

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**DISSERTAÇÃO**

**UMA PROPOSTA DE PROJETO DE LETRAMENTO “A VIDA EM  
VERSOS DE D. UMBELINA”**

**MICHELE DA COSTA SANT’ANA**

**Seropédica, RJ**

**2023**

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**UMA PROPOSTA DE PROJETO DE LETRAMENTO “A VIDA EM  
VERSOS DE D. UMBELINA”**

**MICHELE DA COSTA SANT’ANA**

*Sob a Orientação da Professora Doutora*

**Marli Hermenegilda Pereira**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Curso de Mestrado Profissional em Letras, Área de Concentração Linguagens e Letramentos, linha de pesquisa Estudos da linguagem e práticas sociais.

Seropédica, RJ

Setembro de 2023

S231p

Sant Ana, Michele da Costa, SANT'ANA-  
UMA PROPOSTA DE PROJETO DE LETRAMENTO "A VIDA EM  
VERSOS DE D. UMBELINA" / Michele da Costa Sant Ana. -  
SEROPÉDICA, 2023.  
114 f.

Orientadora: Marli Hermenegilda PEREIRA.  
Tese (Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio  
de Janeiro, Programa de Pós-Graduação/Letras, 2023.

1. Projeto de Letramento. 2. Letramento Literário.  
3. Produção textual. I. PEREIRA, Marli Hermenegilda,  
1974-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio  
de Janeiro. Programa de Pós-Graduação/Letras III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**MICHELE DA COSTA SANT'ANA**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramentos.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 22/09/2023.

**BANCA EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente  
 **MARLI HERMENEGILDA PEREIRA**  
Data: 12/02/2024 13:02:56-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof. Dr. Marli Hermenegilda Pereira (UFRRJ)**  
**Orientador**

Documento assinado digitalmente  
 **MARCELO GOMES BEAUCLAIR**  
Data: 27/02/2024 14:32:07-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof. Dr. Marcelo Gomes Beauclair (UERJ)**  
**Avaliador externo**

Documento assinado digitalmente  
 **ROZA MARIA PALOMANES RIBEIRO**  
Data: 15/02/2024 10:13:44-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof. Dr. Roza Maria Palomanes Ribeiro**  
**(UFRRJ) Avaliador interno**

SEROPÉDICA – 2023

-Entre pedras  
Cresceu a minha poesia  
Minha vida...  
Quebrando pedras  
E plantando flores  
Entre pedras que me esmagavam  
Levantei a pedra rude dos meus versos.¶

(Cora Coralina)

À minha avó -Zefinal, que, com toda a sua simplicidade, fez mais do que pagar a taxa do vestibular, ajudou a realizar sonhos.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus por me dar as oportunidades e sabedoria e saúde para aproveitá-las.

Aos meus pais, que plantaram a semente desse sonho antes mesmo de eu saber ler, por me mostrarem o caminho e seguirem comigo o tempo todo na vida e no coração. A meu pai, especialmente, por me ensinar com seu exemplo a sempre enfrentar as dificuldades sem desanimar.

Ao meu marido por sempre acreditar em mim e me apoiar em todos os dias e de todas formas que precisei.

Ao meu filho amado por tantas vezes ter cuidado de mim com todo amor e carinho, mesmo diante das minhas ausências.

À minha querida professora Marli Hermenegilda Pereira por tanto me ensinar na orientação deste trabalho e da vida. Houve momentos em que me senti perdida, mas ela sempre esteve pronta para me apoiar. Agradeço por segurar minha mão.

À professora Roza e ao professor Marcelo por aceitarem participar da banca e por contribuírem tanto para o enriquecimento desta pesquisa.

Aos meus alunos por terem aceitado o desafio e realizado muito mais do que um trabalho escolar. Também à diretora da escola, Elaine Ribeiro, pelo apoio dado desde o início da empreitada e aos colegas do Colégio Estadual Professor Aragão Gomes pela parceria, porque ninguém faz nada sozinho.

À D. Umbelina por nos presentear com a beleza de seus versos e por nos ensinar tanto sobre vida. À sua família por permitir o uso dos poemas e por sempre atender prontamente quando era preciso. Em especial agradeço à Letícia, uma contadora de histórias maravilhosa, por toda a emoção que me proporcionou.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de financiamento 001.

## RESUMO

SANT'ANA, Michele da C. **Uma proposta de projeto de letramento: “A vida em versos de D. Umbelina”**. 114 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2023.

Esta pesquisa apresenta uma experiência de ensino de leitura e produção textual por meio de projeto de letramento a fim de proporcionar aos educandos - uma turma do 9º Ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual, localizada no município de Mendes, no sul do estado do Rio de Janeiro - oportunidade de desenvolvimento pleno como leitores e escritores. Seu objetivo geral foi desenvolver uma proposta de projeto de letramento por meio de atividades diversificadas de leitura e produção textual, tendo como ponto de partida a leitura e análise de poemas de Umbelina do Nascimento Nunes Reis, patrimônio cultural da cidade de Mendes. Espera-se ampliar a habilidade de leitura, bem como a capacidade leitora de textos literários e promover a valorização cultural local por meio da produção de uma biografia da poetisa. Para tanto, foram apresentadas estratégias de leitura capazes de aperfeiçoar o letramento literário dos estudantes, além de atividades capazes de orientá-los no desenvolvimento das habilidades de produção de textos coerentes e coesos utilizando recursos linguísticos e interacionais. Como base, esta dissertação fundamenta-se nas considerações de Marcuschi (2010a; 2010b) sobre os gêneros e tipos textuais e de compreensão de textos; nas orientações previstas tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), quanto na Base Nacional Comum Curricular (2018); nos sentidos dos letramentos e na relação desses com as práticas sociais apontados por Street (2014) e Kleiman (1995); na importância de um processo de alfabetização e letramento sólido descrita por Soares (2020); na relevância de letramentos múltiplos e multiletramentos, apontados por Rojo (2009, 2012), para a leitura envolvendo práticas sociais; na pertinência do trabalho com projetos em sala de aula, de acordo com Oliveira, Tinoco e Santos (2014); no contrato de leitura estabelecido no processo, segundo Emediato (2007); no percurso gerativo apresentado por Fiorin (2022); e na proposta de sequência didática inspirada em Schneuwly e Dolz (2011). Seguindo a proposta da pesquisa-ação, de Thiollent (1996), o trabalho se fez colaborativo entre professora e alunos. Dessa forma, a sequência didática apresentada oportunizou aos alunos, por meio dos poemas, ler além da superfície do texto, acessando conhecimentos prévios e outros adquiridos durante o processo, numa postura ativa na construção de sentidos do texto. Nesse processo, vale destacar o trabalho interdisciplinar realizado com as disciplinas de Artes e História, criando uma rede de saberes relevante para a construção de cidadãos atuantes na sociedade e reflexivos. Assim, ao final, foi possível notar que os alunos amadureceram enquanto leitores, uma vez que conseguiram (em maior ou menor desempenho) utilizar estratégias antes não dominadas. Além disso, tem-se uma produção de texto construída coletiva e conscientemente onde se perceberam avanços em relação à situação inicial em que se encontrava a turma (considerando o nível de conhecimento) e aspectos que ainda podem ser melhorados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Projeto de letramento; produção textual; letramento literário; poema; biografia.

## ABSTRACT

SANT'ANA, Michele da C. **A literacy project proposal: "The life in verses of D. Umbelina"**. 114 p. Dissertation (Language Professional Masters Degree in a National Network). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2023.

This research presents an experience of the teaching of reading and text production through a literacy project aiming to provide the students - from 9th grade in Middle School at a state school, in the city of Mendes, to the south of Rio de Janeiro state - with an opportunity for thorough development as reader and writer. Its general objective was to develop a literacy project proposal through diversified activities of reading and text production, with the starting point being the reading and analysis of poems from Umbelina do Nascimento Nunes Reis, a cultural heritage of the city of Mendes. It is expected to expand the reading skill, as well as the reading of literary texts capacity, and to promote the local cultural appreciation through the production of a biography of the poet. Therefore, reading strategies capable of improving the literary literacy of the students were presented, besides activities capable of orienting the students in the development of skills for the production of coherent and cohesive texts making use of linguistics and interactive resources. As a base, this dissertation is founded on Marcuschi's (2010a; 2010b) considerations about textual genres and types, and the comprehension of texts; on the orientations predicted both in the National Curricular Parameters (1998) and in the Common Curricular National Base (2018); on the motives of literacies and their relationship with the social practices pointed out by Street (2014) and Kleiman (1995); on the importance of a solid alphabetization and literacy process described by Soares (2020); on the relevance of multiple literacies and multiliteracies, pointed out by Rojo (2009, 2012), for the reading involving social practices; on the importance of the work with projects in classrooms, according to Oliveira, Tinoco and Santos (2014); on the reading contract established in the process, conforming to Emediato (2007); on the generative journey presented by Fiorin (2022); and on the didactic sequence proposal inspired on Schneuwly and Dolz (2011). Following the research-action proposal, by Thiollent (1996), the study was of collaborative nature between teacher and students. This way, the didactic sequence presented gave students the opportunity, through poems, of reading beyond the surface of the text, accessing previous knowledge and others acquired during the process, in an active attitude towards the construction of meanings of the text. In this process, it is important to highlight the interdisciplinary work carried out with the subjects of Arts and History, building a web of knowledge that is relevant for the construction of reflective and active citizens in society. Thus, in the end, it was possible to notice that students matured as readers, as they could (in higher or lower performance) use strategies once not mastered. In addition, a text production is obtained by being constructed collectively and consciously, where it could be noticed advances in relation to the initial stage that the class was in previously (considering the knowledge level) and aspects that can still be improved.

**KEYWORDS:** Literacy project; text production; literary literacy; poem; biography.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Visita ao mural .....	54
<b>Figura 2</b> – Mural com a artista Letícia Reis e sua família.....	54
<b>Figura 3</b> – Relato de infância/Aluno B.....	59
<b>Figura 4</b> – Relato de infância/Aluno C.....	61
<b>Figura 5</b> – Relato de infância/Aluno D .....	63
<b>Figura 6</b> – Linha do tempo/Aluno E.....	67
<b>Figura 7</b> – Sumário provisório.....	69
<b>Figura 8</b> – Grupo 1 de poemas .....	73
<b>Figura 9</b> – Grupo 2 de poemas .....	74
<b>Figura 10</b> – Grupo 3 de poemas .....	75
<b>Figura 11</b> – Grupo 4 de poemas .....	77
<b>Figura 12</b> – Grupo 5 de poemas .....	78
<b>Figura 13</b> – Grupo 6 de poemas .....	80
<b>Figura 14</b> – Grupo 7 de poemas .....	82
<b>Figura 15</b> – Roteiro 1/Grupo A .....	86
<b>Figura 16</b> – Roteiro 2/Grupo B.....	87
<b>Figura 17</b> – Foto com o entrevistado, a turma, professora e diretora.....	88
<b>Figura 18</b> – Mural com exposição das capas.....	91
<b>Figura 19</b> – Resultado da votação .....	92
<b>Figura 20</b> – Capa escolhida/Aluna F .....	93
<b>Figura 21</b> – Capa digitalizada.....	94
<b>Figura 22</b> – Convite para o lançamento do livro .....	95
<b>Figura 23</b> – Banner de lançamento do livro .....	96
<b>Figura 24</b> – Sessão de autógrafo.....	96
<b>Figura 25</b> – Sessão de autógrafo.....	97
<b>Figura 26</b> – Sessão de autógrafo.....	97
<b>Figura 27</b> – Sessão de autógrafo.....	98
<b>Figura 28</b> – Mesa de lanche para a sessão de autógrafos .....	98
<b>Figura 29</b> – Biografia e miniatura entregues .....	99

## QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Atividades pré-textuais, textuais e pós-textuais .....	24
<b>Quadro 2</b> – Percurso Gerativo .....	31
<b>Quadro 3</b> – Projeto de letramento –A vida em versos de Dona Umbelina   .....	47
<b>Quadro 4</b> – Atividades motivadoras .....	51
<b>Quadro 5</b> – Posição da vírgula na classificação dos termos .....	56
<b>Quadro 6</b> – Atividades de desenvolvimento .....	57
<b>Quadro 7</b> – Análise formal do poema Vila Neve/Poema 15 .....	71
<b>Quadro 8</b> – Análise formal do poema 7 .....	71
<b>Quadro 10</b> – Sumário final .....	84
<b>Quadro 11</b> – Atividades de culminância .....	95

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>1 ENSINO DE LEITURA E ESCRITA.....</b>	<b>17</b>
<b>1.1 Letramento, Multiletramentos e Projetos de Letramento .....</b>	<b>17</b>
<b>1.2 Leitura do Texto Literário e Ensino .....</b>	<b>26</b>
1.2.1 Contrato de leitura .....	28
<b>1.3 Contribuições da Semiótica para o trabalho com a leitura .....</b>	<b>30</b>
<b>1.4 A produção de textos e o ensino de Língua Portuguesa.....</b>	<b>34</b>
<b>1.5 Os Gêneros Textuais e as Tipologias Descritiva e Narrativa .....</b>	<b>36</b>
1.5.1 Poema e biografia .....	38
<b>2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>	<b>42</b>
<b>2.1 Local e Sujeitos da Pesquisa .....</b>	<b>42</b>
<b>2.2 Tipo de Pesquisa .....</b>	<b>42</b>
<b>2.3 Projeto de Letramento .....</b>	<b>43</b>
<b>3 APRESENTAÇÃO DO PROJETO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES.....</b>	<b>50</b>
<b>3.1 Apresentação da Situação.....</b>	<b>50</b>
<b>3.2 Etapa 1 – Atividades Motivadoras.....</b>	<b>51</b>
<b>3.3 Etapa 2 – Atividades de Desenvolvimento .....</b>	<b>57</b>
3.3.1 Produção de relato .....	58
3.3.2 Relato.....	64
3.3.3 Produção da linha do tempo .....	66
3.3.4 Leitura dos poemas orais .....	68
3.3.5 Exposição de informações históricas.....	84
3.3.6 Produção e realização de entrevista.....	85
3.3.7 Produção coletiva da biografia .....	89
3.3.8 Elaboração de cartazes para exposição.....	91
3.3.9 Produção e escolha da capa para a biografia .....	91
3.3.10 Produção de convite.....	94
<b>3.4 Etapa 3 – Culminância.....</b>	<b>95</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>100</b>

<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>104</b>
<b>ANEXO A – Texto 1: poema de D. Umbelina .....</b>	<b>107</b>
<b>ANEXO B – Texto 2: poema de D. Umbelina .....</b>	<b>108</b>
<b>ANEXO C – Texto 3: poema de D. Umbelina .....</b>	<b>109</b>
<b>ANEXO D – Poema de Cecília Meireles .....</b>	<b>110</b>
<b>ANEXO E – Poema de D. Umbelina.....</b>	<b>111</b>
<b>ANEXO F – Caderno utilizado para arrecadação de fundos (capa e justificativa).....</b>	<b>112</b>
<b>ANEXO G – Biografia .....</b>	<b>114</b>

## INTRODUÇÃO

Num contexto em que muitos alunos dos anos finais no Ensino Fundamental apresentam dificuldades de leitura e escrita, esta dissertação apresenta uma proposta pedagógica que visa oferecer aos discentes estratégias de leitura e de escrita que possibilitem a construção de sentidos em textos com base na perspectiva interacionista, a qual mobiliza a interação entre autor, texto e leitor. Para tanto, será preciso compreender os obstáculos que impedem a formação autônoma, crítica e reflexiva dos estudantes. Inserida no âmbito do mestrado profissional em Letras, o trabalho faz parte da linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: Diversidade Social e Prática.

Algumas hipóteses para os problemas de leitura e escrita podem ser consideradas, tais como: falha no processo de alfabetização/letramento, dificuldade em concentrar-se, uso de metodologia de ensino ineficiente (ou inadequada), necessidade de ampliação de conhecimento linguístico e de mundo. No entanto, a preocupação central desta pesquisa é a ampliação do letramento do aluno por meio de atividades que explorem o conhecimento linguístico, textual e de mundo, propiciando a construção de sentidos ao ler/produzir textos. Dessa forma, tem-se como objetivo geral desenvolver uma proposta de projeto de letramento por meio de atividades diversificadas de leitura e produção textual a partir da obra literária de Umbelina do Nascimento Nunes Reis, tendo como produto final uma biografia da artista. O intuito é oferecer meios aos alunos para uma leitura mais crítica e reflexiva, bem como para a produção de textos coerentes e coesos utilizando recursos linguísticos e interacionais.

Com isso, pretendem-se alcançar os seguintes objetivos específicos:

- Ampliar a habilidade de leitura por meio de atividades de análise e compreensão dos poemas de Umbelina, entre outros textos;
- Ampliar a capacidade leitora dos alunos em textos literários, por meio da leitura de poemas, seguindo o modelo gerativo de sentido;
- Levar os alunos a valorizarem a cultura local por meio da homenagem à poetisa;

- Propor atividades que envolvem o gênero biográfico a fim de construir coletivamente uma biografia sobre a autora e abordar esse tipo de texto como criação de estratégias de leitura e produção textual.

Considerando ainda a importância da leitura para a constituição do papel de todo cidadão, o projeto inicia-se a partir da dificuldade observada nos alunos de uma escola estadual, situada em Mendes (RJ), na produção de sentidos na leitura de poemas. Na tentativa de sanar essas dificuldades, foram escolhidos como textos-base os poemas de Umbelina do Nascimento Nunes Reis, ou Dona Umbelina, como é popularmente conhecida.

Essa senhora analfabeta, nascida em 1924, num vilarejo chamado Pombares, no Nordeste de Portugal, vive na região desde 1952 e conta sua história em versos, ditados por ela e anotados por pessoas com quem convivia ou encontrava. Peça importante na constituição do patrimônio cultural mendense, atualmente já não circula pelas ruas como antes devido à idade, mas suas histórias estão registradas em cadernos antigos e muito bem guardados pela família.

Além disso e a fim de buscar o reconhecimento da cultura local, considera-se o trabalho da autora de grande importância para a valorização do município e para a busca da identificação entre os alunos e a cidade. Uma vez que se observa uma grande rejeição por parte dos jovens ao que diz respeito ao município, dada a falta de ofertas educacionais, profissionais, culturais e mesmo de lazer para esse público, acredita-se que a aproximação entre os jovens e a obra possa diminuir essa falta de pertencimento em relação ao município e mesmo à escola.

Assim, esta proposta justifica-se pela necessidade de ampliação de conhecimentos (linguísticos, de mundo e interacionais) para que o público-alvo seja capaz de ler com mais autonomia os textos que o cercam, incluindo os literários, e de produzir sentidos em seus próprios textos de forma consciente e planejada, alcançando o protagonismo no processo de ensino e de aprendizagem. Para tanto, buscou-se as orientações de Oliveira, Tinoco e Santos (2014), para as quais uma educação emancipatória pode ser alcançada por meio do trabalho com projetos, relacionando a escola à vida e às práticas sociais.

Também com a justificativa de fomentar a cultura, não só de Mendes, mas também da região do Vale do Café, e ainda homenagear a autora, a proposta traz como base os textos da poetisa, aos quais estão relacionados outros gêneros textuais pertinentes ao

desenvolvimento dos temas presentes nos poemas. Nesse sentido, vale destacar também a contribuição trazida pelo trabalho interdisciplinar entre Língua Portuguesa, História e Artes, que apresentaram informações relevantes para a construção de uma rede de conhecimentos capaz de enriquecer o repertório de saberes dos alunos a fim de que esses pudessem ampliar sua habilidade leitora.

Como base teórica, esta dissertação fundamenta-se nas considerações de Marcuschi (2010a; 2010b) sobre os gêneros e tipos textuais e de compreensão de textos; nas orientações previstas tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), quanto na Base Nacional Comum Curricular (2018); nos sentidos dos letramentos e na relação desses com as práticas sociais apontados por Street (2014) e Kleiman (1995); na importância de um processo de alfabetização e letramento sólido descrita por Soares (2020); na relevância de letramentos múltiplos e multiletramentos, apontados por Rojo (2009, 2012), para a leitura envolvendo práticas sociais; nas contribuições semiolinguísticas sobre tematização e figurativização trazidas por Fiorin (2022); nas observações de Cosson (2021) sobre o letramento literário; e na importância dos projetos de letramento indicada por Kleiman e Moraes (1999).

Com base na metodologia da pesquisa-ação de Thiollent (1986), esta pesquisa traz uma proposta de atividades que envolveu alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental, do turno da manhã, do ano de 2022, de uma escola estadual, em Mendes, no sul do estado do Rio de Janeiro, num processo de leitura e produção textual numa perspectiva sociointeracionista. Com a finalidade de estimular os alunos a exercer um papel consciente como leitores e escritores, a sequência apresentada traz diferentes conhecimentos, necessários em situações reais de comunicação para a ampliação do conhecimento de mundo.

Além do capítulo introdutório, esta dissertação está dividida em três outros capítulos. No primeiro apresenta-se a fundamentação teórica para a realização da pesquisa. O segundo capítulo traz a metodologia, público-alvo, tipo de pesquisa e o quadro com as atividades do projeto. No terceiro encontram-se a apresentação e a análise das atividades desenvolvidas durante o processo.

Dessa forma, espera-se que a análise apresente considerações importantes para o desenvolvimento da leitura e produção de textos, bem como para o letramento literário dos alunos.

## 1 ENSINO DE LEITURA E ESCRITA

Neste capítulo, serão tecidas reflexões sobre multiletramentos, projetos de letramento, interdisciplinaridade e leitura literária. Essas ações serão relacionadas à valorização da cultura local, a fim de alcançar a ampliação do letramento literário e efetiva atuação dos estudantes como protagonistas do processo de ensino e aprendizagem.

### 1.1 Letramento, Multiletramentos e Projetos de Letramento

Até o início dos anos 80, os conceitos de alfabetismo e letramento eram entendidos como sinônimos. No entanto, com o desenvolvimento de pesquisas na área da educação, entende-se hoje que são práticas diferenciadas, embora interligadas. Enquanto a primeira trata do desenvolvimento individual, considerando o aprendizado da leitura e produção de textos fruto de capacidades e competências do indivíduo (e relacionado com a escrita), a outra associa o processo de leitura e produção às práticas sociais, podendo ser o sujeito alfabetizado ou não (Rojo, 2009).

Somente com a difusão da obra de Street, em 1984, iniciou-se no Brasil a distinção entre os conceitos pelos estudiosos da área. Mas, apenas em 1986, o termo -letramento‖ foi apresentado por Kato (1986), diferenciando-o de alfabetização.

De acordo com Rojo:

... o termo *alfabetismo*<sup>1</sup> tem como foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos), numa perspectiva psicológica, enquanto o termo *letramento* busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (Rojo, 2009, p. 98)

Sobre essa mesma distinção, Magda Soares (2017, p. 47) aponta alfabetização como sendo a -ação de ensinar/aprender a ler e a escrever‖, enquanto letramento é o -estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. ‖. A partir dessas definições, é possível compreender que, apesar de serem processos distintos, não ocorrem isoladamente. Como a própria autora afirma:

---

<sup>1</sup> Vale ressaltar que a autora usa o termo -alfabetismo‖ no lugar de -alfabetização‖ em sua obra.

Não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2020, p.45, grifo da autora)

No que tange ao conceito de letramento, Street (1984), citado por Kleiman (1995), apresenta dois modelos: o autônomo e o ideológico. Enquanto o primeiro considera uma única forma de letramento (baseada na noção de progresso, de civilização), o segundo se relaciona diretamente com as práticas sociais, envolvendo textos diversificados mais e menos prestigiados.

Segundo Kleiman, o modelo autônomo apresenta como características:

1) a correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo; 2) a dicotomização entre a oralidade e a escrita; e 3) a atribuição de ‘poderes’ e qualidades intrínsecas à escrita, e, por extensão, aos povos ou grupos que a possuem. (Kleiman, 1995, p.22)

De acordo com a autora, para Street (1984 e 1993):

(...) o modelo alternativo de letramento –ideológico para destacar explicitamente o fato de que todas as práticas de letramento são aspectos não apenas de cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade. (Kleiman, 1995, p.38)

Como visto, a alfabetização é importante para que o letramento se torne possível. No entanto, é necessário entender, também, que a escola precisa considerar formas –reais de língua (em toda a sua variedade), relacionando as práticas letradas às práticas sociais. Afinal, o –ensino da língua terá sentido quando esta for determinada a partir de seus usos, ou seja, na vida social de seus usuários. Por isso, esta proposta está relacionada à perspectiva ideológica de letramento.

A diversidade cultural e étnica da constituição do povo brasileiro já é conhecida por todos há tempos. Então, se pensarmos em todas as variações, conseqüentemente entenderemos que, na nossa sociedade, se apresentam diferentes grupos sociais, cada um com características, formas comunicativas e culturais próprias.

De acordo com García Canclini (2008[1989], p. 308), citado por Rojo e Moura (2012), essa apropriação múltipla de patrimônios culturais abre possibilidades originais de experimentação e de comunicação, com usos democratizadores. Assim, para cumprir o objetivo de incluir os alunos na sociedade (contribuindo inclusive para sua identidade), é preciso que a escola pense em práticas de letramento que contemplem essas variedades, apresentando textos diversos que circulam entre o público-alvo (gêneros textuais). Considera-

se fundamental compreender que os gêneros, além de serem instrumento de *interlocução humana*, são também uma forma de –controle social. Para Marcuschi:

Desde que nos constituímos como seres sociais, nos achamos envolvidos numa máquina sociodiscursiva. E um dos instrumentos mais poderosos dessa máquina são os gêneros textuais, sendo que seu domínio e manipulação depende boa parte da forma de nossa inserção social e de nosso poder social. (Marcuschi, 2008, p. 162)

Seguindo esse viés, é importante promover estratégias de ensino para o desenvolvimento das competências leitora e escritora dos alunos, uma vez que será por meio dessas ocorrências reais de comunicação que eles poderão, também, exercer seu poder na sociedade, apresentando-se como protagonistas.

Com um ensino de língua portuguesa voltado para a atuação social e cultural, torna-se possível a integração entre os gêneros tradicionais e os emergentes nas práticas pedagógicas, o que caracteriza o conceito de multiletramentos, que, segundo Rojo e Moura:

...aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossa sociedade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (Rojo; Moura, 2012, p. 13)

Para tanto, é necessário desmitificar textos clássicos no espaço escolar em relação a outros *menos prestigiados*, permitindo que interfiram entre si, sem excluir os gêneros emergentes das novas tecnologias. Nesses pode-se observar a multiplicidade de linguagens, que contribui para a sua construção de sentidos. Isso é o que chamamos de multissemiose, cuja compreensão depende de multiletramentos. Para Rojo, textos compostos de múltiplas linguagens (ou modos, ou semioses) exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar (Rojo; Moura, 2012, p.19).

Outra transformação importante para o alcance dos objetivos escolares contemporâneos envolve o papel do professor nesse processo. Não mais visto como detentor absoluto do saber, o profissional passa a atuar como mediador do conhecimento, estimulando seus alunos a refletirem sobre questões linguísticas, textuais e sociais, tornando-os mais atuantes como discentes e cidadãos. De acordo com Palomanes –é preciso que o professor reflita sobre suas práticas educativas e busque caminhos que auxiliem na tarefa de levar os alunos ao alcance das habilidades exigidas nos tempos atuais (Palomanes, 2021, p. 12).

À vista disso, com práticas mediadas e envolvendo os multiletramentos, será possível que a escola contribua de forma mais significativa para o desenvolvimento de habilidades e

competências necessárias ao estudante para a prática de leitura e produção de textos nos diferentes campos de atuação. Essa proposta é capaz de proporcionar uma leitura mais crítica de textos e de mundo, transformando os discentes em protagonistas, e não meros expectadores ou reprodutores de conteúdos. Dadas as diferenças de classes sociais e culturais, é preciso considerar todas as formas de domínio necessárias à constituição de um leitor e escritor crítico, protagonista nas diferentes e reais situações de comunicação.

Compreendida essa necessidade, toma-se como ponto de partida a BNCC, onde está previsto que:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (Brasil, 2018, p. 67-68.)

Apesar de a BNCC ser um documento recente (sua versão final data de 2017), as orientações contidas nela não são novidades. Presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) está a compreensão de que:

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

Ampliados os espaços de convivência e sua visão de mundo, o aluno será capaz de refletir sobre os conhecimentos de mundo, bem como sobre os conhecimentos linguísticos, o que o levará a uma atuação autônoma e consciente por meio da linguagem como cidadão.

E como saber, nacionalmente, o nível de domínio de conhecimentos básicos determinados pela BNCC? Para isso servem as avaliações externas à escola, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), este último utilizado, hoje, também como forma de ingresso nas universidades brasileiras. Os resultados obtidos nessas aferições podem revelar problemas na educação, oportunizando uma mudança de comportamento por parte da escola com base nos dados apresentados por essas avaliações, buscando novas estratégias para o alcance dos objetivos de promover proficiência leitora e escritora.

Analisando os dados do relatório do SAEB em 2019 e comparando-os aos de 2017, podemos observar que houve um discreto avanço em relação aos níveis de proficiência alcançados pelos estudantes de todas as redes no final do 9º ano do Ensino Fundamental

(Brasil, 2022, p. 152). Apesar disso, as redes municipais e estaduais brasileiras apresentam ainda os menores níveis entre os avaliados em Língua Portuguesa (Brasil, 2022, p.151).

Somados às dificuldades encontradas durante o período de Pandemia em 2019, esses dados tornam-se ainda mais preocupantes e demonstram como ainda é preciso avançar nas práticas escolares com relação à leitura e escrita. Por outro lado, é preciso entender essas informações como um meio para reconstruí-las com vistas a formação individual e social dos estudantes. Para isso, é preciso que os professores de língua portuguesa considerem os multiletramentos, os letramentos multissemióticos e os letramentos críticos (Rojo, 2009).

Dito isso, não cabe mais um ensino de língua que se distancie da realidade dos discentes. É preciso tornar essa atividade mais próxima deles por meio de ocorrências linguísticas reais e não idealizadas ou hipotéticas. O ideal é que as aulas de português tenham sempre como foco manifestações reais de comunicação e que o docente busque analisar criticamente seu trabalho, como uma constante. Sobre isso, Lerner aponta que:

É de responsabilidade de cada professor prever atividades e intervenções que favoreçam a presença na sala de aula do objeto de conhecimento tal como foi socialmente produzido, assim como refletir sobre sua prática e efetuar as retificações que sejam necessárias e possíveis. (Lerner, 2002, p. 35)

Da mesma forma, é preciso desfragmentar os saberes, já que esses são partes relacionadas de um todo na vida social do ser humano. Por isso, neste trabalho, o envolvimento entre as disciplinas Língua Portuguesa, História e Artes foi fundamental para a construção dos sentidos na leitura dos poemas de D. Umbelina. Segundo, Thiesen (2008), a interdisciplinaridade –(...) busca responder à necessidade de superação da visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento. À vista disso, e dada a complexidade e a amplitude dos contextos sociais, não é mais possível pensar em práticas educativas fragmentadas e individualizadas, mas considerar a integração disciplinar a fim de articular os conhecimentos para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem mais eficaz e realista.

Para atender às demandas contemporâneas, é fundamental uma reinvenção das práticas de leitura na escola. As necessidades sociais de 50 anos atrás não são as mesmas que se têm hoje. Acompanhando essas transformações, surgem novas formas de interação e novos suportes, que não podem ser negligenciados se compreendermos a função do ensino da língua

atualmente, que é o de tornar o discente capaz de atuar na sociedade de forma autônoma e reflexiva. Pensando nessa atuação, segundo Kleiman e Moraes:

Considerando que o ensino de português visa proporcionar ao aluno situações em que possa vivenciar a linguagem como uma prática social, e que o ensino deve estar organizado em torno do texto como a unidade através da qual se atualizam os diferentes gêneros, obviamente a mera prática social de leitura do texto já atenderia às exigências curriculares dessa área. (Kleiman; Moraes, 1999, p. 85)

No entanto, é preciso frisar que, mesmo relacionando o aprendizado às práticas sociais de ocorrência dos textos, os conteúdos linguísticos não podem ser esquecidos. É necessário que esses se aliem de forma equilibrada às atividades de leitura e produção. Assim, os aspectos linguísticos finalmente poderão ter sentido, atrelados às situações reais de comunicação, onde se apresentam as interações comunicativas e também os gêneros textuais. Por isso a experiência de construção do conhecimento por meio de projetos demonstra ser tão enriquecedora e produtiva. Como justificativa, Kleiman e Moraes afirmam que –(...) um projeto que se organiza em torno da leitura visa o ensino da escrita e dos conteúdos através de uma prática social, inserida em situações relevantes do cotidiano do aluno (Kleiman; Moraes, 1999, p. 55- 56).

Apesar de se ter conhecimento de que novas práticas escolares precisam ser estabelecidas, o que se vê ainda são aulas de português centradas em regras gramaticais e que prestigiam apenas formas escritas da língua, sem envolver o aluno em situações reais de comunicação. Ao pensar no que se faz necessário atualmente, conclui-se que o ensino da língua deve ser baseado em propostas de leitura e produção de textos diversos, envolvendo não só os textos multissemióticos como também orais.

Nesse sentido, além dos tradicionais textos escritos, é importante considerar outros que estão presentes dentro e fora da escola, onde os conhecimentos adquiridos se materializam e se inter-relacionam. Essa é a proposta de se trabalhar com projetos na escola, envolver a leitura de diferentes textos (inclusive de diferentes áreas do conhecimento) e em diferentes contextos na construção do conhecimento, valorizando também as práticas orais de leitura e produção de textos. Afinal, conforme Kleiman e Moraes afirmam –(...) a aprendizagem da língua escrita não envolve uma ruptura com a oralidade. Por isso o projeto deve ser também uma construção apoiada nas práticas orais do aluno, no diálogo (Kleiman; Moraes, 1999, p. 50).

Ainda segundo as autoras, –O projeto permite ver a sala de aula como um lugar para a comunicação de informações, para o estabelecimento de relações sociais e para a expressão da identidade e de atitudes (Kleiman; Moraes, 1999, p. 50). Quando as práticas sociais são envolvidas no espaço escolar, os participantes do processo de aprendizado têm a possibilidade de se prepararem para sua atuação também fora da escola. Isso posto, é possível relacionar a escola com a identidade dos discentes e com o papel que esse exercerá na sociedade, o de cidadã/cidadão.

Para que isso se efetive, é importante que os discentes compreendam a importância dos projetos, uma vez que esses são capazes de proporcionar um aprendizado em rede, onde os conhecimentos de diferentes áreas se inter-relacionam, tal qual encontramos no cotidiano, sempre resgatando conhecimentos apreendidos em diferentes experiências. Oliveira, Tinoco e Santos sustentam a ideia de que:

o desenvolvimento de projetos na escola pode ser uma alternativa de ressignificação do fazer docente e discente desde que seja pressuposto um trabalho coletivo de planejamento e execução de atividades que têm objetivos e metas compartilhadas por profissionais com diferentes formações, que oferecem a sua contribuição para, juntos e com a participação ativa dos alunos, cheguem a um ponto definido prévia e coletivamente. Além dessa ação coletiva, os projetos também podem nos aproximar mais do tempo, do espaço e das práticas sociais da vida real e isso pode trazer como consequência um novo olhar da comunidade escolar e do entorno acerca da importância da escola e do que nela se faz. (Oliveira; Tinoco; Santos, 2014, p. 20)

Nessa perspectiva, o professor não é mais o detentor do saber, mas constrói, em conjunto com os alunos, os saberes, atuando como mediador do processo de aprendizagem. Os atores dessa operação interagem entre si na e para a construção do conhecimento, segundo um viés interacionista, em que tanto o professor quanto os alunos participam ativamente. Para Porto, –Quando adotamos a concepção interacionista, nosso objeto de estudo passa a ser o texto, com toda a diversidade de gêneros que circulam no cotidiano (Porto, 2009, p.15).

Segundo a autora, para cada situação comunicativa, utilizam-se diferentes formas de interação, materializadas pelos gêneros textuais. Porto afirma, ainda, que –os gêneros textuais vão se estabelecendo socialmente e, sendo assim, precisamos estar atentos para os usos sociais da linguagem, para fazer da sala de aula um ambiente em que circulem os mais diferentes gêneros (Porto, 2009, p.42). Assim, se faz necessária a introdução, nas atividades escolares, de uma diversidade de textos que possam contribuir tanto para os conhecimentos linguísticos, como também para as práticas sociais. Isso proporcionaria ao estudante uma atuação protagonista e mais crítica em seu papel como cidadão.

Nessa trajetória, é fundamental entender a leitura como prática estratégica de inferências e levantamento de hipóteses, relacionando-a às informações já conhecidas. Por isso é tão importante compreender que o aluno não é uma lousa em branco onde se depositam os conhecimentos, mas sim que esses são sempre ampliados ou assimilados a partir de outros já adquiridos, os chamados conhecimentos prévios, compostos por conhecimento textual, linguístico, enciclopédico, intertextual e contextual. (Santos; Riche; Teixeira, 2020, p. 40-43). Por meio da interação entre os tipos de conhecimento, é que se pode construir sentidos nos textos.

Ainda segundo as autoras, proporcionar aos estudantes diferentes contatos com o texto é fundamental para a atividade de produção de sentidos nos textos. Diante disso, é ideal que se construa uma sequência de atividades que contemplem atividades: pré-textuais (motivadoras para a leitura); textuais (pelas quais são feitas reflexões sobre os aspectos textuais e linguísticos); e pós-textuais (realizadas após o trabalho de leitura numa relação com diversos textos e contextos). Para exemplificar essas etapas, reproduz-se a seguir o quadro esquematizado pelas autoras com atividades a serem seguidas para a leitura de livros de literatura infantil ou juvenil:

<b>Pré-texto (atividades motivadoras)</b>	<b>Texto (análise textual)</b>	<b>Pós-texto (continuação da análise e motivação para outras leituras)</b>
<p><b>título e capa:</b> incluindo apresentação do texto e diagramação.</p> <p><b>personagens:</b> descrição, comportamento, nomes e apelidos, etc.</p> <p><b>propostas de debates</b> (prévios, sobre o que pode ser a história).</p>	<p><b>personagens:</b> descrição, comportamento, nomes e apelidos etc.</p> <p><b>enredo:</b> –lugar-comum, inferências, verossimilhança, incoerências, –final feliz, índices e elementos que causam suspense etc.</p> <p><b>estrutura do texto e vocabulário:</b> parágrafos curtos, pontuação, humor presente em diálogos e caracterizações, discurso direto, vocabulário positivo/negativo, ambiguidades, cortes bruscos no texto, linguagem utilizada etc.</p>	<p><b>propostas de debates</b> (com relação à temática do texto).</p> <p><b>outras sugestões:</b> paralelo do texto com outras linguagens (cinema/teatro/televisão); identificação de intertextualidade; dramatização ou júri simulado; modificação de parte da história; mudança de personagens ou de algumas de suas características.</p>

Fonte: Santos, Riche e Teixeira (2020, p. 49)

Do mesmo modo, pode-se pensar na ação de escrever, para a qual, antes de tudo, é necessário –ter o que dizer, com afirma Irandé Antunes (2003, p. 45). E para alcançar esse material, é preciso priorizar a leitura de textos inter-relacionados ao tema proposto para as aulas.

Também deve-se considerar que atividade de produção é uma prática interativa, na qual coexistem os sujeitos da comunicação no papel de produtor e leitor. Assim, –o professor não pode, sob nenhum pretexto, insistir na prática de uma escrita escolar sem leitor, sem destinatário; sem referência, portanto, para se decidir sobre o que vai ser escrito (Antunes, 2003, p. 47). É preciso refletir sobre as redações escolares sugeridas no retorno das férias, por exemplo, e como não fazem sentido, uma vez que apresentam um único propósito: o de serem corrigidas ortográfica e gramaticalmente. Os textos devem ser propostos para o objetivo de servirem à comunicação (real) entre os participantes, como também afirma Beth Marcuschi.

Em seu texto –Escrevendo na escola para a vida (2010), a autora reflete sobre o que deve ser ensinado hoje na escola, contrapondo as antigas redações escolares e as atuais produções de textos. Levando em consideração que a escrita é –um processo de interlocução entre leitor-texto-autor, concretizada por gêneros textuais num contexto sócio historicamente situado. (Marcuschi, 2010, p.78), ou seja, o que se escreve na escola deve ser o que encontra espaço na sociedade. Isso posto, as –redações deixam lugar para as produções plurais, culturalmente sensíveis e significativas, capazes de levar à formação autônoma e crítica do cidadão a fim de atender ao objetivo de ensino da língua segundo a BNCC. Escrever na escola passa a ser um ensaio para situações vividas na sociedade. A sala de aula passa a representar esse espaço social e deve proporcionar diferentes letramentos, definindo de forma explícita o contexto de produção dos textos e levando os discentes a refletirem sobre o uso dos gêneros em situações específicas e sobre estratégias linguísticas viáveis para a escritura desses gêneros.

## 1.2 Leitura do Texto Literário e Ensino

De acordo com Candido (2011), a Literatura é uma manifestação universal da humanidade e, por isso mesmo, considerada um direito, cuja função humanizadora se faz indispensável não só como instrumento de humanização, mas também como de educação e instrução. A esse respeito, o autor afirma:

Entendo aqui por *humanização* (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (Cândido, 2001, p.182)

É fato que a Literatura contribui para o ser humano e, conseqüentemente, para a sociedade. Mas, além disso, a leitura de textos literários também é capaz de explorar as potencialidades linguísticas como nenhuma outra prática humana, no sentido em que reconstrói o mundo por meio da palavra e da escrita, ao mesmo tempo em que oferece recursos para a constituição do sujeito. Segundo Cosson (2021, p. 16), –(...) é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas

pelos discursos padronizadas da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos. ‖

No entanto, a fruição literária não é tão comum quanto a leitura de textos jornalísticos, por exemplo. Em suas casas, pode ser incomum que os alunos –aprendam‖ a ler um poema, porque esse tipo de leitura é, como outras, um processo de aprendizagem e como tal precisa ser ensinado. Precisa ser ensinado, mas não como os outros textos, e sim com a atenção devida ao letramento literário.

Por isso se faz necessária a escolarização da Literatura. Como afirma Cosson, –o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. ‖ (2021, p. 23). Afinal, se é objetivo dela (escola) promover o protagonismo dos alunos e desenvolver sua capacidade de reflexão diante da realidade, faz-se urgente assumir a responsabilidade de levar a arte literária àqueles que podem ter pouco ou nenhum acesso a ela, desde a mais popular até a mais restrita forma (destinada principalmente a uma pequena elite econômica).

Entretanto, esse processo de escolarização pode ser prejudicial se os professores restringirem a literatura a padrões e convenções que em nada se parecem com as práticas linguísticas e sociais reais. De acordo com Geraldi:

Na prática escolar, institui-se uma atividade linguística artificial: assumem-se papéis de locutor/interlocutor durante o processo, mas não se é locutor/interlocutor efetivamente. Essa artificialidade torna a relação intersubjetiva ineficaz, porque a simula.

[...] Tentar ultrapassar essa artificialidade é efetivamente tentar assumir-se como um –tu‖ da fala do aluno, na dinâmica de trocas do eu/tu. (2006, p. 89)

Terreno fértil para aquisição do conhecimento, a literatura precisa ser explorada adequadamente pelos seus leitores. À vista disso, cabe à escola ensinar aos estudantes como explorá-la por meio de atividades que possibilitem a promoção dos sentidos do texto. Para proporcionar a ampliação da habilidade de leitura de textos literários, a BNCC determina que, por meio do campo de atuação artístico-literário, o contato entre discentes e literatura deve ser uma prática constante nas escolas, e de forma a possibilitar o desenvolvimento da fruição do leitor literário.

Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores.

Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica, [...]. Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores. (Brasil, 2018, p.158)

Assim, e ainda seguindo as orientações do documento, neste trabalho, há duas práticas visadas: a de leitura e a de produção textual, cujas habilidades necessárias encontram-se discriminadas na BNCC:

(EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações, etc.), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráficoespacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal.

(EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário. (2018, 161)

Tendo isso em vista, justifica-se a proposta de leitura e produção escrita contida nessa pesquisa. Destaca-se ainda que a relação entre ambas se dá também porque a primeira forneceu subsídios para a segunda, assim como outras atividades desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa durante o ano letivo. Do mesmo modo, vale ressaltar que o desenvolvimento das habilidades de leitura se deu a partir da leitura dos textos poéticos de D. Umbelina, numa relação interativa entre os sujeitos e o texto.

### 1.2.1 Contrato de leitura

Com base na abordagem semiolinguística, Emediato (2007) aborda o que vem a ser o contrato de comunicação e os princípios norteadores para sua realização:

- a) A comunicação funciona como um mecanismo de enunciação;
- b) Esse dispositivo comporta traços da relação comunicativa identificáveis nas figuras de seus enunciadores e destinatários;
- c) Toda enunciação é negociada e objeto de regulação entre as duas instâncias;
- d) A observância dos parâmetros contratuais mantém a interação e a inobservância leva à sua ruptura. (Emediato, 2007, p. 83)

No entanto, é importante diferenciar uma situação potencialmente comunicativa (SPC) de contrato de comunicação (CC). Em situações potencialmente comunicativas reúnem-se interesses em comum entre interlocutores para que, então, sejam observadas uma quantidade de regras operacionais que possam ou não ser validadas. Se essa validação se

concretiza, tem-se o contrato de leitura. Por outro lado, quando não validadas as regras (ou algumas delas), há uma ruptura na interação.

Na interação entre os sujeitos, quando não ocorrem diálogos regulares (proporcionados pela validação), é possível ajustar os parâmetros contratuais para se ter um contrato de comunicação efetivado, mas nem sempre no momento da enunciação. É o caso de textos produzidos em situações monolocutivas, especialmente os textos escritos. Nesse caso, é possível representar o leitor por meio de uma figura imaginária (condição já pré-validante) e considerar suas competências linguística, enciclopédica, axiológica e praxeológica, ou situacional.

Emediato apresenta duas categorias que, relacionadas às competências do leitor, fundamentam o processo de validação e, ao mesmo tempo, a estruturação do ato de ler. Segundo o autor são as:

- *-esquematisações*: paradigmas recebidos e transformados pela experiência que estruturam as expectativas do leitor e ajudam-no a reconhecer a regra formal, o gênero ou a situação de leitura. [...]
- *-semantizações*: paradigmas recebidos e igualmente transformados pela experiência que estruturam expectativas do leitor relativas aos saberes de crença e de conhecimento e que funcionam como indicadores de tratamento para as problematizações (posicionamentos, inferências avaliativas, *topoi*, sistemas de valor, etc.). [...] (Emediato, 2007, p. 94, grifos do autor)

Segundo o autor, —pensar o contrato de leitura sugere, portanto, refletir sobre o conceito de conformidade e, de passagem, sobre o conceito de anunciação e interpretação comunitária [...]‖ (Emediato, 2006 (*apud* Emediato, 2007)). Dessa forma, deve-se pensar não num modelo de interação que se faça entre os sujeitos (A e B), mas em outro no qual se unam os sujeitos e um modelo público de realidade. Esse refere-se aos padrões de conformidade que garantem a partilha e a formalização para a realização do contrato de leitura.

Seguindo essa linha, Feres (2021) questiona como são tratadas as atividades de leitura na escola. Se o objetivo for uma leitura mais autônoma, é preciso partir de uma leitura para a liberdade, nesse sentido o leitor age sobre o texto e não admite uma postura passiva como num ensino tradicionalista. Para esclarecer o que é texto, a autora define o conceito como sendo —um conjunto de signos organizados de determinada maneira com a finalidade de comunicar algo e agir sobre aquele que o recebe, de acordo com os saberes partilhados entre produtor e interpretador.‖ (Feres, 2021, p.82).

Compreendendo que, sob a perspectiva da Teoria Semiolinguística, a leitura ocorre na conexão entre texto, contexto e circunstâncias comunicativas, o papel do professor, como mediador, passa ser o de apresentar estratégias de interpretação, diferente do que é compreensão. Ao passo que interpretar se faz pela percepção das maneiras de dizer de forma mútua entre os interlocutores, compreender representa o sentido global do texto proporcionado pela interpretação. A compreensão é, portanto, a etapa seguinte à interpretação, e apresenta dois níveis de compreensão (segundo Charaudeau, 2018, *apud* Feres, 2021, p. 84) destacados pela autora: o sentido de língua e o sentido de discurso.

No sentido de língua, a compreensão independe da enunciação, pois a inferência centrípeta interna acontece de acordo com a colaboração da competência linguística para o sentido. Já no sentido de discurso, a inferência centrífuga realizada para fora do texto contribui para a significação, ou sentido de contexto, com base nas competências enciclopédica e axiológica. Enquanto a competência praxeológica é responsável pelas inferências situacionais.

Nessa perspectiva, ao professor (mediador) cabe acionar essas competências nos alunos por meio de atividades com comandos que estimulem o processo inferencial deles. Esses comandos devem estar em atividades que buscam identificar tema, público, objetivo, etc., bem como refletir sobre as escolhas linguísticas do autor, identificar recursos de referência, entre outras observações. Sendo todos esses pontos detectados e comprovados no próprio texto. Assim, é possível dizer que a leitura na escola é emancipadora e não limitada a repetições.

### **1.3 Contribuições da Semiótica para o trabalho com a leitura**

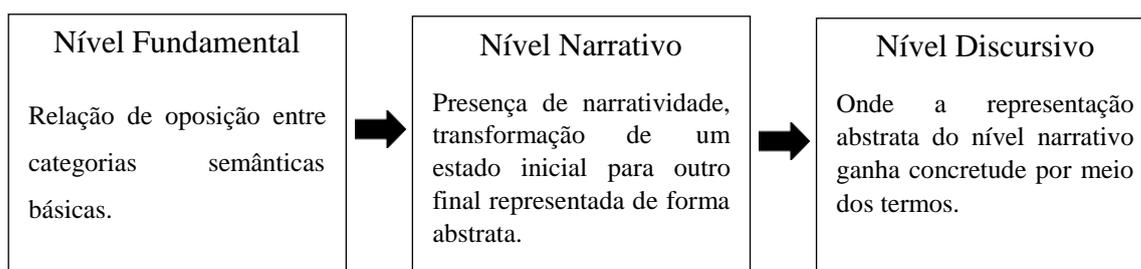
A perspectiva semiótica segue um percurso evolutivo que entende a construção de sentidos não a partir de unidades menores de análise como as palavras, mas a partir de enunciados (Ducrot) ou textos (Greimas). Essa compreensão traz a ideia de que a leitura se dá a partir do olhar para o todo, para o texto, onde as relações são estabelecidas nos percursos semânticos e em diferentes níveis.

A partir daí, Greimas (1973), conforme citado por Fiorin (2022, p. 16), considera que a Semântica, área que estuda a produção de sentido, deve ser de três tipos:

- a) Gerativa, ou seja, deve estabelecer modelos que apreendem os níveis de invariância crescente do sentido de tal forma que se perceba diferentes elementos do nível de superfície podem significar a mesma coisa num nível mais profundo (...);
- b) Sintagmática, isto é, deve explicar não as unidades lexicais que entram na feitura das frases, mas a produção e a interpretação do discurso;
- c) Geral, ou seja, deve ter como postulado a unicidade do sentido que pode ser manifestado por diferentes planos de expressão.

Neste trabalho, porém, será abordado o percurso gerativo de sentido, responsável por simular a produção e a leitura do significado do conteúdo. Nele encontram-se três níveis de leitura – um fundamental, um narrativo e outro discursivo. No nível fundamental, estão as categorias semânticas básicas da construção do texto, estabelecidas numa oposição, como por exemplo, o bem e o mal – no entanto, é preciso saber que essa oposição, ou diferença, ocorre a partir de um traço comum entre as duas categorias, assim estabelecendo uma relação de contrariedade. Já no nível narrativo, encontra-se a transformação de um estado inicial para um final, o que compõe a narratividade (diferentemente da narração, um tipo textual). Por último, é no nível discursivo que as formas abstratas do nível narrativo recebem concretude, nele –o bem e o mal são concretizados por meio da figura do vilão com suas maldades e do herói, que pensa coletivamente, tem empatia, princípios, valores, etc. De acordo com essas informações, pode-se compreender que a leitura se faz a partir dos três níveis inter-relacionados:

**Quadro 2** – Percurso gerativo



Fonte: a autora, 2023.

Esses níveis pertencem ao plano do conteúdo e representam um modelo descritivo capaz de constituir, nas palavras de Denis Bertrand (1984 apud Fiorin, 2022, p.44), um –simulacro metodológico. Isso, só, não é suficiente para uma leitura eficaz, é preciso considerar também o plano de expressão, podendo ser de natureza verbal, gestual, musical, etc., ou ainda híbrida. Fiorin (2022, p. 45) afirma que –Discurso é uma unidade do plano de conteúdo, é o nível do percurso gerativo de sentido em que formas narrativas abstratas são revestidas por elementos concretos e que –Quando um discurso é manifestado por um plano

de expressão qualquer, temos um texto. Portanto, a partir da junção do plano do conteúdo ao plano da expressão chamamos de manifestação, tendo como resultado o texto.

A leitura de qualquer texto estará vinculada então a esses dois planos e a alteração de um intervém no resultado da leitura. O mesmo conteúdo manifestado em diferentes planos de expressão apresenta resultados diferentes graças também aos efeitos estilísticos da expressão. Comparando texto informativo e poético percebe-se que as leituras são realizadas de modos diferentes, mesmo porque a função do primeiro é veicular o conteúdo, enquanto a do segundo é recriá-lo.

Na leitura de um texto poético é preciso ir além dos níveis fundamental e narrativo (e às vezes do discursivo), já que os efeitos estilísticos fazem o leitor sentir a experiência presente nesse tipo de texto. Segundo Fiorin (2022, p. 49), -Principalmente na leitura do texto poético, não pode o analista cingir-se ao plano do conteúdo, pois senão deixará de perceber a especificidade desse tipo de texto e não apreenderá a totalidade do sentido nele inscrito. Essa totalidade mencionada pelo autor é ocasionada por recursos estilísticos que podem ser fônicos, métricos e rítmicos, figuras de construção, etc., encontrados no nível da manifestação do discurso.

Como visto anteriormente, no nível narrativo encontram-se esquemas mais abstratos da narratividade, os quais, revestidos pela semântica discursiva, ganham mais concretude. Desse modo, para Fiorin existem os textos figurativos e os temáticos. Segundo o autor:

Os primeiros criam um efeito de realidade, pois constroem um simulacro da realidade, representando, dessa forma, o mundo; os segundos procuram explicar a realidade, classificam e ordenam a realidade significativa, estabelecendo relações e dependências. [...]. Aqueles são feitos para simular o mundo; estes, para explicá-los. (Fiorin, 2022, p. 91)

Apesar de figura e tema parecerem termos polares, é preciso entender que representam uma graduação, ou seja, não há um texto apenas figurativo ou temático, mas sim mais ou menos concreto. Posto isso, conclui-se que um texto é figurativo quando os esquemas forem mais concretos, e temático quando predominarem esquemas abstratos. Isso é percebido pelo uso de palavras abstratas, que remetem a percepções, e de palavras concretas, que remetem a coisas existentes no mundo (fictício ou real).

Diferentemente do que possa parecer esses dois percursos (figurativo e temático) se completam: não há sentido em uma figura vista isoladamente, bem como não existe tema sem a concretização pela figura. O tema subjaz às figuras, então, para identificar o tema, é preciso

observar as figuras, que, sozinhas, não têm significado determinado, visto que este é evidenciado pela relação entre elas.

Quando se fixa uma relação entre temas e figuras, há um processo de simbolização. Nele estabelece-se para uma dada figura uma determinada interpretação temática. O símbolo pode então ser definido como uma figura cuja interpretação temática é fixa. A mulher de olhos vendados com uma balança na mão (figura) simboliza a Justiça (tema); a coruja, a Sabedoria, etc. O símbolo é sempre um elemento concreto a veicular um conteúdo abstrato. (Fiorin, 2022, p. 97)

Seguindo um percurso temático, o sujeito enunciador busca difundir o tema, criando efeitos da realidade ao utilizar recorrentemente semas estabelecidos de forma abstrata. Por isso Fiorin (2022: 94) afirma que –O nível temático dá sentido ao figurativo e o nível narrativo ilumina o temático. Assim, textos cujos temas se manifestam diretamente, sem o uso da figurativização, são considerados temáticos. Todavia, não há percurso figurativo sem tematização, sendo esta pré-requisito para a existência daquele.

Porque as figuras possuem um núcleo significativo a partir do qual se apresentam vários sentidos, é que dentro de um texto (não mais de um enunciado) tornam-se múltiplas as possibilidades de leitura – indicando que a relação entre as figuras cria uma rede, formando o percurso figurativo. Dessa forma, conclui-se que à leitura de textos verbais interessa analisar o encadeamento dessas figuras representado por uma sequência de lexemas, cujos núcleos podem ser permanentes, mas ao mesmo tempo apresentar variáveis.

Esses múltiplos sentidos, entretanto, consolidam-se a partir dos diferentes contextos em que o discurso é realizado. De acordo com cada contexto, unem-se figuras que, mesmo polissêmicas, formam a trama textual mantendo uma coerência interna. Mas quando a coerência é quebrada, pelo uso de figura(s) sem traços comuns, produz-se uma inverossimilhança, a qual impede, ou pelo menos atrapalha, a leitura do texto.

Segundo Fiorin (2022, p. 107) o mesmo tema pode estar em diferentes textos, mas a forma como cada um desses textos vai abordar o tema, significa dizer que um tema mais geral aparece em diferentes discursos formando, não um percurso temático, mas uma configuração discursiva. A cada configuração discursiva é possível existirem variações figurativas, variações temáticas e narrativas. Por isso costuma-se ouvir que um texto pode ser interpretado de diversas maneiras, mas é importante ressaltar que esses modos de –ler! sejam coerentes com a configuração discursiva do objeto de leitura, ou seja, precisam conter coerência semântica, precisam formar um todo, um tecido por meio de retórica, redundância, repetição, recorrência de traços semânticos, chamada de isotopia. Para o autor:

O conceito de isotopia é extremamente importante para análise do discurso, pois permite determinar o(s) plano(s) de leitura dos textos, controlar a interpretação dos textos plurissignificativos e definir os mecanismos de construção de certos tipos de discurso [...]. Na análise dos textos pluri-isotópicos é essencial, a partir da observação dos conectores e dos desencadeadores de isotopia, depreender as distintas isotopias que se superpõem para que nenhum plano seja deixado de lado. (Fiorin, 2022: p. 117)

Esses conectores são os responsáveis por constituírem sentidos, mas propositalmente inseridos pelo produtor do texto a fim de romper com as regras de combinatória. As figuras de pensamento metáfora e metonímia são exemplos de conectores, uma vez que a primeira evidencia a intersecção de traços comuns dos termos, ao passo que a outra estabelece uma relação de inclusão.

Se algumas figuras de pensamento compõem a sintaxe discursiva para estabelecer sentido ao enunciado, outras atuam no discurso para assim agregarem novos sentidos quando combinadas aos temas, a antítese, o oxímoro (ou paradoxo) e a prosopopeia (ou personificação) são considerados mecanismos da retórica clássica.

Uma vez que os textos-base deste trabalho são textos poéticos, a configuração discursiva deles será o meio mais importante nessa experiência. Também a tematização e a figurativização são caminhos, tanto para a leitura quanto para a produção da biografia da autora. Ao passo que os poemas tematizam passagens da vida de Umbelina, neles encontram-se figuras que auxiliam (juntamente com outros suportes) nas especificações dos fatos revelados ao longo da pesquisa.

#### **1.4 A produção de textos e o ensino de Língua Portuguesa**

Refletindo sobre situações práticas dos seres humanos, é impossível não pensar em escrita. Embora tenha sido inexistente durante o período em que viveram comunidades ágrafas, hoje a escrita se faz presente na vida cotidiana de cada cidadão. Seja em lugares formais de educação ou numa caminhada na rua, a escrita informa, forma e faz entender o lugar de cada ser na sociedade.

Sabendo-se da importância da língua escrita, é preciso compreendê-la como fruto da concepção de língua, de texto e de sujeito que tomamos neste estudo. Apoiada na concepção sociointeracionista de Vygotsky (Santos, Riche, Teixeira. 2020, p. 99), essa pesquisa apresenta o entendimento de que a escrita é uma atividade focada na interação entre escritor-

leitor. Isso significa que, nessa atividade dialógica, os sujeitos assumem um papel ativo e juntos atuam na produção de sentidos do texto.

Apesar dessa atuação conjunta, é importante que o produtor de um texto esteja atento a certas estratégias que facilitam a interação entre ele e o leitor. Segundo Koch e Elias, algumas delas são:

- ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutores, tópico a ser desenvolvido e configuração textual adequada à interação em foco);
- Seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão;
- -balanceamento entre informações explícitas e implícitas; entre informações -novas e -dadas, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita;
- revisão da escrita ao longo de todo o processo, guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor.

(Koch, Elias. 2021. 34)

Ainda para as autoras, “[...] a escrita é um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação a um outro (o seu interlocutor/leitor) com um certo propósito” (2021, p. 36). Dessa forma, determinado o objetivo, há de se pensar no público para o qual escreve, onde e quando escreve e de que forma será veiculado o que se pretende escrever. Com base nessas informações, o escritor desenvolverá um projeto de texto, no qual aplicará estratégias a fim de alcançar o que se propôs a comunicar.

Por isso, é importante pensar que para a realização da escrita a relação entre essa e a leitura se faz íntima, mas não exclusiva. Saber ler, de forma autônoma e reflexiva, é essencial para o desenvolvimento da escrita, primeiro porque é assim que se compreendem as ocorrências linguísticas que envolvem um texto escrito; segundo porque é a leitura uma das grandes fontes de conhecimento disponíveis e mais segura. No entanto, saber escrever não depende apenas do -saber ler. Segundo Irandé Antunes (2009, p.196), -A competência em escrita é, do mesmo modo que todas as outras, resultado, também de uma *prática constante, persistente e refletida*, num processo de crescente aprimoramento. || (grifo da autora).

A autora sugere algumas posturas que podem ser assumidas na escola para uma maior eficácia do ensino de Língua Portuguesa. Algumas delas implementadas durante o desenvolvimento do projeto:

- O ensino da língua escrita deveria privilegiar a produção, a leitura e a análise dos diferentes gêneros, de cuja circulação social somos agentes e testemunhas. [...]
- As motivações para escrever na escola deveriam inspirar-se nas motivações que temos para escrever fora dela.

- A gramática da língua [...] seria a gramática requisitada por esses gêneros, em função do que se poderia estabelecer, com mais precisão e muito mais consistência, o alcance das regras e, principalmente, o impulso para minimizar o estudo das nomenclaturas e das irrelevâncias classificatórias.  
[...]
- Ainda, pela concentração nos gêneros, se poderia, com pertinência, identificar o destinatário do texto (ou os destinatários, se fosse o caso), em seu papel social particular, para levá-lo em conta na dosagem da informação veiculada, na antecipação das posições contrárias, e, mais pontualmente, na escolha sintático-semântica das unidades linguísticas. (2021, p. 213-215)

Assim, foram considerados importantes para o desenvolvimento do projeto gêneros comuns nos meios de circulação aos quais os alunos têm acesso. Esses gêneros foram envolvidos nas diferentes etapas para fins diversos, como aquisição de conhecimento de mundo e como resultado de atividades de produção escrita, respeitando os objetivos a serem alcançados em cada uma das propostas.

Todas as atividades de produção foram pensadas a fim de contribuírem para o processo de aprendizado e/ou para divulgação das experiências. O principal gênero, a biografia, foi escolhido a partir da percepção de que os textos base (as poesias de D. Umbelina) traziam informações sobre sua vida. Além desse, outro fator importante foi o objetivo de valorizar a cultura local. Dessa forma, considerou-se que o gênero atendia às necessidades trazidas por essa pesquisa. Além disso, é a biografia um texto que suscita a curiosidade das pessoas em geral, tornando a produção mais aprazível ao público a que se destinou.

Em vista disso, e de que um dos objetivos do ensino de língua é o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, considera-se o trabalho com a produção de textos (numa concepção interacionista) ideal para o ensino de Língua Portuguesa. Uma vez que o processo de construção dos textos envolve diferentes conhecimentos, inclusive o linguístico, e propõe uma constante revisão da escrita, a opção por esse tipo de trabalho contribui para aulas mais eficazes para o desenvolvimento da escrita com vistas às práticas sociais. Ademais, a coerência e a coesão construídas ao longo do processo, somadas ao compartilhamento de informações entre os sujeitos, garantem a textualidade das produções escolares e, portanto, sua comunicabilidade.

## **1.5 Os Gêneros Textuais e as Tipologias Descritiva e Narrativa**

É sabido que o desenvolvimento do indivíduo se dá pela convivência social, pela troca de experiências e pela absorção dos conhecimentos do grupo. Tudo isso possível graças à linguagem, mas não só a ela, também às formas de interação entre os agentes verbais. Segundo Costa, Pereira, Pinilla e Oliveira (2006):

[...] Reconhecer que existem inúmeras possibilidades de construção textual em função dos objetivos da interação falante/ouvinte é fundamental para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa na escola.

Assim, é no texto, considerado como um todo organizado de sentido, que o usuário da língua exercita a sua capacidade de organizar e transmitir ideias, informações e opiniões, em situações de interação comunicativa. (p. 28)

Essa interação caracteriza-se a partir do uso de inúmeros textos, por vezes distintos entre si, encontrados cotidianamente na sociedade. Por haver diferenças, segundo a perspectiva socio-interacionista, existe a necessidade de categorização desses em gêneros. Essa classificação refere-se às escolhas feitas pelos agentes verbais dependendo de condições e finalidades do que se pretende comunicar. Pereira, Pinilla, Costa e Oliveira sustentam que essas escolhas relacionam-se a tempo e lugar, relação entre os interlocutores; características e papel social do enunciador e do receptor; objetivos da interação; canal/veículo; grau de formalidade da situação. (p. 30). Haja vista o que foi mencionado até aqui acerca dos gêneros textuais, pode-se afirmar que à escola cabe, então, apresentar aos alunos atividades capazes de promover o reconhecimento dessas categorias por meio do reconhecimento de construções linguísticas e formas de organização do discurso específicas a cada classe de texto.

Antes de serem categorizados, no entanto, os textos são organizados em sequências linguísticas e pela função desempenhada, ou seja, pelos modos de organização do discurso, também conhecidos como tipos textuais, como por exemplo são a narração, a argumentação, a exposição, a descrição, etc. Mesmo considerando o número de tipologias existentes, duas importam mais neste trabalho, já que se encontram tanto nos poemas de D. Umbelina, quanto na biografia produzida pela turma: a descrição e a narração. Conforme definem as autoras:

A **descrição** tem por objetivo oferecer ao leitor/ouvinte a oportunidade de visualizar o cenário em que uma ação se desenvolve e os personagens que dela participam. [...]

Descrever não é enumerar o maior número possível de detalhes, mas assinalar os traços mais singulares, mais salientes; é fazer ressaltar do conjunto uma impressão dominante e singular. [...] (Pereira *et al*, p. 32)

Othon Moacyr Garcia vai além e acrescenta ainda a diferença entre a descrição comum da descrição literária. Para ele, a primeira:

[...] é a apresentação verbal de um objeto, ser, coisa, paisagem (e até de um sentimento: posso descrever o que *eu* sinto) através da indicação dos seus aspectos mais característicos, [...] dispostos de tal forma e em tal ordem, que do conjunto deles resulte uma impressão singularizante da coisa descrita, isto é, do *quadro*, que é a *matéria* da descrição.

A exatidão e a minúcia não constituem sua primordial qualidade: podem até representar defeito. A finalidade da descrição (estamos nos referindo à descrição *literária*) é transmitir a impressão que a coisa vista desperta em nossa mente através dos sentidos. Ela é mais do que fotografia, porque é interpretação também, [...] (Garcia, 2004, p. 246)

Em outra passagem, Pereira, Pinilla, Costa e Oliveira afirmam ser a narração uma sequência de fatos, reais ou imaginários, que envolvem ação e movimento, situados num tempo e que estabelecem uma relação de causa e efeito. Semelhante a isso, afirma Garcia que –A matéria da narração é o *fato*. Tal como o *objeto* (matéria da descrição), tem igualmente sentido muito amplo: qualquer acontecimento de que o homem participe direta ou indiretamente. (2004, p. 256).

Narração e descrição, como se sabe, coexistem, já que podem estar presentes num mesmo texto, mas ao mesmo tempo se afastam. Enquanto a primeira se ocupa da progressão da história, a segunda a interrompe para apresentar melhor o personagem, por exemplo, e juntas são capazes de proporcionar uma experiência de leitura mais real, apresentando ao leitor a totalidade da história.

Esses modos de organização, combinados, compõem as categorias dos gêneros. Um texto pode, ao mesmo tempo, apresentar sequências tipológicas narrativas e descritivas como encontram-se nos poemas de D. Umbelina. Seus versos, originalmente orais, narram trechos de sua vida ao mesmo tempo em que nos fazem compreender personagens, lugares e sentimentos por meio das descrições literárias. Conforme acontece nas epopeias como *Ilíada* e *Odisseia*, de Homero, os fatos aparecem nos textos poéticos da autora numa sequência cronológica, mas permeados de descrições subjetivas e com uma linguagem própria.

Assim, torna-se possível alinhar a leitura poética e a produção biográfica da autora, tornando os gêneros poema e biografia os principais no desenvolvimento desta pesquisa.

### 1.5.1 Poema e biografia

Apesar de ser difícil indicar uma definição do que sejam os gêneros textuais e de quais sejam eles, Costa (2021) conceitua da seguinte forma os gêneros principais deste trabalho:

POEMA: composição poética em versos, de tamanho muito variado. (p. 191)

**BIOGRAFIA:** narração oral, escrita ou visual dos fatos particulares das várias fases da vida de uma pessoa ou personagem (gênero literário ou não) em livro, filme, texto teatral, disco óptico, etc. Quanto à forma, pode ser elaborada em ordem cronológica ou em forma narrativa.(p. 51)

Para fins de categorização e didatização, esses conceitos serão ampliados de acordo com duas fontes (o site [www.significados.com.br](http://www.significados.com.br) e o livro didático adotado pela escola em que foi aplicada a pesquisa) demonstrando como foi a compreensão dos estudantes sobre os gêneros por meio de pesquisas realizadas durante as aulas e da comparação entre os conteúdos encontrados. Sem a pretensão de analisar criticamente as fontes consultadas, encontram-se a seguir as informações que serviram de base para o trabalho desenvolvido.

Para a conceituação de -poemall, de acordo com o site:

**Poema** é um gênero textual (forma de redação) geralmente escrito em versos e estrofes. Sua finalidade é expressar algum sentimento, emoção ou pensamento. A palavra "poema" deriva do verbo grego "*poiéo*", que significa "fazer, criar, compor". O poema é bastante variável, seja em relação ao seu estilo, extensão ou temática. É possível, por exemplo, encontrarmos um haicai (de apenas três versos) sobre o salto de uma rã ou um soneto (de quatro estrofes) sobre o amor. O poema pode ter métrica e rima (como o soneto) ou pode abrir mão desses recursos estilísticos (como os poemas modernistas).

O poema pode ser definido como um texto em que a linguagem é explorada em suas mais variadas dimensões, dos seus aspectos sonoros aos visuais (caso da poesia concreta). No poema, mais do que em outros gêneros textuais, a linguagem vai além de sua função meramente comunicativa, transformando-se em objeto artístico por excelência.<sup>2</sup>

Segundo informações contidas no livro didático selecionado pela equipe de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental do CEPAG para o trabalho durante os anos de 2019 a 2023 (Teixeira; Sousa; Faria; Pattresi; 2018), poesia e poemas são definidos da seguinte forma:

**Poesia:** as combinações de palavras criam imagens de impacto poético e um ritmo próprio, com pausas e acentos. Pode haver poesia em texto em prosa.

**Poemas em prosa:** são pequenas peças líricas em que o eu lírico manifesta sua subjetividade por meio de recursos poéticos.

**Poemas em verso:** são poemas escritos em versos, rimados ou não, que criam um ritmo e expressam a subjetividade de um eu lírico. (p. 122)

Como se nota, não há uniformidade nas definições para o que venha a ser -poemall, e, por vezes, esse se encontra como sinônimo de -poesiall. Sobre isso, é importante ressaltar a dificuldade de conceituação dos gêneros já mencionada por Costa (2021), no entanto, é possível compreender o poema (ou poesia) como uma forma textual em que se encontram especificidades na forma de linguagem e nos objetivos.

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www.significados.com.br/poema/> (Acesso em 05/06/2023.)

Do mesmo modo ocorre com os conceitos de –biografia|| descritos aqui. Utilizando ainda o livro didático citado anteriormente, encontra-se sobre esse gênero o seguinte:

Biografias são relatos escritos, orais ou filmados sobre a vida de uma pessoa. São narradas, em geral, em 3ª pessoa e criam efeito de imparcialidade e objetividade em relação ao ponto de vista que o biógrafo tem sobre o biografado.

[...]

Em geral, as biografias relatam a trajetória de vida de pessoas que têm certa relevância social, (...). (Teixeira, et al. 2018, p. 229)

Já segundo o site consultado, –biografia||:

[...] É a descrição dos fatos particulares da vida de alguém. Contém dados e acontecimentos importantes, pode ou não ter fotos, ou entrevistas de pessoas próximas ao personagem.

[...]

Em geral, são feitas biografias de figuras públicas e reconhecidas mundialmente, como políticos, escritores, cientistas, esportistas, artistas, ou de pessoas que deram uma contribuição importante para o mundo.

[...]³

Além disso, segundo Carino (1999), –batizada por Damaskios como *biografia* (de *bios*, vida e *gráphein*, escrever, descrever, desenhar), a narrativa de trajetórias individuais permanece em destaque suscitando interesse (...)|| (p. 154). É possível afirmar que, de lá para cá, o gênero foi reconstruído diversas vezes de acordo com o período histórico, mas é fato que o caráter exemplar da biografia perdura até a contemporaneidade. De acordo com o autor:

Biografar é, pois, descrever a trajetória única de um ser único, original e irrepetível; é traçar-lhe a identidade refletida em atos e palavras; é cunhar-lhe a vida pelo testemunho de outrem; é interpretá-lo, reconstruí-lo, quase sempre revivê-lo. O mistério do singular é, também, fortíssimo como elemento constitutivo do imaginário cultural de qualquer sociedade ou mesmo civilização. (Carino, 1999, p. 154)

Isso posto, observa-se na biografia sua *instrumentalidade educativa*, uma vez que é produzida a fim de, entre outras intenções, exaltar alguém de relevância para a sociedade, mesmo que local (como é o caso da autora eleita neste trabalho), e/ou descobri-la, conhecê-la, reforçando a ideia defendida por Carino de que –A força educativa de um relato biográfico é inegável|| (p. 154). Logo, a proposta de produzir uma narrativa biográfica com os alunos cumpre o objetivo de perpetuar na memória dos moradores da cidade, e/ou na de outros interessados, o que se pôde conhecer da vida da artista durante o desenvolvimento da pesquisa.

³ Disponível em: <https://www.significados.com.br/poema/> (Acesso em 05/06/2023.)

Considerando, pois, o direito à Literatura e o papel da escola no que diz respeito ao letramento literário, além do caráter educativo da biografia, justifica-se a escolha desses gêneros como principais para o desenvolvimento da leitura e produção textual, respectivamente, entre o público-alvo. Embora pertencentes a categorias diferentes de gêneros textuais, poema e biografia se relacionam no que diz respeito ao papel da escola estabelecido pela BNCC e já mencionado anteriormente. Ademais, nos poemas orais (produção original dos textos), há uma relação com o gênero biografia pois naqueles podem-se encontrar versos que narram passagens da vida de Umbelina, mas numa linguagem subjetiva, comum em textos literários.

## **2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

Neste capítulo, serão apresentados os aspectos metodológicos da pesquisa. Devido ao envolvimento dos participantes e do pesquisador, essa pesquisa caracteriza-se como pesquisa-ação.

### **2.1 Local e Sujeitos da Pesquisa**

A proposta foi desenvolvida numa turma do 9º ano do Ensino Fundamental do turno da manhã, numa escola estadual, situada no centro da cidade de Mendes (RJ).

A escola conta com uma equipe de funcionários totalizando 49, sendo 29 professores, 1 coordenadora pedagógica, 9 da equipe administrativa, 2 diretoras (geral e adjunta). Além disso, incluem-se nesse total os funcionários terceirizados da limpeza (2), as merendeiras (3) e porteiro (1), bem como 5 participantes do projeto MAE da SEEDUC/RJ.

No ano de 2022 o total de matriculados aumentou, passando a 487 alunos matriculados entre o 6º ano do Ensino Fundamental e o 3º do Ensino Médio.

A turma 901, participante do projeto, conta com 38 alunos, 11 meninos e 27 meninas, entre 14 e 18 anos.

É importante mencionar que o projeto foi desenvolvido pela professora em duas disciplinas diferentes nas quais atuou, constantes do currículo proposto pela SEEDUC/RJ para o 9º ano do Ensino Fundamental de 2022: Língua Portuguesa e Produção Textual.

### **2.2 Tipo de Pesquisa**

O tipo de pesquisa adotado para a realização deste trabalho foi a pesquisa-ação, já que participantes e pesquisador tiveram papel ativo ao longo da execução do projeto, com caráter intervencionista, pois pretende intervir no processo de aprendizagem para que se alcancem os objetivos já descritos. Sobre esse tipo de pesquisa, Thiollent afirma que:

É concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (Thiollent, 1986, p.14)

Situada na área dos estudos sobre letramentos e gêneros textuais, a proposta aponta possíveis caminhos para a resolução do problema identificado. Definida provisoriamente por Marcuschi (2012, p.33) como –o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais, essas abordagens fornecem subsídios para este trabalho no sentido em que é capaz de promover reflexões e estratégias sobre os estudos dos textos.

Com relação ao problema identificado que motivou a pesquisa, constata-se que, depois de dois anos afastados da escola, devido à pandemia Covid 19, há uma defasagem significativa de conhecimento no que diz respeito a competência leitora e escritora dos alunos. Durante o primeiro bimestre, observou-se, por meio de atividades textuais, as dificuldades em compreender os sentidos dos textos e também em construir textos com estratégias de progressão sequencial, especialmente no encadeamento das ideias expostas por meio de gêneros textuais, respostas às atividades ou ainda comentários escritos.

Outro ponto importante identificado na escola há alguns anos, inclusive neste de 2022, é a falta de identificação e pertencimento relacionados a aspectos da cidade de Mendes e, até mesmo, em relação à escola. Esta última verificada pela ausência de envolvimento dos alunos nos últimos anos em atividades escolares, incluindo em avaliações externas, como o SAEB, comprovada com a falta de indicadores nos anos de 2017 e 2019.

Pensando nisso, foram escolhidos textos poéticos de autoria da senhora Umbelina do Nascimento Nunes Reis, uma portuguesa que chegou ao Brasil em 1952 e criou vínculo com a cidade. Em seus poemas, D. Umbelina, mesmo analfabeta, conta partes de sua vida de forma a romper paradigmas sociais, justificando mais uma vez a razão pela qual merece ser lembrada numa biografia (Carino, 1999, p. 159).

### **2.3 Projeto de Letramento**

O projeto de letramento tem como foco central a leitura dos textos poéticos de Umbelina e, como resultado final, a produção de uma biografia, construída coletivamente, da autora.

Umbelina do Nascimento Nunes Reis, nascida em 1923, numa aldeia chamada Pombares, na região de Trás-os-Montes, Portugal, só obteve a certidão de nascimento em

1924. Impedido de registrar a filha em razão da nevasca, seu pai precisou esperar o degelo para comparecer ao cartório.

Irmã mais velha entre cinco, perdeu a mãe aos nove anos de idade supostamente em decorrência de problemas respiratórios ocasionados pela Gripe Espanhola. A partir de então precisou ajudar o pai na criação dos outros filhos e também no trabalho no campo. Por isso, foi a única entre eles que não frequentou a escola, onde esteve por apenas dois dias, em dias de fiscalização. Esse tempo foi o suficiente para que jamais esquecesse o que havia aprendido em sala de aula.

Apesar de não ter sido alfabetizada naquele momento, aprendeu muitas outras habilidades enquanto trabalhava com o pai, o avô e os tios na propriedade da família. Assim tornou-se uma exímia contadora e comerciante.

Apelidada de Umbelina do Pimento por ter um temperamento forte, com mais de vinte anos, casou-se com um primo (casamento -arranjado). No entanto, ainda na lua de mel, fugiu, pois era apaixonada por outro rapaz. Na manhã seguinte, porém, voltou arrependida e os dois permaneceram juntos por cinco anos, até que seu marido faleceu de problemas renais.

Viúva e sem filhos, D. Umbelina casou-se com Manoel (também viúvo). Com ele teve dois filhos nascidos na Europa. Para fugir das guerras, decidiram vir para o Brasil, onde nasceram outros três filhos do casal. Juntos chegaram à região Sul do Rio de Janeiro e fixaram moradia na cidade de Mendes. Umbelina e Manoel construíram sua casa e se reergueram economicamente depois de muita luta.

Com tantas histórias para contar, após a perda do marido, a autora começou a fazer seus versos de modo simples, mas criativo. Sem saber escrever, declamava seus poemas para que outras pessoas pudessem registrá-los. Graças a isso, hoje podemos conhecer suas aventuras.

Seus textos apresentam uma linguagem simples tipicamente portuguesa, mas rica em significados. Inspirada pela natureza e pelas experiências acumuladas ao longo da vida, a autora cria imagens com a descrição dos ambientes e situações, e faz uso de figuras de linguagens mesmo não sendo escolarizada. Em seus versos livres também é possível observar a presença de rimas (característica possível do gênero poema). É o que se observa nos exemplos apresentados a seguir.

## Os Inocentes

O navio dava gemidos  
 Eram os navegantes que não sorriam  
 Chorando pelos queridos  
 Será que vamos voltar  
 Temos pouco pra navegar  
 Estamos na África  
 Pois são tantas Áfricas  
 Qual é o nome?  
 Atrás vem o Bocage  
 Depois dele tu saberás  
 O navio ficava pequeno  
 Era tanto passageiro  
 Oh! Gente boa  
 Quero te levar de Rodésia para Agoa  
 Somos pretos e brancos  
 De gente de todos os cantos  
 Já precisamos do veleiro  
 O navio que chegava  
 Rebocando tanta jangada  
 Trazendo gente de todas as cores  
 Tudo se misturava na fumaça dos vapores  
 E assim viajava nossa gente  
 Neste mundo inteligente  
 Quem são os inocentes

Fonte: Manuscritos da autora (1990 a 2010)

O primeiro deles traz um relato de como a autora percebia a viagem de chegada ao Brasil. *Os inocentes* é escrito em uma única estrofe, na qual percebe-se o uso da personificação, figura de linguagem presente logo no primeiro verso, e de uma possível metonímia em –Tudo se misturava na fumaça dos vapores||, onde a palavra –vapores|| pode estar sendo usada para representar –navios||. Ainda nesse texto, a autora destaca a diferença na constituição do grupo de navegantes e que futuramente fortalecerá a diversidade característica do povo brasileiro.

A mesma constituição diversa entre os viajantes é apresentada no texto 2:

## Texto 2

Brasil, estás a acordar  
 Eis o homem mais amado  
 Queria estar no teu lugar  
 Cheio de amor e esperança  
 Eis um jardim colorido  
 Falas todas as linguagens  
 Tens as flores de todos os continentes  
 Homem querido, homem valente  
 Tens a idade de uma criança

Eis valente e inteligente  
 Cheio de amor e esperança  
 Eis o livro das outras nações  
 Elogio a tua mãe bela, verde, azul, branca e amarela  
 Tens o coração mais ardente  
 As estrelas mais douradas  
 Eu me sinto no teu ventre  
 Eu te amo Brasil pra sempre  
 Fonte: Manuscritos da autora (1990 a 2010)

Nele é possível notar também a variedade por meio formação do —jardim colorido e das línguas que compõem esse país —jovem, como consta no verso —Tens a idade de uma criança, se comparado ao Velho Mundo. Essa juventude, trazendo as novas possibilidades, pode representar para a poetisa a esperança de viver dias melhores, dias de amor, como se sua vida fosse novamente gerada, uma vez que o eu-lírico afirma se sentir no ventre da nação.

Finalmente, no terceiro exemplo, o mesmo amor declarado à pátria pode ser observado em relação à cidade de Mendes. No entanto, ele apresenta duas estrofes, diferenciando dos dois anteriores. Percebe-se ainda o relato da própria chegada da família à cidade nos quatro primeiros versos da 2ª estrofe. Além disso, o uso da metáfora em —O teu espírito me agasalhou representando o acolhimento que sentiu ao fixar moradia em Mendes.

### Texto 3

Mendes

És a coroa desta serra  
 És a rainha mas bela  
 Tens o brilho das estrelas  
 És o bairro alto  
 Queria ser, sempre tua  
 Como as estrelas são dos céu  
 Como a lua que da luz a solidão

Quando te encontrei, Mendes  
 Com um filho de oito meses  
 E outro com dois anos  
 O teu espírito me agasalhou  
 Um obrigado Mendes  
 Pelo carinho que me deste  
 Fonte: Manuscritos da autora (1990 a 2010)

Por se tratarem de poemas orais registrados por terceiros, os textos apresentam formas linguísticas do dialeto não padrão, que foram analisados durante o projeto, assim como

a diversidade linguística entre o português europeu e o brasileiro, e mesmo entre o idioma aqui no Brasil. Pela mesma razão, em alguns trechos, podem ser apresentadas hipóteses de sentido e até mesmo de léxico de acordo com as leituras, baseadas também nas informações obtidas em conversa com a família.

Apesar de terem sido citados apenas três poemas, a autora produziu muitos outros de diferentes temáticas e nos quais é possível encontrar passagens representativas da sua vida. É interessante destacar que o processo de leitura foi realizado por todos os participantes envolvidos, inclusive a professora, e juntos puderam desfrutar dos versos, ampliando (ou adquirindo) o prazer com a leitura, bem como de novas aprendizagens que esta pôde proporcionar.

O projeto de letramento foi desenvolvido com base na proposta de projeto de letramentos de Oliveira, Tinoco e Santos (2014) e inspirado na proposta de Santos, Riche e Teixeira (2020), voltada para o ensino de leitura. No entanto, para atingir às demandas desta dissertação, houve uma adaptação deste modelo. No próximo capítulo serão apresentadas as atividades e a análise dos resultados obtidos com sua aplicação.

**Quadro 3** – Projeto de letramento –A vida em versos de Dona Umbelina

<b>1ª ETAPA – ATIVIDADES MOTIVADORAS</b>				
<b>PRÁTICAS DE LETRAMENTOS</b>	<b>TEMPO DA AULA</b>	<b>AGENTES</b>	<b>GÊNEROS TEXTUAIS</b>	<b>METAS</b>
Leitura e análise do poema –Canção, de Cecília Meireles	Uma aula de 50 minutos	Professora e alunos	Poema	Analisar características dos textos poéticos.
Apresentação do documentário sobre D. Umbelina	Uma aula de 50 minutos	Professora e alunos.	Documentário	Conhecer um pouco mais sobre a autora e sua obra.
Aula-passeio até o mural feito pela neta em homenagem à autora	Duas aulas de 50 minutos	Professora de Português, professor de História e alunos.	Mural	Ampliar o conhecimento de mundo e construir sentidos a partir da linguagem não-verbal utilizada na expressão artística da pintora.

Leitura de um poema -O avô no carinho dos netos!, referente a um momento da vida de Umbelina	Duas aulas de 50 minutos	Professora e alunos.	Poema	Reconhecer as variedades linguísticas do português de Portugal e do Brasil e compreender que o idioma sofre influências que o modificam, mas não o torna mais ou menos prestigiado. Discutir sobre os possíveis sentidos do texto.
<b>2ª ETAPA – ATIVIDADES DE DESENVOLVIMENTO</b>				
<b>PRÁTICAS DE LETRAMENTOS</b>	<b>TEMPO DE AULA</b>	<b>AGENTES</b>	<b>GÊNEROS TEXTUAIS</b>	<b>METAS</b>
Produção de um relato construído a partir do poema já apresentado	Duas aulas de 50 minutos	Alunos.	Relato	Analisar o nível de escrita da turma a fim de identificar possíveis problemas.
Apresentação de texto expositivo, em forma de relato, com informações iniciais sobre a autora Umbelina	Duas aulas de 50 minutos	Professora e alunos	Relato	Conhecer de forma básica a história da homenageada e aplicar estratégias de leitura que a facilitem.
Produção de uma linha do tempo	Duas aulas de 50 minutos	Professora de Artes e alunos	Linha do Tempo	Reconhecer as informações principais do texto didático e produzir a linha do tempo como facilitador.
Leitura dos poemas orais	Oito aulas de 50 minutos	Professora de Língua Portuguesa e alunos	Poemas	Ampliar o conhecimento de mundo dos estudantes a fim de torná-los capazes de construir sentidos ao longo das leituras dos textos.
Exposição de informações históricas durante o regime Salazarista (1933-1974)	Quatro aulas de 50 minutos	Professor de História e alunos	Texto didático e apontamentos sobre o período histórico	Compreender os momentos históricos vividos pela autora ou que influenciaram na sua trajetória.
Produção de um roteiro para a entrevista a ser realizada com familiar da autora homenageada	Quatro aulas de 50 minutos	Alunos e Cláudio (filho da autora)	Roteiro e Entrevista	Conhecer novas informações sobre o percurso da autora e esclarecer quaisquer dúvidas.
Produção coletiva de biografia	Dez aulas de 50 minutos	Alunos	Biografia	Produzir uma biografia a partir das informações coletadas durante este trabalho.

Elaboração de cartazes e exposição oral das pesquisas	Duas aulas de 50 minutos	Alunos	Cartaz Exposição oral	Produzir cartazes e apresentar aos colegas as pesquisas.
Escolha da capa da biografia	Duas aulas de 50 minutos	Professora de Artes e alunos	Capa de Livro	Definir a capa da biografia produzida pelos alunos.
Produção de convite para o dia da culminância		Professora e equipe pedagógica	Convite	Convidar pessoas interessadas no trabalho e interessantes a ele.
<b>3ª ETAPA – CULMINÂNCIA</b>				
<b>PRÁTICAS DE LETRAMENTOS</b>		<b>AGENTES</b>	<b>GÊNEROS TEXTUAIS</b>	<b>METAS</b>
Exposição de cartazes	Uma aula de 50 minutos	Alunos	Cartaz	Apresentar ao público convidado para o evento o resultado das pesquisas.
Lançamento do livro biográfico de D. Umbelina, produzido coletivamente pela turma e sessão de autógrafa	Três aulas de 50 minutos	Alunos, seus responsáveis, professora de Língua Portuguesa, familiares da autora, corpo docente da escola, equipe diretiva e pedagógica, representante da SEEDUC/RJ	Sessão de autógrafos	Apresentar a biografia de autoria da turma 901, difundir a cultura local e homenagear Umbelina.

Fonte: a autora, 2022.

### **3 APRESENTAÇÃO DO PROJETO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES**

O projeto foi desenvolvido durante os meses de setembro e novembro de 2022. Sua apresentação à turma 901, bem como a seus responsáveis, foi feita em uma reunião com a professora e direção escolar. Nesse momento, tomaram ciência dos objetivos e etapas do trabalho desenvolvido, e receberam ainda os documentos pertinentes à autorização de participação dos alunos na pesquisa (termo de consentimento livre e esclarecido para os responsáveis e termo de assentimento para os alunos).

Optou-se por um projeto para o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção de texto por entender que essa prática se mostra eficaz para o alcance de uma aprendizagem autônoma e reflexiva, uma vez que dela participam como sujeitos ativos professores e alunos. Para Oliveira, Tinoco e Santos, dessa forma, –(...) estarão construindo, certamente, a sua consciência individual e coletiva, noutros termos, a sua cidadania. || (2014, p. 38).

Seguindo as etapas de leitura sugeridas por Santos, Riche e Teixeira (2020, p. 48), as atividades pré-textuais, textuais e pós-textuais foram adaptadas como atividades motivadoras (1ª etapa), de desenvolvimento (2ª etapa) e culminância (3ª etapa).

Apresentado o tema, deu-se início ao projeto, dividido em três etapas. Da primeira delas, constam as atividades motivadoras, que envolvem leituras de poemas, documentários e uma aula externa.

Em seguida, a 2ª etapa trouxe as atividades de desenvolvimento como leitura de textos da autora, coleta de informações relevantes ao contexto histórico que permeia os poemas orais e produção de textos variados, incluindo a biografia. Finalmente, na 3ª etapa, a da culminância do projeto, foram apresentados os trabalhos de pesquisa e a biografia produzida coletivamente pela turma numa manhã de autógrafos na própria escola.

#### **3.1 Apresentação da Situação**

A divisão em etapas corresponde ao que sugerem Santos, Riche e Teixeira (2020) no que diz respeito aos diferentes e possíveis contatos com o texto como sendo estratégicos para a leitura significativa dos textos. Assim, temos, respectivamente, atividades pré-textuais, textuais e pós-textuais. Por meio delas, foi possível observar o desenvolvimento dos alunos enquanto leitores e produtores de textos, alcançando o objetivo de torná-los leitores mais

críticos e autônomos, considerando as particularidades dos diferentes letramentos encontrados na turma.

Dentre o trabalho com diferentes gêneros apresentados na pesquisa, o mais importante foi a leitura de poemas, com os quais pouco se tem contato nos meios em que o público-alvo circula. Apesar disso, é preciso valorizar a leitura desse gênero, afinal, esse é o tipo de texto capaz de nos humanizar por meio das palavras que contém, segundo Cosson (2021). De acordo com autor, a leitura torna-se possível graças ao contato entre autor e leitor (mediado pelo texto) e ao compartilhamento de experiências de mundo entre esses. Assim, a escola torna-se o lugar mais favorável a esse letramento, inserindo práticas de exploração do texto capazes de tornar os estudantes leitores autônomos.

É importante ressaltar também que a escolha pela autora se deu a partir da necessidade de valorizar o município de Mendes e a cultura local, apresentando ao grupo uma senhora que era conhecida por muitos quando ainda circulava pela cidade, mas que agora tem se tornado desconhecida pelas novas gerações. Perpetuar essa figura peculiar que é D. Umbelina passa, então, a ser missão desses jovens. A partir da produção da biografia, muitas outras gerações poderão ter acesso à história dessa poetisa tão importante para a região, bem como aos versos transcritos no início de cada um dos capítulos biográficos.

### 3.2 Etapa 1 – Atividades Motivadoras

Nessa fase, foram pensadas atividades que serviram como preparação para a leitura dos poemas de Umbelina, atividades que envolveram conhecimentos sobre a artista e também sobre o gênero poema.

**Quadro 4** – Atividades motivadoras

Atividade 1	Leitura e análise do poema –Canção  , de Cecília Meireles
Atividade 2	Apresentação do documentário sobre D. Umbelina
Atividade 3	Aula-passeio até o mural feito pela neta em homenagem à autora
Atividade 4	Leitura de um poema –O avô no carinho dos netos  , referente a um momento da vida de Umbelina

Fonte: a autora, 2023.

Como primeira atividade, os estudantes leram o poema –Canção||, de Cecília Meireles:

Canção  
 Pus o meu sonho num navio  
 e o navio em cima do mar;  
 — depois, abri o mar com as mãos,  
 para o meu sonho naufragar.

Minhas mãos ainda estão molhadas  
 do azul das ondas entreabertas,  
 e a cor que escorre dos meus dedos  
 colore as areias desertas.

O vento vem vindo de longe,  
 a noite se curva de frio;  
 debaixo da água vai morrendo  
 meu sonho, dentro de um navio...  
 Chorarei quanto for preciso,  
 para fazer com que o mar cresça,  
 e o meu navio chegue ao fundo  
 e o meu sonho desapareça.  
 Depois, tudo estará perfeito;  
 praia lisa, águas ordenadas,  
 meus olhos secos como pedras  
 e as minhas duas mãos quebradas. (Meireles, 2012)

Nele o eu lírico parece rejeitar os sonhos, causadores de grande sofrimento em sua vida, colocando-os num navio onde pretende naufragá-los, destruí-los. Essa escolha se deu pela aproximação dessa ideia com o fato de a autora ser uma portuguesa que chegou ao país viajando pelo mar. O navio como suporte dos sonhos também aparece nos poemas de Umbelina, mas, ao contrário do que representa para Cecília Meireles, o navio leva o sonho de uma vida melhor, transporta esperança para sua família.

No primeiro momento de análise, ao se apresentar o poema (sem lê-lo) foi questionada a sua forma, comparando-o a outros que os alunos conheciam. As respostas foram principalmente acerca da construção por versos. Mesmo que nem todos conhecessem o nome -versos ou -estrofes, a turma conseguiu identificar essa marca, e um deles ainda afirmou ser como a letra de uma música. Foi quando, aproveitando o momento, a professora acrescentou os conhecimentos sobre o que são verso e estrofe e chamou a atenção para a função social do texto que estavam prestes a ler.

Em seguida, iniciou-se a análise dos sentidos do texto, sem que houvesse certo ou errado, mas o que fosse possível dentro da leitura. A discussão oral sobre isso levou alguns minutos e os alunos terminaram a atividade com mais perguntas do que respostas, o que se considerou positivo, já que diferentes possibilidades foram ditas pelos discentes e não foi possível chegar a uma só conclusão sobre os sentidos do texto. Esse fato natural na leitura de

poemas foi estranho aos alunos, pois esses, acostumados a textos de compreensão mais imediata, esperavam uma resposta definitiva às perguntas realizadas.

Na aula seguinte, foram apresentados dois vídeos<sup>4</sup> sobre a autora, que ainda lúcida pôde falar sobre sua história. Ambos foram gravados na cidade, em lugares públicos, e os alunos conseguiram identificar os espaços e algumas pessoas que gravaram depoimentos sobre a poetisa. Além disso, dois ou três alunos afirmaram que conheciam essa história pois a mãe havia contado ou antes do início do projeto ou depois da novidade. Essa aula foi importante porque eles começaram a se identificar, de alguma forma, com o tema e reconhecê-lo como parte da cultura que lhes pertencia.

Foi também nessa aula que a curiosidade dos alunos por essa figura representativa da cultura mendense foi despertada. Eles questionaram principalmente sobre o fato de uma senhora que não sabia ler nem escrever ser autora de poemas. Ao que lhes foi respondido que ela ditava e outra pessoa, que estava próxima no momento, escrevia. Aproveitando o momento, a professora apresentou a língua oral como algo naturalmente aprendido pelo convívio social, considerando essa modalidade como a forma mais espontânea de manifestação da língua materna. Diferentemente da escrita, que é aprendida, e por isso pode gerar dificuldades. Apesar de parecer estranho a eles a tradição oral da Literatura, foi-lhes apresentada a informação de que já na Grécia Antiga, obras como *Ilíada* e *Odisseia*, de Homero, foram concebidas oralmente e só mais tarde tiveram seus registros escritos.

Nesse dia, a tarefa dos alunos foi levar uma autorização escrita para que seus responsáveis permitissem sua saída numa aula externa, durante a qual visitariam o mural feito pela neta de Umbelina e artista, Letícia Reis, em homenagem a sua avó. Essa aula ocorreu na semana seguinte em parceria com o professor de História da turma. Devido a compromissos da pintora, a visita foi guiada apenas pela professora de Língua Portuguesa e pelo professor de História. Apesar de faltarem informações diretas da autora sobre o mural, foi possível que a turma levantasse hipóteses que respondiam a perguntas relacionadas às representações contidas no texto, como os elementos da natureza, o papel escrito, o ônibus, as construções e as pessoas encontrados na pintura. Naquele momento, alguns estudantes mencionaram que: a água seria um rio, o qual passa na cidade, ou o oceano que separa Europa e América (Portugal

---

<sup>4</sup> Vídeo 1 – Disponível em <https://globoplay.globo.com/v/2884339/>. Acesso em 24/05/2022.

Vídeo 2 – Disponível em <https://youtu.be/HcINZzNvq3Y>. Acesso em 24/05/2022.

e Brasil); o ônibus seria o meio de transporte no qual a poetisa chegou a Mendes; o relevo era característico da região; e o papel escrito poderia ser uma carta ou os poemas que ela compôs. Com a participação ativa da turma, foi possível discutir sobre as diferentes possibilidades e chegar a conclusões mais coerentes com o conhecimento de então. Infelizmente essas hipóteses não puderam ser confirmadas pela própria artista durante a visita, mas vale salientar que foram retomadas após a leitura do relato, atividade constante da etapa de desenvolvimento do projeto.

**Figura 1** – Visita ao mural



Fonte: a autora, 2022

**Figura 2** – Mural com a artista Letícia Reis e sua família



Fonte: acervo da família, 2022.

Embora esse projeto tenha sido desenvolvido dentro da disciplina de Língua Portuguesa, vale lembrar que é função da escola fomentar as práticas de linguagem para o exercício da cidadania. Desse modo, considera-se a leitura de textos semióticos, como é o caso do mural, relevante para a contribuição do desenvolvimento de habilidades linguísticas, assim como da criatividade e de conhecimento de mundo. Afinal, a materialidade discursiva

da linguagem não verbal permite que sejam feitas análises de acordo com os conhecimentos e experiências dos leitores, como acontece com textos verbais.

A quarta e última atividade dessa etapa, ocorrida na aula seguinte, foi a apresentação do poema –O avô no carinho dos netos<sup>1</sup>, de D. Umbelina.

O avô no carinho dos netos

A minha mãe  
Que tão pouco falaste comigo  
E eu dormia  
A minha mãe me acordava  
Chamava a vizinha  
Respondia a cantar  
A mãe não pode flar  
Adormecia pra sempre  
O pai falava e chorava  
O avô rezava  
A criança crescia  
No silêncio  
Um segredo está no céu  
O pai falava  
O avô rezava  
As crianças são a flor da primavera  
O avô beijava  
O pai abraçava  
Nas flores  
Comigo cresce  
Vamos subindo e crescendo  
Pelo mundo

Ao lerem o texto, inicialmente os alunos não conseguiram perceber nenhum sentido possível. Mas, ao seguir a discussão, respondendo a perguntas feitas pela professora e trocando informações com os colegas, parte da turma começou a ver sentido em algumas expressões utilizadas conotativamente e ao concluírem o sentido possível para eles, se surpreenderam e até se entristeceram com a passagem da vida da poetisa descrita, a perda de sua mãe e as dificuldades que precisaria enfrentar a partir daquele momento.

Uma questão relevante e que trouxe divergências de ponto de vista foi o uso do verbo na 2ª pessoa do singular, –falastell, incomum no Rio de Janeiro, onde, em substituição, usa-se ‘\_você’, que, devido à sua origem de pronome de tratamento, leva o verbo para a 3ª pessoa, ‘\_falou’ (Cunha; Cintra. 2016, p.304.). Segundo Bagno (2012, p. 746), ‘\_você’ (forma oriunda de ‘\_vossa mercê’) tornou-se índice de 2ª pessoa no português brasileiro em grande parte do território nacional. Para ele –O emprego de *você* entre as pessoas da mesma classe social se generalizou ainda mais profundamente no Brasil, a ponto de tornar o verdadeiro IP de 2ª pessoa. (2012, p. 348).

Apesar de explicada essa diferença, a variante europeia não foi compreendida por todos como uma variante, e sim um –erro. Segundo alguns, como analfabeta, a autora não sabia usar a norma padrão. A professora esclareceu então que a Língua Portuguesa é heterogênea, assim apresentando diversas variedades. No caso do português europeu, pelo contrário do que imaginaram, muitas pessoas o consideram a forma mais –certa de se falar. No entanto, isso não torna uma variedade mais ou menos certa, nem um usuário da língua mais ou menos prestigiado. Dessa forma, houve a tentativa de diminuir o preconceito linguístico que se mostrou evidente na fala do grupo.

Ainda considerando o uso da 2ª pessoa do singular no texto, a professora refletiu sobre a função sintática da expressão –A minha mãe, no primeiro verso do poema, chamando a atenção para duas possibilidades demonstradas no quadro a seguir.

**Quadro 5** – Posição da vírgula na classificação dos termos

VERSO –A minha mãe	POSSIBILIDADE 1 (Ah,) minha mãe,	POSSIBILIDADE 2 A minha mãe
FUNÇÃO	Vocativo	Sujeito
TRANSFORMAÇÃO	2ª do singular (com quem se fala) [Que tão pouco <b>falaste</b> comigo]	3ª pessoa do singular (de quem se fala) [Que tão pouco <b>falou</b> comigo]

Fonte: a autora, 2023.

A ausência da vírgula e, ao mesmo tempo, a presença do uso da 2ª pessoa do singular criam uma dúvida que interfere no sentido decorrido da função sintática do termo –minha mãe: o eu lírico estaria falando com sua mãe ou dela? O que se procurou demonstrar é que a vírgula tem papel importante na escrita, uma vez que ela é capaz de mudar o sentido das expressões ao também provocar mudança na função sintática dos termos. Esse é o caso observado no quadro 2. Nele há o mesmo verso reescrito com vírgula, tornando –minha mãe um vocativo – aqui então o interlocutor do eu lírico seria sua própria mãe; e outro sem a vírgula, onde –minha mãe é o sujeito e, portanto, a pessoa de quem se fala. Essa reflexão levou os alunos a pensarem em duas possíveis soluções para a dúvida, ou se acrescenta a vírgula, ou se muda o verbo de acordo com a pessoa do discurso (assim como demonstrado no quadro).

Evidencia-se, no entanto, que o poema foi transcrito do oral, modalidade em que foi originalmente produzido, deduzindo-se que faltou conhecimento da língua escrita ao escriba, a ausência da vírgula suscitou a dúvida durante sua leitura. O mesmo não acontece em sua forma original, já que a entonação presente na oralidade deixa clara a intenção da poetisa. Como não foi possível ouvir da própria autora seu texto (e como não houvesse quem esclarecesse a dúvida), a análise linguística se fez pertinente.

Outro ponto interessante da discussão foi o fato de os versos do poema não confirmarem a hipótese levantada pela turma durante a leitura do título (—O avô no carinho dos netos||). Os alunos esperavam, a partir dele, que os versos trariam como principal tema a relação entre a autora, seus irmãos e o avô, porém percebe-se que o poema relata o momento de perda de sua mãe. Assim, todos concordaram que ou o título deveria se adaptar aos versos, ou os versos deveriam se relacionar melhor com o título.

Foi interessante perceber o estágio de interpretação em que estavam os alunos no início da leitura e o estágio que alcançaram no fim da leitura, comprovando que essa se faz pelo contato entre autor e leitor, mediado pelo texto, e com o auxílio dos conhecimentos adquiridos nas práticas sociais, como afirma Cosson (2021).

### 3.3 Etapa 2 – Atividades de Desenvolvimento

A segunda etapa apresenta as atividades de leitura dos poemas de D. Umbelina e de outros textos que serviram para ampliação do conhecimento. Aqui também se estabeleceu parceria com os professores de História e Artes da turma a fim de unir conhecimentos por meio da interdisciplinaridade.

*Quadro 6* – Atividades de desenvolvimento

Atividade 1	Produção de um relato construído a partir do poema já apresentado
Atividade 2	Apresentação de texto expositivo, em forma de relato, com informações iniciais sobre a autora Umbelina
Atividade 3	Produção de uma linha do tempo
Atividade 4	Leitura dos poemas orais
Atividade 5	Exposição de informações históricas durante o regime Salazarista (1933-1974)
Atividade 6	Produção de um roteiro para a entrevista a ser realizada com familiar da autora homenageada

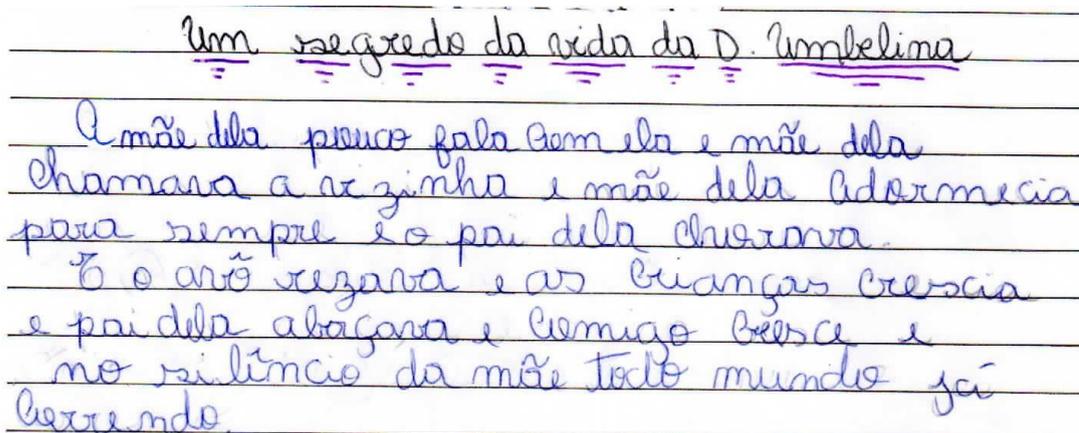
Atividade 7	Produção coletiva de biografia
Atividade 8	Elaboração de cartazes e exposição oral das pesquisas
Atividade 9	Escolha da capa da biografia
Atividade 10	Produção de convite para o dia da culminância

Fonte: a autora, 2023.

### 3.3.1 Produção de relato

Para iniciar a etapa de desenvolvimento, os alunos produziram individualmente um relato com base no poema da atividade anterior (—O avô no carinho dos netos!) para que a professora pudesse observar as dificuldades e os pontos fortes em cada texto. Os resultados foram variados e é possível observar alguns deles a seguir.

**Figura 3** – Relato de infância – Aluno A



Fonte: material produzido pelos alunos, 2022

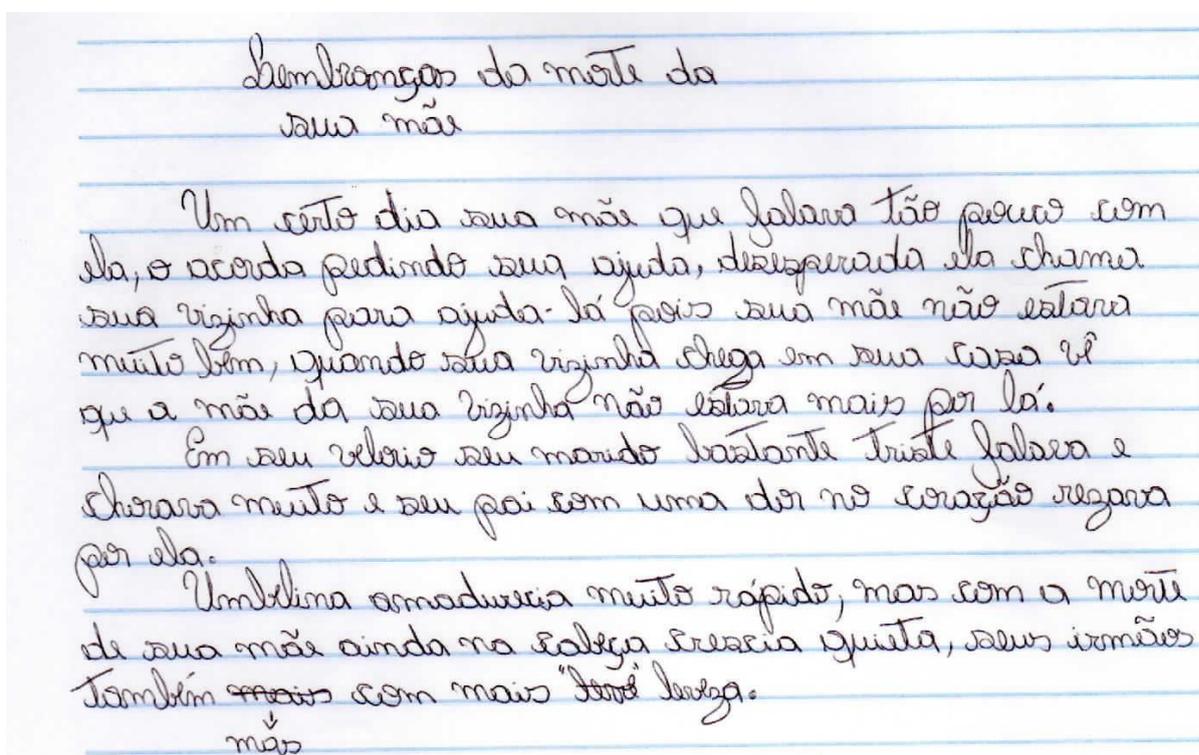
O texto produzido pelo aluno A traz dois parágrafos, mas não apresenta as partes de introdução, desenvolvimento e desfecho das narrativas. Como se percebe, o parágrafo -introdutório já parte de um ponto em que os personagens já foram apresentados (Mãe de quem? Ela quem?). O eu lírico, a mãe, o pai, seu avô e as crianças são citados como se já tivessem sido apresentados anteriormente. Há também o 2º parágrafo, no qual evidencia-se uma desorganização dos fatos no momento em que seria preciso uma sequência lógica dos acontecimentos, segundo a visão do leitor (autor do relato).

No que diz respeito ao uso de recursos linguísticos de coesão textual, o que se percebe é a repetição do conectivo -e por falta de repertório. A utilização desse conectivo no

segundo parágrafo, no entanto, aponta que o aluno compreende a importância e a necessidade da presença de conexão também entre os parágrafos.

Além disso, nota-se a tentativa de uso de elementos de referência para -D. Umbelina (personagem central da narrativa) com a repetição do pronome possessivo -del||. Apesar da repetição, observa-se que o aluno mobiliza algumas estratégias de coesão referencial para a produção de seu texto.

**Figura 4** – Relato de infância/Aluno B



Fonte: material produzido pelos alunos, 2022

A produção do aluno B apresenta uma apresentação da situação inicial, o desenvolvimento de forma breve e o desfecho. Todas essas partes podem ser identificadas, mesmo que não estejam bem desenvolvidas. Aqui o repertório de elementos de conexão é um pouco maior, como se pode perceber com o uso de -pois||, -quandol||, -el|| e -mas||, além do adjunto adverbial -um certo dia|| indicando o tempo da narrativa, e -lá|| que indica lugar. Nesse relato, percebe-se também uma maior variedade de elementos de referência com o uso dos pronomes -sua||, -seu||, -seus||, -ela||, -a|| e -o||.

É interessante chamar a atenção para duas reformulações visíveis no último parágrafo: a primeira na troca do advérbio -mais|| pela conjunção -mas||, dúvida ortográfica

frequente entre estudantes, pois a pronúncia dessas palavras é a mesma; enquanto na segunda substituiu-se -‘leve’|| por -leveza|| (adjetivo por substantivo) em função de o aluno considerar -mais \_leve’|| mais comum numa linguagem mais informal, que ele tenta não usar nas produções de texto.

Apesar das diferenças entre os dois relatos, ambos apresentam parágrafos compostos por um único período. Neles todas as orações são postas numa sequência separadas por vírgula ou por conectivos, mas não por ponto. Essa foi uma constatação que se fez em quase todos os relatos entregues, sendo necessária uma intervenção para que nas futuras produções o problema fosse evitado.

Por meio de exercícios de releitura de trechos dos textos dos alunos, eles próprios perceberam que os parágrafos/períodos geravam dificuldades para o leitor e, coletivamente, sugeriram novas construções a fim de tornar os parágrafos mais coesos. Essa forma de revisão e reescrita se mostrou mais eficaz e mais produtiva se comparada a uma nova proposta de produção, uma vez que colocar o texto no centro das aulas de português é fundamental para -enxergar a língua por parâmetros bem mais amplos e funcionais||, segundo Irandé Antunes (2010, p. 216). Ainda de acordo com a autora, incluir nas atividades os textos produzidos pelos próprios alunos, é conveniente, uma vez que -Está consensualmente provada a eficácia de se perceber *onde falhamos*, em vista de como fazer melhor mais adiante. || (2010, p. 216, grifo da autora).

No texto a seguir, percebem-se algumas diferenças em relação aos anteriores:

Figura 5 – Relato de infância/Aluno C

A morte de sua mãe.

O que para muitos significava uma fase divertida, para D. Umbelina a infância foi uma fase traumática, marcada por acontecimentos difíceis e lembranças inesquecíveis. D. Umbelina ex-  
 ercia sobre todas as circunstâncias que marcaram sua vida, e com a morte de sua mãe não foi diferente. No poema "O avô no  
 sarunho das netas" a autora contou sobre como foi vivenciar um  
 dos momentos mais traumáticos de sua trajetória, a falecimento de sua mãe.  
 Aos seis anos de idade, Umbelina perde sua mãe, supostamente, em  
 consequência à Gripe Espanhola que contraiu. A morte aconteceu de  
 forma inesperada. Dentro da casa da família, a mãe de D. Um-  
 belina se encontrava "lidarimecida para sempre", enquanto seu  
 pai, seu avô e ela, incrédulas no momento, buscavam por a-  
 juda. Diante de todas as lembranças dolorosas, D. Umbelina relembra  
 breve todos os instantes do ocorrido: ela chamou a vizinha para a  
 socorrer; seu avô rezava; seu pai chorava.  
 Umbelina, mesmo tão nova, se tornou uma das fortes de apoio  
 da família, auxiliando seu pai na criação de seus irmãos e  
 garantindo a renda da casa. Os irmãos cresceram... a família  
 progrediu. Carregando um grande fardo nas costas, eles não desis-  
 tiram. Linda havia esperança, citou D. Umbelina em seu poema:  
 "Os irmãos são as flores da primavera".  
 No fim, as herdeiras foram a lembrança da inesquecida.

Fonte: material produzido pelos alunos, 2022

Como já é possível notar antes de ler o texto da aluna C, têm-se mais parágrafos que os anteriores e há a expectativa de que nele encontrem-se introdução, desenvolvimento e conclusão. Já se observa também que há a presença de diferentes sinais de pontuação e a divisão dos parágrafos em períodos. Durante a leitura, podemos confirmar a introdução e o desenvolvimento do texto nos dois primeiros parágrafos. A partir do terceiro, a estudante inicia a conclusão, que segue até o quarto parágrafo com a intenção de -fechar a história com um final feliz, mesmo que não tenha sido com escrito com tanta clareza.

Apesar de seguir a estrutura do texto narrativo, esse relato mistura a narração da fase da poetisa (como proposto pela professora) com a descrição do poema e informações que adquiriram até o momento. Durante a atividade, a estudante apresentou dúvidas com relação ao uso do sinal de ponto e vírgula (;) na oração e buscou esclarecer com a professora. Isso foi considerado positivo, pois, mesmo sem segurança para usá-lo ela sabia da diferença de uso entre esse sinal e a vírgula ou o ponto.

Os parágrafos são apresentados com pelo menos dois períodos (exceto o último) tornando o texto mais fluido que os demais. No entanto, há poucos elementos de conexão entre eles, ou entre as orações e os parágrafos. Quanto à coesão referencial, traz um repertório menos variado que o do aluno B, mas usa um substantivo para se referir à D. Umbelina (a autora) em vez de um pronome.

Os relatos até aqui apresentados trazem narradores em 3ª pessoa, considerado o mais comum entre os textos que os estudantes conheciam. Entretanto, o texto a seguir traz marcas de autoria porque apresenta o narrador em 1ª pessoa, assumindo o papel do avô. Nesse caso, é pertinente fazer a relação entre o título do poema e o ponto de vista assumido pela autora do relato, que encontrou uma outra forma de -corrigir a incoerência encontrada entre os versos e o que havia sido anunciado pelo título.

Figura 6 – Relato de infância/Aluno D

Muito cedo

É ra cedo, eu estava a caminho de casa, voltando do trabalho quando ouvi minha filha chamar pela vizinha aos gritos. Corri rápido, não sabia o que estava acontecendo. Entrei sem demora em casa e logo vi minha netá parada, ela olhava assustada para a mãe caída no chão. Meu genro, mesmo chorando, dizia para os filhas que tudo ficaria bem, e eu, sem saber o que fazer, comecei a rezar.

Semanas, meses e até anos se passaram, as crianças crescem, mas a morte da mãe era um assunto proibido, como se fosse um segredo.

Eu nunca deixei de rezar, rezava sempre, na esperança de que minha filha estivesse bem, de que ela ficasse em paz, sem sentir-se culpada. Rezava também para que meu genro não desistisse e que tivesse forças para cuidar dos filhas, e para que meus netos tivessem uma boa vida, apesar da perda da mãe ainda quando tão novos. Meus netos eram a minha alegria, eu e o pai deles fazíamos de tudo para que eles se sentissem amados.

Foi um período difícil para todos nós, mas conseguimos nos reerguer. As crianças cresceram e hoje todos correm por aí. Não choro mais pela morte da minha filha, a saudade ainda dói, mas agora eu sei que o que importa realmente é cuidar dos que ainda estão aqui. Minha filha com certeza fica muito orgulhosa de todos nós.

Fonte: material produzido pelos alunos, 2022.

Nele, a aluna D ainda demonstra sua criatividade ao não focar no sofrimento da poetisa, mas no carinho e na esperança do avô e apresenta um texto organizado e completo (com introdução, desenvolvimento e conclusão). Mesmo sem tantos conectivos, o texto não apresenta problemas de sequenciação, uma vez que as ações são hierarquizadas com a finalidade de apresentar simplicidade no decorrer daquelas vidas.

Os quatro textos apresentados anteriormente permitiram que a professora notasse um conjunto de habilidades e competências que poderiam ainda ser mais bem desenvolvidas com a turma para a reformulação do texto seguindo as orientações da norma padrão no que diz respeito à concordância e à regência. Esses assuntos já haviam sido tratados em bimestres anteriores, mas ficou evidente que precisariam ser revisitados em situações reais de comunicação, como na atividade proposta.

### 3.3.2 Relato

Na aula seguinte, foi entregue aos alunos um relato com informações básicas sobre a poetisa. Esse texto, de autoria da própria professora, serviu como base para uma sequência de atividades de leitura. Sua relevância para a continuidade do processo de leitura é que, considerando-se que a comunicação se dá por meio das relações de traços comuns entre interlocutores, o relato apresenta informações antes não compartilhadas entre enunciadores e destinatários, sendo os primeiros ora a professora, ora o eu lírico dos poemas; e os segundos, os alunos leitores. A partir da interação regular entre os sujeitos do discurso, estabelece-se, então, o que Emediato (2007) chama de contrato de leitura.

#### **Leia o texto a seguir:**

---

Michele Sant'Ana (texto adaptado)

Nascida em 1923, numa aldeia chamada Pombares, na região de Trás-os-Montes, Portugal, Umbelina do Nascimento Nunes Reis só obteve a certidão de nascimento em 1924. Impedido de registrar a filha em razão da nevasca, seu pai precisou esperar o degelo para comparecer ao cartório.

Irmã mais velha entre cinco, perdeu a mãe aos seis anos de idade supostamente em decorrência de problemas respiratórios ocasionados pela Gripe Espanhola. A partir de então precisou ajudar ao pai na criação dos outros filhos e também no trabalho no campo. Por isso, foi a única entre eles que não frequentou a escola, onde esteve por apenas dois dias, em dias de fiscalização. Esse tempo foi o suficiente para que jamais esquecesse o que havia aprendido em sala de aula.

Apesar de não ter sido alfabetizada naquele momento, aprendeu muitas outras habilidades enquanto trabalhava com o pai, o avô e os tios na propriedade da família. Assim tornou-se uma exímia contadora e comerciante.

Apelidada de Umbelina do Pimento por ter um temperamento forte, com mais de vinte anos, casou-se com um primo (casamento “arranjado”). No entanto, ainda na lua de mel, fugiu, pois era apaixonada por outro rapaz. Na manhã seguinte, porém, voltou arrependida e os dois permaneceram juntos por cinco anos, até que seu marido faleceu de problemas renais.

Viúva e sem filhos, D. Umbelina casou-se com Manoel (também viúvo). Com ele teve dois filhos nascidos na Europa. Para fugir das guerras, decidiram vir para o Brasil, onde nasceram outros três filhos do casal. Juntos chegaram à região Sul do Rio de Janeiro e fixaram moradia na cidade de Mendes. Umbelina e Manoel construíram sua casa e se reergueram economicamente depois de muita luta.

Com tantas histórias para contar, após a perda do marido, a autora começou a fazer seus versos de modo simples, mas criativo. Sem saber escrever, declamava seus poemas para que outras pessoas pudessem registrá-los. Graças a isso, hoje podemos conhecer suas aventuras.

O texto foi escrito a partir das informações coletadas na pesquisa realizada com a família da poetisa, representada pela neta Letícia, e serviu para a realização da sequência a seguir:

1. Sobre o texto, responda:
  - a) Quem são os interlocutores?
  - b) Em qual situação comunicativa o texto está inserido?
  - c) Qual o seu objetivo?
  - d) Reflita sobre o que acabou de ler e dê um título coerente ao texto.
2. É possível determinar a causa da morte da mãe de d. Umbelina? Justifique sua resposta com um elemento do texto.
3. Releia o trecho “Esse tempo foi o suficiente para que jamais esquecesse o que havia aprendido em sala de aula.”, no 2º parágrafo. Nele, a expressão destacada retoma uma informação do período anterior. Identifique essa informação.
4. “Por isso, foi a única entre eles que não frequentou a escola, onde esteve por apenas dois dias, em dias de fiscalização.” A conjunção destacada traz o valor semântico de:
  - a) Explicação
  - b) Conclusão
  - c) Adversidade
5. Sobre o 5º parágrafo, faça o que se pede:
  - a) Nele aparecem palavras/expressões que indicam lugar. Transcreva-as.
  - b) Identifique os recursos utilizados para evitar a repetição dos nomes de Umbelina e Manoel nesse trecho.
6. Do último parágrafo, retire palavras/expressões que indiquem a opinião da autora.

Essas atividades são comuns durante as aulas de Língua Portuguesa da turma, mesmo assim, alguns alunos precisaram de tempo e auxílio (inclusive de outros colegas) para responder. Para a questão 1, por exemplo, foi necessário lembrar o que são interlocutor e situação comunicativa. Assim foi possível que todos conseguissem responder às perguntas a e b, mas em ordem diferente. Nesse momento, a professora teve a oportunidade de refletir sobre o quanto a ordem das perguntas, na sequência de exercícios, pode ou não ajudar os alunos na compreensão do texto. Sanadas as dúvidas, a turma pôde responder com facilidade às duas perguntas seguintes. Os títulos variaram pouco, uma vez que o texto trata da vida da poetisa e não poderia proporcionar momentos de muita criatividade, apontando para os exemplos –A vida de D. Umbelina|| ou –Umbelina – uma história de vida||.

Outras questões que também trouxeram dúvidas foram a segunda e a sexta. Nesta, reconhecer a opinião expressa pelos adjetivos –simples|| e –criativo|| foi possível para poucos alunos. Para aquela, um número um pouco maior de estudantes pôde identificar a incerteza para a causa da morte da mãe da homenageada ocasionada pelo uso do advérbio –supostamentell. As demais questões foram respondidas sem problemas pela maioria deles.

Nessa sequência, as questões estratégicas para a leitura de texto foram apresentadas pelo mediador (papel exercido pelo professor nessa perspectiva) e podem servir para outros textos semelhantes quanto à tipologia, ao gênero e aos objetivos. Dessa forma, a atividade contribuiu para a ampliação da habilidade de leitura dos alunos, incentivando a reflexão acerca do que se lê diariamente dentro e fora da escola ao viabilizar a compreensão do texto.

### 3.3.3 Produção da linha do tempo

A terceira atividade do desenvolvimento foi proposta para a disciplina de Artes como uma das formas de avaliação do 4º bimestre. Essa parceria foi estabelecida para que os alunos pudessem relacionar os conhecimentos adquiridos ao longo do projeto a diferentes áreas do conhecimento. Além disso, por meio da interdisciplinaridade, a escola alcança uma formação cidadã ampla, uma vez que extrapola os limites das disciplinas e cria uma rede de conhecimentos relevantes para as práticas sociais.

Como uma das formas de avaliação do bimestre, a professora de Artes propôs que os alunos produzissem uma linha do tempo ilustrada para representar as fases da vida de Umbelina, seu nascimento, infância, vida adulta, maturidade e os eventos marcantes de cada uma delas –seus casamentos, o nascimento dos filhos, a partida de Portugal e a chegada ao Brasil e a Mendes. A produção de um texto imagético faz parte do processo de desenvolvimento da competência escritora dos alunos, uma vez que um texto não se faz apenas de palavras escritas, mas por meio da manifestação de qualquer expressão (FIORIN, 2022). Nesse caso, especificamente, além da palavra escrita, as imagens compõem a produção e juntos apresentam o discurso.

É importante salientar que, na ocasião, a professora de Artes deixava atividades direcionadas para os alunos desenvolverem de forma mais autônoma (mas não sem orientação), uma vez que se encontrava em tratamento de saúde. Portanto, coube à professora de Produção Textual à construção inicial e coletiva da linha do tempo com as informações que a turma indicou. A partir dessa produção coletiva, os alunos acrescentaram imagens recortadas de revistas ou retiradas da *Internet*, como indicava a proposta de Artes, aos seus trabalhos individuais.

Figura 7 – Linha do tempo/Aluno E



Fonte: material produzido pelos alunos, 2022.

Observa-se, no trabalho do aluno E, foram feitas escolhas de imagens pertinentes a cada fase representada: para o nascimento da própria Umbelina e dos filhos, optou-se pela imagem de um berço; a certidão de nascimento indica que o registro civil da poetisa foi feito um ano depois da data de seu nascimento; já a morte, tanto da mãe como de seus maridos é marcada pela figura de uma cruz; para representar os casamentos da homenageada, o aluno escolheu uma imagem com alianças e flores; a bandeira brasileira retrata a chegada ao Brasil, enquanto o recorte de uma estrada, o caminho até a cidade de Mendes; a casa expressa a construção da moradia da família; por fim, um livro aberto representa o início do trabalho literário de D. Umbelina.

Percebe-se que apenas quatro, de todas as fases representadas, possuem tempo determinado. Isso se explica porque até o momento os alunos não tinham essas informações, que só foram adquiridas numa atividade posterior a esta (entrevista). Apesar disso, o conhecimento reservado até então foi suficiente para que se estabelecesse uma sequência lógica dos acontecimentos. Isso reforça a ideia de que os conhecimentos são adquiridos a

partir de outros prévios ao momento da leitura, como, por exemplo, o enciclopédico e o linguístico como afirmam Santos, Riche e Teixeira (2020).

Essa atividade foi fundamental para que a turma começasse a perceber o planejamento que seguiriam para a produção final do projeto, a biografia da autora. Simultaneamente à elaboração da linha do tempo na disciplina de Artes, a professora de Língua Portuguesa e Produção Textual seguiu na sua programação com as leituras dos poemas, atividade a ser descrita a seguir.

### 3.3.4 Leitura dos poemas orais

Seguindo o percurso gerativo de leitura, que *é um modelo que simula a produção e a interpretação 'do significado, do conteúdo'* (Fiorin, 2022, p. 44-45 - grifo do autor), foi possível explorar os poemas observando a articulação entre o nível do conteúdo e o da expressão, a que se chama manifestação. É desse nível que decorrem os efeitos estilísticos ocasionados pela linguagem literária e pela linguagem própria da autora. Comparando dois textos anteriormente inseridos neste trabalho, o relato da atividade 2 do desenvolvimento (mais especificamente o trecho que cita a morte da mãe, o primeiro período do 2º parágrafo) e o poema –O avô no carinho dos netos, percebe-se que ambos tratam do mesmo conteúdo (a morte da mãe da poetisa). Apesar da semelhança, as escolhas da autora no plano da expressão modificam o conteúdo no plano da manifestação, o que confere aos textos seu caráter literário.

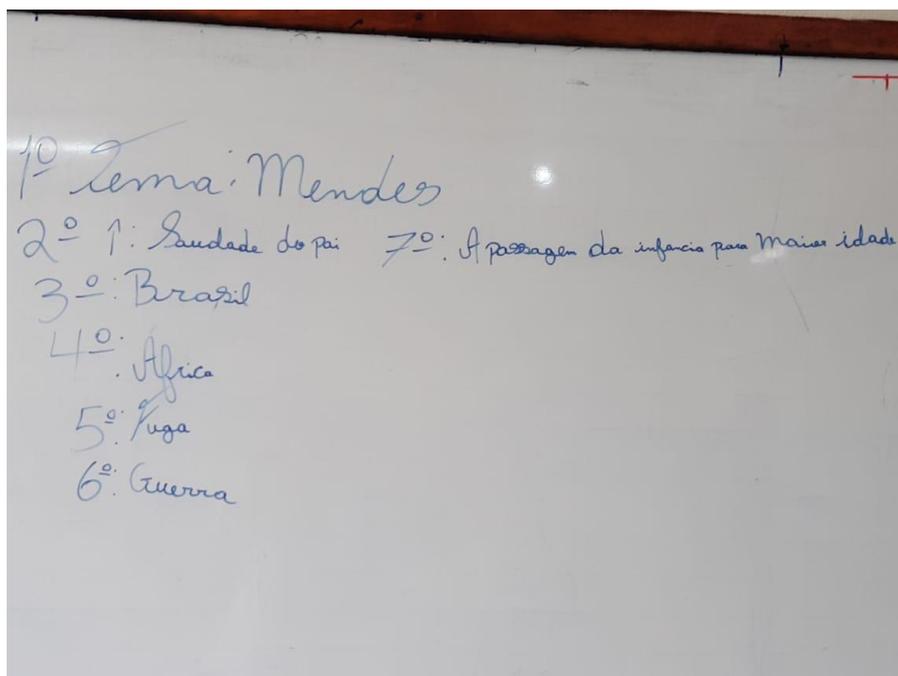
No caso dos poemas, ainda segundo Fiorin, porque a intenção não é simplesmente veicular o conteúdo, mas recriá-lo, é que a expressão altera o conteúdo. Nesse sentido, embora as observações a serem realizadas no processo de leitura tenham sido estimuladas a partir do nível narrativo dos poemas, foi no nível da manifestação que os sentidos foram construídos. Para tanto, durante esse processo, foram apresentadas em aula algumas figuras de linguagens, entre outros recursos expressivos.

Tendo isso em mente, os textos foram distribuídos aleatoriamente entre os alunos (reunidos em duplas e trios), e esses foram agrupando de acordo com o que compreendiam sem a intervenção da professora. Embora não tivessem o auxílio do mediador, os alunos puderam conversar entre eles e trocar opiniões sobre o conteúdo dos textos que possuíam. Essa atividade foi importante para que os alunos pudessem perceber a sequência dos acontecimentos, as relações lógicas entre os capítulos, a coerência e a coesão que deveriam estar na produção escrita final, a biografia (Santos, Riche e Teixeira. 2020, p. 129). Assim, foi

possível elaborar o sumário da biografia previamente, a fim de buscar nos poemas informações relevantes para a produção biográfica.

Ao final da aula, o sumário elaborado pela turma foi transcrito no quadro por uma aluna e se apresentou da seguinte forma:

**Figura 8** – Sumário provisório



Fonte: Material produzido pelos alunos, 2022.

Os assuntos foram anotados à medida que os estudantes falavam, sem respeitar inicialmente a ordem dos acontecimentos. Seguindo a atividade, foram refletir sobre o que havia de mais relevante para a biografia, obedecendo à lógica temporal dos fatos da vida da escritora.

Em primeira análise, partindo do nível narrativo, é possível notar a transformação na vida do eu lírico, de um estado inicial para um estado final. No entanto, vale mencionar que os estados iniciais e finais identificados nos textos durante a realização das leituras não são os mesmos, por isso foi possível separá-los em grupos. Nesse nível a transformação é representada por esquemas abstratos, mas, revestida pela semântica discursiva, que confere a essas mudanças mais concretude por meio de temas e figuras. Para Fiorin (2022, p. 94) *O nível temático dá sentido ao figurativo e o nível narrativo ilumina o temático.*

Assim, observando os esquemas narrativos dos poemas, concluiu-se que as mudanças de um estado inicial para um final, representam as transformações vividas por D. Umbelina. Esse ponto de intersecção entre eles torna possível a ideia de que se tratam de poemas autobiográficos. Por essa razão, considerou-se o gênero biografia como sendo o mais apropriado como produção escrita final do projeto.

Identificando o ponto comum entre os textos, foi possível perceber que seus esquemas narrativos mostravam percursos temáticos diferentes e, portanto, poderiam ser agrupados de acordo com os temas representados mais concretamente por figuras inter-relacionadas. Dessa forma, nesse processo de leitura –o que interessa, pois, na análise textual é esse encadeamento de figuras, esse tecido figurativo. (Fiorin, 2022, p. 97). É ele (o percurso figurativo) que concretiza o tema, que, por sua vez, é revestido de um esquema narrativo.

Depois de redistribuídos por assunto em forma de apostila, e em outra aula, os poemas orais<sup>5</sup> foram novamente entregues aos estudantes para que fizessem uma leitura mais atenta, dessa vez com a mediação da docente. Nesse segundo momento de análise dos textos, foram observadas as particularidades expressas pelas escolhas estilísticas da autora e encontradas no nível da manifestação. É importante lembrar que nesse momento os alunos já tinham o conhecimento dos recursos estilísticos possíveis nesse tipo de texto e foram capazes de perceber que esses contribuem para a leitura, tanto quanto para uma construção estética dos poemas. Assim, levou-se em conta a orientação de Fiorin, que afirma ser –preciso sempre mostrar a função do recurso da manifestação na economia geral de produção do sentido de um texto (2022, p. 52).

Além disso, vale ressaltar que o conhecimento sobre o gênero poema, como um dos fatores de coesão, contribuiu para a compreensão dos textos. Por exemplo, saber o objetivo da leitura, contexto de produção entre outros fatores é importante para validar as regras de interação entre os sujeitos e para firmar o contrato de leitura entre eles.

Também fez parte do repertório dos alunos o conhecimento adquirido sobre a forma dos textos. Os versos, ora apresentando rimas, ora não, trazem consigo o ritmo que é fator de coerência em poemas. Embora não se tenha feito um estudo mais aprofundado sobre sílaba

---

<sup>5</sup> Em todos os poemas, foram identificados desvios de escrita atribuídos à passagem dos textos orais para a escrita. No entanto, a turma concordou que esses não deveriam ser alterados, uma vez que fazem parte do processo de registro dos poemas e que sua adequação ocasionaria a perda dessa característica própria das produções.

métrica e rima durante as aulas, foi possível compreender que a leitura dos poemas segue um ritmo próprio determinado pelas escolhas formais da autora. Mesmo apresentando estrofes com versos irregulares, percebe-se a forte presença de redondilhas maiores e octassílabos. Também as rimas não seguem uma regularidade, mas contribuem para a musicalidade dos poemas. Essas características presentes nos textos de D. Umbelina demonstram a espontaneidade de sua produção ao mesmo tempo em que comprova os conhecimentos sobre o gênero que tem a artista, não escolarizada. O que faz refletir sobre os conhecimentos adquiridos por meio de experiências fora do espaço escolar e o quanto são importantes para a constituição do sujeito.

A seguir, demonstra-se a escansão e o esquema de rimas de dois dos poemas selecionados para o desenvolvimento do projeto:

**Quadro 7** – Análise formal do poema Vila Neve/Poema 15

Oh / vi / la / dos / meus / en/ <u>can</u> / tos,	A
1 2 3 4 5 6 7	
A / mais / de / cin/ quen/ ta a / nos / que / te / que / ro em /con / <u>trar</u>	B
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13	
O / pen / sa / men / to e / mi / <u>nha al</u> / ma	C
1 2 3 4 5 6 7	
Es / tão / sem / pre a / vi / si / <u>tar</u>	B
1 2 3 4 5 6 7	
Por / ti / te / nho / mui / to / ca / <u>ri</u> / nho	D
1 2 3 4 5 6 7 8	
Pois / é / no / teu / <u>ber</u> / ço	E
1 2 3 4 5	
Que em / ba / la / meus / fi / lhos, / ir / <u>mões</u>	F
1 2 3 4 5 6 7 8	
E / meus / so / <u>bri</u> / nhos.	D
1 2 3 4	

Fonte: a autora, 2023.

**Quadro 8** – Análise formal do poema 7

Um / dia / me / per / des / te / de / <u>ti</u>	A
1 2 3 4 5 6 7 8	
Não / con / se / gui / te en / con / <u>trar</u>	B
1 2 3 4 5 6 7	

Oh! / Meu / a / mor / a / do / <u>ra</u> / do	C
1    2    3    4    5    6    7	
Quan / do / par / ti / res / pa / ra o / <u>céu</u>	D
1    2    3    4    5    6    7    8	
Não / te es / que / ça / de / me a / vi / <u>sar</u>	B
1    2    3    4    5    6    7    8	
Per / di / dos / nas / vi / a / jens / de / Ca / <u>mões</u>	E
1    2    3    4    5    6    7    8    9    10	
O / des / ti / no / sa / be as / ra / <u>zões</u> .	E
1    2    3    4    5    6    7    8	

Fonte: a autora, 2023.

Como foi possível perceber, não há uma regularidade no tamanho dos versos, mas a quantidade de sílabas em cada um se aproxima, salvo algumas exceções. Também o esquema de rimas não segue um padrão, o que não se apresenta como problema, afinal essas são características da autora e marcam a originalidade de sua obra.

Essas demonstrações, bem como análises da forma dos outros poemas, não foram realizadas em sala dado o pouco tempo reservado para o desenvolvimento do projeto. Nesse sentido, optou-se por dedicar maior tempo de estudo para o conteúdo dos textos. Dessa forma, seguiu-se a análise dos textos produzidos por D. Umbelina.

**Figura 9** – Grupo 1 de poemas

<p><b>1</b></p> <p>Os Inocentes</p> <p>O navio dava gemidos          Eram os navegantes que não sorriam          Chorando pelos queridos          Será que vamos voltar          Temos pouco pra navegar          Estamos na África          Pois são tantas Áfricas          Qual é o nome?          Atrás vem o Bocage          Depois dele tu saberás          O navio ficava pequeno          Era tanto passageiro          Oh! Gente boa          Quero te levar de Rodésia para Agoa          Somos pretos e brancos          De gente de todos os cantos          Já precisamos do veleiro          O navio que chegava          Rebocando tanta jangada          Trazendo gente de todas as cores</p>	<p>Tudo se misturava na fumaça dos vapores          E assim viajava nossa gente          Neste mundo inteligente          Quem são os inocentes</p> <p><b>2</b></p> <p>Quero cantar quero rir          Na despedida desta terra          Navegando no alto mar          Sem barco sem velas          No verde das folhas das árvores          É uma esperança de amor          Vou escrevendo as saudades.</p> <p>Eu canto a navegar          Num cais sem barco          Correndo pelas ondas          Procurando todos os cais          São saudades e esperanças          Navegando tão ausente          Pensando em me encontrar          Nos braços da minha gente.</p>
---	--

Fonte: Manuscritos da autora (1990 a 2010)

Analisando o primeiro grupo, pôde-se notar que a transformação ocorre entre a partida da terra natal e a chegada ao destino ainda desconhecido. No primeiro poema, o eu lírico narra o sofrimento dos migrantes ao deixarem suas famílias e seus lugares até o momento em que o navio parte a uma nova terra, levando pessoas tão diferentes, mas ao mesmo tempo unidas pela dor de deixarem seus lares, todas misturadas no navio. Assim, seguiam todos os passageiros esperando a chegada a um lugar ainda desconhecido, porém repleto de esperança, como concluiu-se na leitura do poema 2, onde é possível identificar a inquietação da despedida misturada à esperança de encontrar uma vida melhor em seu futuro lar.

A tematização nesse caso advém das figuras –navio|| (poema 1), –despedida||, –saudades||, –ausente|| (poema 2), que representam a partida, enquanto o sofrimento é figurativizado por –gemidos||, –não sorriam||, –choravam". Por sua vez, a esperança é representada pela própria figura de –esperança|| misturada ao futuro desconhecido e incerto, relativizado pelos –Navegando em alto mar/Sem barco sem velas|| e ainda –Correndo pelas ondas/Procurando todos os cais||, como se procurasse ter esperança num futuro imprevisível

por não saber exatamente o que estava acontecendo, como se os passageiros estivessem à mercê do destino apenas. Há ainda a concretização da ideia de diversidade com a presença, no poema 1, de -pretos e brancos||, -gente de todos os cantos||, -gente de todas as cores||, anunciando a mistura entre os povos que se uniam pela mesma situação de partida em busca de algo melhor.

De acordo com informações também fornecidas pela família, sabe-se que momentos de guerra foram marcantes na vida da poetisa. Inclusive, foi por essa razão que o casal decidiu sair com os filhos de Portugal, em busca de paz. Logo, é compreensível que o tema esteja presente em sua obra, representado aqui pelos poemas 3 e 4, onde os dois momentos, guerra e paz, são concretizados respectivamente por figuras como -confusão||, -bombas||, -alejados||, -metralhados||, -armamentos||, -inocentes a morrer||; e -paz||, -rios de cristais|| e -flores||.

**Figura 10** – Grupo 2 de poemas

<p>3</p> <p>Oh! Mundo de confusão  Mais um século passado  Pra onde anda o civilizado  Plantando bombas no chão  Os inocentes a correr  Uns correm alejados  Uns morrem de fome  Outros ficam pra trás metralhados  Quem são os animais?  Que vivem sem endereço  Será que se encontram na selva?  Todos tentam esconder  Atrás de torres de petróleo  Ou armamentos de guerra  E assim morrem <u>fugir</u> da guerra (?)  Os inocentes caídos e derrotados  Perdendo o que tem  Os seus filhos  O pai e a mãe  E os culpados assistem o espetáculo ao longe  (?) Fingindo que é um circo  Um novo mundo que começou  E o homem ainda não acordou  Ou finge que está a dormir</p>	<p>Jogando barro na parede  Se pegar pegou!  E os inocentes a morrer</p> <p>4</p> <p>Se o ser humano tem tão pouco tempo  de vida  Nem que vivesse 300 anos  Representava somente 3 dias  Já estamos perto do século 21  E os homens ainda não pararam de  matar os inocentes  De destruir  O que está de pé  A natureza chora  As crianças gritam  Os sábios ficam parados  O escritor de pena na mão chora  Os países em conflito, fritam  Quem tem razão  Gritando pelas terras de ninguém  Que o mundo acorde para a paz  Que o rio de sangue  Sejam rios de cristais  Mostrar as crianças flores  Não armas.</p>
---	---

Outra ideia contida nos versos é a de que apenas os inocentes sofrem com a guerra (-alejados||, -morrem de fome||, -metralhados||, -perdendo||), enquanto quem a coordena assiste de longe sem sofrer as perdas (-espetáculo|| e -círculo||). Além de relatar o sofrimento trazido pelas guerras, a autora também se mostra indignada com a falta de discernimento da humanidade ao insistir (mesmo depois de o mundo ter tido tanto prejuízo com outras guerras) em disputas por poder (representado por -torres de petróleo|| no poema 3) que não se justificam. É também possível perceber a decepção da autora diante da inércia humana para combater tamanha dor por meio dos versos -E o homem ainda não acordou/ou finge que está a dormir|| e -os sábios ficam parados||, respectivamente poemas 3 e 4.

O terceiro grupo de poemas reúne lembranças dos amores da autora. Não há menção a um homem específico (ou homens), portanto, entenda-se amores (no plural) por momentos românticos em sua vida e sua disposição para amar e ser feliz.

**Figura 11** – Grupo 3 de poemas

<p>5</p> <p>Juntando o gado na beira            Já estavas tão longe vendendo na feira            Vou te encontrar            Nem que seja com dinheiro falso, vou te comprar</p> <p>Lembro-me sempre de ti            Fazendo serenatas            Nas noites de luar            Escrevendo romances das matas</p> <p>Lá vão os pássaros a voar            Não vai embora meu amor            Quero te ensinar a dançar            Nesses passos trocados</p> <p>O teu olhar são tangos verdadeiros            Dança comigo            Meu amor primeiro</p>	<p>Dois pra diante e dois pra trás</p> <p>6</p> <p>O mundo é uma confusão            A mais confusa sou eu            Porque acordar agora?            Marido foste embora            Tínhamos que durar 300 anos            Obrigado pelos beijos que me destes            Os nossos 300 anos seriam 3 dias só</p> <p>7</p> <p>Um dia me perdeste de ti            Não consegui te encontrar            Oh! Meu amor adorador            Quando partires para o céu            Não te esqueça de me avisar            Perdidos nas viagens de Camões            O destino sabe as razões.</p>
---	--

Como pode-se perceber, o amor é um objetivo na vida da autora, pois representa algo bom, capaz de proporcionar bem-estar, aqui representado pelas figuras românticas de -serenatas||, -noites de luar||, -dançar|| e -beijos||. Embora nesses três exemplos o amor não pertença ao presente do eu lírico – ou já foi vivido e deixou boas lembranças ou já foi vivido, mas ainda há esperanças de revivê-lo – nota-se a celebração de bons momentos. Expressões como -vou te encontrar|| (poema 5), -foste embora||, -beijos que me destes|| (poema 6), -me perdeste de til e -quando partires|| (poema 7) indicam que as ações verbais aconteceram ou possivelmente acontecerão, tornando-as lembranças ou desejos.

Também é possível notar por meio do 2º verso da 3ª estrofe do poema 5 (—Não vai embora meu amor||) que o eu lírico já não vive o amor que um dia experimentou. Outra indicação de partida encontra-se no poema 8, no verso -Quando partires para o céu||, entretanto, essa partida é um eufemismo para a morte do amado, que se perdeu pela vida. Dada a presença do nome do escritor, Camões, e a menção às suas viagens, supôs-se que a autora se refere à história da obra -Os Lusíadas|| como sendo o destino de seu amor, perdido em viagens e com rumo desconhecido.

Há também, no poema 5, indício de que o eu lírico encontrou impedimento financeiro para sua união com seu amado, como se confirma em -Nem que seja com dinheiro falso, vou te comprar||. É importante destacar nesse momento que o conhecimento adquirido ao longo da pesquisa para a produção do trabalho foi fundamental para essa compreensão. Num dos momentos de conversa com a neta da autora, ela relatou um amor não concretizado porque havia diferenças sociais entre o casal. Em outro episódio da vida de D. Umbelina, segundo sua neta, os bens da família serviram para pagar o -dote|| da avó para que esta se casasse novamente. Dessa forma, é possível compreender que havia, para a sociedade da época, uma relação comercial importante para a formação das famílias. Apesar disso, o eu lírico demonstra um envolvimento sincero e sem interesses financeiros em seus relacionamentos.

Os poemas reunidos no grupo abaixo podem ser associados à fase da 3ª idade da autora, quando deu início à sua obra literária. Conclui-se que o poema 8 representa a fase idosa da poetisa, enquanto o 9 denota o prazer que sentia ao fazer seus versos. Compreendeu-se que essas duas fases coexistem, e por isso encontram-se no mesmo grupo de textos.

**Figura 12** – Grupo 4 de poemas

8	Rosas e rosais Dançam carnavais.
Depois dos meus cabelos pintados Cabeça branca nevada Começava a história Um livro que desfolhava Só rosas Sempre rosas, Caminhando No caminho das flores	9  Quando tenho dor tomo Remédio para nesteziar  Quando a alma fica Triste fasso verso para cantar.

Fonte: Manuscritos da autora (1990 a 2010)

Observando o 8º texto apresentado desta análise, é possível associar as figuras –cabelos pintados‖ aos seus grisalhos, pois em seguida, no segundo verso, temos a metáfora com –cabeça branca nevada‖ que indica a cor dos cabelos pintados do eu lírico. A cor branca, como a neve, é comum nos cabelos de quem vai se tornando idoso. Assim, esse é um indicativo da nova fase na vida desse eu lírico. No mesmo poema, outra metáfora entre –história‖ e –livro que desfolhava‖ representa o início de sua produção oral, afinal, o que fazia ao proferir seus versos era contar as histórias que viveu em sua caminhada até então. Nela (na caminhada), percebe-se por meio das figuras –caminho‖, –flores‖, –rosas‖, –rosais‖, –dançam‖ e –carnavais‖ que houve muitos aspectos positivos, muitas alegrias, pois essas são palavras que remetem aos prazeres da vida.

Essa atividade artística, já introduzida pelo poema 8, ganha maior visibilidade no texto seguinte. Em seus quatro versos, divididos em duas estrofes, encontra-se mais uma comparação: entre os remédios e os versos. Ambos servem, segundo a percepção dos leitores durante a aplicação desta pesquisa, para curar –dores‖. A figura –dor‖ e –triste‖ são representativas dos males que sofrem o corpo e o espírito. Esse último é representado pela figura –alma‖ que, assim como o corpo, padece e precisa de cura. Se para o corpo, o eu lírico toma –remédio‖ para –nesteziar‖, para o espírito, faz –versos‖ para –cantar‖. Esse jogo de figuras remédio/anestésia e versos/cantar é o responsável pela figurativização que indica que o eu lírico encontra a salvação para suas dores do corpo e da alma nos remédios e versos, respectivamente.

Os dois próximos conjuntos de poemas tratam da vida da autora após a chegada da família ao destino. No entanto, primeiramente serão apresentados os que citam o Brasil, para em seguida serem conhecidos os versos que a poetisa fez para a cidade de Mendes, onde estabeleceu moradia e comércio e onde vive até hoje.

**Figura 13** – Grupo 5 de poemas

10	As estrelas mais douradas Eu me sinto no teu ventre Eu te amo Brasil pra sempre
Brasil, estás a acordar Eis o homem mais amado Queria estar no teu lugar Cheio de amor e esperança Eis um jardim colorido Falas todas as linguagens Tens as flores de todos os continentes Homem querido, homem valente Tens a idade de uma criança Eis valente e inteligente Cheio de amor e esperança Eis o livro das outras nações Elogio a tua mãe bela, verde, azul, branca e amarela Tens o coração mais ardente	11
	Brasil a tua passarada E outras coisinhas mais Chegaram os rouxinóis e os pardais E os rouxinóis morreram com Tanta saudade dos pais São encantos e remansos São jardins de saudade E nos adormecendo num bando de pardais Tentando esquecer os amores que Deixaram para trás.

Fonte: Manuscritos da autora (1990 a 2010)

Já no Brasil, a autora tem suas esperanças num futuro promissor renovadas. Aqui, em um país jovem e cheio de expectativas, o eu lírico encontra a promessa de um recomeço mais feliz do que a vida que viu na Europa. Esse sentimento pode ser comprovado pelas figuras -amor||, -esperança||, e também por -criança|| e -ventre|| que representam o início da vida e, nesse caso, associam-se à nova vida daquela família portuguesa. Além disso, é importante perceber que por meio de -jardim|| e -flores|| tem-se a representação de um terreno fértil para se florescer, no sentido de renascer, não só para D. Umbelina e os seus, mas para quem estivesse em busca de uma nova chance. Isso é compreensível em -Eis um jardim colorido/Fala todas as linguagens/Tens as flores de todos os continentes||, onde igualmente se percebe a beleza (associada a -jardins coloridos|| e -flores||) originada na diversidade de culturas (relacionada a -todos os continentes||) encontradas em terras brasileiras.

Sob uma outra perspectiva, no poema 11 o eu lírico relata a saudade que os imigrantes de muitos lugares do mundo sentem da terra natal. Uma das compreensões desses

versos, é de que neles a diversidade de povos (brasileiros e estrangeiros) pode ser percebida pelo uso de -passaradal, já que representa diferentes espécies de pássaros. Mas, seguindo a leitura pode-se também compreender que essa passarada é na verdade duas versões do eu lírico: uma que chegou de Portugal cheia de saudade (—rouxinóis) e outra que se adaptou à nova realidade (-pardais). Para o eu lírico a figura dos -rouxinóis traz consigo toda a saudade e sofrimento por ter deixado sua terra e seus entes queridos. Dessa forma, -adormecer com os pardais, pode ser associado a desaprender a sentir o que o fazia sofrer, ou seja o que aquelas pessoas estrangeiras -deixaram para trás.

Apesar da saudade que fazia o eu lírico sofrer no poema citado anteriormente, no próximo grupo nota-se a superação da dor e a substituição dessa pelo carinho que tem pela cidade de Mendes. Foi no interior do estado do Rio de Janeiro que Umbelina encontrou seu segundo lar, pois sentiu-se acolhida e grata pelo que lhe foi proporcionado desde sua chegada. Quando lá chegaram, ela e o marido construíram sua primeira residência eles próprios, com recursos vindos do trabalho como agricultores e comerciantes.

Figura 14 – Grupo 6 de poemas

<p>12</p> <p>Mendes  Te encontrei no fim de uma caminhada  Ao deixar para trás a minha mãe amada  E todos os meus e outras coisas mais  Depois de descansar na beira do cais  Espiondo o mar  Vim pra cá e me apaixonei por ti  Via nas pessoas um olhar da natureza  E me apaixonei e aqui fiquei  Eis uma moraria  Eis cercada de castelos  Tens muralhas naturais  As tuas matas, os teus morros e tuas  serras  Moras dentro do castelo mais belo  Que a natureza criou</p> <p>És a mulher mais amada  O sol é o teu pai  Pela lua espelhada  E assim vai crescendo  Parece uma bailarina  Em cada bairro, em cada esquina  Eis uma oração, vais crescendo  Com o rosário na mão  Fazendo casas e mansões</p>	<p>Alegrando os corações</p> <p>Mendes, quando eras pequenina  E tu te lembras bem  Teu pai tocava guitarra para ouvir  Sonoro a tua mãe.  Formada de todas as raças, és mais  morena a tua cor.  Tens as raízes de tantos continentes.  És alegre e contente.</p> <p>13</p> <p>Mendes</p> <p>És a coroa desta serra  És a rainha mas bela  Tens o brilho das estrelas  És o bairro alto  Queria ser, sempre tua  Como as estrelas são dos céu  Como a lua que da luz a solidão</p> <p>Quando te encontrei, Mendes  Com um filho de oito meses  E outro com anos  O teu espírito me agasalhou  Um obrigado Mendes  Pelo carinho que me deste.</p>
---	---

Fonte: Manuscritos da autora (1990 a 2010)

Analisando o poema de número 12, é possível atribuir às figuras -amadall, -bailarinall, -oraçãoll, -alegrell e -contentell a satisfação que sentia o eu lírico por ali viver. A nobreza do lugar é exaltada no poema que o compara a um castelo, cercado por -muralhas naturaisll, da qual fazem parte -matal, -morrosll e -serrall, o que revela a preciosidade trazida pela natureza. Além desses elementos, o -solll, a -lual e -as estrelasll completam a força da natureza presente na cidade, tornando-a tão especial para o eu lírico. A música é outro elemento presente na poesia e possivelmente representa a tradição musical de Mendes e seu -Chorinho na Praçall, projeto cultural da cidade que acontecia aos domingos na praça João Nery. Um outro aspecto cultural presente nos versos, a religiosidade, está na figura do -rosárioll, item da igreja católica usado para uma sequência de orações.

Na última estrofe do poema 13, encontram-se as figuras associadas ao que o eu lírico sentiu – -agasalhoull e -obrigadol – corroboradas pela forma verbal -destell e seus dois

complementos – -me|| (ao eu lírico) e -carinho||, respectivamente objeto indireto e objeto direto – cujo sujeito desinencial é a cidade de Mendes, indicado pelo vocativo no verso anterior, -Mendes||. Essa construção indica o acolhimento que a cidade, representante das belezas de sua natureza e a gentileza dos seus moradores, teria dado a ela e à família quando esses chegaram. Fica evidente nesse texto a existência de seus dois filhos, ratificando a informação dada pela neta na etapa inicial para a construção dessa pesquisa. Também nele, percebe-se mais uma vez a exaltação da cidade por meio de elementos da natureza, como indicados pelas figuras -serra||, -estrelas||, -céu|| e -lua||.

Por fim, o último grupo de poemas tematiza o início da vida de D. Umbelina. É interessante perceber que sua infância esteve sempre presente em sua memória e parece tê-la guiado por toda sua trajetória, principalmente no que diz respeito à doçura e à sensibilidade da menina que se tornou a mulher firme que se conhece pelas histórias e versos que transmitiu. Evidentemente essas observações puderam ser feitas não só a partir da leitura dos poemas orais, mas também pelo conhecimento adquirido por outros meios, como depoimentos de quem a conhece.

Figura 15 – Grupo 7 de poemas

<p>14</p> <p>Fui passear na escolinha</p> <p>Os professores e os sábios E os professores insinuando lições ao sábio e os que mais aprendia era os professores. O diretor da escola chegou e ficou parado na sala. Admirado de tanta lições que os alunos insinava aos professores ele também aprendia. Um pomba branca voou e todos olharão par ao céu</p> <p>15</p> <p>Vila Neve</p> <p>Oh vila dos meus encantos, A mais de cinquenta anos que te quero encontrar O pensamento e minha alma Estão sempre a visitar Por ti tenho muito carinho Pois é no teu berço Que embala meus filhos, irmões E meus sobrinhos.</p> <p>16</p> <p>Aqui me criei</p>	<p>Aqui andei descalço, de calças rasgadas Aqui arrebentei os meus pés, dei topada nas pedras Aqui escutei os pássaros cantar Aqui aprendi a conversar com o luar A viver com as estrelas e com a lua Aqui vi o dia morrer Com os pássaros faziam serenatas quando a madrugada aparecia O sol me esquentava ou deixava a noite fria</p> <p>17</p> <p>Lembro daquela menina Dos cabelos ondulados Corridos sobre os ombros Um olhar de criança. Por baixo do olhar Guardava tanta responsabilidade E difícil acreditar Cançada, preocupada Sorria para todos Com um divino olhar Quem diria! Tanta tristeza Sem força pra trabalhar Olhava para os cantos Com o olhar manso Chorava, chorava, chorava Oh! Deus, dai-me força Dá vida ao meu coração Não me deixe cair em depressão</p>
---	---

Fonte: Manuscritos da autora (1990 a 2010)

Apesar de muito valorizada pela poetisa, a educação formal não foi uma realidade para ela. No entanto, é perceptível que a alfabetização não era motivo para tristeza. De acordo com o que se encontra nos versos do 14º poema, na escola, muito ensinavam os alunos, tanto aos professores quanto para o diretor. Relendo os versos, encontram-se figuras que representam esse aprendizado: -professores, -sábios, -alunos e -lições. Ao final dessa leitura, associou-se os -sábios aos -alunos, já que esses ensinavam lições a outros, assim como fazem as pessoas sábias. Concluiu-se também que instrução não é sinônimo de sabedoria e, por isso mesmo, os alunos eram sábios e capazes de ensinar a pessoas com mais conhecimentos acadêmicos. Essa visão, de acordo com a compreensão dos leitores, é a mesma que tem a autora sobre a vida, assim, entende-se que por esse motivo não há sofrimento por parte de D. Umbelina por não ter sido alfabetizada.

Em seguida, tem-se nos poemas 15 e 16 apontamentos sobre Trás-os-Montes, vila onde nasceu e vivia com a família durante sua infância e juventude. Pela figura -berço

entende-se o momento da primeira infância de pessoas queridas pela autora (filhos, irmãos e sobrinhos), e a saudade que sente na vida adulta é representada por –A mais de cinquenta anos te quero/encontrar/O pensamento e minha alma/Estão sempre a visitar|. Nesses versos a passagem do tempo é apresentada por –cinquenta anos| e o desejo de retornar indicado pelos dois últimos, onde se capta a ideia de que visitar sua terra natal é algo recorrente para o eu lírico.

Finalmente no poema 17, tratando em 3ª pessoa a ela mesma, a portuguesa descreve a criança que tão cedo sofreu com os acontecimentos fatídicos de sua vida. Os traços físicos –cabelos ondulados| e –corridos sobre os ombros| são acrescidos pelos psicológicos representados por –cançadal, –preocupadal, –tristel, –sem forçal, que se opõem a –olhar de criançal, –sorriall e –divinoll. Essas antíteses são indícios de que, apesar de a felicidade ser uma constante na infância em princípio, na vida do eu lírico a realidade foi outra, sua vida era a vida de um adulto diante das perdas vividas e responsabilidades assumidas ainda nessa fase. E assim, nessa relação de junção entre o eu lírico e o que desejava, entendeu-se a transformação ocorrida por ele desde o início da vida, de menina a mulher.

Dessa forma, após essa sequência, foi possível, com as reflexões dos alunos auxiliados pela professora, definir o sumário para que o livro contivesse as informações mais fidedignas à realidade, segundo o que foi relatado por Letícia. Isso porque muitas informações repassadas pela neta poderiam ser incertas, dado que as histórias ouvidas da avó eram como uma –colcha de retalhos|, segundo ela própria afirmou, pois foram fragmentos que se juntaram e formavam, possivelmente, uma mistura de realidade com fantasia e sem uma cronologia lógica.

Outro fator importante é que a transmissão dessas histórias foi realizada oralmente enquanto a neta crescia, portanto, sem registro escrito, e por isso detalhes importantes podem ter sido esquecidos ao longo do tempo. Os únicos registros escritos que existem são os poemas orais transcritos por terceiros que, no entanto, só começaram a ser realizados após a morte do segundo marido de D. Umbelina. Como se tratavam de poemas, também se tornou difícil afirmar com certeza o que teria sido relatado em cada um deles.

Considerando o material no qual a turma se baseou para a produção final do trabalho (as histórias ouvidas e a leitura que se conseguiu fazer dos poemas durante as discussões), o sumário final se apresentou da seguinte forma:

**Quadro 9 – Sumário final**

<b>SUMÁRIO</b>	
1.	A infância
2.	Amores
3.	As guerras
4.	A viagem
5.	A chegada
6.	Novos amores

Fonte: material produzido pelos alunos, 2022.

### 3.3.5 Exposição de informações históricas

Segundo Oliveira, Tinoco e Santos (2014), o trabalho com projetos proporciona à comunidade escolar um fazer coletivo entre alunos e professores que, em busca de objetivos comuns, assumem participação ativa durante todo o processo. Enquanto os professores das disciplinas envolvidas são capazes de agregar conhecimentos de suas áreas do conhecimento, os alunos assumem uma postura ativa para, juntos, atingirem as metas estabelecidas no planejamento. Assim, além de cumprir os objetivos da proposta, também é possível relacionar o aprendizado escolar ao tempo, espaço e às práticas sociais da vida além dos muros escolares, formando cidadãos críticos e reflexivos acerca de seu papel na sociedade. Nesse sentido, todo o conhecimento histórico adquirido com esta atividade, foi ao final utilizado para a produção escrita dos alunos, já que esses foram capazes de refletir sobre os fatos e relacioná-los à vida da autora e aos poemas lidos.

Dessa forma, enquanto a programação da disciplina de Língua Portuguesa seguia com a leitura dos poemas, o professor de História contribuiu para o projeto em suas aulas abordando o contexto histórico que permeia as produções de D. Umbelina. A fim de que os alunos pudessem compreender o cenário em que se inseriu a vida da autora enquanto viveu em Portugal, o docente apresentou aos alunos informações sobre o Estado Novo português (1933-1974), as causas e consequências desse regime, por meio de texto didático.

Além disso, como identificamos em seus poemas e também nas histórias contadas, a guerra foi um elemento muito presente em sua vida, por isso viu-se a necessidade de também situar os alunos no período entre a 1ª e a 2ª Guerra Mundial (1914-1918 e 1939-1945, respectivamente). Embora a homenageada não tivesse vivido o primeiro momento, este foi importante para explicar as razões para a ditadura salazarista. Ao contrário disso, o segundo

momento histórico apresenta interferência direta na vida da autora e de sua família, já que foi fundamental para a tomada de decisão de vir para o Brasil.

Com esta contribuição, tanto os alunos quanto a professora de Língua Portuguesa puderam compreender a situação real a que a autora se referia nos poemas. O aprendizado adquirido e ampliado nas aulas de História contribuiu para o aumento do repertório de saberes dos estudantes e permitiu que esses mobilizassem o acervo para a leitura dos poemas. Isso comprova que uma leitura proficiente se faz da interação entre leitor e autor por meio do texto, mas que, ao mesmo tempo, é preciso considerar o aporte de conhecimento adquirido dentro e fora da escola.

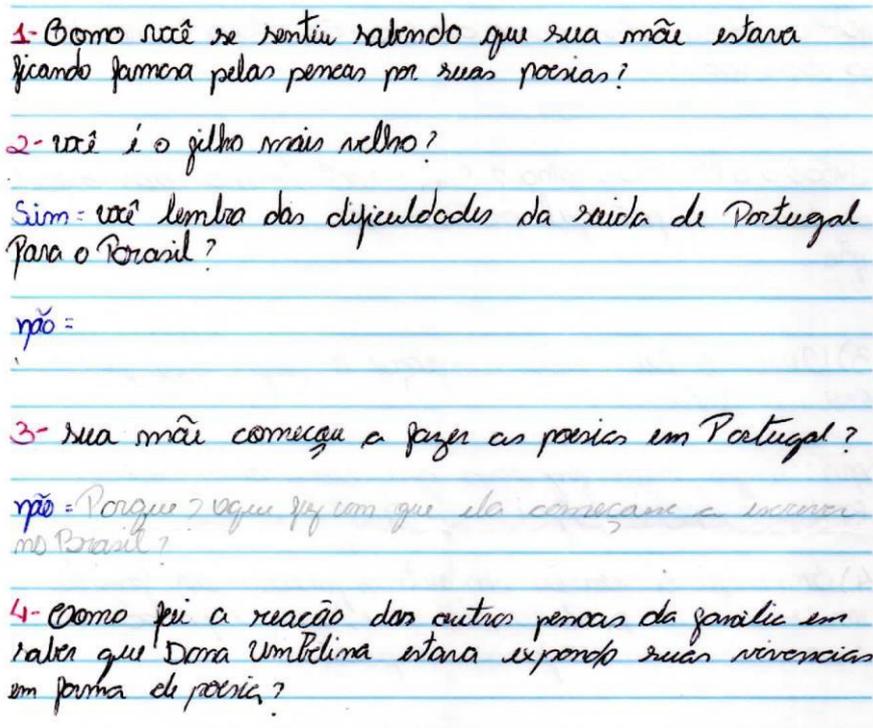
### 3.3.6 Produção e realização de entrevista

Após a atividade de leitura dos poemas, na aula de Língua Portuguesa, a professora propôs que os alunos preparassem em grupo um roteiro para a realização de uma entrevista com um dos filhos da escritora, Cláudio. A turma foi orientada a elaborar perguntas pertinentes para a realização do livro que produziram. Essa produção levou duas aulas, enquanto a realização da entrevista outras duas em outro dia, previamente agendado com a direção, o entrevistado e a turma.

A proposta de produção da entrevista leva em consideração o que afirma Antunes (2003) sobre a necessidade de uma prática de escrita voltada para a interação entre um produtor e um receptor, com objetivos claros e consideradas as adaptações da linguagem exigidas pela situação comunicativa. Isso porque, para a autora (p. 55), a escrita é um ato de linguagem e como tal pressupõe delimitação do tema, eleição dos objetivos, escolha do gênero, organização das ideias e consideração dos interlocutores e, portanto, da linguagem adotada no texto (mais ou menos formal).

Para essa atividade, a professora solicitou que cada grupo formulasse um conjunto de cinco perguntas. Aqui estão demonstrados dois dos roteiros entregues pela turma.

Figura 16 – Roteiro 1/Grupo A



Fonte: Material produzido pelos alunos, 2022.

É possível notar que há menos que a quantidade de perguntas ideal, mas é interessante observar que o grupo antecipou algumas possíveis respostas e a partir dessas respostas hipotéticas, formulou outras perguntas cujas respostas explicariam melhor as dúvidas que tinha.

Já o segundo roteiro apresenta mais do que o necessário, mas não previu qualquer resposta, impedindo que a entrevista (a princípio) explorasse informações além das básicas (obtidas com as perguntas do roteiro). Além disso, nele os questionamentos se repetem sob forma de perguntas diferentes, demonstrando que o grupo não refletiu muito sobre as informações de que precisariam para escrever sobre a autora.

**Figura 17** – Roteiro 2/Grupo B

1. Com relação aos poemas que lhe chama mais atenção?
2. Qual seria seu poema preferido?
3. Qual seria o sentimento em relação aos poemas?
4. Você a ajudou a escrever algum?
5. Você sabe se é citado em algum poema?
6. Que você tem a dizer sobre a história de vida da sua mãe?
7. Qual poema mais lhe impactou?
8. Você gosta de escrever poemas como ela?

Fonte: Material produzido pelos alunos, 2022.

Todos os roteiros foram entregues à professora e devolvidos para que a turma eliminasse as possíveis perguntas repetidas pelos grupos. Com essa tarefa também foram surgindo novas perguntas enquanto outras foram eliminadas por já terem sido respondidas com os textos lidos até o momento.

No dia combinado, além de responder às perguntas dos alunos, o familiar contou histórias que também ouviu de sua mãe. Em certo momento, emocionou-se e a todos ao descrever uma das passagens vividas por ela. Sobre a qual contou que, no povoado onde vivia a matriarca, descobriram que o adubo fornecido pelo governo Salazar eram, na verdade, cinzas de prisioneiros mortos pelos regimes ditatoriais de extrema direita da Europa.

**Figura 18** – Foto com o entrevistado, a turma, professora e diretora



Fonte: Acervo da autora, 2022.

No início da entrevista, os alunos ficaram muito tímidos e não fizeram as perguntas planejadas. Então, tomando a iniciativa de conversar, o entrevistado contou algumas histórias que havia escutado da mãe. Aos poucos os alunos foram se sentindo mais à vontade e perguntaram, além do que estava no roteiro, sobre fatos relacionados ao que ouviram dele. Mas não só os alunos entrevistaram o convidado, a professora e a diretora interferiram com comentários e perguntas que suscitaram sua curiosidade. Assim, a atividade tornou-se enriquecedora para o desenvolvimento do trabalho, bem como para o aprendizado de todos os envolvidos com aquele momento. Foi interessante também observar como os alunos (em sua maioria) permaneceram calmos e atentos ao que ouviram, mostrando-se interessados na atividade.

Nessa prática, foi possível demonstrar como as produções textuais baseadas em situações reais de comunicação fazem sentido nas aulas de Língua Portuguesa. Afinal, como afirma Antunes (2003, p. 42) –o estudo das regularidades textuais e discursivas, na sua produção e interpretação, pode constituir o *objeto* de um ensino da língua que pretenda ser, como se disse acima, produtivo e relevante. || (grifo da autora). É por meio de propostas como a da entrevista que se pode chegar ao desenvolvimento das habilidades de escrita dos alunos,

uma vez que é o interlocutor a medida, o parâmetro, para as escolhas, inclusive linguísticas, de quem escreve.

Embora tenha sido gravada, não foi possível disponibilizar a entrevista na *Internet* porque os vídeos ficaram muito grandes e houve dificuldade em compactá-los para postagem. Vale destacar que a gravação foi feita com o equipamento da própria escola, disponível na Sala *Maker*.

### 3.3.7 Produção coletiva da biografia

Nesta etapa, a proposta foi de que os grupos, munidos das informações sobre a vida da autora, sobre as características do gênero, sobre conhecimentos linguísticos, adquiridos ao longo de sua vida escolar e sobre o contexto de produção, pudessem planejar a escrita, primeiro separadamente por grupo, e depois numa sequência entre os capítulos escritos por todos eles. O momento do planejamento é fundamental para que o resultado seja uma produção com comunicabilidade e relevante para a prática social. Como afirma Irandé Antunes:

[...] produzir um texto escrito não é uma 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. (Antunes, 2003, p. 54)

Enfim, coletadas as informações necessárias nas atividades anteriores, iniciou-se o processo de escrita dos alunos, que durou dez aulas de Língua Portuguesa e também de Produção Textual. A turma foi dividida em seis grupos, conforme a quantidade de capítulos definida no sumário.

A definição dos grupos foi feita da seguinte forma:

- 1) A professora indicou um aluno para cada um dos seis grupos levando em consideração a habilidade de escrita para que não ficassem concentrados num só os alunos com um domínio maior na prática da escrita;
- 2) Cada um desses integrantes pôde escolher dois colegas de sua preferência;
- 3) Os outros três componentes do grupo foram indicados pela professora, que considerou o nível de habilidade para a escrita, a criatividade e o relacionamento com os demais colegas.

A intenção foi misturar os alunos para que os grupos estivessem mais ou menos parecidos. Assim, os alunos de um grupo poderiam contribuir para o capítulo de sua

responsabilidade de acordo com os conhecimentos múltiplos de cada um. Da mesma forma que poderiam contribuir entre si para o desenvolvimento individual dos integrantes, tanto no que diz respeito às habilidades, quanto à responsabilidade e ao compromisso.

Determinados os grupos, os subtemas foram escolhidos por eles e cada um iniciou a etapa de planejamento do texto com base em nova pesquisa feita ao material já disponibilizado. Esse momento ocorreu em sala de aula com consulta ao que havia disponível no momento (textos das aulas e o caderno com outros poemas da autora).

As oito aulas seguintes foram destinadas à produção e à revisão/reformulação do texto. Todas aconteceram na Sala *Maker* da escola, onde há computadores, acesso à *Internet* e impressora disponíveis para uso. Destaca-se aqui a importância de envolver as novas tecnologias a favor de uma educação voltada para o contexto social vivido atualmente, como prevê a BNCC. De acordo com suas orientações, a escola deve possibilitar aos estudantes o domínio dos recursos tecnológicos para a utilização para, entre outros fins, a produção de conhecimentos (Brasil, 2022, p. 65).

Com o planejamento em mãos e já organizados em suas funções, os grupos concluíram a produção dos capítulos da biografia em quatro aulas em média e enviaram por e-mail à professora. Apenas um grupo precisou continuar a produção no encontro seguinte para encerrar a produção.

A revisão foi realizada observando a continuidade dos capítulos e a coerência e a coesão estabelecidas em cada texto. A observância à continuidade foi feita pelos próprios grupos que, com acesso aos outros textos dos colegas, puderam perceber incoerências ou redundâncias em seus textos. Os aspectos linguísticos foram analisados com o auxílio da professora, que, ao expor fragmentos dos textos, indicou pontos importantes que mereciam atenção. Mais uma vez reforça-se a importância da análise do texto nas aulas de português, principalmente quando esse é de autoria dos estudantes, uma vez que observando e corrigindo o próprio –errol o aprendizado se torna real.

Embora não se tenha mencionado uma aula destinada ao estudo do gênero biografia durante o projeto, destaca-se que essa foi realizada em momento anterior ao início do trabalho, em outro bimestre. Além do estudo do gênero com a produção de um mapa mental, os alunos realizaram atividades de leitura de uma biografia e ainda apresentaram uma produção biográfica de seu artista favorito.

### 3.3.8 Elaboração de cartazes para exposição

Além da produção da biografia, a turma também preparou cartazes com os temas: contexto histórico, linha do tempo da autora, seleção de poemas, variedade linguística. Como já tinham conhecimento sobre os assuntos, os trabalhos foram produzidos fora do horário escolar. As apresentações foram feitas para a própria turma durante dois tempos de Produção Textual, também ministrada pela autora da pesquisa.

### 3.3.9 Produção e escolha da capa para a biografia

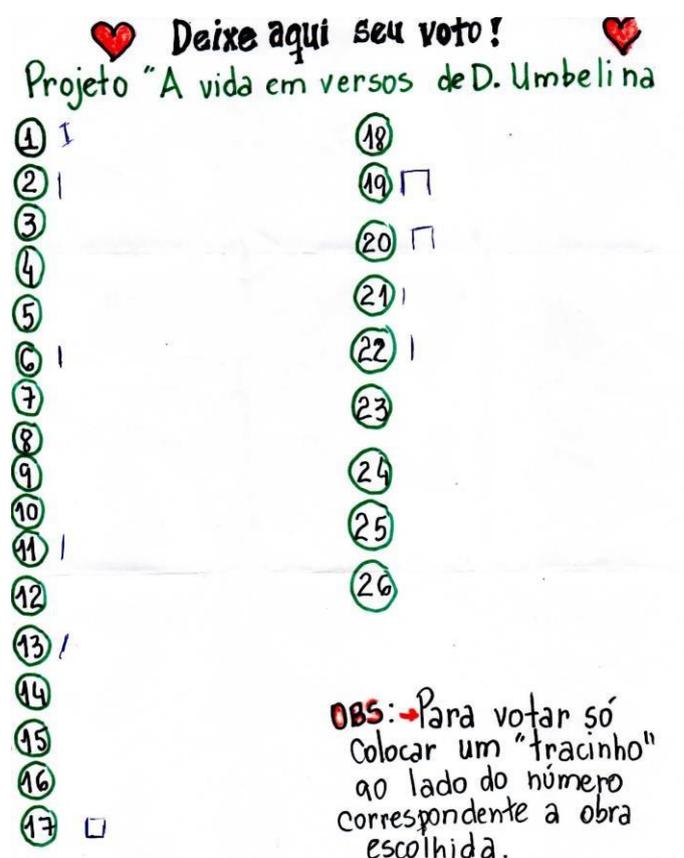
Novamente com a contribuição da professora de Artes, os alunos produziram possíveis capas para a biografia, dentre as quais se selecionaria uma para fazer parte da produção.

**Figura 19** – Mural com exposição das capas



Fonte: Acervo da autora, 2022.

Figura 20 – Resultado da votação

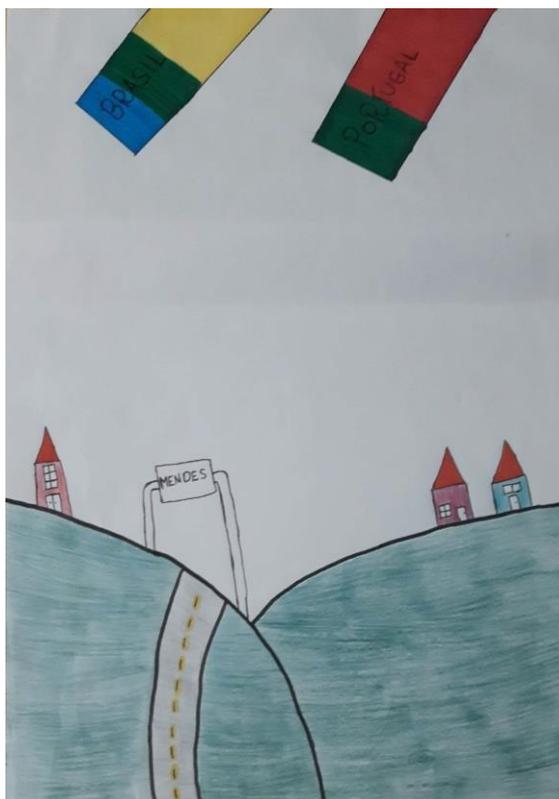


Fonte: Acervo da autora, 2022.

Essa eleição foi realizada entre professores e funcionários da escola, respeitando o aspecto democrático presente nos diferentes níveis da sociedade e preparando o aluno para o exercício da cidadania. Todas as capas foram expostas com seus respectivos números e sem identificação de nomes dos alunos para que a escolha fosse imparcial. O mural com as produções ficou no corredor da escola, assim, outros alunos também puderam apreciar os trabalhos da turma. É importante ressaltar que o envolvimento da comunidade escolar se torna possível porque o trabalho com projetos envolve diferentes agentes, extrapolando as paredes da sala de aula.

Concluído o prazo de votação, um dos trabalhos foi escolhido como capa para a biografia:

**Figura 21** – Capa escolhida/Aluna F



Fonte: Material produzido pelos alunos, 2022.

O trabalho escolhido foi entregue à profissional responsável pela reprodução e encadernação das biografias. Para dar mais vida ao desenho, foi necessário que a profissional digitalizasse a arte e destacasse mais as cores e algumas formas. Ainda foi incluído o título dado pela turma depois de construída a biografia.

Figura 22 – Capa digitalizada



Fonte: Giselle Martins Costa Davila<sup>6</sup>, 2022.

### 3.3.10 Produção de convite

Devido ao curto tempo ainda disponível para a finalização do projeto, foi necessário que a professora e a equipe pedagógica produzissem o convite, físico e digital, enviado às famílias da homenageada e dos alunos, às autoridades do município e à Diretoria Regional de Educação Centro-Sul, bem como para o corpo docente da escola e a coordenadora do PROFLETRAS, professora e orientadora deste trabalho, Dr<sup>a</sup> Marli Hermenegilda Pereira.

---

<sup>6</sup> Giselle Martins Costa Davila é a profissional que digitalizou e produziu a biografia.

**Figura 23** – Convite para o lançamento do livro



Fonte: Equipe CEPAG, 2022.

### 3.4 Etapa 3 – Culminância

O dia da culminância do projeto serviu para a exposição dos conhecimentos adquiridos durante o processo e para o lançamento do livro –Umbelina: a portuguesa sonhadora – A biografia de uma poetisa analfabeta. No dia marcado, estavam presentes a professora e os alunos envolvidos na produção, o corpo docente da escola, as equipes diretiva e pedagógica, os familiares da homenageada, familiares dos alunos, uma representante da SEEDUC/RJ e a Profª Drª Marli Hermenegilda Pereira.

**Quadro 10** – Atividades de culminância

Atividade 1	Exposição de cartazes
Atividade 2	Lançamento do livro biográfico de D. Umbelina, produzido coletivamente pela turma e sessão de autógrafa

Fonte: a autora, 2023.

Numa sala destinada ao lançamento do livro, ficaram expostos os cartazes apresentados pelos alunos durante a aula de Língua Portuguesa e as mesas e cadeiras foram dispostas para que os alunos se sentassem e autografassem a biografia. Outra parte das cadeiras foi posta para que os convidados pudessem se sentar e assistir à apresentação do resultado do projeto. Além disso, um banner foi colocado na entrada da sala para compor o ambiente.

A ideia de um momento para o lançamento do livro com a sessão de autógrafos, buscou evidenciar o protagonismo do aluno dentro do projeto, especialmente como produtor de texto, como consideram Oliveira, Tinoco e Santos (2014). Dessa forma, e compreendendo o papel social desse indivíduo, também foi possível valorizá-lo por meio do destaque a sua escrita, que é a sua maneira de atuação no mundo.

**Figura 24** – Banner de lançamento do livro



Fonte: A autora, 2022

**Figura 25** – Sessão de autógrafo



Fonte: Acervo da autora, 2022.

**Figura 26** – Sessão de autógrafa



Fonte: Acervo da autora, 2022.

**Figura 27** – Sessão de autógrafa



Fonte: Acervo da autora, 2022.

**Figura 28** – Sessão de autógrafa



Fonte: Acervo da autora, 2022.

Em outra sala ficou o lanche que seria servido a todos após a sessão de autógrafos. Para esse momento, contou-se com a contribuição da escola, de voluntários e dos próprios alunos, que se organizaram para levar salgadinhos e refrigerantes.

**Figura 29** – Mesa de lanche para a sessão de autógrafos



Fonte: Acervo da autora, 2022.

Todos os alunos receberam um kit contendo um exemplar do livro, conjunto de canetas, lápis, borracha e marcador de texto, um doce e uma miniatura da poetisa encomendada com uma artesã. Professores, familiares da homenageada e alguns membros da equipe envolvidos no projeto também receberam um exemplar, bem como a Diretoria Regional Centro-Sul e a Secretaria de Cultura de Mendes.

**Figura 30** – Biografia e miniatura entregues



Fonte: Acervo da autora, 2022.

Para ajudar com os custos da produção e encadernação do livro, a professora passou um -livro de ouroll entre os funcionários da escola e outras pessoas conhecidas explicando seu propósito. O total obtido foi de quase o total do custo das biografias.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades envolvendo leitura e escrita devem ser uma constante nas aulas de Língua Portuguesa, onde se busca a formação de leitor autônomo e reflexivo, bem como um produtor consciente dessa prática social. Ambas as habilidades foram analisadas na turma do 9º ano da manhã do Colégio Estadual Professor Aragão Gomes, no município de Mendes (RJ). Por meio das atividades propostas nas aulas de Língua Portuguesa e Produção Textual, foi possível perceber as dificuldades encontradas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora dos alunos. Dessa forma, esta proposta de ensino de leitura e escrita apresenta práticas de letramentos capazes de exigir uma postura mais ativa do leitor, bem como oferecer experiências de produção de texto relacionadas às práticas sociais. Nesse sentido, orientada por Soares (2017), que entende o letramento como oportunidade para o exercício das práticas envolvendo a escrita, esta pesquisa vem oferecer atividades que possibilitam uma leitura mais autônoma e reflexiva, além de uma produção textual mais consciente e relevante para as práticas sociais.

Assim, com inspiração no trabalho de Oliveira, Tinoco e Santos (2014), a pesquisa se apoiou na ideia dos projetos de letramento, pois a partir desses é possível construir uma rede de saberes apresentados pelas diferentes áreas do conhecimento, contribuindo, portanto, para o desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos. Lembrando que esses se encontram numa postura ativa no processo de aprendizagem, como determina o tipo de pesquisa assumido, a pesquisa-ação apresentada por Thiollent (1986). Para tanto, foi fundamental a contribuição das disciplinas de História e Artes. Além disso, a todo momento, os alunos contribuíram ativamente para as práticas, avaliando-as e também a sua postura no percurso de desenvolvimento.

Durante todo o processo de leitura, considerou-se fundamental para o alcance das metas inicialmente estabelecidas a ampliação dos conhecimentos textual, linguístico, enciclopédico, intertextual e contextual, como propõem Santos, Riche e Teixeira (2020). Vale aqui retomar os objetivos específicos: ampliar a habilidade de leitura por meio de atividades de análise e compreensão dos poemas de Umbelina, entre outros textos; ampliar a capacidade leitora dos alunos em textos literários, por meio da leitura de poemas, seguindo o modelo gerativo de sentido; levar os alunos a valorizarem a cultura local por meio da homenagem à poetisa; propor atividades que envolvem o gênero biografia a fim de construir coletivamente

uma biografia sobre a autora e abordar esse tipo de texto como criação de estratégias de leitura e produção textual.

Uma vez que as propostas visam ao atendimento do papel cidadão do aluno em suas práticas sociais, toma-se como base o modelo de letramento ideológico proposto por Kleiman (1995), somado à contribuição dos multiletramentos apontados por Rojo e Moura (2012), segundo a qual as práticas de leitura e escrita devem envolver diferentes gêneros. Isso contribuiu para a formação do leitor/escritor no sentido em que este se torna capaz de mobilizar os conhecimentos adquiridos e também capaz de fazer suas escolhas para a construção de textos coerentes em si e em sua proposta, bem como textos mais coesos.

Embora os textos tenham sido variados, o gênero escolhido como base para o desenvolvimento da pesquisa foi o poema. É ele, assim como outros gêneros literários, os que mais mobilizam significados explícitos e implícitos, principalmente os últimos. Por isso mesmo, são os que mais oportunizam a exploração das potencialidades linguísticas e contribuem para o desenvolvimento da leitura e produção de texto, conforme apresenta Cosson (2021), segundo o qual, além disso, são também os responsáveis pela constituição do sujeito.

Há ainda de se considerar a função humanizadora da Literatura, que é para Candido (2011) um direito e precisa ser resguardado. Isso significa que não é possível restringir essa arte para poucos, mas que é necessário popularizá-la entre os cidadãos para que esses se entendam como seres e humanos e se constituam como sujeitos de sua própria vida e da vida em sociedade. Ademais, com o conhecimento sobre os textos poéticos é possível desenvolver também nos alunos a capacidade de apreciação estética das obras literárias, canônicas ou populares. No caso específico do uso da produção artística de d. Umbelina, buscou-se valorizar a cultura local por meio da criação de uma poetisa desconhecida na academia e que, por isso, não é contemplada nos livros didáticos.

Dito isso, as aulas destinadas para as práticas da leitura do gênero em questão serviram a uma leitura libertadora, fruto da ação do leitor sobre o texto, tornando o processo autônomo de acordo com Feres (2021). Para tanto, foi preciso compreender, com as contribuições de Fiorin (2022), que a leitura do texto poético é feita, não a partir da análise do nível fundamental ou narrativo do texto, mas de sua análise no plano do discurso, onde se manifestam seus sentidos. Por isso mesmo, compreendê-los não deve ser pensado como uma

prática intuitiva (como se pensa comumente), mas como uma prática a ser construída e ensinada.

Por conseguinte, as contribuições do percurso gerativo de sentido guiaram os sujeitos leitores durante as atividades de análise dos poemas. Por meio dele, seguiram-se as –pistas– dos textos, viabilizando a compreensão dos possíveis significados. Obviamente essas pistas são indicações feitas pelas escolhas da autora e que nortearam a leitura apresentando figuras que, por sua vez, representavam os temas. Seguindo esse caminho, à medida que os alunos liam os poemas, as leituras tornaram-se cada vez mais fluidas, demonstrando uma maior reflexão e autonomia na construção dos sentidos, mesmo que ainda com o apoio da pesquisadora.

Seguindo para a escolha dos gêneros produzidos durante a pesquisa, foi importante considerar o que Geraldi (2006) afirma sobre as práticas de produção na escola, geralmente artificiais. Pensando nisso, os textos utilizados como propostas de produção foram relevantes e pensados para o cumprimento dos objetivos deste trabalho. Especialmente a proposta de produção da biografia foi reflexo da busca pela valorização da cultura local e pela homenagem à poetisa portuguesa. De acordo com esses objetivos, pensou-se no texto biográfico como ideal para a divulgação das informações coletadas no processo de desenvolvimento do projeto, tornando a poetisa conhecida pela geração atual e pelas futuras, conservando assim seu legado cultural. Afinal, segundo Carino (1999), além de suscitar a curiosidade dos possíveis leitores, as biografias têm como função de perpetuar uma personalidade.

Durante a produção da biografia, porém, observaram-se apontamentos que não permitiram o melhor desenvolvimento do trabalho. Destaca-se: o envolvimento dos participantes dos grupos – nem todos dos grupos se dedicaram à produção, sobrecarregando outros componentes; o tempo disponível para a revisão e reformulação do texto – devido ao curto tempo disponível para as tarefas, os grupos não conseguiram revisar e reformular os capítulos uma última vez, cabendo à professora esse trabalho; e, apesar de terem os alunos avançado muito para a produção de textos coerentes, notou-se que essa prática precisa ser um dos objetivos principais durante as aulas de Língua Portuguesa – as práticas pedagógicas apresentadas durante o afastamento social ocasionado pelo período pandêmico não favoreceram o desenvolvimento das habilidades de escrita previstas para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental para a maioria da turma. Isso posto, é importante frisar que, como em

todo projeto, as práticas precisam ser repensadas também durante o seu desenvolvimento e mesmo depois dele, pois são possibilidades na busca pelo desenvolvimento das habilidades de leitura e produção de textos.

Assim, compreende-se que o trabalho com projetos de letramento atende não só ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, como também contribui para o exercício do aluno como cidadão, como afirmam Oliveira, Tinoco e Santos. Além disso, percebe-se a produção final do trabalho como prática significativa de linguagem, encontrando seu espaço na vida real, e em função de um objetivo no espaço social, homenagear a autora, consonante com os apontamentos de Marcuschi (2010, p. 78).

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ANTUNES, Irandé. *Aula de Português – Encontro & Interação*. 6. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAGNO, Marcos. *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BRASIL, SEB/MEC. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <https://www.edocente.com.br/blog/bncc/o-ensino-de-lingua-portuguesa-pelo-vies-da-bncc/>. Acesso em 10 jan. 2022.
- BRASIL, SEB/MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC / SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf/>. Acesso em 10 jan. 2022
- BRASIL, Inep/MEC. *Relatório de resultados do SAEB 2019 – v. 1*. Brasília-DF Inep/MEC 2022. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/2019/resultados/relatorio\\_de\\_resultados\\_do\\_saeb\\_2019\\_volume\\_1.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/resultados/relatorio_de_resultados_do_saeb_2019_volume_1.pdf). Acesso em 03 jun. 2022.
- CANDIDO, Antônio. O direito à Literatura. In: *Vários Escritos*. 5 ed.. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3327587/mod\\_resource/content/1/Candido%20%20Direito%20%20C%20A%20Literatura.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3327587/mod_resource/content/1/Candido%20%20Direito%20%20C%20A%20Literatura.pdf). Acesso em: 01/06/2023.
- CARINO, Jonaedson. A biografia e sua instrumentalidade educativa. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 67, Agosto/99, p. 153-181.
- COSTA, Maria Cristina Rigoni; PEREIRA, Cilene da Cunha; PINILLA, Maria da Aparecida Meireles de; OLIVEIRA, Maria Thereza Indiani de. Gêneros textuais e modos de organização do discurso: uma proposta para sala de aula. In: PAULIUKONS, Maria Aparecida Lino; SANTOS, Leonor Werneck (Orgs.) *Estratégias de leitura: texto e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 27-41.
- COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021
- COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. 2. ed., 11ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.
- CUNHA, Celso Ferreira da; CINTRA, Luís Felipe L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 7 ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2016.

- EMEDIATO, Wander. Contrato de leitura, parâmetros e figuras de leitor. In: MARI, Hugo; WALTY, Ivete; FONSECA, Maria Nazareth Soares Fonseca. (org.) *Ensaaios sobre leitura 2* – Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2007. p. 83-98.
- FERES, Beatriz. Da interpretação à compreensão de textos. In: XAVIER, Glayci; REBELLO, Ilana; MONNERAT, Rosane. (org.) *Semiolinguística aplicada ao ensino* – São Paulo: Contexto, 2021. p. 65-84
- FIORIN, José Luiz. *Elementos de Análise do Discurso*. 15 ed., 6ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2022.
- GARCIA, Othon Moacyr. *Comunicação em prosa moderna*. 24 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.
- KLEIMAN, Angela. *Texto e Leitor – Aspectos Cognitivos da Leitura*. 9 ed. Campinas: Pontes, 2004.
- KLEIMAN, Angela B. (org.) *Os significados do Letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- KLEIMAN, Angela B.; MORAES, Silvia E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e Escrever: estratégias de produção textual*. 2 ed. – São Paulo: Contexto, 2021.
- LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, E. O. e ROJO, R. H. (orgs.) *Coleção: Explorando o ensino - Língua Portuguesa*, Brasília, MEC, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 65-84. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7840-2011-lingua-portuguesa-capa-pdf&category\\_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7840-2011-lingua-portuguesa-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192) Acesso em 07/03/2023.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. MACHADO, A. R. BEZERRA, M. A. (org.) *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010a, p. 19-38.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Linguística de texto: o que é e como se faz?* São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MEIRELES, Cecília. *Viagem*. 2 ed. São Paulo: Global Editora, 2012.
- OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo. SANTOS, Ivoneide B. de Araújo. *Projetos de letramento e formação de professores de língua materna*. 2 ed. Natal: EDUFRRN, 2014.

- PALOMANES, Roza. Século XXI: a mediação pedagógica e o novo papel do professor. In: PALOMAES, R. (org.) *A mediação pedagógica como prática docente: propostas de atividades de leitura*. Campos dos Goytacazes (RJ): Encontrografia, 2021, p. 10-15.
- PORTO, Márcia. *Um diálogo entre os gêneros textuais*. Curitiba: Aymar, 2009.
- ROJO, Roxane. *Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROJO; Roxane; MOURA, Eduardo [Orgs]. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SANTOS, L; RICHE, R; TEIXEIRA, C. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2020.
- SILVA, Jéssica Nunes da. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas diretrizes para o ensino de língua portuguesa. In: RIBEIRO, K. R.; NASCIMENTO, S. S. (org.) *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Língua Portuguesa (e)m debate*. Rio Grande: Editora da FURG, 2018, p. 53-61.
- SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2020. p.53-61.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. – 3 ed.; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- STREET, Brian V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- TEIXEIRA, Lucia; SOUSA, Silvia Maria de; FARIA, karla; PATTRESI, Nadja. *Apoema: Português 9*. São Paulo: Editora Brasil, 2018.
- THIESEN, Juares da Silva. *A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem*. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 39, p. 545-554, set./dez. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300010>. Acesso em 29 ago 2023.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 2 ed.; São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

## ANEXOS

### ANEXO A – Texto 1: poema de D. Umbelina

#### Os Inocentes

O navio dava gemidos  
Eram os navegantes que não sorriam  
Chorando pelos queridos  
Será que vamos voltar  
Temos pouco pra navegar  
Estamos na África  
Pois são tantas Áfricas  
Qual é o nome?  
Atrás vem o Bocage  
Depois dele tu saberás  
O navio ficava pequeno  
Era tanto passageiro  
Oh! Gente boa  
Quero te levar de Rodésia para Agoa  
Somos pretos e brancos  
De gente de todos os cantos  
Já precisamos do veleiro  
O navio que chegava  
Rebocando tanta jangada  
Trazendo gente de todas as cores  
Tudo se misturava na fumaça dos vapores  
E assim viajava nossa gente  
Neste mundo inteligente  
Quem são os inocentes

**ANEXO B – Texto 2: poema de D. Umbelina**

Brasil, estás a acordar  
Eis o homem mais amado  
Queria estar no teu lugar  
Cheio de amor e esperança  
Eis um jardim colorido  
Falas todas as linguagens  
Tens as flores de todos os continentes  
Homem querido, homem valente  
Tens a idade de uma criança  
Eis valente e inteligente  
Cheio de amor e esperança  
Eis o livro das outras nações  
Elogio a tua mãe bela, verde, azul, branca e amarela  
Tens o coração mais ardente  
As estrelas mais douradas  
Eu me sinto no teu ventre  
Eu te amo Brasil pra sempre

**ANEXO C – Texto 3: poema de D. Umbelina**

Mendes

És a coroa desta serra  
És a rainha mas bela  
Tens o brilho das estrelas  
És o bairro alto  
Queria ser, sempre tua  
Como as estrelas são dos céu  
Como a lua que da luz a solidão

Quando te encontrei, Mendes  
Com um filho de oito meses  
E outro com dois anos  
O teu espírito me agasalhou  
Um obrigado Mendes  
Pelo carinho que me deste

**ANEXO D – Poema de Cecília Meireles**

## Canção

Pus o meu sonho num navio  
e o navio em cima do mar;  
- depois, abri o mar com as mãos,  
para o meu sonho naufragar.

Minhas mãos ainda estão molhadas  
do azul das ondas entreabertas,  
e a cor que escorre de meus dedos  
colore as areias desertas.

O vento vem vindo de longe,  
a noite se curva de frio;  
debaixo da água vai morrendo  
meu sonho, dentro de um navio...

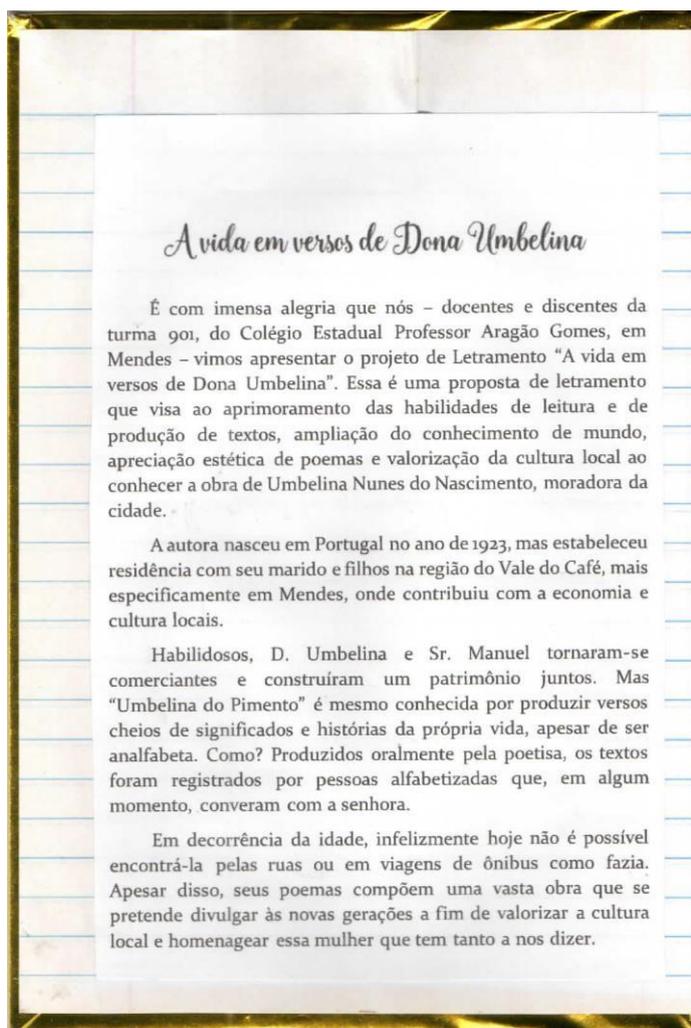
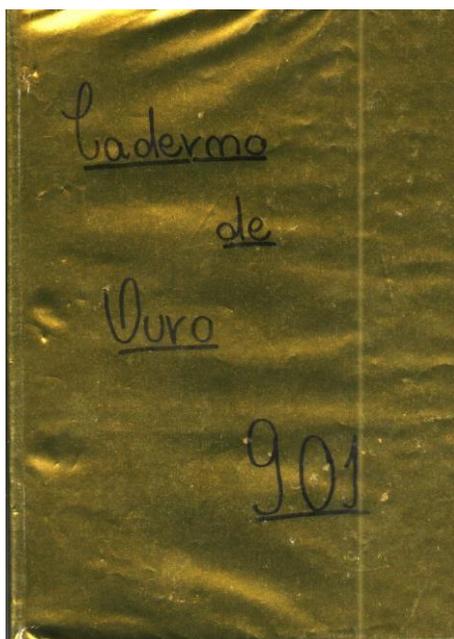
Chorarei quanto for preciso,  
para fazer com que o mar cresça,  
e o meu navio chegue ao fundo  
e o meu sonho desapareça.

Depois, tudo estará perfeito;  
praia lisa, águas ordenadas,  
meus olhos secos como pedras  
e as minhas duas mãos quebradas.

Disponível em [https://www.pensador.com/melhores\\_poemas\\_de\\_cecilia\\_meireles/](https://www.pensador.com/melhores_poemas_de_cecilia_meireles/). Acesso em 20/11/2022.

**ANEXO E – Poema de D. Umbelina**

O Avô no carinho dos netos  
A minha mãe  
Que tão pouco falaste comigo  
Eeu dormia  
A minha mãe me acordava  
Chamava a vizinha  
Respondia a cantar  
A mãe não pode flar  
Adormecia pra sempre  
O pai falava e chorava  
O avô rezava  
A criança crescia  
No silêncio  
Um segredo está no céu  
O pai falava  
O avô rezava  
As crianças são a flor da primavera  
O avô beijava  
O pai abraçava  
Nas flores  
Comigo cresce  
Vamos subindo e crescendo  
Pelo mundo já correndo

**ANEXO F – Caderno utilizado para arrecadação de fundos (capa e justificativa)**

Depois de muito aprendizado e troca de experiências, a turma produzirá uma biografia de D. Umbelina baseada nos versos que escreveu. E, para festejar, teremos o lançamento desse livro numa manhã de autógrafos com nossos escritores. Mas tudo tem um custo e por isso estamos pedindo a contribuição voluntária de amigos e parceiros nessa empreitada. Não há valor especificado, cada um doa o que puder, se puder.

Ao final desse projeto, teremos a certeza de que a escola está viva e de que ela contribui para a sociedade, assim como a sociedade pode também contribuir com a escola.

Obrigada,

Turma 901

**ANEXO G – Biografia**

[https://drive.google.com/file/d/1obq8XhrcaNnBQ3-Q3Ogow5\\_Xx9lOMhDb/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1obq8XhrcaNnBQ3-Q3Ogow5_Xx9lOMhDb/view?usp=sharing)