura, meteorologia, cuidados com a saúde e, como é anônimo, não tem autoria, pertence ao domínio público e ensinamento.

Alguns provérbios apresentam discursos marcados pelos preconceitos

dominantes, sexistas, racistas ou colonialistas. Neste contexto, é necessário trabalhar com Educação em Direitos Humanos (EDH), refletir com o estudante sobre o respeito aos diferentes, tolerância aos desiguais, solidariedade aos que sofrem preconceito e a injustiça social são princípios fundamentais que garantem o exercício da cidadania tanto na escola como fora dela. Alguns espaços sociais, cuja educação é centrada no senso comum, a educação em direitos humanos torna-se ferramenta importante para o estudante desvincular comportamentos e atitudes que possam ferir ou menosprezar o indivíduo que se caracteriza desigualmente do seu grupo social.

O Plano Nacional de Educação (PNE) (2024-2034) traz, como garantia de política de Estado, o direito humano com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável, resultado de mobilização da sociedade por políticas de Estado para a educação nacional resultantes de ampla participação da sociedade. Assegurar democratização, universalização, qualidade social, inclusão, igualdade, equidade e respeito às diversidades é papel dos sistemas educacionais que podem utilizar, como referência, fenômenos linguísticos, como ditos populares para a construção do conhecimento. Não podemos esquecer que a luta pela igualdade é resultado de grupos sociais discriminados e excluídos organizados. Neste entendimento, a escola, enquanto espaço coletivo, tem o dever de trabalhar EDH.

LETRAMENTO PARA A CIDADANIA

Nós podemos utilizar a escrita para defendermos posicionamentos, reconhecermos direitos, atuarmos na resolução dos problemas coletivos, obtermos informações. Da mesma forma, no mundo moderno, a informação passou a ser veiculada rapidamente nas mídias sociais, principalmente por meio da escrita. Por isso, é hora de a escola repensar o seu modelo de ensino para os alunos nascidos no século XXI, a chamada geração Z, por seu alto conhecimento e domínio de conexões on-line, os chamados gêneros digitais

A escrita é um instrumento essencial de comunicação da vida pública realizada em várias esferas sociais para o exercício pleno da cidadania (Silva, 2015).

Ações planejadas podem contemplar a produção escrita para o estudante se apoderar da escrita por intermédio de textos que atendam às especificidades para torná-lo um bom escritor. O foco da escrita não pode ser somente nas questões ortográficas e gramaticais, mas questões sociocomunicativas.

A concepção atual de língua e linguagem escrita não mais compreende apenas regras nem pensamento e intenções do escritor, mas a interação que leve em conta as intenções daqueles que usam a língua para atingir objetivos, sem, contudo, ignorar o leitor e sem dissociá-lo das práticas sociais. (Koch; Elias, 2010).

PROCESSO LÚDICO DE ESCRITA

Que tal o ponto que trazemos agora? É possível falar de escrita em parceria com o lúdico?

O processo lúdico de escrita deve levar em conta o prazer de escrever. O estudante deve ser capaz de produzir um texto seu, usar sua capacidade cognitiva para extrair conhecimentos das experiências tanto prévias como linguísticas num roteiro de atividades a partir do planejamento, de modo a traduzir ideias em palavras e, posteriormente, revisar e editar sua produção. Nesse processo de ludicidade, a ideia é dar vez ao prazer para escrever por um processo menos cansativo, com menos dificuldades do estudante.

“Desperta o prazer e pode ser utilizada nas atividades de produção de texto pela intensidade”, “poder de fascinação e “capacidade de excitar” (Passarelli, 2004, p. 103).

O JOGO COMO ESTRATÉGIA DE ESCRITA

O jogo na produção escrita é constituído como instrumento motivador e objetiva fins educativos. Ele não pode ser considerado como passatempo, mas como estratégia lúdica, enquanto são desenvolvidas as etapas de produção textual. Mesmo

o estudante entediado consegue inspiração quando está diante de um jogo, brincando com os colegas de classe. Ademais, promove na sala de aula um ambiente acolhedor, favorecendo o riso, o sentimento, a brincadeira, o choro e a imaginação.

JOGO PEGA PROVÉRPIO

O jogo Pega Provérbio tem o mesmo conceito do jogo pega varetas, antigo jogo muito utilizado para passar o tempo. Hoje, embora esteja disponível no mercado, não vemos mais sendo usado. O jogo Pega Provérbio foi construído em função dos alunos. Nosso objetivo é promover ludicidade enquanto preparamos o aprendiz para a produção de escrita. Trata-se de um momento para brincar, divertir e consolidar o conhecimento adquirido das atividades desenvolvidas com uso do provérbio. Ele foi pensado para que o estudante compartilhe sua aprendizagem desafiando a si mesmo enquanto joga e, ao mesmo tempo, interagindo com outros colegas cuja oportunidade traz o aluno para despertar a brincadeira, a imaginação e a invenção, ou seja, é uma estratégia ativa que visa contribuir para que o estudante revise o conteúdo do tema, em cada produção.

O jogo Pega Provérbio é constituído de seis conteúdos a partir da análise de alguns exemplos estudados na sala de aula. (ver no apêndice).

Figura 1 – Foto do Jogo Pega Provérbio



CAMINHO PARA A ESCRITA

Você sabe que um caminho pode nos levar para qualquer lugar. Se tivermos nas mãos um instrumento que nos oriente, poderemos percorrer essa estrada sem nos perder ou, quem sabe, chegarmos sem maiores problemas. Na produção escrita, é a mesma situação. Precisamos lidar com instrumentos que facilitem nosso percurso. Nesta viagem, temos que traçar objetivos e estratégias se quisermos chegar bem e em algum lugar.

OBJETIVOS E ESTRATÉGIAS PARA PRODUÇÃO ESCRITA

As propostas de produção escrita devem garantir, conforme os PCN (1998), o uso-reflexão-ação sobre o contexto de produção. Na mesma direção, Geraldi (2011) enfatiza que, quando produzimos um texto, necessitamos de alguns objetivos:

- Escolher o que escrever;
- Por que escrever;
- Com que finalidade;
- E para quem escrever.



Na mesma direção, precisamos desenvolver algumas estratégias se quisermos construir bons textos. A BNCC nos orienta com várias habilidades que devem ser construídas com os alunos a partir da prática de escrita.

Habilidade (EF69LP07): em vários campos da BNCC, é descrita para produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto de produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação –, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), (à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações,

correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/alterando efeitos, ordenamentos etc. (Brasil, 2017).

Planejamento: consiste nas condições de produção do texto. Devemos levar em conta a finalidade, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação –, a variedade linguística e apropriada a esse contexto, a situação de construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero.

A produção de um texto escrito implica uma sequência de etapas interdependentes e intercomplementares, que se inicia com a “vontade de dizer” de certo produtor em dada situação de comunicação e interação, passa pelo planejamento e pela escrita e chega ao momento da revisão e da reelaboração. (Passarelli, 2004).

O professor e o estudante precisam fazer o levantamento de ideias e dados sobre o que se quer escrever. É importante que o planejamento seja esboçado, dando origem aos primeiros rascunhos elegendo os objetivos que atenderão ao conteúdo que vai sendo trabalhado. As informações relevantes devem ser organizadas em tópicos, de modo que a primeira versão atenda ao próprio escritor, ao professor e a outros possíveis leitores.

Ter o que dizer a alguém supõe uma atividade interativa e sociocomunicativa para informar, descrever, avisar, advertir, anunciar, explicar, comentar, opinar, argumentar, instruir, documentar conhecimentos da própria sociedade. (Antunes, 2003).

Tradução de ideias em palavras: é a fase em que o aluno vai produzir a primeira versão inicial do seu texto levando em conta todo planejamento que foi feito anteriormente. Nessa fase de produção, os primeiros rabiscos começam ser

colocados no papel, os parágrafos dão extensão ao texto.

A etapa da escrita corresponde à tarefa de pôr no papel, de registrar o que foi planejado. É a escrita propriamente dita, do registro [...] é quando aquele que escreve toma decisões de ordem lexical (a escolha de palavras e de ordem sintático-semântica (a escolha das estruturas das frases). (Antunes, 2003, p. 55).

Revisão: consiste na etapa em que o produtor do texto, auxiliado por um colega ou pelo próprio professor, terá a dimensão do que ele produziu. É a fase mais importante do processo de escrita de um texto. Não pode haver pressa na correção, pois o aluno precisa perceber as imperfeições da sua produção, se o texto apresenta clareza, coerência e organização. Este processo pode ser repetido várias vezes, dando oportunidade ao aluno para rever e reconstruir o texto para uma versão melhor, com a participação dos colegas que podem fazer o papel de corretor, trocando os textos entre si, traduzindo no principal objetivo dessa etapa que é contribuir para que os estudantes desenvolvam habilidades de revisão e ganhem autonomia no reencaminhamento de sua própria produção.

A habilidade (EF69LP07), em vários campos da BNCC, é descrita para produzir textos em diferentes gêneros, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos. Ademais, este processo evita a socialização de textos acometidos por desvios, dificultando a leitura por parte do leitor.

Editoração: é o processo que resgata os comentários feitos pelos colegas. As soluções observadas nas produções dos demais devem ser consideradas produtivas para o seu próprio texto. O acabamento é dado ao texto em função da leitura do produtor e da veiculação do texto. Depois desta ação o texto é reescrito.

Produzir textos em diferentes gêneros, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/alterando efeitos, ordenamentos. Ademais, este processo evita a socialização de textos acometidos por desvios, dificultando a leitura por parte do leitor (Brasil, 2018).

AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ESCRITA

A avaliação é um processo contínuo e qualitativo que tem como finalidade fornecer ao professor material para analisar as habilidades dos alunos, acompanhar sua progressão no processo de produção escrita, iniciada na escolha do projeto, dos aspectos relativos ao gênero produzido, à situação de comunicação em que se insere, como também, particularidades do desenvolvimento da turma e de cada estudante individualmente. Devemos considerar alguns critérios:

- uso da variação linguística do produtor, seu domínio cognitivo sobre a complexidade da língua, se sua escolha atende às especificidades do gênero e do interlocutor;
- não marginalizar a escrita do aluno. Há de considerar não só o processo de produção, mas a situação social e a convivência do aluno em ambientes que não possuem o letramento escrito;
- a percepção do seu percurso de desenvolvimento gradual por meio das competências propostas, as hipóteses que ele tem acerca do uso falado e escrito da língua;
- o foco no desvio à norma-padrão, às vezes, não é relevante para a qualidade do texto. A ausência de clareza, a imprecisão sobre aquilo que se quer dizer, a escolha indevida das unidades lexicais, as unidades gramaticais, a inadequação da sequência das ideias e segmentos desconexos devem ser ponderados e são elementos importantes para o aluno perceber que sua escrita precisa fazer sentido no texto.



CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Convenções da escrita: Espera-se que o aluno tenha escrito seu texto sabendo utilizar os padrões da escrita, observando regularidades linguísticas e ortográficas. Tenha empregado adequadamente os tempos verbais em função de sequências textuais estabelecendo as relações lógico-temporais, utilizando adequadamente os conectivos; e que tenha feito a concordância verbal e nominal;

Marcas de autoria: Espera-se que o aluno tenha deixado suas marcas autorais a partir da identificação do ponto de vista no tratamento dado ao conteúdo, tenha confrontado seu texto com outros textos e opiniões, posicionando-se criticamente diante deles.

Organização e estruturação textual: Espera-se que o aluno tenha redigido seu texto coerente com a proposta desenvolvida, soube organizá-lo em parágrafos, estruturando adequadamente os períodos e tenha utilizado recursos a garantir: a relevância das informações em relação ao tema e aos propósitos do texto; a continuidade temática; a explicitação de dados necessários à interpretação; a explicitação de relações entre expressões pela utilização de recursos linguísticos apropriados.

Adequação ao gênero: Espera-se que o aluno tenha produzido seu texto levando em conta as finalidades estabelecidas, as especificidades do gênero e do suporte, os conhecimentos do interlocutor, bem como a variação linguística pelo lugar de circulação do texto.

2 DESCRIÇÃO DA TRILHA DIDÁTICA

MÓDULO	ATIVIDADES	HORA/AULA
MÓDULO I		
CONHECENDO A TRILHA	• Apresentação e • Exposição da proposta por intermédio de slides; • Motivação (música) • Análise sobre o contexto da música; • Produção (inicial).	100 minutos
MÓDULO II		
PÉ NA ESTRADA	• Sondagem sobre a primeira produção textual (Questionário); • Conhecendo o gênero Provérbio; • Pesquisa no dicionário; • Leitura, análise e interpretação de provérbios. • Reflexão sobre conteúdos proverbiais sobre discriminação, machismo, preconceito e violência; • Estudo da estrutura e identificação da forma e categoria gramatical do provérbio;	200 minutos
MÓDULO III		
PARADA PARA DESCANSO	• Diversão, reconhecimento e classificação do conteúdo proverbial por meio do jogo Pega provérbio; • Sondagem sobre o jogo (questionário).	100 minutos
MÓDULO IV		
NOVOS	• Leitura, reconhecimento, estabelecimento e identificação dos direitos humanos das mulheres por meio de marcos	200 minutos

CAMINHOS, RUMOS, PAISAGENS	legais (Constituição, direitos humanos, Lei Maria da Penha); • Leitura, reflexão sobre o trabalho na vida das mulheres; • Resolução de atividades; • Leitura e identificação de diferentes formas de violência e resolução de atividades; • Leitura estudo e análise da estrutura do gênero artigo de opinião; • Identificação de fato, argumento e opinião.	
MÓDULO V		
PONTO DE CHEGADA	• Planejamento da escrita (objetivo, tema, Suporte); • Análise do roteiro de escrita; • Escolha dos provérbios; • Escrita do artigo de opinião; • Revisão da produção (aspectos e adequação da linguagem à situação formal, ideias, argumentos e pontos de vista, excesso de informações nos parágrafos, conexão do desenvolvimento e título, conclusão); • Reescrita do texto; • Apresentação da produção final; • Sondagem (questionário).	200 minutos

An oil painting depicting two indigenous people in a desert landscape. The figures are silhouetted against a vibrant, warm sky of orange and red, with a large, bright sun or moon in the center. The person on the left is standing on a dark, rocky outcrop, holding a long staff or spear. The person on the right is standing on a similar outcrop, also holding a staff. The background features a range of dark, jagged mountains and several saguaro cacti. The overall style is expressive, with visible brushstrokes and a rich, textured surface.

MÓDULO I: CONHECENDO A TRILHA

PRIMEIRA AULA**OBJETIVO:**

- Conhecer a proposta a ser desenvolvida com a turma.

RECURSOS:

- Retroprojektor, slides, pen drive ou computador.

AÇÃO:

Professor(a), apresente a proposta para os seus alunos. Use o retroprojektor da escola, caso contrário, você pode escrever no papel ou fazer uma roda de conversa. Informe aos estudantes que eles participarão de uma trilha didática, ou seja, de uma sequência de atividades para a produção de um artigo de opinião que poderá ser (individual ou coletivo) direcionado ao público da escola e que, para isso, eles farão leituras, pesquisa, análise, identificação de fatos em textos sobre o tema: a desigualdade de gênero (machismo e violência contra a mulher) em fontes confiáveis: ONU, Unesco, Movimentos sociais do Brasil, Lei Maria da Penha, Declaração dos direitos humanos, Constituição Federal e outros. Informe também que as atividades serão realizadas em 15 aulas.

SEGUNDA AULA

OBJETIVOS:

- Reconhecer os provérbios nos versos e nas estrofes da canção.
- Responder à atividade contextualizando os versos da música às situações cotidianas.

RECURSOS:

(Xérox da letra da música, caixa de música, pen drive ou *bluetooth* e atividade impressa).

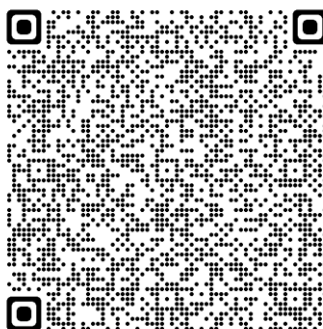
AÇÕES:

Professor(a), distribua as cópias da música. Mas antes de tocar a canção, avise aos estudantes para ouvi-la com atenção. Toque a música mais de uma vez. Em seguida, pergunte aos alunos o gênero que eles ouviram. Depois, entregue a atividade e peça-os que respondam às questões. Instigue os estudantes a compartilharem as respostas com a turma.

ORIENTAÇÃO

A música a ser explorada com os alunos é um rap intitulado *Ditos populares*, composta por André Homem de Pedra.

Leia o QR Code no seu celular e você vai direto para o site da música ou acesse: <https://www.letras.mus.br/homem-de-pedra/ditados-popular>.



TERCEIRA AULA



OBJETIVO:

- Produzir um artigo de opinião.

RECURSOS:

Folha de papel ofício com instrução sobre a produção do texto.

AÇÕES:

Professor(a), oriente os alunos sobre a produção de um artigo de opinião. Informe que eles devem escolher dois provérbios da canção *Ditos populares* para servir de discussão do tema Machismo e violência contra a mulher. Os estudantes devem utilizar os seus conhecimentos prévios fazendo um roteiro das informações que vão ser usadas; anotar os argumentos e os pontos de vistas para o tema: Desigualdade de gênero. Após a produção, recolha o texto.

ORIENTAÇÃO

Para a escrita inicial, oriente os estudantes a utilizarem seus conhecimentos prévios sobre desigualdade de gênero, abordando questões sobre machismo, violência, falta de oportunidade no mercado de trabalho e preconceito contra a mulher.

Peça aos estudantes que usem dois provérbios dos versos da canção *Ditos populares*, de André Homem de Pedra.



MÓDULO II
PÉ NA ESTRADA:
CONHECENDO O GÊNERO PROVÉRPIO



OBJETIVOS:

- Responder ao questionário atentando para as questões norteadoras;
- Fazer um levantamento das dificuldades apresentadas na primeira produção;
- Reconhecer o conteúdo do provérbio pesquisando o conceito no dicionário;
- Analisar o contexto de cada provérbio registrando significado e o conteúdo.

RECURSOS:

Cópia do questionário, dicionários, caderno do aluno, envelope com 12 provérbios.

AÇÃO:

Professor(a), dividida a turma em grupos, entregue dicionários a cada um deles e peça que pesquisem todas as informações sobre o provérbio, registrando-as no caderno.

Distribua um envelope contendo 12 provérbios e uma ficha dividida em colunas contendo os seguintes temas: ensinamento, conselho, resiliência, persuasão, discriminação e conduta. Os estudantes farão análise sobre o contexto de cada provérbio registrando o significado e o conteúdo na ficha. Depois, estimule-os a compartilharem suas análises com a turma.

ORIENTAÇÃO

Professor(a), entregue o questionário aos alunos e peça que respondam às perguntas sobre a primeira produção textual. Em seguida, faça um levantamento das dificuldades apresentadas na primeira produção, fazendo o registro na lousa. A partir do levantamento das dificuldades apresentadas pelos estudantes, inicie o preparo para a produção final. Desenvolva as atividades a partir do conhecimento do gênero provérbio.

Para melhor entendimento dos estudantes, peça que façam também a busca no dicionário sobre os conceitos de ideologia, persuasão, resiliência, discriminação e conduta e registre no caderno para facilitar o entendimento (ver apêndices).

Observação:

Os provérbios e a ficha estão no apêndice deste caderno.

Para conhecer os documentários sobre desigualdade de gênero, acesse o link:
https://www.youtube.com/watch?v=_YcAqjwUJYU.

ORIENTAÇÃO

Professor(a),

As categorias gramaticais a serem exploradas com os alunos são: artigo, substantivo, verbo, pronome, advérbio e preposição.

Antes de explorar o quadro sobre fonética e sintaxe, convém facilitar o entendimento dos alunos sobre os conceitos de ritmo, aliteração, assonância, construção binária, repetição, violação de sintaxe e eufemismo.

Para realização da tarefa, use, se preferir, os seguintes provérbios:

“A esperança é a última que morre”;

“Cavalo dado não se olha o dente”;

“Devagar se vai longe”;

“Quem avisa amigo é”;

“De noite todos os gatos são pardos”;

“Cada macaco no seu galho”;

“Atirei no que vi e acartei no que não vi”;

“Água mole em pedra dura tanto bate até que fura”;

“Cresce e aparece”;

“Ruim com ele, pior sem ele”.

QUINTA AULA



OBJETIVOS:

- Refletir sobre a maneira corriqueira como muitas vezes contribuímos para a disseminação do machismo ao proferirmos frases machistas, colaborando para que as práticas de violência de gêneros se perpetuem;
- Analisar o significado e o conteúdo dos provérbios.

RECURSOS:

Uma ficha de atividade, oito provérbios.

AÇÃO:

Professor(a), disponibilize oito provérbios sobre preconceito, discriminação e machismo e violência contra a mulher para reflexão dos estudantes e peça que analisem o significado e identifiquem o conteúdo de cada um. Depois, socialize para a turma; faça algumas considerações para ajudar os estudantes.

ORIENTAÇÃO

Professor(a), verifique o posicionamento dos estudantes quanto ao significado dos provérbios. Eles devem sinalizar a desigualdade de gênero no trabalho, a responsabilidade com a família, a violência e o machismo.

Use a lista de provérbios do apêndice deste material.



SEXTA AULA

OBJETIVOS:

- Identificar a estrutura do provérbio;
- Identificar as categorias gramaticais que formam provérbios, se causam pessoalidade ou impessoalidade;
- Estudar a intertextualidade e suas formas de manifestação nos textos;
- Identificar referências intertextuais e sua influência no sentido dos textos;
- Utilizar a intertextualidade como recurso para enriquecer e fundamentar os argumentos nos textos.

RECURSOS:

Dez provérbios num envelope, material do aluno, 25 slides de anúncios publicitários, projetor (para apresentação de slides).

AÇÃO:

Professor(a), para melhor compreensão, faça um quadro na lousa em colunas e escreva as categorias gramaticais em cada uma delas. Peça aos alunos que façam o mesmo. Depois, pergunte se essas construções causam pessoalidade ou impessoalidade. Neste caso, utilize os pronomes pessoais para facilitar a identificação. Use a tabela sobre representação fonética e sintática e explore com os alunos os exemplares.

Em seguida, as informações serão registradas no caderno.

Divida a turma em sete grupos. Distribua os envelopes com dez provérbios e oriente os estudantes a identificarem as categorias gramaticais. Explique aos alunos que o provérbio é formado por frase curta, o autor é desconhecido, exprime muitas vezes, de modo metafórico e ritmado, um ensinamento, pensamento, advertência, conselho.

Incentive os estudantes a compartilharem a atividade com os outros grupos.

Na sequência, explique aos estudantes como diferentes recursos estabelecem diálogos entre diferentes textos, criando um texto baseado num texto-fonte (referência). Finalmente apresente os slides com diversos anúncios publicitários e

peça que eles façam a identificação do texto verbal presente em cada anúncio. Depois, pergunte se eles conhecem o porquê da presença dos provérbios. Informe que os provérbios são muito comuns na linguagem publicitária por se tratar de fenômenos linguísticos utilizados no cotidiano das pessoas, facilitando a leitura dos anúncios, e que o papel dos anunciantes é atrair, persuadir e estreitar os consumidores em torno do produto anunciado.

Realce entre os estudantes que a Intertextualidade é um fenômeno recursivo na linguagem humana. Esse fenômeno se manifesta quando, no processo de produção e compreensão de um texto-alvo, os seres humanos identificam características de um texto-fonte ou de uma rede de significados reconhecida, ou seja, previamente estabelecida e compartilhada.

Deste modo, estimule os estudantes a pensarem outros exemplos de Intertextualidade encontrados no seu cotidiano. Promova uma discussão em sala de aula, ofereça *feedback* e esclareça dúvidas, reforçando o assunto dado.

Ressalte que a Intertextualidade está presente em diversos recursos linguísticos e extralinguísticos e que, por meio dessa relação entre diferentes textos, a intertextualidade permite uma ampliação do sentido, na medida em que cria possibilidades e desloca sentidos. Desta forma, ela pode ser utilizada para melhorar uma explicação, apresentar uma crítica, propor uma nova perspectiva, produzir humor etc.

An oil painting depicting a person in silhouette, sitting on the ground and leaning against a large tree trunk on the left. The person is holding an open book, and their legs are crossed. The background is a soft-focus landscape with a forest of trees in shades of green and blue, and a warm, golden-yellow sky. The overall mood is peaceful and contemplative.

MÓDULO III:
PARADA PARA DESCANSO:
JOGO PEGA PROVÉRPIO

SÉTIMA AULA



OBJETIVOS:

- Reconhecer o conteúdo dos provérbios no jogo Pega Provérbio;
- Demonstrar atitude respeitosa com os parceiros de jogo;
- Divertir-se enquanto brinca.

RECURSOS:

Uma caixa: contendo um cinco discos e 180 provérbios colados em palitos de picolé coloridos.

AÇÃO:

Professor(a), nesta tarefa, os estudantes serão divididos em cinco grupos. Cada grupo receberá um jogo intitulado “Pega Provérbio”. Cada grupo será representado por cinco provérbios escritos nos palitos que serão misturados para que os alunos reconheçam o provérbio relacionado ao assunto. Para a seleção do conteúdo, basta girar o disco sobre a carteira e pará-lo com o dedo, que servirá de instrumento para o sorteio do conteúdo a ser buscado pelo aluno no jogo. O aluno vencedor será aquele que conseguir retirar seis provérbios do montante, referente ao conteúdo proposto pelo sorteio, no tempo predeterminado. Logo na sequência, responderão a um questionário sobre o jogo.

ORIENTAÇÃO

Professor(a), para que todos os estudantes joguem ao mesmo tempo, você precisa confeccionar cinco exemplares do jogo Pega Provérbio. (**Ver no apêndice, como fazê-lo**).

Oriente os alunos sobre as regras. Para o bom andamento do jogo, o cumprimento delas é fundamental.

Leve uma premiação para estimular a participação de todos, mas sem acender a competição. Nele consta: um disco dividido em seis partes coloridas e cada cor representa um conteúdo (aconselhamento, discriminação, ideologia, ensinamento, persuasão e advertência); 30 palitos de picolé distribuídos em grupos de cinco.

MÓDULO IV: NOVOS CAMINHOS, RUMOS, PAISAGENS



OITAVA AULA

OBJETIVOS:

- Discutir os conceitos de sexo, gênero e sexualidade;
- Reconhecer os direitos humanos sobre as mulheres e os desafios para a consolidação desses direitos;
- Estabelecer os conceitos e marcos legais dos direitos humanos, identificando as bases históricas que os sustentam e aprofundar sua relação com a democracia;
- Identificar e confrontar os direitos das mulheres presentes na Constituição com as práticas sociais em situações cotidianas.

RECURSOS:

Dicionários, cópias de textos, envelopes com imagens de cinco propagandas.

AÇÃO:

Professor(a), faça uma reflexão sobre a construção dos gêneros feminino e masculino, como um dos princípios fundamentais para a compreensão das relações que estabelecemos em nossa vida cotidiana.

Para esta atividade, peça aos estudantes uma pesquisa no dicionário sobre o conceito de sexo, gênero e sexualidade e anote as informações no caderno. Em seguida, forme grupos e distribua os envelopes com as cinco imagens de propagandas ao longo das décadas, elas mostram como o homem e a mulher são apresentados. Os estudantes vão anotar suas percepções respondendo a algumas questões norteadoras. Eles analisarão o material tanto na forma (cores, as personagens, padrões físicos, posturas, as cenas), quanto no conteúdo das imagens (os slogans ou textos). Posteriormente, cada grupo apresentará suas conclusões, escolhendo um ou mais provérbios e o contexto do tema igualdade de gênero para representá-los, fazendo anotações no caderno e socializando para a turma.

ORIENTAÇÃO

Talvez, quando você pedir a pesquisa e mencionar a palavra sexo, alguns

alunos façam certos comentários, mas prossiga e peça que busquem o verbete no dicionário.

Os estudantes devem ser informados que a análise de materiais publicitários é uma boa maneira de se perceber o papel da mídia na formação dos estereótipos. As mulheres que aparecem em peças publicitárias são loiras, magras, de olhos azuis, mas a maioria das mulheres brasileiras não é assim. Os homens, por sua vez, são valorizados pelos símbolos de poder financeiro, aparecendo sempre bem-vestidos, trabalhando em grandes empresas, com carros caríssimos, mas a realidade de muitos também não é essa. No contexto esportivo, apesar de alguns jogadores estarem presentes em quatro propagandas da moda e estilos “ricos” de vida, o preconceito e a discriminação contra mulheres, negros/as e pessoas que têm uma orientação sexual ou uma identidade de gênero diferente da heterossexual, permanecem.

Endereço para pesquisar as propagandas:

<https://www.bing.com/images>.

NONA AULA

OBJETIVO:

- Refletir sobre o trabalho na vida das mulheres e dos homens.

RECURSOS:

Cópias: questionário, atividade e texto.

AÇÃO:

Professor(a), divida a turma em grupos; distribua a atividade sobre como as tarefas domésticas são realizadas em suas residências. Os estudantes devem preencher. Na sequência, entregue a eles uma pesquisa do IBGE sobre a mulher no mercado de trabalho e, depois da leitura, peça que façam um levantamento nos dados sobre a participação feminina no universo do trabalho. Oriente-os a pesquisar, em casa, sobre cargos ocupados pelas mulheres na política, na indústria, no mercado financeiro, nas ciências, no futebol, no jornalismo ou em outras atividades dominadas pelo universo masculino. Discuta com os estudantes o resultado da pesquisa e selecione, juntamente a eles, o que for relevante para utilizar na produção do texto.

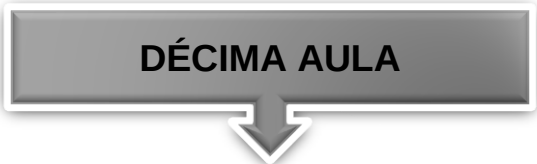
ORIENTAÇÃO

Professor(a), os alunos deverão completar as atividades com a primeira coisa que vier à cabeça, sem censura, utilizando palavras aleatórias, aquelas que vêm à cabeça rapidamente a partir do contexto das mulheres em relação às tarefas da casa, o cuidado com os filhos, saúde e educação.

Usar as fontes do Portal de Notícias G1:

<https://www.g1.globo.com>.

DÉCIMA AULA



OBJETIVO:

- Identificar as diferentes formas de violência, a partir de situações próximas ao universo de adolescentes e jovens e de uma pesquisa feita em casa;

RECURSOS:

Cópias da Lei Maria da Penha, três textos sobre violência contra as mulheres, três provérbios de mesmo conteúdo.

AÇÃO:

Professor(a), nesta aula, os alunos devem socializar a pesquisa realizada em casa sobre as ocupações femininas. Na sequência, eles devem ser instigados a fazer uma lista de situações ocasionadas pelo trabalho das mulheres fora de casa. Na mesma aula, distribua o texto contando a história de Maria de Penha e sobre a Lei de mesmo nome. Os alunos receberão mais três textos de apoio e três provérbios contra a violência sobre a mulher para o estudo de caso, associando-os aos artigos da Lei Maria da Penha contra violência feminina. As informações devem ser registradas no caderno e socializadas em seguida para a turma.

ORIENTAÇÃO

Nesta atividade, oriente os alunos que façam pesquisas sobre violência contra a mulher.

Lei nº 11.340 (planalto.gov.br)

<https://www.planalto.gov.br>

Para a escolha dos provérbios a serem contextualizados ao tema do artigo, faça uma votação.

DÉCIMA PRIMEIRA AULA



OBJETIVOS

- Ler o artigo de opinião;
- Identificar os elementos composicionais do gênero artigo de opinião.

RECURSO:

Cópias de um artigo de opinião.

AÇÃO:

Professor, para conhecer as características de um artigo de opinião, distribua cópias do texto *Adolescência*, do Dr. Dráuzio Varella, e oriente os alunos a fazerem a leitura. Em seguida, peça que identifiquem, no contexto do texto, a estrutura.

Explore os fatos, os argumentos e as opiniões utilizadas pelo autor na composição do texto.

Peça que identifiquem operadores argumentativos, de persuasão, coesão e coerência.

ORIENTAÇÃO

A estrutura de um artigo de opinião é dividida em três partes: introdução, desenvolvimento e conclusão.

Professor(a), na exploração de fatos, argumentos e opiniões, sugerimos que os alunos façam uma separação usando cores diferentes.

MÓDULO V: PONTO DE CHEGADA



DÉCIMA SEGUNDA AULA

OBJETIVOS:

- Escrever um artigo de opinião sobre machismo e violência contra a mulher.

RECURSOS:

Material didático do aluno, folha para produção final.

AÇÃO:

Professor(a), para a produção final do artigo de opinião, peça aos estudantes que usem informações da produção inicial, se eles acharem relevantes.

Siga o roteiro para facilitar a produção dos estudantes.

ETAPAS DO ROTEIRO:

1) O tema que servirá de base para a produção do roteiro terá três provérbios sobre machismo e violência contra a mulher escolhidos no momento da produção. Para essa tarefa, apresentamos uma lista com dez provérbios trabalhados nas aulas anteriores. Ainda nesta etapa, todas as ideias discutidas e registradas pelos estudantes servem de apoio para elaboração do roteiro.

ORIENTAÇÕES:

As informações registradas no caderno e os textos que foram utilizados sobre o tema durante a leitura e análise servirão de apoio para os alunos.

Os alunos devem estar cientes de que o artigo de opinião é um gênero dissertativo ou opinativo em que o produtor expõe os seus pontos de vista, defendendo seus argumentos para um determinado interlocutor.

Faça previamente a escolha, juntamente aos alunos, de três provérbios para a contextualização ao tema da produção do artigo de opinião.

Esses provérbios devem ser escolhidos da lista apresentada na aula 5.

Faça cópias ou desenhe o roteiro para orientação dos alunos.

As ideias para o roteiro devem ser divididas, considerando as três partes do

artigo de opinião: introdução, desenvolvimento e conclusão. Na introdução, o estudante deve estar ciente sobre a importância do tema que servirá de elemento para a progressão do texto no desenvolvimento. Já o desenvolvimento é a parte em que o aluno assume um posicionamento, expondo os seus argumentos contra ou a favor do tema, utilizando fatos, dados e estudos para o fortalecimento dos seus argumentos.

Na conclusão, os estudantes farão um resumo de suas ideias apresentadas do desenvolvimento, deixando transparente o seu posicionamento.

HORA DA PRODUÇÃO FINAL

2) Nesta fase, o estudante escreverá a sua segunda versão do texto. Sua escrita deve estar em 1ª pessoa; as ideias organizadas no roteiro serão estruturadas em parágrafos configurados para a exposição- argumentativa. Nesse parágrafo inicial, os fatos que motivaram a escrita do artigo, ou seja, o comportamento inadequado observado deve ser exposto na tese. Os demais parágrafos servem para o estudante justificar os argumentos sobre as observações que fez sobre o tema. O movimento argumentativo do artigo é feito, na perspectiva do leitor, porque é para convencê-lo ou persuadi-lo que o autor escreve. Os argumentos devem ser introduzidos levando em conta os princípios éticos, filosóficos e ideológicos, a partir do material estudado e das informações colhidas.

2.1) A escrita do artigo de opinião é marcada, linguisticamente, por esta situação comunicativa envolvendo discussões, controvérsias, reveladas em questões polêmicas diante das quais o autor toma posição e a defende. O posicionamento é indicado no artigo por marcas linguísticas que denunciam a posição do autor: “penso que”, “do nosso ponto de vista”; introduzem argumentos: “porque”, “pois”; outras vozes: “alguns dizem que”, “as pesquisas apontam”; introdutórios de conclusão: “portanto”, “por isso”, “logo”. O estudante deve ser orientado a posicionar-se, mas evitando expor pensamentos e opiniões que firam os direitos humanos, discurso de ódio e posicionamentos radicais. Os alunos devem ser lembrados sobre os operadores conectivos: prioridade (“em primeiro lugar”, “antes de mais nada”, “acima de tudo”); tempo (“depois”, “imediatamente”, “hoje”, “agora”, “frequentemente”); semelhança (“igualmente”, “da mesma forma”, “assim também” etc.); condição (“se”, “acaso”, “eventualmente”); adição e continuação (“além disso”, “demais”, “mas

também”); dúvida (“talvez”, “possivelmente”, “quem sabe”); certeza (“certo”, “com certeza”, “sem dúvida”); propósito(“a fim de”, “para”, “como”); causa, consequência e explicação (“como resultado”, “portanto”, “logo”, “pois”); oposição (“pelo contrário”, “entretanto”, “no entanto”); conclusão (“em suma”, “desse modo”, “dessa forma”, “pois”, “assim sendo”).

HORA DA REVISÃO

3) A revisão do texto consiste na leitura do material produzido com o objetivo de: verificar aspectos de adequação de linguagem à situação de comunicação formal; as ideias defendidas pelo ponto de vista e argumentos do escritor estão conectadas ao título do texto; se não há excesso de informações nos parágrafos. O contexto apresentado no desenvolvimento; os argumentos são consistentes; o autor se apresenta no final assinando o texto.

ORIENTAÇÕES:

Informe aos alunos que essa é uma atividade em que todos devem trocar os seus textos com o colega mais próximo para revisar o que foi produzido. A estratégia é para o colega faça a leitura e faça algumas colocações, caso haja algum problema que precisa ser melhorado.

OBSERVAÇÃO: Pode haver recusa por parte de alguns alunos, mas informe que a tarefa é necessária.

4) Nesta fase, o estudante passará o seu texto “a limpo” considerando as observações sinalizadas na revisão, dando uma nova versão ao que foi produzido inicialmente. O trabalho será finalizado com a exposição dos artigos em mural confeccionado pelos próprios alunos.

Depois do texto finalizado, peça aos estudantes que criem um mural e escolham um local que tenha visibilidade para a percepção dos textos pelos alunos da escola.

CONVERSA FINAL

A elaboração deste produto suscitou muitas dúvidas, principalmente no que se referia ao objeto de conhecimento: agregar provérbios, ou seja, ditos populares intertextualizados numa produção de artigo de opinião. Nosso objetivo era desenvolver uma escrita lúdica e processual, mas sem renunciar ao estudo, análise e reflexão de um conjunto de provérbios sobre desigualdade de gênero, porém temíamos com a ideia de rejeição dos estudantes sobre o tema que, embora presente em nossas vidas, não é fácil de ser contextualizado na sala de aula, principalmente nas aulas de língua portuguesa, uma vez que, não estando presente no livro didático, há uma grande chance de ser refutado. Contudo, nos surpreendemos com aceitação observada durante a aplicação dos módulos. Quando apresentamos os provérbios sobre machismo, preconceito, desigualdade e violência, imediatamente houve o *feedback* dos estudantes em todas as atividades desenvolvidas.

Nossa expectativa, então, passou para a produção final, para o modo como os estudantes usariam os provérbios: “Ruim com ele, pior sem ele”, “Em briga de marido e mulher ninguém mete a colher” e “Quem pariu Mateus que o balance”. Mas os textos que defendiam o trabalho da mulher como um direito estavam presentes no provérbio “Quem pariu Mateus que o balance”, para refutar a ideia de que somente a mulher tem obrigação com o cuidado dos filhos e da casa. Assim, quando abordavam a questão da violência contra a mulher, os argumentos eram auxiliados com os demais provérbios que foram apresentados.

A produção final do artigo de opinião resultou no objetivo da proposta. Isso não quer dizer que a tarefa foi fácil, e sim que o passo a passo no processo que antecedeu a escrita foi muito importante para amenizar as dificuldades dos estudantes. Nós percebemos que houve um grande salto da produção inicial para a produção final. O desempenho dos estudantes foi significativo e mostrou que qualquer pessoa pode escrever um texto, de modo que atenda às expectativas do interlocutor, que é o destinatário final.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BATISTA, Antônio Augusto G. **Aula de português: discurso e saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRÄKLING, Kátia Lomba. Trabalhando com artigo de opinião: revisitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro. *In*: ROJO, Roxane (org.). **A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCN**. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000, p. 221-247.

BRASIL. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília, 1998.

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

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; OLIVEIRA, Rafaela de Lima. O recurso aos memes em diferentes padrões de gêneros à luz da Linguística Textual. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Passo Fundo**, v. 15, n.1, p. 8-23. jan./abr. 2019.

CUNHA, Dóris de Arruda Carneiro. O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião. *In*: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

FIGUEIRA, A. P.C. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2008.

FREITAS, I. A. Trilhas de desenvolvimento profissional: da teoria à prática. *In*: ENANPAD, 26. **Anais**. Salvador: ANPAD, 2002.

GERALDI, João Wanderley. et al. (orgs.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

KLEIMAN, Ângela B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 16. ed. Campinas: Pontes Editores, 2016.

KOCK, Ingedore G. Villaça. **Texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago: Chicago University Press, 1980.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. tradução de M. S. Zanotto e V. Maluf. São Paulo: EDUC, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

OLIVEIRA, Marcos Antônio V. de. Ditos populares e metáfora conceptual. *In: Cadernos do CNLF*, v. 16, n. 4, p. 2613-2620. Disponível em: http://www.fiologia.org.br/xiv_cnlf/tomo_3/2613-2620. Acesso em: 10 jun. 2023.

PASSARELLI, Lílian. **Ensinando a escrita: o processual e o lúdico**. 4. ed. São Paulo: Cortez. 2004.

PESSOA, Roberto Soares. **Ditados populares**. São Paulo: Editora Dialética, 2022.

ROLDÃO, M, C; FERRO, N. O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 63, set. 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=561974>. Acesso em: 15. maio 2023.

SANTOS, Ana Paula G. Análise da escolha lexical no estudo de provérbio em LD. **Anais do SIELP**, v. 2, n. 1, p. 1-11. Disponível em: <https://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wpcontent/uploads/2014/06>. Acesso em: 15 mar. 2023.

SARDINHA, Tony Berber. **Metáforas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

SILVA, Leilane Ramos da. Metáfora, estilo e construção de sentido: a revista Perfil em cena. *In: Cadernos do CNLF*, Vol. XIV, n. 04. Anais do XIV CNLF. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2010. ISSN 1519-8782. pp. 1156-1165.

SILVA, Leilane Ramos da; CARDOSO, Denise Porto (org.). **Gênero, livro didático e concepção de escrita: diálogos sobre produção textual**. João Pessoa: Editora do CTTA, 2015.

SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. *In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel T. (org.). Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 18. ed. São Paulo, Contexto, 2021.

VELLASCO, A. M. de M. S. **Coletânea de provérbios e outras expressões**

populares brasileiras. Brasília, 1996.

VELLASCO, A. M. M. S. Padrões de uso de provérbios na sociedade brasileira. *In*: GÄRTNER, E.; HUNDT, C. SCHÖNBERGER, A. (ed.) **Estudos de linguística textual do português.** Frankfurt am Main: TEM, 2000. p. 267-313, nov. 2000. Disponível em: www.https//periodicos.unb/index.php/les/article/view/6493. Acesso em: 10 mar. 2023.

XATARA, Claudia Maria. Provérbio: forma e conteúdo. *In*: SEMINÁRIO DO GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, 41, 1993, Ribeirão Preto. **Anais** de Seminários do GEL, São Paulo, 1994, v. 2, n. 23, p. 1457-1463. Disponível em: <https://www.gel.org.br/eventos/seminario-2021>. Acesso em: 10 mar. 2023

APÊNDICE

MATERIAL PARA CONFEÇÃO DO JOGO

PEGA PROVÉRPIO

01 pedaço de papelão; 01 lápis, 01 tesoura; 01 pincel; 36 palitos de picolé; 06 vasos (37 ml) de tinta fosco artesanato (cores: rosa, verde, amarelo, laranja, azul e branco); cordão artesanal com 30 provérbios digitados (fonte: 12 ou 14) impressos no papel adesivo.



Os conteúdos estão distribuídos num círculo dividido em seis partes, representadas, respectivamente, por: ensinamento, conselho, preconceito, persistência, conduta e ideologia. Para a dinâmica do jogo, cada conteúdo será representado por cinco provérbios:

Ensinamento:

“Quem planta vento, colhe tempestade”; “Se conselho fosse bom, ninguém dava”; “Quem espera, sempre alcança”; “Quem planta, colhe”; “Aqui se faz, aqui se paga”

Conselho: “Quem avisa, amigo é”; “Quem ri por último, ri melhor”; “O silêncio é a melhor resposta”; “Quem vê cara, não vê coração”; “Quando um não quer, dois não brigam”.

Ideologia: “Formiga sabe o pau que sobe”; “Quem foi rei nunca perde a majestade”; “Cada macaco no seu galho”; “Em terra de cego, quem tem olho é rei”; “Deus dá o frio, conforme o cobertor”; “Cavalo dado não se olha os dentes”.

Preconceito: “Mulher de pelo na venta nem o diabo aguenta”; “Tamanho não é documento”; “Mulher no volante, perigo constante”; “A noite, todos os gatos são pardos”; “Mulher com mulher dá jacaré”.

Persistência: “Água mole em pedra dura, tanto bate até que fura”; “Quanto mais se tem, mais se quer”; “Antes tarde do que nunca”; “De grão em grão a galinha enche o papo”; “Devagar, se vai longe”.

Resignação: “Mulher ri, quando quer chorar”; “Há males que vem para o bem”; “O silêncio é a melhor resposta”; “Enquanto há vida, há esperança”; “Adversidades são grandes oportunidades”.



REGRAS DO JOGO PEGA PROVÉRBIO

- 1º. O jogo tem 30 provérbios distribuídos em seis conteúdos.
- 2º. Cada conteúdo tem cinco provérbios.
- 3º. Cada provérbio retirado do jogo valerá 05 pontos
- 4º. A jogada deve ser iniciada pelo sorteio do conteúdo.
- 5º. O jogador só vencerá o jogo se retirar os cinco provérbios do conteúdo do sorteio.
- 6º. A jogada começará sempre pelo sorteio do conteúdo.
- 7º. Cada jogador terá dois minutos para jogar.
- 8º. O jogador que estiver jogando tem que respeitar o tempo determinado.
- 9º. O jogador que extrapolar o tempo passa a vez para outro participante.
- 10 º. O jogador que estiver jogando não pode ser perturbado pelo adversário. O jogador que retirar o provérbio diferente do conteúdo sorteado passará a vez para outro participante.

COMO JOGAR O JOGO PEGA PROVÉRPIO

O jogo Pega Provérbio aceita até cinco participantes.

Os participantes devem pegar o círculo, os palitos com os provérbios. Depois, para começar o jogo, basta girar o círculo e pará-lo com o dedo. O conteúdo que for apresentado quando parar o disco corresponderá ao conteúdo definido para a jogada.

O jogador deve buscar no meio dos palitos os provérbios do conteúdo sorteado. Se cinco provérbios forem retirados corretamente no tempo de dois minutos, vence o jogo. Antes disso, os palitos devem ser conferidos.



TEXTO 1

“A mulher ri quando pode chorar”

“Mulher é como alça de caixão, quando um larga outra pega”

“Um mau marido às vezes é um bom pai, mas uma má esposa nunca é uma boa mãe”

“As mulheres são como sapatos, sempre podem ser trocadas”

“As mulheres são como ônibus: quando uma parte, outra chega”

” Sabedoria de mulher, sabedoria de macaco”

“O barco segue o leme, a mulher segue o homem”

“As mulheres e os bifes, quanto mais batidos, melhores”

“Mulher é como cabra: amarra-a onde crescem os espinhos”

Nunca confies numa mulher, mesmo que tenha dado sete filhos”

“Ter uma única esposa é viver com um único olho”

“Mulher bonita nunca é pobre”

“Mulher de pelo na venta, nem o diabo aguenta”

“Mulher que ama a dois, aos dois engana”

“Mulher, carro e livro nunca se emprestam”

“Mulher é como alça de caixão, quando um deixa o outro pega”

“Quem pariu Mateus que o balance”

“A mulher é como pão, está sempre a olhar para a mão”

“Ao diabo e à mulher nunca falta o que fazer”

“Briga de marido e mulher, ninguém mete a colher”

“Briga entre marido e mulher é como cheque sem fundo: basta cobrir”

“Depois da noiva casada não lhe faltam pretendentes”

“Mulher honrada não tem ouvidos”

“Mulher de bigode nem o diabo pode”

“Não há regras sem exceção, nem mulher sem senão”

“Pancada de amor não dói”

“Quem ajuda a preparar a noiva, casa cedo”

“Mulher no volante, perigo constante”

“Ruim com ele, pior sem ele”

“Sogra ao lado, perigo dobrado”

PESSOA, Roberto Soares. **Ditados populares**. São Paulo: Editora Dialética, 2022.

TEXTO 2 Ditados Populares

“Olho por olho dente por dente”

“Aqui se faz aqui se paga”

“Vamo simbora que atrás vem gente”

“Dá licença que eu quero passar”

“Não bote o carro na frente dos bois”

“Não deixe pra depois o que pode ser feito agora”

“Contra má sorte, coração forte”

“É sempre melhor prevenir do que remediar”

“Devagar com o andor que o santo é de barro”

“Não é com palha que se apaga o fogo”

“A pressa é inimiga da perfeição”

“Palavra fora da boca é pedra fora da mão”

“E não me dê conselho, sei errar sozinho”

“Não há mestres como o mundo”

“E não fale a Deus dos teus grandes problemas”

“Fale a teus problemas que tu tens um grande Deus”

“Nem todas as verdades são para ser ditas”

“Não pode governar quem não sabe obedecer”

“Pra cuspir rosas é preciso saber engolir espinho”

“Pra quem tarde levanta, chega cedo o anoitecer”

“Quem planta vento, colhe tempestade”

“Quem planta amor, colhe saudade”

“Quem anda em terra alheia pisa no chão devagar”

“Quem é dono não ciúma quem não é quer ciumar”

“Amar é a gente querendo achar o que é da gente”

“Uma andorinha só não faz verão”

“Nas curvas do teu corpo eu capotei meu coração”

Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/homem-de-pedra/ditados-populares>.

TEXTO 3

O que é violência?

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define violência como o uso da força física ou do poder intencionalmente e pode ser contra si mesmo, contra outras pessoas ou contra um grupo ou uma comunidade. Considera-se violência como toda ação que resulte ou possa resultar de lesão, morte, problemas psicológicos e privação de alguma coisa – educação, saúde, liberdade etc. Ainda de acordo com a OMS, existem três tipos de violência:

Interpessoal – é aquela infligida por outra pessoa ou grupo. Pode ser dividida em duas subcategorias: violência da família e parceiros íntimos; violência comunitária. Autoinfligida – é a violência contra si mesmo, subdividida em comportamento suicida, pensamentos suicidas e tentativas de suicídio – e atos de automutilação.

Coletiva – dividida em violência social, violência política e violência econômica, este tipo de violência pode indicar a existência, por exemplo, de crimes de ódio cometidos por grupos organizados, atos terroristas, guerras e conflitos armados, ou ainda, a violência do próprio Estado. Pode indicar, também, a forma como somos tratados pelas instituições prestadoras de serviços públicos como hospitais, postos de saúde, escolas, delegacias, judiciário etc.

Fonte: PINHEIRO, Sérgio; ALMEIDA, Guilherme. **Violência Urbana**. São Paulo: PubliFolha, 2003.

TEXTO 4

Divisão sexual do trabalho e desigualdade de gênero

A divisão sexual do trabalho se constrói a partir da atribuição quase exclusiva às mulheres das tarefas domésticas de caráter reprodutivo e de cuidado das pessoas. Esta divisão não se expressa apenas na divisão do trabalho concreto entre homens e mulheres – produtivo e reprodutivo –, mas também nas normas que regulam esses dois âmbitos de trabalho, nas representações do feminino e do masculino que o acompanham, no reconhecimento social (desigual) de homens e mulheres que deriva dessa relação, assim como no seu poder também assimétrico para expressar opiniões e desenvolver projetos pessoais e coletivos. Incide também na identidade dos gêneros, isto é, nas pautas socialmente esperadas das condutas, valores e expectativas das pessoas conforme o seu sexo, que são assumidas como naturais. A explicação da subordinação das mulheres não reside, porém, na divisão sexual do trabalho em si mesma, mas sim na divisão e hierarquização do trabalho “produtivo” sobre o “reprodutivo”, que se traduz nas desigualdades entre homens e mulheres que se incorporam como elementos estruturantes dessa divisão do trabalho e das relações de produção. [...] A responsabilidade atribuída às mulheres em relação ao trabalho doméstico e ao cuidado da família gera desigualdades de oportunidades no acesso aos recursos econômicos, culturais, sociais e políticos. Isso é consequência de uma ordem de gênero (que inclui não somente o trabalho, como todas as outras dimensões da vida social) e de uma divisão sexual do trabalho. As duas instâncias, ao mesmo tempo em que conferem à mulher a função básica e primordial do cuidado com o mundo privado e a esfera doméstica, atribuem a essa esfera um valor social inferior ao do mundo público e desconhecem por completo seu valor econômico. Para as mulheres, isso não somente significa uma limitação de tempo e de recursos para investir na sua formação e no trabalho remunerado, como também está fortemente relacionado a uma subvalorização (econômica e social) do seu trabalho e do seu papel na sociedade. A função biológica da procriação (própria da mulher) projeta-se na função social de cuidado dos membros da família. As mulheres tendem a ser consideradas como as únicas responsáveis pela criação dos filhos, pelo cuidado dos doentes e dos idosos. As responsabilidades familiares habitualmente não são compartilhadas em igualdade de condições entre os pais e as mães, o que limita a

capacidade da mulher para decidir sobre o uso do seu tempo e de sua força de trabalho. As mulheres dedicam uma grande quantidade de horas diárias a um trabalho que não é remunerado, mas é imprescindível para a sobrevivência familiar e a reprodução social: cuidar da casa e das crianças, cuidar da saúde dos membros da família e dos idosos.

Para amplos setores de mulheres, isso impõe restrições à participação em condições de igualdade no mundo produtivo e público e gera dependência econômica em relação aos homens.

Fonte: Manual de capacitação e informação sobre gênero, raça, pobreza e emprego: guia para o leitor / Organização Internacional do Trabalho. – Brasília: OIT, 2005. Disponível em:

http://www.oitbrasil.org.br/sites/default/files/topic/gender/pub/manual_grpe_modulo_1_271.pdf. Acesso em: 09 jun. 2015.

TEXTO 5

Direitos das mulheres no ambiente do trabalho.

- As mulheres devem receber salário igual ao dos homens para o mesmo trabalho.
- É contra a lei mulheres serem despedidas durante a gravidez ou por causa de doença relacionada à gravidez, exceto por causas não relacionadas. As mulheres devem ter no mínimo 14 semanas de licença-maternidade.
- Mulheres que estão grávidas ou estão amamentando não serão obrigadas a fazer trabalho que possam fazer mal à sua saúde ou à saúde da criança.
- O exame de gravidez não pode ser considerado obrigatório para postular uma vaga de trabalho, exceto quando há leis que se refiram ao exercício do trabalho em condições de risco. As mulheres têm o direito de voltar para a sua posição ou salário no mesmo nível depois da licença-maternidade.
- Todas as pessoas independentemente de sexo, etnia, cor, religião, nacionalidade, origem social, ou opinião política devem ter oportunidades iguais de trabalho e de qualificação profissional.
- Todas as pessoas têm o direito a serem tratadas com cortesia, respeito e dignidade no lugar do trabalho e de estarem livres de assédio físico ou mental. Todas as formas de assédio são condutas intoleráveis.

Fonte: COUTINHO, Maria Luiza Pinheiro. Discriminação no Trabalho: Mecanismos de Combate à Discriminação e Promoção de Igualdade de Oportunidades. Disponível em:

http://www.oitbrasil.org.br/sites/default/files/topic/discrimination/pub/oit_igualdade_racial_05_234.pdf. Acesso em: 06 jun. 2015.

TEXTO 6

Tipos de violência contra a mulher

Lei Maria da Penha

Violência doméstica – é uma forma de violência entre pessoas que coabitam um determinado espaço. É, também, um abuso físico ou psicológico de um membro de um núcleo familiar em relação a outro, com o objetivo de manter poder ou controle. Esse abuso pode acontecer por meio de ações ou de omissões. A maioria das vítimas desse crime são mulheres;

Violência física – qualquer conduta que ofenda a integridade ou saúde corporal;

Violência psicológica – entendida como qualquer conduta que lhe cause danos emocionais e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação;

Violência patrimonial – entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades;

Violência moral – entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria;

Violência Sexual – de acordo com a Lei nº 11.340 de 7 de agosto de 2006, mais conhecida como Lei Maria da Penha, violência sexual é qualquer ato sexual não desejado ou a tentativa de obtê-lo por meio da intimidação psicológica ou emocional. E, de acordo com esta Lei, considera-se uma violência sexual contra uma mulher qualquer conduta que:

- a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada;
- a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade;
- a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou à prostituição, mediante coação,

chantagem, suborno ou manipulação;

– limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e direitos reprodutivos.

Fonte: Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 18 jun. 2023.

TEXTO 07

Adolescência

Na ausência de critérios científicos confiáveis, a ONU considera adolescência o período que vai dos dez aos 19 anos. A tendência da psicologia moderna é aumentar o limite superior para 24 anos.

Ao completar 63 anos, o poeta e compositor Jean Garfunkel chegou à conclusão:

– Nunca fui adulto. Passei direto da adolescência para a velhice.

A adolescência é um fenômeno moderno. No passado, as crianças eram jogadas na vida adulta sem estágios intermediários.

Quando perdeu o pai, meu avô veio sozinho da Espanha para o Brasil, com a responsabilidade de ganhar o sustento da mãe e dos irmãos mais novos. Tinha 12 anos.

No campo, meninos pegavam na enxada aos sete anos e meninas dessa idade cuidavam dos afazeres da casa e dos irmãos menores.

O progresso, a melhora das condições de nutrição, de higiene, o saneamento básico e o acesso à educação criaram a necessidade de encontrar critérios para definir quando termina a infância e quando começa a vida adulta. A dificuldade maior está no fato de que o hiato entre ela não é exclusivamente biológico, mas uma construção social.

A *Nature*, uma das revistas mais respeitadas pela comunidade científica, faz uma revisão sobre a adolescência.

Diz que os problemas para identificar o fim da infância têm origem antes da puberdade, período de grandes transformações físicas, psicológicas e comportamentais sem idade fixa para se instalar, e que acontecem cada vez mais cedo nas sociedades modernas.

Na ausência de critérios científicos confiáveis, a ONU considera adolescência o período que vai dos dez aos 19 anos. A tendência da psicologia moderna é aumentar o limite superior para 24 anos.

Nas mulheres europeias dos primeiros anos do século XX, a menarca chegava ao redor dos 17 anos; hoje, as meninas menstruam pela primeira vez aos 12 ou 13 anos. Entre 1989 e 2010, a menarca das chinesas passou a ocorrer um ano antes. No

período de 1991 a 2006, o início do crescimento das mamas diminuiu um ano nas dinamarquesas.

O começo da vida adulta é mais nebuloso ainda. Como não há características anatômicas ou fisiológicas marcantes para discriminar as duas fases, o desenvolvimento psicológico e os fatores sociais ganham relevância.

O inconveniente é que esses parâmetros variam de uma cultura para outra e com o passar do tempo. Por exemplo, nos últimos 20 anos, o primeiro casamento – considerado marco social para a entrada no mundo adulto – passou a acontecer em média dois anos mais tarde, no mundo inteiro (dado da ONU). Os brasileiros de hoje se casam em média aos 27 anos, seis anos mais tarde do que há duas décadas.

Para aumentar a complexidade, é tão grande a variação interpessoal do desenvolvimento neurocognitivo, que não há como caracterizar o fim da adolescência com base na estrutura ou no funcionamento cerebral. A passagem de uma fase à outra é um processo sem mudanças abruptas.

Por outro lado, diversas publicações mostram que as transformações físicas, neurocognitivas e socioemocionais ocorridas na adolescência podem persistir pelo resto da vida.

Você, leitor, sabe que esse é um período cheio de sobressaltos. No mundo, a mortalidade dos 15 aos 19 anos é cerca de 35% mais alta do que entre os dez e 14 anos.

Acidentes de trânsito, violência e suicídios são as principais causas. Cigarro, abuso de álcool e drogas ilícitas e o sedentarismo podem ter consequências nefastas duradouras. A visão de que a rebeldia dos adolescentes é resultado de explosões hormonais incontroláveis é antiquada. Eles, de fato, tendem a ser imprudentes e impulsivos, mas, em algumas situações, dão lições de sensatez aos mais velhos. Pais e mães que bebem e fumam, muitas vezes, têm filhos abstêmios que detestam cigarros. O córtex pré-frontal, que ocupa a parte anterior do cérebro, estrutura essencial para as funções executivas responsáveis pela habilidade de tomar decisões, planejar as ações e resistir aos impulsos, não consegue formar as conexões necessárias para ficar completamente *on-line* antes dos 20 anos. As variações individuais na circuitaria de neurônios dos centros cerebrais, que controlam a cognição, mostram claramente que não tem sentido nem interesse descrever as características psicossociais do adolescente médio. Na ausência de critérios científicos confiáveis, a ONU considera adolescência o período que vai dos dez aos

19 anos. A tendência da psicologia moderna é aumentar o limite superior para 24 anos. No caso de meu avô, ela terminou aos 12 anos. No de meu amigo Jean, resistiu até os 60.

Autor: VARELLA, Drauzio. Adolescência. Data de publicação: 12/mar/2018. Fonte: <https://www.drauziovarella.uol.com.br/drauzi/adolescência-artigo>.

Conselho		
Discriminação E preconceito		
Persistência		
Conduta		

Escola:

Aluno(a):

Data:/...../.....

Atividade da aula 04: identificando o sentido e associando ao conteúdo

Nesta ficha, você vai registrar o efeito de sentido(significado) de cada provérbio do envelope e associá-los às colunas de acordo com o conteúdo.

Conteúdo	Provérbio	Significado
Ensino		
Ideologia		

Escola:

Aluno(a):

Data:/...../.....

Atividade aula 05: analisando o significado e o conteúdo do provérbio.

Faça a leitura, analise o contexto, escreva os possíveis significados e o conteúdo de cada um dos provérbios abaixo.

- a) “Mulher, biscoito e cachaça em qualquer lugar se acham”.

Significado e conteúdo:

.....

- b) “As mulheres são como sapatos, sempre podem ser trocadas”

Significado e conteúdo:

.....

- c) “As mulheres e os bifes, quanto mais batidos, melhores”.

Significado e conteúdo:

.....
.....
.....

d) “Em briga de marido e mulher, ninguém mete a colher”.

Significado e conteúdo:

.....
.....
.....

e) “Pancada de amor não dói”.

Significado e conteúdo:

.....
.....
.....

f) “Quem pariu Mateus que o balance”.

Significado e conteúdo:

.....
.....
.....

g) “Mulher no volante, perigo constante”.

Significado e conteúdo:

.....
.....
.....

Escola:
 Aluno(a):.....
 Data:/...../.....

Atividade da aula 02: descobrindo o provérbio

1. Faça uma leitura do texto e observe se você conhece os versos empregados na composição da música. **Marque um x para a opção desejada.**

- A) ☐ conhece
 B) ☐ não conhece

2. Quais são os versos que você conhece?

.....

3. Em que situações empregamos esses enunciados?

.....

4. Escolha os enunciados que você costuma usar e explique a situação de uso.

.....

5. Qual é o gênero textual desses enunciados?

- a) ☐ poema b) ☐ provérbio c) ☐ piada