



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ICED
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE
NACIONAL – PROFLETRAS**

EUCINEI JANETE COSTA COELHO DOS SANTOS

**ATIVIDADES INTEGRADAS DE ORALIDADE, LEITURA, ESCRITA E
REFLEXÃO LINGUÍSTICA:
UMA PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA E TEXTUAL - DISCURSIVA**

**SANTARÉM
2019**

EUCINEI JANETE COSTA COELHO DOS SANTOS

**ATIVIDADES INTEGRADAS DE ORALIDADE, LEITURA, ESCRITA E
REFLEXÃO LINGUÍSTICA:
UMA PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA E TEXTUAL - DISCURSIVA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras / PROFLETRAS da Universidade Federal do Oeste do Pará, como exigência para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Professor Dr. Heliud Luis Maia Moura.

**SANTARÉM
2019**

Ficha catalográfica elaborada pelo Setor de Processamento Técnico da Biblioteca da UFOPA
Catalogação de Publicação na Fonte. UFOPA - Biblioteca Unidade Rondon

Santos, Eucinei Janete Costa Coelho Dos.

Atividades integradas de oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística: uma perspectiva sociointeracionista e textual - discursiva / Eucinei Janete Costa Coelho Dos Santos. - Santarém, 2020.

162f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional.

Orientador: Heliud Luis Maia Moura.

1. Língua Portuguesa. 2. Ensino. 3. Aprendizagem. 4. ADI(s).
I. Moura, Heliud Luis Maia. II. Título.

UFOPA/Sistema Integrado de Bibliotecas

CDD 23 ed. 410.1

EUCINEI JANETE COSTA COELHO DOS SANTOS

**ATIVIDADES INTEGRADAS DE ORALIDADE, LEITURA,
ESCRITA E REFLEXÃO LINGUÍSTICA: UMA PERSPECTIVA
SOCIOINTERACIONISTA E TEXTUAL - DISCURSIVA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras / PROFLETRAS da Universidade Federal do Oeste do Pará, como exigência para a obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação do Professor Dr. Heliud Luis Maia Moura. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

APROVADA EM 09 / 12 / 2019

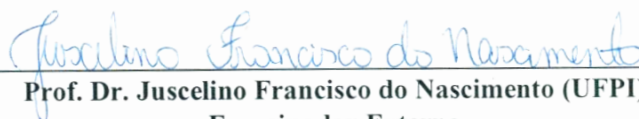
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Heliud Luis Maia Moura (UFOPA)
Orientador – Presidente da Banca



Prof. Dr. Edivaldo da Silva Bernardo (UFOPA)
Examinador Interno



Prof. Dr. Juscelino Francisco do Nascimento (UFPI)
Examinador Externo

A minha mãe, Eunice Costa Coelho, minha
amiga e incentivadora;

A minha filha, Carolina Coelho dos Santos
Monteiro, minha amiga e companheira;

A meu esposo, Everaldo Gomes dos Santos,
companheiro de jornada;

A irmãs, irmãos, sobrinhos, amigos, grandes e
importantes incentivadores;

Aos meus alunos, queridos companheiros.

AGRADECIMENTO

Primeiramente, agradeço ao Pai Celestial, a Jesus Cristo e ao Espírito Santo pela companhia e orientação.

A minha família pelo incentivo.

A minha amada mãe por ter me ensinado o valor da educação e me apoiado, sempre.

A minha filha pelo apoio, amor e carinho em todos os momentos.

A meu esposo por confiar em mim e me transmitir segurança.

A minha primeira professora Maria da Conceição Simões Lourido por ter me mostrado o caminho das letras.

Ao meu orientador Prof. Doutor Heliud Luís Maia Moura pela atenção, generosidade e orientação.

As amigas Elaine, Francileide, Ilcilene e Nilciléia pelo incentivo e apoio durante a produção desta dissertação.

A amiga Rosiane Maria da Silva Coelho, que me apoiou intelectualmente e emocionalmente durante todo o percurso da pesquisa.

Aos gestores da Escola Estadual Rio Tapajós Elaine Cristina, Noélia Sá, Herbert Rebelo e Marcos Botelho pela compreensão e incentivo.

Ao Prof. Doutor Nilton Hitotuzi pelas valiosas contribuições na qualificação da pesquisa.

Aos componentes da banca examinadora, Prof. Doutor Juscelino Francisco do Nascimento e Prof. Doutor Edivaldo da Silva Bernardo por terem aceitado participar da minha banca de defesa e pela generosidade.

Aos meus alunos da turma 8º ano C pela parceria no desenvolvimento da pesquisa.

A todas e todos, muito obrigada pelo incentivo e apoio nesta caminhada.

“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.”
(Paulo Freire)

RESUMO

Diante da realidade de um ensino aprendizagem de língua portuguesa, muitas vezes, reduzido aos conteúdos da gramática normativa, voltado a uma abordagem textual presa ao estudo de tipologias e a prática com gêneros discursivos priorizando, principalmente, a forma e, assim, desprezando os reais objetivos sociais da comunicação, é necessário buscarmos novas formas de ensinar e aprender a língua portuguesa. Por conta disso, esta pesquisa objetiva investigar como uma prática pedagógica desenvolvida em aulas de língua portuguesa, por meio de atividades que integram oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística, considerando a dinâmica existente entre os gêneros discursivos, contribui para ampliar a capacidade linguístico-discursiva dos estudantes. A fim de alcançar o objetivo proposto foi desenvolvido um projeto de intervenção com uma turma de 8 ° ano, nas aulas da Disciplina Língua Portuguesa da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rio Tapajós, na cidade de Santarém- Pará. Esta proposta, baseada nas ADIs (Atividades Didáticas Integradas de Oralidade, Leitura, Escrita e Reflexão Linguística) postuladas por Moura (2017), visa um ensino-aprendizagem integrado dessas práticas linguísticas, por meio de atividades, planejadas pelos docentes, que oportunizam aos estudantes exercer seu protagonismo e agência em um intenso contato com diferentes gêneros discursivos, inseridos nas práticas sociais do cotidiano e em situações de comunicação mais formais. Nesse contexto, foi utilizada a pesquisa-ação, discutida por Thiollent (1986), que considera a intervenção consciente dos pesquisadores e a contribuição efetiva dos participantes. A construção desta pesquisa busca embasar-se no princípio do dialogismo e da responsividade de Bakhtin (2010), na teoria da enunciação de Bakhtin (1981) e nos estudos de Marcuschi (2007), Moura (2017), Kleiman (2002), Koch e Elias (2010), Colomer e Camps (2002) e Bazerman (2006) sobre linguagem. A análise dos dados aponta o entrelaçamento entre as práticas de oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística, propostas pelas ADIs, portanto, contribui com a ampliação dos saberes já adquiridos pelos estudantes e agrega novos conhecimentos necessários para que consigam se comunicar efetivamente nos diferentes contextos sociais, além de dinamizar o ambiente escolar com o uso da língua em situações reais de comunicação.

Palavras-chaves: Língua Portuguesa. Ensino. Aprendizagem. ADI(s).

ABSTRACT

Faced with the reality of teaching Portuguese language learning, often reduced to the contents of normative grammar, focused on a textual approach attached to the study of typologies and practice with discursive genres, prioritizing mainly the form and, thus, disregarding the real ones social objectives of communication, it is necessary to seek new ways of teaching and learning the Portuguese language. Because of this, this research aims to investigate how a pedagogical practice developed in Portuguese language classes, through activities that integrate orality, reading, writing and linguistic reflection, considering the dynamics existing between the discourse genres, contributes to expand the linguistic capacity- discourse of students. In order to achieve the proposed objective, an intervention project was developed with a class of 8th grade, in the Portuguese Language Discipline classes at the Rio Tapajós State Elementary and High School, in the city of Santarém – Pará. This proposal, based on the ADIs (Integrated Didactic Activities of Orality, Reading, Writing and Linguistic Reflection) postulated by Moura (2017), aims at teaching integrated learning of these linguistic practices, through activities, planned by the teachers, which allow students to exercise its protagonism and agency in an intense contact with different discursive genres, inserted in the daily social practices and in more formal communication situations. In this context, action research was used, discussed by Thiollent (1986), who considers the conscious intervention of the researchers and the effective contribution of the participants. The construction of this research seeks to be based on the principle of dialogism and responsiveness of Bakhtin (2010), on the theory of enunciation by Bakhtin (1981), and on the studies of Marcuschi (2007), Moura (2017), Kleiman (2002), Koch and Elias (2010), Colomer and Camps (2002) and Bazerman (2006) on language. The analysis of the data points to the intertwining between the practices of orality, reading, writing and linguistic reflection, proposed by the ADIs, therefore, it contributes to the expansion of the knowledge already acquired by the students and adds new knowledge necessary for them to be able to communicate effectively in different contexts. social, in addition to dynamizing the school environment with the use of language in real communication situations.

Keywords: Portuguese Language. Teaching. Learning. ADI(s).

LISTA DE SIGLAS

ADIs: Atividades Didáticas Integradas

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC: Ministério da Educação

PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais

PROFLETRAS: Programa de Mestrado Profissional em Letras

SISPAE: Sistema Paraense de Avaliação Educacional

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Esquema cíclico das ADIs.....	49
Quadro 2 – Notícia 1.....	59
Figura 1 – Comentário produzido pelo estudante Calvin.....	59
Quadro 3 – Notícia 2.....	60
Figura 2 – Comentário produzido pelo estudante Lauro.....	60
Figura 3 - Comentário produzido pela estudante Paloma.....	61
Quadro 4 – Notícia 3.....	62
Figura 4 – Comentário produzido pela estudante Milu.....	62
Quadro 5 – Notícia 4.....	63
Figura 5 – Comentário produzido pelo estudante Olívio.....	63
Figura 6 – Comentário produzido pela estudante Larissa.....	63
Quadro 6 – Notícia 5.....	64
Figura 7 – Comentário produzido pelo estudante Solano.....	65
Figura 8 – Comentário produzido pelo estudante Wilker.....	65
Quadro 7 – Notícia 6.....	67
Quadro 8 – Notícia 7.....	69
Quadro 9 – Notícia 8.....	70
Figura 9 - Cartaz produzido pelos estudantes Mateus, Ester, Pietra, Potyra, Lilica.....	77
Figura 10 – Cartaz produzido pelos estudantes Larissa, Marah, Edinelson e Vitório.....	78
Figura 11 – Imagem utilizada no cartaz dos estudantes Larissa, Marah, Edinelson e Vitório..	79
Figura 12 - Cartaz produzido pelos estudante Paloma, Mateus, Milu e Luara.....	80
Figura 13 – Cartaz produzido pelos estudantes Cléo, Camila, Calvin, Lalá, Quequel e Sílvio.....	81
Quadro 10 – Enunciados retirados do cartaz dos estudantes Cléo, Camila, Calvin, Lalá, Quequel e Sílvio.....	82
Figura 14 - Exibição do documentário “Eu, Malala”.....	83
Figura 15 – Estudantes assistindo o documentário “Eu, Malala”	83
Figura 16 – Comentário produzido pelo estudante Lauro no 3º ciclo.....	87
Figura 17 – Comentário produzido pelo estudante Lauro no 1º ciclo.....	88
Figura 18 – Comentário produzido pelo estudante Wilker no 3º ciclo.....	88
Figura 19 – Comentário produzido pelo estudante Wilker no 1º ciclo.....	88

Figura 20 – Comentário produzido pelo estudante Solano no 3º ciclo.....	89
Figura 21 – Comentário produzido pelo estudante Solano no 1º ciclo.....	90
Figura 22 – Comentário produzido pelo estudante Olívio no 3º ciclo.....	90
Figura 23 – Comentário produzido pelo estudante Olívio no 1º ciclo.....	90
Quadro 11 – Artigo Jornalístico.....	94
Figura 24 – Bloco de questões produzido pela estudante Camila.....	100
Figura 25 – Bloco de questões produzido pelo estudante Wellington.....	101
Figura 26 – Bloco de questões produzido pelo estudante João.....	101
Figura 27 – Roda de conversa com as Suraras.....	105
Figura 28 – Roda de conversa com as Suraras.....	105
Figura 29 – Texto para leitura.....	107
Figura 30 – Texto para leitura.....	107
Figura 31 – Texto para leitura.....	108
Figura 32 – Texto para leitura.....	108
Figura 33 – Texto para leitura.....	108
Figura 34 – Texto para leitura.....	108
Figura 35 – Texto para leitura.....	109
Figura 36 – Texto para leitura.....	109
Figura 37 – Texto para leitura.....	109
Figura 38 – Texto para leitura.....	110
Figura 39 – Texto para leitura.....	110
Figura 40 – Texto para leitura.....	110
Figura 41 – Texto para leitura.....	111
Figura 42 – Texto para leitura.....	111
Figura 43 – Texto para leitura.....	111
Figura 44 – Texto para leitura.....	112
Figura 45 – Texto para leitura.....	112
Figura 46 – Imagem para seleção.....	116
Figura 47 – Imagem para seleção.....	116
Figura 48 – Imagem para seleção.....	116
Figura 49 – Imagem para seleção.....	117
Figura 50 – Imagem para seleção.....	117
Figura 51 – Imagem para seleção.....	117
Figura 52 – Imagem para seleção.....	118

Figura 53 – Imagem para seleção.....	118
Figura 54 – Imagem para seleção.....	118
Figura 55 – Imagem para seleção.....	119
Figura 56 – Imagem para seleção.....	119
Figura 57 – Imagem para seleção.....	119
Figura 58 – Imagem para seleção.....	119
Figura 59 – Violência não, respeito sim! (Milu).....	120
Figura 60 – Mulher gera vida! (Marcos).....	120
Figura 61 – Uma mulher empoderada exige respeito! (Quequel e Marcos).....	121
Figura 62 – Mulher empoderada luta pelos seus direitos! (Lalá e Quequel).....	122
Figura 63 – Não esconda sua identidade, lute pelos seus direitos! (Quequel, Wilker e Calvin).....	122
Figura 64 – Toda mulher tem que ter seus direitos iguais! (Quequel e Lalá).....	123
Figura 65 – Foto do momento de produção dos adesivos.....	123
Figura 66 – Adesivo para a Blitz Educativa.....	124
Figura 67 – Adesivo para a Blitz Educativa.....	124
Figura 68 – Adesivo para a Blitz Educativa.....	124
Figura 69 – Adesivo para a Blitz Educativa.....	124
Figura 70 – Adesivo para a Blitz Educativa.....	125
Figura 71 – Adesivo para a Blitz Educativa.....	125
Figura 72 – Foto do momento de leitura dos adesivos produzidos pelos estudantes.....	125
Figura 73 – Texto retirado do boletim informativo.....	126
Figura 74 – Texto retirado do boletim informativo.....	127
Figura 75 – Texto retirado do boletim informativo.....	127
Figura 76 – Texto retirado do boletim informativo.....	128
Figura 77 – Texto retirado do boletim informativo.....	128
Figura 78 – Faixa produzida pelos estudantes para a Blitz Educativa.....	129
Figura 79 – Cartaz produzido pelos estudantes Mateus, Ester, Pietra, Potyra, Lilica e Paloma para a Blitz Educativa.....	129
Figura 80 – Cartaz produzido pelos estudantes Mateus, Ester, Pietra, Potyra e Lilica para a Blitz Educativa.....	130
Figura 81 – Cartaz produzido pelos estudantes Pietra, Ester, Mateus, Lilica e Potyra para a Blitz Educativa.....	130

Figura 82 – Cartaz produzido pelos estudantes Cristovão, Milu, Olívio, Geane, Larissa, Luara e Marah para a Blitz Educativa.....	131
Figura 83 – Cartaz produzido pelo estudante Marcos para a Blitz Educativa.....	132
Figura 84 – Cartaz produzido pelos estudantes Cléo, Camila, Lalá, Calvin, Sílvio e Quequel para a Blitz Educativa.....	132
Figura 85 – Cartaz produzido pelos estudantes Wilker, João, Solano, Wellington e Vitório para a Blitz Educativa.....	133
Figura 86 – Questionário respondido pela estudante Marah.....	135
Figura 87 – Questionário respondido pela estudante Larissa.....	136
Figura 88 – Foto da preparação para a Blitz Educativa.....	138
Figura 89 – Foto da preparação, na sala de aula, para a Blitz Educativa.....	138
Figura 90 – Foto da preparação, na rua, para a Blitz Educativa.....	139
Figura 91 – Foto da turma reunida para iniciar a Blitz Educativa.....	139
Figura 92 – Foto de estudantes segurando os cartazes na preparação para a Blitz Educativa.....	139
Figura 93 – Foto de estudantes segurando os cartazes no momento da Blitz Educativa.....	140
Figura 94 – Foto de estudantes segurando a faixa no momento da Blitz Educativa.....	140
Figura 95 – Foto de estudantes lendo adesivos no momento da Blitz Educativa.....	140
Figura 96 – Foto de um dos adesivos usados na Blitz Educativa.....	141
Figura 97 – Foto do estudante abordando verbalmente um condutor de veículo no momento da Blitz Educativa.....	141
Figura 98 – Foto da estudante se preparando para adesivar o carro de uma motorista no momento da Blitz Educativa.....	141
Figura 99 – Foto da estudante abordando verbalmente um condutor(a) de veículo no momento da Blitz Educativa.....	142
Figura 100 – Foto da estudante fixando o adesivo no carro do condutor (a) no momento da Blitz Educativa.....	142
Figura 101 – Foto da estudante interagindo verbalmente um condutor(a) de veículo no momento da Blitz Educativa.....	142
Figura 102 – Foto dos estudantes participando da da Blitz Educativa.....	143
Figura 103 – Foto da turma 8º Ano C com a professora, os gestores e a pedagoga no final da Blitz Educativa.....	143

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
1.1	Objetivos.....	17
1.1.1	Objetivo geral.....	17
1.1.2	Objetivos Específicos.....	17
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	19
2.1	Gêneros discursivos, dialogismo e responsividade.....	19
2.2	Atividades didáticas integradas de oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística –ADIs.....	23
2.2.1	Oralidade.....	23
2.2.2	Leitura.....	26
2.2.2.1	A leitura na perspectiva interacionista.....	26
2.2.2.2	Aspectos relevantes para a compreensão de um texto.....	28
2.2.2.3	A leitura na escola.....	30
2.2.3	Escrita.....	32
2.2.3.1	A escrita na perspectiva interacionista.....	32
2.2.3.2	A escrita na sala de aula.....	35
2.2.3.3	A agência na produção textual dos estudantes.....	37
2.2.4	Reflexão linguística.....	38
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	42
3.1	O tipo de pesquisa.....	42
3.2	Caracterização do universo da pesquisa.....	43
3.2.1	O contexto da pesquisa.....	43
3.2.2	Os sujeitos participantes da Proposta de Intervenção.....	43
3.2.3	Os instrumentos de coleta dos dados.....	44
3.2.4	As etapas da pesquisa	45
3.2.5	Procedimentos de análise.....	45
3.3	A proposta pedagógica de intervenção.....	45
3.3.1	O Projeto Didático com as Atividades Didáticas Integradas – ADIs.....	45
3.3.1.1	Justificativa.....	45
3.3.1.2	Título do Projeto: Empodera, menina do Rio!.....	47

3.3.1.3 Por que discutir sobre Empoderamento Feminino?.....	47
3.3.1.4 Adesivo: o gênero principal.....	48
3.3.1.5 Objetivos.....	48
3.3.1.6 Desenvolvimento das ADIs.....	49
4 ANÁLISE DOS DADOS.....	51
4.1 Percurso e desafios da professora pesquisadora.....	51
4.2 Atividades didáticas integradas: Um momento de descrição e reflexão.....	52
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
REFERÊNCIAS.....	147
APÊNDICES.....	150
ANEXOS.....	151

1 INTRODUÇÃO

As práticas tradicionais de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, distanciadas dos usos reais de linguagem, presentes nos contextos sociais, culturais e históricos, têm se tornado um abismo na relação dos estudantes com a língua portuguesa, uma vez que essas práticas pouco contribuem para que estes vejam um sentido para o que lhes é ensinado.

Mediante a essa realidade que pouco considera a agência dos estudantes e as suas necessidades de uso da linguagem e que há tempos vem sendo contestada pelos teóricos e estudiosos do assunto, porém ainda presente na prática de alguns docentes, não por falta de compromisso deles, mas pelo desconhecimento de outras formas de ensinar e aprender a língua, que lhes são negadas pela ausência de implementação de políticas educacionais de formação, no decorrer de seu exercício profissional, é necessário que enquanto docentes busquemos alternativas para que não nos distanciemos das teorias da linguagem e desse modo possamos implementar novas formas de ensinar e aprender em nossas salas de aula. Ademais, percebemos que das raras oportunidades de formação que surgem, o docente tem dificuldades de adesão por conta dos outros papéis sociais (familiares e profissionais) que exerce e de seu compromisso com estes.

No entanto, não podemos ficar passivos diante de conflitos governamentais e pessoais. Enquanto sujeitos sociais, aos reconhecermos nossas dificuldades na docência e as de alguns estudantes em relação ao que é ensinado, precisamos nos posicionar e buscar os conhecimentos de que necessitamos para romper com um ensino-aprendizagem improdutivo e distante das necessidades imediatas e futuras dos nossos parceiros de sala de aula, os estudantes.

Foi por estar inserida nesse contexto que decidi pesquisar práticas mais significativas de ministrar aulas de língua portuguesa, pois me sentia frustrada diante do trabalho que vinha desenvolvendo em sala de aula, uma vez que percebia que a maioria das atividades não fazia sentido para os estudantes, principalmente as de gramática normativa, pois todas as vezes que fazia revisão de conteúdos gramaticais, que já havia ensinado, no ano letivo anterior, a maioria dos estudantes não lembrava mais. Portanto, vejo nesta pesquisa, utilizando as ADIs como instrumento didático, a possibilidade de refletir sobre a minha prática docente e reconstruí-la, assim como ampliar a capacidade comunicativa dos estudantes.

Diante da proposta de uma prática docente de ensino-aprendizagem de oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística na perspectiva sociointeracionista e textual-discursiva, surgiu o seguinte questionamento: como as atividades integradas de oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística colaboram para ampliar a capacidade discursiva dos estudantes para uma participação mais ativa e crítica na sociedade onde interagem?

Com a intenção de encontrar a(s) resposta(s) para esta pergunta, decidimos iniciar essa pesquisa, cujos objetivos apresentarei a seguir:

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo geral

Investigar como uma prática pedagógica desenvolvida em aulas de língua portuguesa, por meio de atividades que integram oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística considerando a dinâmica existente entre os gêneros discursivos, contribui para ampliar a capacidade linguístico-discursiva dos estudantes.

1.1.2 Objetivos específicos

- Investigar em obras de autores (as), que acreditam no ensino/aprendizagem de língua em uma perspectiva sociointeracionista e textual-discursiva, como ensinar oralidade, leitura e escrita e refletir linguisticamente sobre cada uma dessas atividades.

- Elaborar uma proposta pedagógica de intervenção com as Atividades Didáticas Integradas de Oralidade, Leitura, Escrita e Reflexão Linguística (ADIs).

- Analisar as atividades desenvolvidas durante a proposta pedagógica para verificar se e de que forma aconteceu a ampliação da capacidade linguístico-discursiva dos estudantes.

- Refletir sobre os resultados dos dados para desconstruir e reconstruir a prática pedagógica em relação ao ensino aprendizagem de língua portuguesa.

Esta pesquisa está fundamentada nas teorias de Bakhtin (2010) sobre gêneros, dialogismo e responsividade, na teoria da enunciação de Bakhtin (1981), nas ADIs (Atividades Didáticas de Oralidade, leitura, Escrita e Reflexão Linguística) – uma proposta construída por Moura (2017) e nos estudos de autores(as) como Marcuschi (2007), Kleiman (2002), Koch e Elias (2010), Colomer e Camps (2002) e Bazerman (2006), que concebem a língua com um instrumento vivo e dinâmico em nossas interações sociais.

Após apresentar-lhes alguns aspectos da pesquisa situados neste primeiro capítulo, a fim de conduzi-los à leitura dela, a seguir, apresento de forma resumida o conteúdo de cada

um dos três capítulos, posteriores, que a compõem. O segundo capítulo aborda os gêneros do discurso e sua relação com os princípios do dialogismo e da responsividade e as ADIs. No terceiro, estão os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa e, no quarto, as análises e reflexões sobre os dados obtidos com a aplicação do projeto de intervenção.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Gêneros discursivos, dialogismo e responsividade

O ensino-aprendizagem da língua portuguesa voltado, praticamente, para estruturas gramaticais e a leitura e produção de tipologias textuais perde prestígio à medida que não possibilita, ao estudante da língua, o exercício de sua criticidade em relação à compreensão de textos ouvidos, lidos e produzidos. Assim, em decorrência dessa prática pedagógica improdutiva, buscamos na teoria de Bakhtin (2010), que considera nos textos os interlocutores, a intencionalidade discursiva e as condições de produção, uma nova proposta de ensino-aprendizagem da língua alicerçada em atividades de oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística de gêneros do discurso.

Bakhtin foi o precursor do uso do conceito de gêneros do discurso, em suas teorias enunciativo-discursivas sobre língua e linguagem. No texto que recebeu o título de “Os gêneros do discurso” o teórico apresenta, para gêneros do discurso, a seguinte definição:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2010, p. 261-262, grifo do autor).

Como mostra Bakhtin, a linguagem é responsável por conectar todas as nossas ações, seja por meio de enunciados escritos ou orais, isso porque “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (BAKHTIN, 1981, p. 83). Esses enunciados corporificam-se, no uso da língua, como gêneros do discurso, formas presentes nas mais diversas práticas sociais, com características próprias e mutáveis – que, segundo Marcuschi (2002), devido a serem tão numerosos, na maioria das vezes, não recebem a mesma denominação e do mesmo modo que surgem, também podem desaparecer. Devido ao caráter sócio histórico da língua, os gêneros mudam suas características e dão vida a outros gêneros, que por vezes, circulam em outros suportes. Segundo Vieira (2014), suportes são veículos físicos ou virtuais onde os gêneros se materializam. Eles são responsáveis por definir

a formatação, a composição e as maneiras de ler um determinado gênero. Desse modo, se houver alteração no suporte do gênero pode haver modificação no gênero que nele se veicula.

Ademais, os gêneros do discurso, por se adequarem aos objetivos de cada situação comunicativa da atividade humana, têm características que nos permitem identificar, por meio das seleções discursivas, o seu conteúdo temático e pela presença de determinados elementos linguísticos o estilo e pela estrutura geral interna a construção composicional (MARCUSCHI, 2002).

O conteúdo temático ou tema tem a ver com as escolhas do autor, que dado ao aspecto dialógico da linguagem, advém de discursos diversos que foram ouvidos, lidos ou já proferidos por ele, uma vez que “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2010, p. 272). Esse caráter sócio-histórico-discursivo do tema nos ajuda a perceber que, nas diferentes situações comunicativas um gênero convoca o outro¹, isto é, eles são intercambiáveis em um processo interativo entre os interlocutores em contextos concretos de comunicação.

Sendo o tema o sentido da enunciação completa, ele é único, uma vez que cada enunciado se localiza em uma determinada época, com determinados interlocutores e em determinados contextos de produção ou de recepção, deste modo,

Conclui-se que o tema da enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação. Se perdermos de vista os elementos da situação, estaremos tão pouco aptos a compreender a enunciação como se perdêssemos suas palavras mais importantes. O tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence. Somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema. Isto é o que se entende por tema da enunciação (BAKHTIN, 1981, p. 97).

Em se tratando do estilo composicional, Bakhtin (2010) diz que na maior parte dos gêneros do discurso, com exceção dos artísticos-literários, o estilo individual não pertence ao plano do enunciado, mas é seu complemento. Isso ocorre porque de acordo com cada necessidade comunicativa, utiliza-se um gênero específico, que exige determinadas estruturas linguísticas, temáticas e composicionais, que tem uma relativa estabilidade, como podemos ver no exemplo a seguir.

Citemos, por exemplo, o cotidiano de uma escola pública. Esta constantemente recebe alunos de outras instituições escolares para realizarem estágios, fazerem pesquisas e aplicarem projetos. Precisa comunicar-se com a Secretaria de Educação a qual está vinculada e com outros estabelecimentos públicos e particulares. Convive

¹ Postulações de Moura durante atividades de orientação de dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS/UFOPA, nos anos de 2017, 2018 e 2019.

com alunos que chegam atrasados, que precisam ausentar-se da escola durante as aulas, desrespeitam as normas escolares e seus pais precisam ser notificados e outros que pedem transferência da escola ou vêm transferidos de outras escolas. Marca reuniões para entregar notas e para discutir sobre outros assuntos. Realiza festa junina, jogos olímpicos e outros eventos sociais e culturais. Recebe novos funcionários. Pede e recebe livros didáticos e merenda escolar.

Nas situações acima citadas, gêneros como: ofícios, fichas de estágio, memorandos, justificativas para entrada e saída de alunos, históricos escolares, boletins, calendários de programações, folhetos, catálogos de livros, requisições etc, são recebidos e produzidos, sem eles tais atividades não poderiam ser realizadas. (SANTOS, 2007, p. 11-12)

A composição ou construção composicional é entendida como a estrutura formal do gênero. É ela que nos possibilita fazer a distinção entre os gêneros, isto é, reconhecer que uma charge é diferente de uma tirinha, de uma história em quadrinho e de outros enunciados falados ou escritos. Ela nos auxilia não somente na leitura e na escrita, mas, também, nos nossos processos de escolha do gênero ao precisarmos nos comunicar com nossos interlocutores, pois segundo Bakhtin (1981) o estilo e a forma da enunciação são determinados pelo contexto e pelos participantes do processo de interlocução.

Dessa forma, percebemos que os gêneros existentes surgem de nossas necessidades de interação em diferentes contextos, seja familiar, comercial, nas relações de trabalho, nas atividades religiosas e esportivas, nos ambientes de entretenimento, nas escolas, nas universidades, isto é, nas incontáveis situações de comunicação oral ou escrita, ou seja, os gêneros são tão heterogêneos como são as necessidades de uso da linguagem.

Apesar do caráter heterogêneo dos gêneros, Bakhtin (2010) faz uma distinção entre gêneros primários e gêneros secundários. Segundo ele, não se trata de uma diferença funcional, mas essencial.

Os gêneros primários (simples), por exemplo, a conversa informal, o telefonema, a carta, etc. fazem parte da esfera cotidiana e podem ser controlados diretamente na situação discursiva, isto é, em uma situação real de produção de enunciados. Esses gêneros são incorporados e reelaborados em gêneros secundários, que são aqueles mais complexos como o romance, os trabalhos científicos, os grandes gêneros da esfera publicitária, etc., porém uma vez incorporados nestes se desvinculam das situações e dos enunciados reais alheios, que possuem nos usos mais simples da linguagem e passam a pertencer ao campo artístico-literário (BAKHTIN, 2010).

Os gêneros secundários, por sua vez, fazem parte de um uso mais oficializado da linguagem, são na maioria escritos e pertencem aos domínios das artes, da ciência, da sociopolítica, etc. Uma vez que incorporam os gêneros primários, podemos dizer, então, que,

além de suas características peculiares, seriam um amplo conjunto de gêneros primários (BAKHTIN, 2010).

Independentemente de serem primários ou secundários, os gêneros são imprescindíveis em nossas práticas sociais, pois, por meio deles, organizamos nossas atividades cotidianas e nos posicionamos diante das situações de uso real da língua, quer seja em um conversa informal ou em uma tese, uma vez que os gêneros servem como organizadores dos nossos discursos, que não, absolutamente, são nossos, pois se formam com base em enunciações de outros que “assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos.” (BAKHTIN, 2010, p. 295) sem perdermos, é claro, nossa originalidade. Nessa relação dialógica não há espaço para a dicotomia locutor e receptor, pois existem sujeitos que exercem papéis igualmente ativos, identificados pelas marcas históricas, sociais, e culturais de suas vidas.

Essa interação discursiva entre os interlocutores pode ser observada nas experiências da vida simples, cotidiana, por exemplo, quando citamos enunciados de nossos avós, pais ou outros com mais experiência em determinado assunto, desse modo, estamos firmando o que queremos dizer em discursos mais sólidos, que segundo Bakhtin (2010, p. 294), são “enunciados investidos de autoridade”. Isso ocorre também nos usos mais complexos da língua como em artigos, monografias, dissertações, teses, romances, etc., cujos autores se baseiam em predecessores ou contemporâneos para fundamentar seu discurso (BAKHTIN, 2010).

Nesse processo dialógico, os interlocutores se compreendem em uma ação responsiva que pode ser de concordância ou discordância, uma vez que, “não só compreendemos o significado de dada palavra enquanto palavra da língua como ocupamos em relação a ela uma ativa posição responsiva – de simpatia, acordo ou desacordo, de estímulo para a ação. ” (BAKHTIN, 2010, p. 291). Desse modo, continuamos a tecer mais uma malha na rede da comunicação discursiva.

Bakhtin (2010) nos mostra, também, que nossos enunciados não estão ligados somente aos elos precedentes, mas, aos elos que ainda virão a se conectar à corrente da comunicação discursiva, pois enquanto enunciadores consideramos o outro, isto é, a quem se destinam nossos enunciados, pois o “papel dos *outros*, para quem se constrói o enunciado é excepcionalmente grande, como já sabemos. ” (BAKHTIN, 2010, p. 301), pois é pensando na força e na influência dos destinatários que definimos o estilo e a composição dos enunciados por nós produzidos.

É nesse processo de responsividade que nos posicionamos enquanto sujeitos do discurso, assumindo a responsabilidade pelo que dizemos, seja por meio da oralidade, da escrita ou de outras formas de linguagem e dessa maneira contribuimos com o processo evolutivo de um determinado tema, que pode estar presente em diferentes gêneros do discurso e em diversos campos da atividade humana.

2.2 Atividades didáticas integradas de oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística – ADIs

As ADIs são uma proposta de ensino-aprendizagem construída por Moura (2017b), cujo objetivo é trabalhar de forma integrada e cíclica atividades de oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística. O autor considera que a integração entre essas práticas linguísticas é necessária para ampliar a capacidade linguístico-discursiva dos estudantes.

2.2.1 Oralidade

Em decorrência da primazia que a escola dá à escrita, a oralidade, por muitas vezes, fica relegada a um plano secundário que consiste em atividades com trava-línguas, declamação de poemas, seminários, debates, e outros gêneros da oralidade, na maioria das vezes, como formas de avaliação de determinados conteúdos, sem que antes tenha havido uma preocupação de se ensinar os gêneros orais, pois há uma crença de que não se ensina a oralidade. Ao contrário dessa crença Bakhtin (2010, p. 283) diz que

Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas).

Na verdade, as crianças quando chegam ao ensino fundamental já dominam a fala, aprendem-na espontaneamente no âmbito familiar, deste modo, não há a necessidade de ensiná-las na escola, mas não devemos negar aos estudantes o ensino de gêneros orais mais formais e complexos como o debate, o seminário, a discussão em grupo, a entrevista e outros, que exigem deles comportamentos não aprendidos em situações do cotidiano e que demandam um grau de planejamento mais elevado. É interessante que façamos aqui uma breve distinção entre a fala e a oralidade.

Em um sentido mais amplo, segundo Miranda (2014), a fala é caracterizada como uma atividade de linguagem que tem sua realização por meio do aparelho fonador com o intuito de veicular significados. Enquanto modalidade de funcionamento da língua tem seu estudo voltado às questões relativas às variações dialetais, as pronúncias. Em uma relação dicotômica com a escrita é vista como não planejada, mas para Marcuschi (2007, p. 62), que defende uma relação de continuidade entre as duas, ela possui “níveis de planejamento”

diferentes dos da escrita. Mesmo as conversas mais informais possuem um planejamento, uma vez que as atividades de linguagem não podem acontecer de qualquer jeito, isto é, obedecem a regras.

A oralidade, por sua vez, tem a ver com o uso da modalidade oral da língua em certas práticas sociais e discursivas, considerando tanto a produção quanto a escuta de enunciados orais em processos interativos de comunicação, que envolvem sujeitos do discurso ativos e responsivos em contextos formais ou informais. Seu estudo vai além dos aspectos intrínsecos da fala, pois se consideram como oralidade gestos, entonações, mímicas, imagens e outras formas de interação que possam influenciar as decisões discursivas dos interlocutores, segundo Marcuschi (2014).

Voltados para o ensino dessa prática de linguagem, consideramos que ensinar oralidade é propor atividades que possibilitem o desenvolvimento de habilidades na modalidade falada da língua. Não é raro, ainda, vermos pessoas recusando-se a dar entrevistas para jornais ou outros meios de comunicação ou a falar em público em determinadas situações sociais, principalmente se estas requerem o uso de microfone – pois vai ampliar ainda mais a sua fala. Elas alegam timidez, talvez esse seja o motivo, mas acredito mais em insegurança, tanto relacionada ao assunto, quanto ao medo de falar “errado” e ser mais uma vítima de preconceito linguístico. Felizmente, com os *smartphones* e as redes sociais, essa insegurança está desaparecendo cada vez mais cedo, é o que se observa nos canais de divulgação de vídeos, onde crianças, mediadas pelos pais, gravam vídeos e exibem para as comunidades na internet. Porém, essa tecnologia não está ao alcance de todos, pois uma grande parte dos estudantes de escola pública não possui *smartphone* e tão pouco tem acesso à internet. A maioria desses jovens quando aparecem nas redes sociais é como personagens de vídeos e memes preconceituosos, que destacam situações vexatórias relacionadas à cor, etnia, peso, orientação sexual e pobreza.

Diante disso, precisamos ouvir as diferentes vozes sociais e culturais que ecoam nas salas de aula, compartilhadas com aquele (s) colega (s) que os estudantes confiam e que são vistas, por nós professores, como conversas paralelas e por isso é pedido que se calem, que façam silêncio, o que faz com que silenciem para sempre e deixem de lutar pelos seus direitos em uma sociedade como a nossa, que não respeita as diferenças. Em vez de pedir silêncio, podemos propor atividades em que esses meninos e meninas ampliem suas vozes para além dos muros da escola. A respeito disso Freire (1966, p. 15) diz que

Pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares,

chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. [...]

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos.

Sabemos que a maioria dos saberes dos estudantes vem por meio de enunciados orais, uma vez que, mais falamos que escrevemos, independentemente de nosso grau de escolaridade, de acordo com Marcuschi (2007). Deste modo, o desenvolvimento de atividades escolares, que contemplem a escuta e o ensino de gêneros orais, que circulam nas práticas sociais, contribui para a formação de sujeitos críticos, capazes de resolver as demandas sociais nas circunstâncias em que aparecem como, por exemplo, reclamar de um troco errado na mercearia, defender seus direitos enquanto estudantes, exigir água encanada, serviço de esgoto, energia elétrica e coleta de lixo em seu bairro, e outras demandas que surgirem.

Ao contrário do que alguns, ainda, pensam, os estudantes têm muito a dizer, e é nas rodas de conversa, nos bate-papos em grupo, nas conversas individuais e outros gêneros da oralidade que começamos a conhecê-los realmente, pois são nesses momentos que abrem suas vidas e falam de suas necessidades, criticam, apresentam soluções, isto é, exercem seu protagonismo. É nesses contextos que emergem os temas para serem trabalhados em projetos ou outras atividades que colaborem para que esses jovens, enquanto agentes, ampliem sua fala e conseqüentemente sua escrita. Corroborando com essa ideia Moura (2017a, p. 562) afirma

Que as atividades de linguagem constituem loci sociais e instrumentos por meio dos quais as interações se efetivam, é por meio de tais atividades que o conhecimento humano é construído e, conseqüentemente, instituído enquanto significado socialmente relevante para os indivíduos situados em contextos específicos, a partir dos quais esses mesmos indivíduos se reconhecem como atores e não como meros transmissores de informações.

Diante disso, enquanto professores, podemos mediar atividades, que acolham os saberes dos estudantes, contribuam para que eles reconheçam suas diferentes identidades e sua inserção em um determinado espaço histórico, social, cultural, político e ideológico, assumam seus lugares nesses espaços e dialoguem com outras culturas de modo a ampliar ainda mais seus saberes. Desse modo, terão sua capacidade de reflexão mais ampliada e se sentirão mais seguros para exercer um comportamento crítico diante das interações positivas ou conflitantes que surgirem em seu cotidiano. A esse respeito os PCN ratificam que

Expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo. Isso se conquista em ambientes favoráveis à manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se é. Assim, o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade. Mas, sobretudo, depende de a escola ensinar-lhe os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas. De nada adianta aceitar o aluno como ele é mas não lhe oferecer instrumentos para enfrentar situações em que não será aceito se reproduzir as formas de expressão de sua comunidade. É preciso, portanto, ensinar-lhe a utilizar adequadamente a linguagem em instâncias públicas, a fazer uso da língua oral de forma cada vez mais competente. (BRASIL, 2001, p. 49)

Nas ADIs, o ensino-aprendizagem da oralidade está integrado de forma cíclica às atividades de leitura, escrita e reflexão linguística. Isso significa que não estão em um segundo plano, mas na mesma engrenagem que as demais práticas de aquisição da linguagem, oportunizando, assim, aos estudantes da língua experiências com uma diversidade de gêneros das esferas formais e informais tanto da modalidade oral, quanto da modalidade escrita. Ademais, as ADIs valorizam a fala do professor, que, livre do uso constante do livro didático, e das apostilas se expõe mais, emite suas opiniões, se revela aos estudantes e, quem sabe, a si mesmo nesses processos interativos desenvolvidos no contexto escolar e extraescolar, uma vez que os projetos com as ADIs desenvolvem temas que podem estar relacionados ao ambiente escolar e fora dele.

2.2.2 Leitura

2.2.2.1 A leitura na perspectiva interacionista

Definir o que significa ler não é tão simples, segundo Colomer e Camps (2002), porque há de se considerar o percurso histórico dessa atividade e as diferentes concepções sobre ela. Durante séculos a leitura esteve em um marco teórico geral, que esclarece como os seres humanos interpretam a realidade e processam a informação, comparando processos mentais e processamentos informáticos. Nesse quadro, insere-se a concepção tradicional de leitura, definida como um modelo de processamento ascendente (de baixo para cima), que consiste na afirmação de que o leitor começa o processo de leitura fixando-se nos níveis inferiores do texto – as letras, as sílabas, as palavras – buscando decifrar, oralizar os signos e ouvir-se pronunciando-os, para receber o significado de cada unidade linguística, para em seguida chegar a níveis superiores - frases, parágrafos - até entender o significado global do texto.

Atualmente, percebe-se que alguns dos mecanismos utilizados nesse processo de leitura não fazem parte do ato de leitura como, por exemplo, o fato de o significado não ser recebido por meio da oralização das palavras e outros, que embora façam parte do processo de leitura não se unem desse modo. Na compreensão de um texto são necessários muitos outros

mecanismos envolvidos no chamado processo descendente (de cima para baixo), que diferentemente do anterior, que atua da análise do texto à compreensão do leitor, este vai da mente do leitor ao texto.

Esse processo ajuda o leitor a dirimir as ambiguidades e decidir entre as possíveis interpretações do texto pautando-se no contexto, uma vez que conhecer o significado das palavras que formam o texto não nos dá o significado global dele, pois os significados constroem-se nas relações de reciprocidade, isto é, o significado das palavras depende da frase em que estão inseridas, que também possui um significado, que contribui para a ideia desenvolvida no parágrafo. Ademais, os textos nunca oferecem todas as informações, somente as que o emissor julga necessárias para que o receptor compreenda, por supor que nem tudo é obrigatório explicitar. Desse modo, o leitor necessita fazer inferências continuamente, para captar os significados que não estão explícitos, mas que são deduzíveis por meio de informações que os pressupõem, compartilhamento de informações entre leitor e autor, relações implícitas de tempo, causa, efeito entre os componentes do texto, e outros elementos que contribuem para a compreensão leitora.

Como afirmam Colomer e Camps (2002), na concepção interacional de língua a leitura acomoda dois subprocessos simultâneos e interdependentes – o que o leitor encontra no texto e o conhecimento que ele traz consigo, diferentemente da concepção de língua como representação do pensamento, em que o foco da leitura está no autor, pois o texto é considerado um produto acabado, restando ao leitor, passivamente, captar as intenções do autor. Também na contramão de outra concepção, a que vê a língua apenas como uma estrutura, um código, onde o texto é um produto apenas para ser codificado pelo autor e decodificado pelo leitor, sendo suficiente para isto, que o leitor conheça o código utilizado, pois seu único papel é reconhecer no texto o sentido das palavras e estruturas (KOCK E ELIAS, 2010).

Além disso, na concepção interacional a atividade de leitura é definida como uma interação à distância em que dialogam leitor e autor por meio do texto. Esta ação é construída, segundo Kleiman (2009, p.128), da seguinte maneira:

O leitor constrói e não apenas recebe um significado global para o texto; ele procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões. Contudo, não há reciprocidade com a ação do autor, que busca, essencialmente, a adesão do leitor, apresentando para isso, de melhor maneira possível, os melhores argumentos, a evidência mais convincente da forma mais clara possível, organizando e deixando no texto pistas formais a fim de facilitar a consecução de seu objetivo.

Nesta perspectiva dialógica, segundo afirma Kleiman (2009), autor e leitor são responsáveis mutuamente, mesmo que com algumas discordâncias relacionadas a pontos de vista e objetivos, para que os pontos de contato sejam mantidos. Certo é que nem sempre isso ocorre, porque, às vezes, o leitor chega ao texto com ideias já formadas, sem disposição para a interação com o autor, o que dificulta a compreensão do texto, diferentemente da fala em que os interlocutores chegam até a prever o que o outro vai falar. Tal atitude faz com que o leitor ignore as pistas deixadas pelo autor, ou seja, não perceba os elementos formais e extralinguísticos que contribuiriam para a compreensão total do texto e, desse modo, conceba a leitura como uma atividade demais complexa e de difícil superação.

2.2.2.2 Aspectos relevantes para a compreensão de um texto

Para uma compreensão leitora bem-sucedida é necessário que o leitor considere seus *objetivos* de leitura e os *conhecimentos prévios* sobre o escrito.

A interação do leitor com o conteúdo do texto está relacionada aos objetivos dele, uma vez que lemos pelos mais diferentes motivos como, por exemplo: produzir um trabalho escolar ou acadêmico; deleitar-se por meio de um texto literário; dirimir uma dúvida ao consultar um dicionário; informar-se ao ler um folder, etc.; por obrigação ao lermos um manual, uma bula de remédio e de surpresa quando recebemos panfletos nas ruas, visualizamos diferentes gêneros nos muros, postes e outdoors. Enfim, é a intenção do leitor que, de um lado, determina a maneira como ele vai interagir com o material escrito e de outro o grau de compreensão que vai tolerar ou exigir para avaliar a sua leitura, se foi boa ou ruim.

De acordo com Colomer e Camps (2002), os diferentes objetivos da leitura é que caracterizam a forma como o leitor vai abordar o texto escrito. Por exemplo: quando lê um romance faz uma *leitura silenciosa integral*; se quer extrair um vago entendimento global do texto faz uma *leitura seletiva*, que consiste em ler rapidamente alguns trechos e atentamente outros; quando precisa encontrar uma determinada informação vai saltando no texto, fazendo uma *leitura exploratória*; se quiser observar no texto alguns aspectos formais, a fim de recriar suas características, faz uma *leitura lenta*; e quando necessita buscar rapidamente uma informação pontual, como um contato telefônico em uma lista, realiza a *leitura informativa*.

A forma como o leitor se comporta diante do texto está relacionada tanto com os objetivos dele, quanto com as características do gênero, porém são os objetivos que fixam o modo e o nível de exigência de cada leitor. É baseado neles que ele decide a velocidade da sua atividade leitora.

Além dos objetivos, outro aspecto relevante para a compreensão leitora são os conhecimentos que o leitor traz consigo, ou seja, seus conhecimentos prévios. Esses conhecimentos são muito importantes para que ele tenha sucesso em suas experiências leitoras, pois são determinantes para que o leitor seja capaz de selecionar e de ativar todos os tipos de conhecimentos para se compreender um texto. Colomer e Camps (2002) agrupam os conhecimentos prévios que o leitor utiliza para compreender um texto em dois tópicos: *conhecimentos sobre o escrito e conhecimentos sobre o mundo*.

Conhecimentos sobre o escrito

Os conhecimentos sobre o escrito englobam dois tipos de conhecimentos chamados de: *o conhecimento da situação comunicativa e os conhecimentos sobre o texto escrito*.

O conhecimento da situação comunicativa se refere à capacidade que o leitor tem de aprender, a partir de elementos presentes no escrito, a contextualizar o texto no que diz respeito à interação social proposta pelo autor (objetivo comunicacional, o lugar e o tempo da produção, a relação com o registro linguístico utilizado, etc.). Além disso, estabelecer o contraste entre o seu objetivo e o do autor, que podem coincidir em maior ou menor grau.

Já os conhecimentos sobre o texto escrito estão subdivididos em diferentes níveis:

a) Conhecimentos paralinguísticos: referem-se aos conhecimentos que os leitores possuem e utilizam como facilitadores para a sua leitura como: os elementos tipográficos, a distribuição e separação do texto em palavras, frases, parágrafos, capítulos, etc., isto é, como são organizadas as informações em cada gênero.

b) Conhecimento das relações grafofônicas: refere-se à consciência fonológica do leitor, isto é, como ele relaciona as letras as diferentes unidades fônicas.

c) Conhecimentos morfológicos, sintáticos e semânticos: referem-se ao “reconhecimento das diferentes unidades do código linguístico a partir da perspectiva de sua função concreta no texto que se lê.” (p. 51), ou seja, durante a leitura a significação das palavras é construída na relação com outras palavras e, muitas vezes, para atribuir esse significado também é necessário identificar as relações sintáticas entre as unidades linguísticas.

d) Conhecimentos textuais: referem-se aos conhecimentos que o leitor precisa ter em relação ao grau de coesão, as diferentes estruturas textuais (narrativas, descritivas, expositivas, argumentativas, injuntivas), que formam os variados gêneros, aos sistemas de referência, à interpretação de relações de tempo, causa e consequência, tema e

argumentos, exemplaridade ou excepcionalidade entre afirmações, confirmação entre informação nova e anterior, etc.

Conhecimentos sobre o mundo

Refere-se aos conhecimentos sobre o mundo, que vamos acumulando durante a nossa vida, por meio de experiências de interação com as pessoas e com as coisas, a fim de produzir sentidos. Como os conhecimentos de mundo dos leitores são diferentes, uma vez que, não possuem as mesmas experiências, compreenderão de forma distinta o mesmo texto.

2.2.2.3 A leitura na escola

As avaliações de larga escala de âmbito estadual e federal das quais participam os estudantes da Escola Pública nem sempre revelam bons resultados em relação à leitura e a compreensão dos textos a que esses têm acesso por meio de tais provas. No caso da Matemática, se os estudantes não conseguem ler e compreender os comandos das questões, não são capazes de resolvê-las. Devido a isso, recai uma exigência muito maior sobre os professores de Língua Portuguesa e de Matemática, pois, na maioria das vezes, são os conhecimentos destas disciplinas que são avaliados. No entanto, como é consensual por parte dos estudiosos da leitura a responsabilidade de ensinar a ler perpassa por todas as disciplinas e, conseqüentemente por todos os professores. Infelizmente, esse conhecimento não chega às escolas ou não é considerado e os culpados pelo fracasso são, sempre, os docentes de Língua Portuguesa. A esse respeito Kleiman (2002, p. 7) diz que

Alarmam-se os professores de Ciências, História e Geografia pelo fato de seus alunos não lerem, e, no entanto, nada fazem para remediar essa situação. A palavra escrita é patrimônio da cultura letrada, e todo professor é, em princípio, representante dessa cultura. Daí que permanecer à espera do colega de Português resolver o problema, além de agravar a situação, consiste numa declaração de sua incompetência quanto à função de garantir a participação plena de seus alunos na sociedade letrada.

Diante de tão grande responsabilidade, os professores de Língua Portuguesa ficam preocupados em querer descobrir por que os estudantes não conseguem aprender a ler, talvez o questionamento seja outro: será que, enquanto professores de Língua Portuguesa, sabemos ensinar a aprender a ler? No decorrer de um ano letivo ministramos muitas aulas de Língua Portuguesa, porém quantas dessas são aulas de leitura? Ou será que o ensino da leitura é necessário, somente, nas séries iniciais, momento em que meninos e meninas aprendem a codificar e a decodificar? Sabemos que as aulas de leitura devem acompanhar todo o percurso escolar e acadêmico dos estudantes, é claro que com objetivos diferentes em cada momento.

Talvez o problema resida no fato de que, apesar de todo o esforço dos professores de linguagens para trabalhar a leitura, nem todos a percebem como um objeto do conhecimento, que precisa da mediação deles no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Solé (1998, p.34), mais se avalia a leitura nas salas de aula do que se ensina.

Em geral, essa sequência inclui a leitura em voz alta pelos alunos de um determinado texto – cada um deles lê um fragmento, enquanto os outros “acompanham” em seu próprio livro; se o leitor comete algum erro, este costuma ser corrigido diretamente pelo professor ou, a pedido deste, por outro aluno. Depois da leitura elaboram-se diversas perguntas relacionadas ao conteúdo do texto, formuladas pelo professor. A seguir, se preenche uma ficha de trabalho mais ou menos relacionada ao texto lido e que pode abranger aspectos de sintaxe morfológica, ortografia, vocabulário e, eventualmente, a compreensão leitora.

Essa postura dos professores não é intencional, pois como enfatizam Colomer e Camps (2002), saber ensinar língua na escola é muito difícil. Dentre as dificuldades, as autoras ressaltam a constante renovação de proposições teóricas advindas não só da linguística, mas como da psicopedagogia e da sociologia, o que segundo elas, é uma situação estimulante para os pesquisadores, mas desorientadora para os professores. Esta é uma observação que as autoras fazem em relação à realidade de escolas municipais situadas no entorno da Universidade Autônoma de Barcelona. No Brasil, a situação é bem mais crítica, uma vez que o acesso aos resultados de estudos sobre a leitura e outros objetos do conhecimento chega minimamente aos professores de linguagens, por falta de implementação de políticas públicas de formação contínua. Sobre a necessidade de acesso às teorias de ensino da leitura Kleiman (2002, p.7) relata o seguinte:

No decorrer dos últimos anos, tive a oportunidade de oferecer diversos cursos de leitura em língua materna para professores que embora preocupados porque seus alunos não gostam de ler, não sabem como promover condições em sala de aula para o desenvolvimento do leitor. Isso porque nunca tiveram uma aula teórica sobre a natureza da leitura, o que ela é, que tipo de engajamento intelectual é necessário, em quais pressupostos de cunho social ela se assenta.

Percebemos que a falta de formação contínua² leva o professor de linguagem a não conhecer as diferentes concepções de leitura e com isso suas atividades em sala de aula baseiam-se, muitas vezes, em práticas de leitura que objetivam unicamente o ensino da gramática tradicional e com, raras exceções, uma compreensão do que está dito apenas na superfície do texto, por meio de perguntas, que obrigam a todos os estudantes a darem as mesmas respostas, desse modo, tolhendo a capacidade criativa e interpretativa de cada um. Isso pode explicar a sensação de alívio que a maioria demonstra, quando encontra no livro

² Expressão usada por Rojo (2000) e por Moura durante atividades de orientação de dissertação do Programa Profissional de Mestrado em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS/UFOPA, nos anos 2017, 2018 e 2019.

didático perguntas, cujas respostas são pessoais, pois, é possível, que estes sejam um dos poucos momentos em que podem exercer o seu protagonismo, a sua identidade, mostrar os seus saberes.

As práticas tradicionais de leitura encontram-se tão arraigadas no contexto escolar, que quando os professores, que estão em constante formação, seja adquirida formalmente em uma instituição de ensino, seja por sua busca individual de conhecimentos, por meio de leituras, participação em palestras, seminários, oficinas, etc., tentam implementar novas propostas de ensino-aprendizagem, muitas vezes, não são vistos com bons olhos pelos gestores, por seus próprios colegas, pelos pais e/ou responsáveis e pelos alunos. Esses profissionais são tachados de enroladores de aulas, de não cumpridores dos planos de ensino e de não ensinarem português.

Isso ocorre porque o português que ainda é exigido, por um lado em situações extraescolares como concursos, provas de admissão e alguns vestibulares é o português da gramática tradicional, por outro lado as avaliações externas do governo, nas diferentes instâncias, trazem questões embasadas em teorias mais atuais sobre o ensino da língua, e o que a escola faz diante disso? Planeja suas atividades em torno das questões do ENEM, da prova Brasil, do SISPAE (no caso do estado do Pará), essa atitude demonstra que o ensino que está sendo implementado na escola está distante do previsto em documentos oficiais como os PCN, as Diretrizes Curriculares Nacionais e a BNCC, uma vez que as avaliações de larga escola se baseiam no que é apresentado nestes documentos.

Ao contrário de um ensino de leitura tradicional ou voltado, principalmente, para a resolução das avaliações externas, as ADIs propõem a leitura em sua concepção interacional e como um objeto do conhecimento, que precisa ser ensinado e aprendido, por meio de atividades que entrelaçam oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística. Nessas atividades significativas, isto é, que consideram as práticas sociais do cotidiano, os estudantes têm acesso a diferentes gêneros discursivos, que são lidos e cujo conteúdo composicional, o tema e o estilo são discutidos tanto por meio da oralidade, quanto da escrita, perpassando por uma reflexão sobre os diferentes aspectos da linguagem.

2.2.3 Escrita

2.2.3.1 A escrita na perspectiva interacionista

Definir o que é escrever está relacionado com a concepção de linguagem, de texto e de sujeito escritor, pois mesmo inconscientemente, nossas ações de entender, praticar e ensinar a escrita subjazem a essas perspectivas Kock e Elias (2015). Essas autoras entendem a

escrita com foco na língua, no escritor e na interação. A escrita cujo foco está na língua é vista como um produto codificado pelo escritor, cujo único papel do leitor é decodificar, bastando para isso que ambos conheçam o código utilizado.

Com o foco no escritor, o papel da escrita é expressar o pensamento e os objetivos deste, sem levar em consideração os conhecimentos e as experiências do leitor. Já a escrita com foco na interação é entendida como produção textual, atividade em que o escritor deve ativar conhecimentos e mobilizar várias estratégias, ou seja, ter em mente o que vai escrever, para quem vai escrever, em seguida escrever, ler o que escreveu, rever sua escrita e reescrever o que acredita ser necessário, isto ocorre de forma dinâmica seguindo o princípio da interação escritor-leitor, que visa os objetivos de quem escreve, sem desconsiderar os conhecimentos de quem irá ler.

As ADIs concebem a escrita na perspectiva interacional e integrada à oralidade, à leitura e à reflexão linguística em um movimento cíclico, em que por meio da oralidade o professor consegue perceber os conhecimentos, os anseios, as vivências dos estudantes, um dos modos disso acontecer é por meio da leitura de gêneros diversos, que tratam de um mesmo tema. A partir dessas leituras, os estudantes em rodas de conversa, debates, e outros gêneros orais falam de si, falam dos outros, isto é, a leitura amplia a oralidade, assim como, amplia a escrita, porque escrevemos para alguém, com alguma (s) intenção (ões), por isso precisamos estar “alimentados” sobre a temática que vamos desenvolver em nossa produção textual. Tanto a oralidade, quanto a leitura e a escrita necessitam que façamos a reflexão linguística, pois são atividades inacabadas em que, enquanto falantes, leitores e escritores estamos sempre em um processo de reflexão crítica a respeito do que falamos, do que lemos e do que escrevemos.

No processo de produção textual Kock e Elias (2015) afirmam que o produtor busca por conhecimentos linguísticos, conhecimentos de mundo, conhecimentos de textos e conhecimento interacional, arquivados na memória. Tais conhecimentos são adquiridos no decorrer de nossa vida em atividades do cotidiano e nos fazem perceber que linguagem, mundo e práticas sociais estão relacionados intrinsecamente. As autoras esclarecem que esses conhecimentos armazenados em nossa memória vão sofrendo alterações e modificações devido a “atualização de nossas práticas sociais.” (KOCK E ELIAS, 2015, p.37).

O conhecimento linguístico diz respeito ao conhecimento ortográfico, gramatical e lexical da língua, exigidos do escritor na atividade de escrever. São adquiridos nas práticas sociais das quais participamos e, sistematicamente, na escola. Na concepção interacional

grafar as palavras corretamente mostra que o escritor se preocupa com seu leitor em não causar problemas na comunicação e dispensa-lhe atenção e respeito, por isso recorre a dicionários ou gramáticas para tirar suas dúvidas em relação à escrita de algumas palavras.

A respeito dos conhecimentos gramaticais as autoras destacam a pontuação, que é vista não somente como um elemento marcador de entonação e deslocamento sintático, mas em uma perspectiva “textual-discursiva” (p. 39), em que o escritor mostra para o leitor como estão relacionadas às partes da oração.

Em relação ao léxico, devemos entendê-lo não apenas como uma lista extensa de palavras, mas “como um conjunto de recursos lexicais” (p.40), do qual podemos recorrer para selecionar as palavras que melhor expressem, dependendo do contexto interacional, nossa posição discursiva.

O conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo refere-se aos conhecimentos que ficam armazenados em nossa memória, como se esta fosse uma enciclopédia. Esse banco de dados é fruto de nossas interações sociais, por meio da escuta ou das nossas leituras. Para que o produtor textual e o leitor interajam positivamente, é necessário que o conhecimento de mundo seja compartilhado pelos dois, caso contrário o texto torna-se incoerente para o leitor (KOCK e ELIAS, 2015).

Já o conhecimento de textos tem a função de ativar na memória do escritor os gêneros que ele conhece, considerando a sua composição, estilo, conteúdo, função e suporte. Ademais, este conhecimento está vinculado à intertextualidade, isto é, ao fato de em um texto haver a presença explícita ou implícita de um ou mais outros textos, anteriormente construídos e presentes na memória social dos leitores.

Por último, o conhecimento interacional é responsável por acionar no produtor textual “modelos cognitivos” (p. 44) que ele adquiriu nas mais diversas práticas interacionais, que foram se constituindo em suas vivências sociais e históricas. Ainda de acordo com Kock e Elias (2015, p. 44 – 49) é com base em conhecimentos interacionais que o produtor:

- Configura na escrita a sua intenção, possibilitando ao leitor reconhecer o objetivo ou propósito pretendido no quadro interacional desenhado.
- Determina a quantidade de informação necessária, numa situação comunicativa concreta, para que o leitor seja capaz de reconstruir o objetivo da produção do texto.
- Seleciona a variante linguística adequada à situação de interação.
- Faz a adequação do gênero textual à situação comunicativa.
- Assegura a compreensão da escrita para conseguir a aceitação do leitor quanto ao objetivo desejado, utilizando-se de vários tipos de ações linguísticas configuradas no texto, por meio da introdução de sinais de articulação ou apoio textuais, atividades de formulação ou construção textual.

Assim, vemos que no processo de produção textual são exigidos muitos conhecimentos dos autores, a fim de que consigam, em um processo interativo, serem compreendidos por seus leitores. Para que eles obtenham esses conhecimentos é necessário que participem de atividades de escuta, leitura de textos multimodais, discutam por meio da oralidade suas ideias e as dos outros, pois essas atividades são complementares e essenciais para armazenar e ativar na memória do escritor os conhecimentos requeridos na ação de produzir seus textos e com estes seus discursos.

2.2.3.2 A escrita na sala de aula

Nas sociedades letradas, saber escrever é um ato de sobrevivência, pois a maioria de nossas atividades são intermediadas pela escrita (BORTONE, MARTINS, 2008). Infelizmente, muitos ainda pensam que a escrita é um dom concedido a apenas uma parcela da sociedade, que consegue se comunicar por meio dela. Sabemos que, muito embora escrever seja uma atividade complexa, pois envolve diferentes conhecimentos, como vimos anteriormente, ela pode ser tratada como um objeto do conhecimento e ser ensinada e aprendida assim como a oralidade e a leitura e entrelaçada a elas.

Em relação ao ensino-aprendizagem da escrita, parece que se instaurou um enorme abismo entre os estudantes e a atividade de produção textual, muitos sentem-se inseguros em produzir um texto escrito, porque acreditam não possuir as habilidades necessárias para realizar tal ação. Além disso, não conseguem associar a produção de textos na escola aos ambientes extraescolares.

A insegurança dos estudantes em produzir um texto, muitas vezes, é provocada pela forma como seus textos são avaliados pelos professores (PASSARELLI, 2012). Na infância, quando suas produções eram garatujas (rabiscos) elogiadas pelos pais e recebiam, dos professores, várias estrelinhas e carimbos motivadores, os estudantes sentiam-se seguros. Com o passar dos anos escolares e a entrada da gramática normativa em suas vidas, seus textos recebem um novo tipo de avaliação, voltada, praticamente, para a correção de erros de ortografia e pontuação e a atribuição de uma nota.

A atitude dos professores de avaliar o texto dos estudantes de acordo com regras da gramática normativa, sem fazer um trabalho de retextualizar ou rediscursivizar, faz com que o estudante escritor fique desmotivado, pois entende que o poder da escrita pertence ao domínio artístico, a algumas profissões e ao professor. Ao contrário, se no percurso da escrita quem ensina e quem aprende formarem uma parceria e em conjunto refletirem criticamente, o professor, no sentido de avaliar a atividade de escrita proposta e a capacidade do estudante de

produzi-la e, o estudante, por sua vez, entender que à medida que praticar sua capacidade de escrita irá se ampliar cada vez mais, porque com a colaboração do professor os problemas que surgirem, sejam relacionados a qualquer dos conhecimentos exigidos a prática de produção textual, poderão ser resolvidos. Sobre a interação na prática de produção textual Moura (2017 a, p. 562) afirma o seguinte:

O texto constitui uma ação discursiva complexa, dinâmica e heterogênea, conduzida numa relação dialógica circunstanciada, cujos efeitos ou desdobramentos estão atrelados às próprias formas de gerenciamento e operacionalização de processos de textualização e discursivização.

A avaliação da produção escrita realizada de forma quantitativa, a fim de gerar uma nota, tem desestimulado muitos estudantes, porque de acordo com Passarelli (2012) o professor se coloca como protagonista no processo.

Desse modo, o texto produzido pelo estudante é, apenas, mais um instrumento avaliativo, que será corrigido e posteriormente entregue ao estudante com uma nota no canto superior da página, pela qual ele não pode fazer mais nada para alterá-la, assim, ele abandona esse texto, pois não faz nenhum sentido mais para ele, principalmente, se ele já está acostumado a escrever com o intuito de receber uma nota.

Esse tipo de avaliação não forma sujeitos produtores de textos e não contribui com o processo educativo de produção textual, diferentemente da avaliação formativa, que é aquela, segundo Passarelli (2012), em que o professor percebe os erros apresentados pelos estudantes e o raciocínio usado para resolver os problemas, e não visa somente ao resultado, mas procura orientá-los no sentido de encontrarem os processos, que os auxiliarão em seu avanço na compreensão dos conhecimentos necessários para o seu desenvolvimento na prática da produzir textos escritos,

Outro entrave nas atividades de produção textual escrita é a falta de um interlocutor real a quem os estudantes dirijam a sua escrita, uma vez que, na escola, a maioria dos textos produzidos tem como único interlocutor o professor. Diante disso, os estudantes nem sempre percebem que a escrita não é uma atividade exclusiva da escola, isto é, que ela é uma prática social presente no cotidiano das pessoas, para que elas se comuniquem. Além disso, o fato de a escola chamar de redação a toda produção escrita do estudante, distancia-o ainda mais da capacidade de se comunicar por meio dela, uma vez que, nas sociedades letradas, nos comunicamos por gêneros que são caracterizados pelo conteúdo temático, pela composição e pelo estilo. Sobre o papel social da escrita Passarelli, (2012, p. 116) afirma o seguinte:

Antes de ser um objeto escolar, a escrita é um objeto social. Assim a tarefa da escola é levar o aluno a perceber o significado funcional do uso da escrita, propiciando-lhe o contato com as várias maneiras como ela é veiculada na sociedade. Daí a relevância de aproximar os usos escolares da língua escrita com o aspecto comunicativo dentro e fora do contexto escolar.

A escrita vista como uma prática social, além de motivar os estudantes a escreverem mais, também contribui para que o professor os conduza a reconhecerem as diferentes funções dela no nosso cotidiano, tanto no ambiente escolar, quanto fora dele. Ademais, o professor tem a possibilidade de apresentar, por meio da leitura, os mais variados gêneros e os suportes nos quais eles veiculam, além dos contextos de circulação dos gêneros e as diferentes ideias sobre um mesmo tema, trazidas por diferentes autores. Desse modo, as leituras e as discussões orais sobre uma determinada temática contribuirão, significativamente, para que os estudantes produzam seus textos de uma forma crítica, apresentando-se como agentes também responsáveis pelas transformações positivas, necessárias em nossa sociedade.

2.2.3.3 A agência na produção textual dos estudantes

As atividades de produção de textos escritos, dentro de uma perspectiva interacionista e tendo como instrumentos pedagógicos os gêneros discursivos, conduzem os estudantes a uma ação reflexiva e agentiva de aprender a escrever os gêneros necessários às nossas práticas sociais de comunicação, uma vez que eles conseguirão perceber que a escrita é uma das formas de expressarmos as nossas ideias e nos tornarmos agentes responsáveis por elas, nos colocando discursivamente para os nossos leitores, que poderão, também numa atitude crítica, concordar ou discordar com o nosso discurso, segundo o princípio de responsividade postulado por Bakhtin (2010). A respeito da escrita como agência Bazerman (2006, p. 11) afirma o seguinte:

A escrita é imbuída de agência. A escrita não existiria sem que nós, como indivíduos, não trabalhássemos nem nos arriscássemos ao fazê-la. Tampouco existiria sem uma história de invenção e manutenção de sistemas de escrita, tecnologias de inscrição, gêneros e uso e disseminação socialmente organizados — cada qual envolvendo inúmeras ações cuidadosas da parte de muitas pessoas.

Em nossos dias, a escrita, materializada nos mais diversos gêneros textuais, chega até nós, trazida por diferentes suportes tecnológicos, que contribuem grandemente para que leiamos mais e possamos registrar a nossa escrita também. Uma escrita, segundo Bazerman (2006, p. 11), que traz “valores de originalidade, personalidade, individualidade” impressos pelo autor, pois por meio dos gêneros escritos imprimimos nossas marcas existenciais, o modo como vivemos e como pensamos, nossos objetivos e nossa forma de agir no mundo.

Somado a isso, a escrita nos dá a oportunidade, através das diferentes épocas e sociedades, de compartilhar nossas ideias e interagir com diferentes gerações.

Uma das formas de oportunizar a agência no ambiente escolar é por meio de atividades como projetos de letramento, em que sejam discutidos temas relacionados as vivências dos estudantes em suas comunidades e temáticas de âmbito mais geral. Esses projetos envolvem atividades de oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística de forma integrada e cíclica, uma vez que uma prática linguística vai convocando a outra em um contínuo, pois são práticas inacabadas, que se complementam no dialogismo discursivo, porque a língua “dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo.” (BAKHTIN, 1981, p. 79).

Acreditamos que percebendo a função social dos gêneros que produzem, os estudantes verão a escrita como um meio de expandir suas vozes para diferentes interlocutores dentro do ambiente escolar e além dele, por meio dessa interação exercem sua agência, como sujeitos produtores de discursos e responsáveis por estes. Para isto é preciso que, enquanto professores, conheçamos e consideremos os mais variados saberes presentes na sala de aula e criemos situações de ensino aprendizagem, em que os estudantes possam exercer seu protagonismo e relacionar o que aprendem na escola com sua vida em outros espaços sociais.

2.2.4 Reflexão linguística

De acordo com Wachowicz (2012), fazer uma análise linguística é entender a língua como um objeto a ser observado, logo não é, somente, fazer um levantamento de fatores contextuais, dar um tratamento sociopragmático ao texto, analisar os discursos das vozes ideológicas e, também, não só observar o conteúdo temático responsável pela argumentação, mas fazer tudo isso em relação à língua. Para tanto, a autora diz que o professor deve ser um linguista capaz de investigar em cada situação de comunicação o que na língua faz significação, o que é responsável pela construção de sentido e se isso é suficiente em uma situação comunicativa.

Nas ADIs essa prática sobre a língua se dá por meio dos gêneros do discurso, uma vez que essa proposta, construída por Moura (2017b), tem como uma de suas bases teóricas os pressupostos bakhtinianos. A respeito das investigações sobre a língua Bakhtin (2010, p. 264) postula que

Todo trabalho de investigação de um material linguístico concreto – seja de história da língua, de gramática normativa, de confecção de toda espécie de dicionários ou de estilística da língua, etc. – opera inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais) relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação – anais, tratados, textos de leis, documentos de escritório e outros,

diversos gêneros literários, científicos, publicísticos, cartas oficiais e comuns, réplicas do diálogo cotidiano (em todas as suas diversas modalidades), etc. de onde os pesquisadores haurem os fatos linguísticos de que necessitam.

Além disso, a análise linguística chamada por Moura (2017b) de reflexão linguística, pois na perspectiva das ADIs compreende a atitude dialógica e responsiva do falante, do ouvinte, do leitor e do escritor em suas interações verbais. O uso da expressão está em consonância com os PCN que a partir da década de 90 propõem que a linguagem seja entendida como uma atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e os gêneros textuais como objetos de ensino (ROJO, 2000) e que as atividades com a gramática estejam voltadas para o conhecimento que o falante possui de sua linguagem.

Nesse contexto, o ensino aprendizagem da língua deve se dar por meio de atividades discursivas que incluam a escuta, a leitura e a produção de textos escritos e orais e que nessas práticas de linguagem os estudantes sejam conduzidos a refletir sobre os diferentes aspectos presentes nessas situações comunicativas, tendo como objetivo a ampliação de sua capacidade discursiva.

A respeito das práticas de análise e reflexão sobre a língua com os gêneros orais, os PCN de Língua Portuguesa recomendam que se dê prioridade aos saberes que os estudantes possuem, mas que não são conscientes disso. Sugerem que a prática pedagógica seja voltada para aspectos da linguagem, que ao serem compreendidos pelos estudantes poderão contribuir para que eles desenvolvam sua capacidade de produção de textos orais. As ADIs acrescentam a isso atividades em que os estudantes falem, espontaneamente, sobre um tema para outras pessoas e, também, a prática da leitura para que ampliem ainda mais sua oralidade.

Em relação à escrita, o documento oficial, mencionado acima, afirma que a prática de análise e reflexão linguística contribui para que os estudantes explicitem seus saberes, pois abre espaço para a reelaboração de suas produções. Ademais, os PCN (2001, p. 78-79) ratificam que a escrita

Implica uma atividade permanente de formulação e verificação de hipóteses sobre o funcionamento da linguagem que se realiza por meio da comparação de expressões, da experimentação de novos modos de escrever, da atribuição de novos sentidos a formas linguísticas já utilizadas, da observação de regularidades (no que se refere tanto ao sistema da escrita quanto aos aspectos ortográficos ou gramaticais) e da exploração de diferentes possibilidades de transformação dos textos (supressões, ampliações, substituições, alterações de ordem, etc.).

Complementar a esses direcionamentos, Moura (2018)³ falando a respeito do entrelaçamento entre as atividades de oralidade, leitura e escrita, afirma que a forma cíclica como acontecem essas atividades, nas ADIs, é uma reflexão linguística, pois contribui para a retextualização ou rediscursivização tanto das produções orais quanto escritas dos estudantes.

Na leitura, a análise e reflexão linguística, segundo os PCN (2001), possibilitam discutirmos a respeito dos variados sentidos que podem ser atribuídos a um texto, assim como, a validação ou não desses sentidos a partir de determinados elementos discursivos. Além disso, colabora com a escrita, pois amplia o repertório de recursos linguísticos do escritor.

Em se tratando de análise linguística na leitura, Hurbes (2017) apresenta alguns elementos que devem ser considerados na análise da dimensão social de um gênero, ou seja, os elementos extralinguísticos envolvidos na produção de um enunciado.

A análise da dimensão social compreende o contexto de produção, que, por sua vez, considera os três elementos (horizonte espacial e temporal, horizonte temático e horizonte axiológico) para recuperá-lo, por meio de algumas perguntas, como veremos, a seguir.

1. Horizonte Espacial e Temporal

- Onde é produzido?
- Qual é a esfera social de produção?
- Quando é produzido/ publicado? (momento histórico de produção)
- Qual é o veículo de circulação?
- Qual é o suporte de circulação?

2. Horizonte temático

- Qual é o seu tema ou conteúdo temático?
- Com que finalidade?

3. Horizonte axiológico / Interlocutores

- Quem é que produz os textos?
- Qual é o papel social do autor?
- Para quem é produzido?
- Que imagem o autor faz de seu interlocutor?
- Qual é a atitude valorativa dos participantes?

Ainda de acordo com Hurbes (2017), outro aspecto que precisa ser analisado na leitura de em um gênero é a sua dimensão verbal, que compreende, também, três elementos

³ Postulações de Moura durante atividades de orientação de dissertação do Programa Profissional de Mestrado em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS/UFOPA, 27/09/2018.

que serão apresentados, abaixo, juntamente com as respectivas perguntas e categorias que devem ser observadas em cada um deles.

1. Conteúdo temático

- Qual é o conteúdo temático presente no enunciado?
- Como a autor (a) se coloca diante do tema abordado?
- Que interdiscursos são possíveis identificar? Como eles se revelam no texto?
- Como os interdiscursos se colocam diante do tema?
- Há marcas de intertextualidades? Quais? Por que o autor recorre a outros textos?

2. Construção Composicional

- Plano textual global (organização geral do enunciado)
- Sequência discursiva predominante

3. Estilo do gênero e do autor

- Pronomes empregados na primeira ou segunda pessoa
- Presença de dêiticos
- Tempos verbais
- Modalizadores
- Características da coesão referencial
- Características da coesão sequencial
- Características dos períodos e frases
- Características dos parágrafos
- Características lexicais (presença de adjetivos, substantivos, advérbios etc.)
- Emprego de diferentes linguagens
- Emprego dos sinais de pontuação.

Entendemos a importância da reflexão linguística inter-relacionada às atividades de oralidade, leitura e escrita, pois concebemos o texto como um processo que se constrói na interação entre os autores e seus interlocutores em uma dinâmica dialógica e responsiva, para tanto é necessário que ao fazermos essa reflexão consideremos os elementos citados, anteriormente, não como uma imposição, mas como possibilidades de conduzir os estudantes em atividades de linguagem que contribuam com a ampliação das capacidades reflexiva, discursiva e crítica deles.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta os procedimentos metodológicos utilizados no percurso da pesquisa. Iniciando pelo tipo de pesquisa, em seguida descrevendo onde, com quem, de que forma foi desenvolvida a pesquisa, as etapas da pesquisa e os procedimentos de análise e, por último a proposta de intervenção pedagógica e os ciclos em que foram desenvolvidas as ADIs (Atividades Didáticas Integradas de Oralidade, Leitura, Escrita e Reflexão Linguística).

3.1 O tipo de pesquisa

Esta é uma pesquisa-ação embasada nas discussões de Thiollent (1986), sobre metodologia de pesquisa social, em que ele dá uma atenção especial a pesquisa-ação, que em seu desenvolvimento considera a intervenção consciente dos pesquisadores e a contribuição efetiva dos participantes. O autor define este tipo de pesquisa dizendo o seguinte:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

É nesse contexto interacional entre pesquisadora e participantes da pesquisa que construímos esse trabalho, com o intuito tanto de ampliar as capacidades linguísticas dos estudantes quanto de refletir sobre a minha prática pedagógica, a partir de uma nova proposta de ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

Na pesquisa-ação, ao contrário de certos tipos de pesquisa, os participantes contribuem efetivamente nas atividades de investigação e intervenção de realidades, por meio de seus projetos de dizer e de agir. Foi de acordo com essa proposta que foi planejado e desenvolvido o projeto de intervenção linguística e social “Empodera, Menina do Rio”.

Entendemos que com as atividades de oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística de forma integrada – as ADIs, desenvolvidas no projeto, não conseguiremos resolver, por completo, as dificuldades dos estudantes a respeito do uso e da reflexão sobre a língua(em), pois essa não é a nossa pretensão. Diferentemente disso, almejamos contribuir com a formação de sujeitos críticos, capazes de agir a seu favor e coletivamente nos contextos políticos e culturais mostrando os problemas pelos quais uma sociedade passa e intervindo sobre eles, de acordo com o que é objetivado pela pesquisa-ação.

Diante disso, como professora pesquisadora, procurei no decorrer da pesquisa avaliar e redimensionar o trabalho que me propus a desenvolver com os estudantes, por meio das ADIs, discutindo sobre um problema muito sério nas sociedades, que é o desrespeito pela

mulher em todos os seus papéis, por meio dos gêneros do discurso, que são os elos que conduzem as nossas vozes sociais na corrente comunicativa e as interligam a elos anteriores e posteriores, de acordo com os princípios do dialogismo e da responsividade de Bakhtin (2010).

3.2 Caracterização do universo da pesquisa

Esta seção apresenta o contexto em que a pesquisa foi realizada, os participantes da pesquisa, a forma como foram gerados os dados, como foi desenvolvida a pesquisa, como foram analisados os dados e a proposta pedagógica de intervenção.

3.2.1 O contexto da pesquisa

O desenvolvimento da pesquisa ocorreu no ano de 2019, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rio Tapajós, situada na Avenida Curuá-Una, no bairro Diamantino, na cidade de Santarém – Pará. Apesar de localizar-se na zona urbana, a instituição recebe alunos de diversas comunidades rurais localizadas as margens da Rodovia Estadual Curuá-Una. A escola possui 20 salas de aula, secretaria, sala da direção, setor pedagógico, sala dos professores, sala de leitura, laboratório multidisciplinar, laboratório de informática (desativado) reprografia, auditório, quadra esportiva, pátios, banheiros, depósito para alimentos, depósito para materiais de limpeza, cantina, refeitório e cozinha. Funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno atendendo a 1.400 alunos, sendo 690 matriculados em turmas do ensino fundamental de 6º ao 9º ano, 531 matriculados no ensino médio de 1ª a 3ª série na modalidade regular e 179 no ensino médio na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos). O corpo docente é formado por 59 professores todos graduados nas disciplinas que ministram, dentre eles 7 com formação em mestrado e 1 com doutorado. A maioria dos docentes tem vínculo efetivo com a SEDUC (Secretaria de Educação do Estado do Pará) e os demais são contratados por processo seletivo pelo mesmo órgão governamental. Além dos professores, o educandário conta com mais 31 servidores lotados na equipe gestora, na equipe pedagógica, na secretaria, na cozinha, na limpeza e na segurança.

3.2.2 Os sujeitos participantes da Proposta de Intervenção

Os participantes da pesquisa foram estudantes de uma turma de 8º ano C do ensino fundamental, do turno matutino, formada por 33 estudantes, sendo que uma estudante foi muito infrequente no 1º bimestre, período em que ocorreu a intervenção, e outro deixou de frequentar as aulas, logo no início do desenvolvimento do projeto, desse modo, somente 31 estudantes participaram das atividades de intervenção até o final.

No ano da realização da pesquisa (2019), os estudantes foram enturmados por idade e a escola formou, no turno da manhã, três turmas de 8º ano (8º A, 8º B e 8º C). Nas turmas A e B ficaram os alunos que já eram da escola, com idade entre 13 e 14 anos, aprovados sem recuperação e outros oriundos de outras escolas, cuja matrícula fizeram no início do período de matrículas.

Já na turma 8º C foram enturmados os estudantes com idade entre 14 e 15 anos, com distorção idade/série. São jovens que têm em seu percurso escolar recuperações em disciplinas, dependências de estudos, reprovações e muitos deles estavam estudando pela primeira vez na escola. Além disso, a maior parte da turma é formada por rapazes.

A escolha da turma para participar do projeto de intervenção se deu pelo fato de ser a menor turma (31 estudantes), dentre as que fui lotada no ano letivo de 2019, pois é difícil, para uma professora e pesquisadora inexperiente, desenvolver certas atividades em turmas muito grandes em uma sala de aula pequena, também, pelo histórico escolar deles, entendo que precisavam de atividades que fossem capazes de motivá-los a valorizar os estudos tanto em sala de aula, quanto em ambientes extraclasse e pela quantidade de meninos superior a de meninas, uma vez que o tema do projeto é sobre empoderamento feminino, acredito ser possível empoderar as meninas para que lutem contra qualquer tipo de violação dos direitos delas e contribuir com a formação de homens capazes de respeitar as mulheres e as diferenças entre os gêneros.

A divulgação das transcrições dos turnos de fala, das produções escritas e fotos dos estudantes foi autorizada por seus pais e/ou responsáveis. Àqueles (as) que não devolveram as fichas, que deveriam ser assinadas por seus pais e/ou responsáveis participaram das atividades do projeto, porém suas participações e produções não aparecem na pesquisa. A fim de preservar a identidade dos estudantes autorizados a participar da pesquisa, utilizamos nomes fictícios para identificá-los.

As atividades desenvolvidas ocorreram no primeiro bimestre letivo, no período de 26 de fevereiro a 30 de março de 2019 em 30 aulas de 40 minutos cada.

3.2.3 Os instrumentos de coleta dos dados

Os dados, que serão apresentados posteriormente, foram obtidos por meio de observações do comportamento dos participantes da pesquisa, gravação de áudios com a utilização de aparelho celular da marca LG Optimus L1 II - durante as atividades de intervenção, registros fotográficos obtidos pelo mesmo aparelho, citado anteriormente, e

produções escritas dos estudantes, no espaço de sala de aula da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rio Tapajós, na cidade de Santarém - Pará e em ambientes extraclasse.

3.2.4 As etapas da pesquisa

A pesquisa iniciou com a escolha do tema e a leitura de algumas das obras que tratam do assunto abordado neste trabalho. Posteriormente, foi construída a proposta pedagógica de intervenção, desenvolvidas as atividades planejadas na proposta e realizada, na sala de aula e em ambientes extraclasse, a coleta dos dados que compõem o material de análise. Por último, a seleção e a análise dos elementos coletados.

3.2.5 Procedimentos de análise

Na análise dos elementos coletados, utilizei como referência o princípio do dialogismo, da responsividade e a teoria de gêneros do discurso de Bakhtin (2010) e os estudos sobre oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística de autores que adotam a concepção sociointerativa e discursiva da linguagem. Com base nas postulações desses estudos e na observação das atividades de oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística, desenvolvidas em sala de aula e extraclasse, durante os ciclos em que foi desenvolvida a proposta de intervenção, assim como, posteriormente, no processo de leitura e reflexão dos gêneros produzidos pelos estudantes, analisei e avaliei a ampliação de suas capacidades linguísticas e discursivas.

3.3 A proposta pedagógica de intervenção

3.3.1 O Projeto Didático com as Atividades Didáticas Integradas – ADIs

3.3.1.1 Justificativa

Ministrar aulas de língua portuguesa tem sido um desafio no decurso da minha prática docente, acredito que pela falta da adoção de uma concepção de linguagem, da definição de objetos do conhecimento a serem ensinados e aprendidos nessas aulas e de um aprofundamento teórico sobre esses objetos. Diante de tantos estudos voltados para o ensino das linguagens, o que parece predominar nas salas de aula de Língua Portuguesa ainda é o ensino da gramática normativa, com raros escapes para outros objetos do conhecimento, que na maioria das vezes tem seu ensino desviado para os conteúdos gramaticais.

É para fugir dessa prática que me proponho a desenvolver um projeto didático com as ADIs, que é uma proposta construída por Moura (2017b) com o objetivo de trabalharmos, nas aulas de língua portuguesa, a oralidade, a leitura, a escrita e a reflexão

linguística por meio de atividades integradas cíclicas, utilizando a dinâmica existente entre os gêneros do discurso, ou seja, percebendo, que nas situações de comunicação um gênero convoca o outro, pois de acordo com Bakhtin (2010, p. 300-301)

O enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas. Entretanto, o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes, mas também aos subsequentes da comunicação discursiva.

Esta relação entre os gêneros, apesar de, na maioria das vezes, despercebida pelos usuários da língua e das linguagens, ocorre nas nossas atividades cotidianas, seja por meio da fala, da escrita, ou de outras modalidades presentes no imenso universo linguístico multimodal, ou seja, ora estamos falando, ora estamos ouvindo, ora estamos lendo e ora escrevendo e sempre refletindo linguisticamente, isto é, fazendo escolhas linguísticas mais adequadas a nossa comunicação discursiva. Segundo Moura (2017)⁴, as atividades de oralidade, leitura e escrita são entrelaçadas e intercambiáveis, uma vez que perpassam umas pelas outras, naturalmente, nas situações de interação.

A proposta de Moura (2017b) vem de encontro aos trabalhos com gêneros, que desconsideram, creio que devido à falta de formação contínua dos professores, a verdadeira natureza dos gêneros e concentram suas atividades na estrutura composicional deles e em aspectos da gramática normativa, desprezando o estilo e o conteúdo temático. Ainda priorizam o trabalho com gêneros como a dissertação escolar, cujo único interlocutor é o professor de redação. Ao contrário, as ADIs promovem a inter-relação entre diferentes gêneros discursivos, trazendo os gêneros das práticas sociais para a escola.

No tocante à leitura, a escola tem priorizado a leitura de textos canônicos, muitas vezes, descontextualizada das reais necessidades dos estudantes, com o intuito de ensinar a escrever corretamente, sem ter um interlocutor real a quem se destine essa produção escrita. Ademais, o ensino-aprendizagem da oralidade é desprezado, pois muitos professores não sabem ou não acreditam que podemos ensinar a oralidade. Sobre o ensino da oralidade na escola os PCN mostram o seguinte:

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. (BRASIL, 1998,p.25)

⁴ Postulações de Moura durante atividades de orientação de dissertação do Programa Profissional de Mestrado em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS/UFOPA, 10/01/2017.

Sobre a reflexão linguística postulada por Moura (2017b) nas ADIs, ela ocorre tanto na oralidade, quanto na leitura e na escrita. Quando lemos refletimos sobre a função do gênero, o contexto de circulação, o(s) autor(es), o público-alvo, como está organizado graficamente, as marcas de intertextualidade, o conteúdo temático, a intertextualidade e os discursos presentes. No processo de escrita pensamos na atitude valorativa do (s) nosso (s) interlocutor (es), no contexto de produção dos enunciados, qual a função deles, e como o fazemos graficamente. Na oralidade o processo é parecido ao da escrita, porém considerando os aspectos inerentes à modalidade falada da língua como, por exemplo, os fatores extralinguísticos. Portanto, percebemos que há um entrelaçamento entre a oralidade, a leitura, a escrita e a reflexão linguística.

A opção por trabalhar as ADIs, por meio de um projeto, justifica-se pelo fato de os projetos de letramento proporcionarem mais opções para os estudantes e professores compartilharem a agência no processo de ensino-aprendizagem, mediante situações da vida real. Desse modo, no decorrer das atividades, é possível ao professor refletir, avaliar e redimensionar a sua prática docente, assim como, aos estudantes ampliar seus conhecimentos sobre a língua e as linguagens, para interagir com diferentes interlocutores utilizando os gêneros do discurso nas diversas situações comunicativas.

3.3.1.2 Título do Projeto: Empodera, menina do Rio!

Problemática: A desvalorização dos direitos e das capacidades das mulheres

Público-alvo: alunos do 8º ano do ensino fundamental

Tempo estimado de duração: 26 aulas de 40 minutos

Recursos: cópias de notícias, cartolinas, pincéis atômicos permanentes, hidrocor, pincéis para quadro branco, réguas, TNT, pincéis para tinta guache, data show, caixa de som, note book, pendrive, aparelhos celulares.

Produto final: adesivos para serem fixados em veículos durante a Blitz Educativa – ação do Projeto Empodera, Menina do Rio! – na Avenida Curuá – Una, em frente à Escola Rio Tapajós.

3.3.1.3 Por que discutir sobre Empoderamento Feminino?

Atualmente, o termo empoderamento tem sido muito usado por indivíduos e principalmente por grupos sociais na luta por seus direitos. Essa expressão vem do inglês “*empowerment*”, que tem como um de seus significados fortalecer alguém. Entendemos ser esse o termo mais adequado nessa proposta, pois acreditamos que as meninas e meninos já

conhecem seus direitos, porém precisam da mediação de alguém, no caso da sala de aula, dos professores e outros colegas para se sentirem mais fortes para defender esses direitos.

Observamos entre os meninos, que em algumas situações, eles têm um discurso muito machista em relação às garotas e vemos nelas certa passividade, isto é, poucas conseguem se defender e ainda há as meninas que concordam com os garotos. Diante disso e do alarmante índice de violência contra a mulher, desde a tenra infância, o que é nítido em todas as classes sociais e em praticamente todos os ambientes, julgamos ser necessário discutir em sala de aula o empoderamento feminino, para que esses jovens possam intervir nas realidades das quais fazem parte e minimizar as desigualdades entre os gêneros. Ademais, acreditamos que meninas empoderadas realizarão suas ações de forma consciente, promovendo a equidade entre as pessoas e assim diminuindo a violência que vem se perpetuando em nossa sociedade.

3.3.1.4 Adesivo: o gênero principal

Escolhemos o adesivo como gênero principal, por conta da Blitz Educativa, que ocorrerá no final do projeto, pois é um gênero que ficará fixado nos veículos e poderá ter um público leitor maior e bem diversificado.

3.3.1.5 Objetivos

GERAL: Desenvolver uma proposta didática de intervenção para o ensino aprendizagem de língua portuguesa pautado nas práticas sociais, utilizando as Atividades Didáticas Integradas (ADIs), que envolvem oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística.

ESPECÍFICOS:

- Promover atividades de oralidade e escuta, para que os estudantes possam expor seus saberes e conhecer as opiniões dos seus pares e de outros convidados sobre a temática desenvolvida e com isso poder concordar, discordar, reformular seus pontos de vista e ampliar o respeito pelos outros.
- Desenvolver atividades com diferentes gêneros como: notícias, memes, campanha comunitária, adesivos, faixas e tiras para que os estudantes ampliem seus conhecimentos sobre o assunto em discussão e identifiquem a estrutura composicional, o estilo e a função destes gêneros nas práticas sociais.
- Desenvolver atividades de leitura de gêneros multimodais, como o documentário, destacando suas peculiaridades e conduzindo os estudantes à reflexão sobre a

importância da educação familiar e escolar para a vida dos jovens, assim como para conquistar e defender seus direitos, a partir da temática veiculada no gênero.

- Mediar a produção de gêneros discursivos orais e escritos observando o conteúdo, o estilo, a construção composicional, a fim de promover a ampliação da capacidade comunicativa criativa e crítica dos estudantes.
- Conduzir a leitura de adesivos e faixas para que os estudantes: selecionem imagens que irão compor o adesivo e a faixa que irão produzir, observem os aspectos multimodais (cores, tipografia, imagens, etc.) e as unidades linguísticas e discursivas presentes nos gêneros.
- Mediar a produção coletiva de enunciados para a faixa e para os adesivos, que serão utilizados na Blitz Educativa, considerando a intenção e a função dos gêneros discursivos, em que contexto circularão e quem serão seus leitores e leitoras.
- Orientar os estudantes a elaborarem estratégias argumentativas para persuadirem os condutores de veículos, ao serem abordados na Blitz Educativa, a permitirem a colocação dos adesivos em seus carros e motocicletas.

3.3.1.6 Desenvolvimento das ADIs

Abaixo apresento, em forma de esquema, como ocorreu o desenvolvimento das ADIs, na proposta de intervenção:

Quadro 1 – Esquema cíclico das ADIs

<p>1º Ciclo: 02 aulas de 40 minutos</p> <p>Roda de conversa, leitura de notícias (em pequenos grupos), reflexão linguística e produção escrita.</p> <p>2º Ciclo: 02 aulas de 40 minutos</p> <p>Síntese oral, comentários coletivos, reflexão linguística e produção de cartazes.</p> <p>3º Ciclo: 04 aulas de 40 minutos</p> <p>Conversa formal, assistência de documentário, roda de conversa, produção de comentário oral e escrito e reflexão linguística.</p> <p>4º Ciclo: 02 aulas de 40 minutos</p> <p>Conversa para explicar o nome do projeto, leitura do gênero artigo jornalístico, produção de questões, reflexão linguística e roda de conversa.</p> <p>5º Ciclo: 06 aulas de 40 minutos</p> <p>Leitura de adesivos, reflexão linguística, produção de enunciados, seleção de imagens, integração entre imagens e enunciados escritos e leitura da última versão dos adesivos produzidos pela turma.</p> <p>6º Ciclo: 06 aulas de 40 minutos</p> <p>Leitura de um boletim informativo, reflexão linguística, produção de enunciados para a faixa e produção de cartazes.</p> <p>7º Ciclo: 02 aulas de 40 minutos</p>

Conversa sobre os objetivos da Blitz Educativa, reflexão linguística, leitura e resposta de um questionário sobre a abordagem oral aos condutores, leitura e reflexão sobre as respostas do questionário.

8º Ciclo: 06 aulas de 40 minutos

Realização da Blitz: conversa com os condutores, reflexão linguística, adesivagem e roda de conversa para avaliarmos a blitz.

Fonte: Esquema construído por COELHO (2018, p.62-63) e adaptado para esta pesquisa.

4 ANÁLISE DOS DADOS

4.1 Percurso e desafios da professora pesquisadora

Minha trajetória como professora iniciou antes da minha formação, isto é, quando eu ainda era estudante do curso técnico em magistério (2º ano) fui convidada a ministrar aulas em uma escola particular para crianças, era uma turma multissérie (alfabetização e primeira série). Apesar de não ter experiência, decidi aceitar tanto pela possibilidade de aprender mais com a prática, quanto pela necessidade financeira. Foi muito difícil, pois eu não sabia direito o que fazer, mas as colegas professoras, ainda estudantes como eu, mas com experiência em sala de aula iam me orientando na prática pedagógica. Conseguia desenvolver as atividades com as crianças, mas sempre com um vazio, uma frustração de não saber muito bem o que eu estava fazendo, onde chegaria com aquilo, se aquelas crianças iriam conseguir aprender a ler, a escrever e, também, os conteúdos específicos das demais disciplinas, uma vez que esse era o objetivo da escola, das famílias das crianças e deveria ser o meu também. Por motivos pessoais pedi demissão da escola no meio do ano letivo. Não sei se as crianças da alfabetização aprenderam a ler e a escrever, nem como ficou o desenvolvimento das demais da primeira série. Só sei que foi nessa experiência que comecei a perceber que a responsabilidade docente é imensa.

Finalizado o curso técnico em magistério, passei no vestibular para o Curso de Letras. Foi um período muito intenso, de muitas descobertas e aprendizagens, porém ainda não me sentia preparada para a prática de sala de aula, mas continuava a aceitar as propostas pelos mesmos motivos citados, acima. Desta vez o desafio era trabalhar em cursinhos pré-vestibulares, gerenciados por colegas empreendedoras da minha turma de Letras. Lembro-me de que em minha prática reproduzia um pouco do que vi meus professores da educação básica e do curso superior fazerem. Ainda não era professora, ou não sabia o que era ou como era ser professora. Nesse interim, fiz uma especialização em Gêneros do Discurso e Ensino de Língua Portuguesa. Eis aí minha grande e, talvez, última oportunidade de aprender a dar aulas de língua portuguesa, uma vez que a possibilidade de cursar o mestrado era muito remota. Com certeza, essa especialização ampliou meus conhecimentos em gêneros do discurso e em ensino de língua portuguesa. Inclusive, foi essencial para que eu fosse aprovada no concurso da SEDUC – PA, não só pelo conhecimento para resolver as questões da prova escrita, como também, com os pontos para a prova de títulos.

Após quatro anos de espera, fui convocada pela SEDUC – PA para ministrar aulas para turmas de ensino fundamental e ensino médio. Iniciei uma nova experiência, desta vez

baseada nos livros didáticos das diferentes séries em que iria ensinar e com uma vasta carga horária para cumprir. Os desafios e as frustrações permaneciam, dificilmente ficava contente com a minha prática e com o desenvolvimento dos estudantes, mesmo que, uma vez ou outra, propusesse atividades que pareciam ter um bom resultado. Agora, além de um vínculo efetivo com a rede estadual de ensino, podia concorrer a uma vaga no PROFLETRAS (Mestrado Profissional em Letras). Felizmente, fui aprovada e tive a oportunidade de conviver com professores e colegas que acrescentaram muito a minha formação humana e docente. Ainda tenho muitas dúvidas, mas aprendi que quando ensinamos a língua devemos buscar ampliar as diferentes formas de uso da linguagem, ou seja, ensinar a língua nas práticas sociais da linguagem e que isso é possível com atividades sociointerativas situadas.

Quando o Professor Doutor Heliud Luis Maia Moura nos apresentou as ADIs, durante as orientações para a produção de nossas dissertações, prontamente aceitamos (refiro-me a mim, Rosiane Coelho e Robson Neres – seus orientandos da turma PROFLETRAS 2017) trabalhar com a proposta, pois ela traz a possibilidade de trabalharmos em sala de aula de forma integrada oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística. Confesso que não foi fácil entender a proposta, principalmente para uma professora que como eu, tinha uma prática de sala de aula, quase que totalmente, baseada nos livros didáticos. É provável que ainda não tenha compreendido a proposta em sua totalidade, mas já elaborei dois projetos de intervenção para desenvolvê-la. O primeiro, desenvolvi com duas turmas de 7º ano, no quarto bimestre do ano letivo de 2018, cujo tema era **Identities**. Infelizmente, tive que concluí-lo antes de desenvolver todas as atividades planejadas, pois o projeto coincidiu com o período da Feira do Conhecimento realizada pela Escola, todos os anos. Por este motivo e pela minha inexperiência como professora pesquisadora, pois não registrei as atividades de oralidade, que desenvolvi com os estudantes não pude apresentá-lo nesta pesquisa. O segundo é o Projeto: Empodera, Menina do Rio, que desenvolvi no primeiro bimestre de 2019 com uma turma de 8º ano.

4.2 Atividades didáticas integradas: Um momento de descrição e reflexão

Com a intenção de evidenciar a concomitância entre as atividades de leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística, apresentamos as descrições das atividades, as transcrições das conversações em rodas de conversas e nos momentos de leitura, as produções escritas pelos estudantes e a análise dos dados expostos neste capítulo.

As atividades aplicadas nesta proposta de intervenção estão divididas em oito ciclos, que compreendem um trabalho de ampliação dos conhecimentos dos estudantes e da

professora em oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística. O tempo utilizado para o desenvolvimento dos ciclos foi de 30 aulas de quarenta minutos cada.

1º Ciclo: Roda de conversa, leitura de notícias (em pequenos grupos), reflexão linguística e produção escrita.

Este ciclo ocorre em duas aulas de quarenta minutos cada. Iniciamos com uma roda de conversa, na qual falamos sobre o projeto que iria desenvolver com a colaboração dos estudantes e sobre o tema do projeto. Abaixo transcrevo minha fala inicial com a turma.

PROFESSORA: olha só gente, atenção, só um momento. Quem já foi meu aluno ano passado, como eu falei aqui em uma aula anterior, eu já comentei que eu estudo ainda assim como vocês e que eu tô fazendo um projeto no mestrado. E nesse projeto eu preciso da participação dos alunos, tá?! Porque em que consiste meu projeto?! Em desenvolver atividades de leitura, escrita, oralidade e reflexão linguística. E pra isso eu vou precisar da colaboração de vocês. Ano passado nós trabalhamos com o tema “Identidades”. Iniciamos um trabalho, finalizamos na semana que foi da consciência negra, no dia 20 de novembro foi o dia da consciência negra. O Cléo estava conosco até o final no projeto. O Quequel não sei se veio a tarde, mas ele sempre participava nas aulas, na sala de aula. Então eu preciso da colaboração de vocês. Esse ano vamos falar sobre identidade novamente? Não, esse ano nós vamos aproveitar que a SEDUC e a SEMED, a educação de modo geral, vai trabalhar do dia 08 a 14 de março a semana do empoderamento feminino.

[escrevendo no quadro] Semana do empoderamento feminino. E aí a gente pode ser perguntar por que trabalhar uma semana do empoderamento feminino, o que significa isso, né?! Eu acho que é pouco, diante do que é empoderamento, diante da luta da mulher na sociedade desde muito tempo. Eu acredito que uma semana seja pouco pra trabalhar o empoderamento. Isso tem que ser trabalhado todos os dias. Mas há uma necessidade de se parar, como nós fazemos muitas coisas na escola, na nossa vida, há necessidade de parar um momento para refletir um pouco mais sobre isso. Sobre o que é ser mulher, o que é empoderamento feminino.

Percebi, com a aplicação do projeto Identidades⁵, em 2018, e com o projeto Empodera, Menina do Rio, certa dificuldade em relação aos projetos de âmbito geral, planejados pela Escola. Em 2018, no terceiro bimestre, período em que começamos a desenvolver o projeto Identidades, as atividades coincidiram com o Festival Folclórico, um evento que envolve toda a comunidade escolar. Apesar de todo o apoio que recebemos da equipe gestora e do setor pedagógico, os alunos ficaram divididos entre as atividades do projeto de sala de aula, os ensaios das danças e outros compromissos referentes ao festival. No quarto bimestre, a escola desenvolveu o projeto da Feira do Conhecimento, por isso tivemos que encerrar o projeto Identidades sem termos desenvolvido todas as atividades. Não consegui levá-lo adiante, porque precisava orientar uma das turmas, em que aplicava o projeto Identidades, em outro projeto da Feira do Conhecimento. Não tive habilidades para reformular o projeto Identidades para adequá-lo ao tema desenvolvido pela Feira do

⁵ Projeto com as ADIS, desenvolvido em duas turmas do sétimo ano, na Escola Rio Tapajós, na cidade de Santarém – Pará.

Conhecimento e, também, percebi que não poderia utilizar o projeto da Feira para o mestrado, porque os alunos recebem uma pontuação e isso poderia alterar os resultados da pesquisa. Assim encerrei mais um ano letivo sem ter completado a intervenção pedagógica referente ao tema que estava desenvolvendo no mestrado.

Este ano, 2019, fiquei pensando se desenvolveria o mesmo projeto ou se faria outro com um tema diferente. Ocorreu que ao voltarmos das férias, na semana pedagógica, fomos informados que a Escola faria a Semana do Empoderamento Feminino. Foi, então, que decidi trabalhar com o tema empoderamento feminino, porque acredito que meninas empoderadas têm mais força para resistir a qualquer tipo de violência dentro e fora do ambiente escolar e que a participação dos meninos fortaleceria a ampliação do respeito que precisam ter por si mesmos e pelos outros e, também, para evitar conflitos com outras atividades desenvolvidas pela Escola, uma vez que estaria trabalhando o mesmo tema que os demais professores. Porém ao contrário dos demais colegas, que trabalharam com ações durante a semana do empoderamento feminino, desenvolvemos um projeto que durou um pouco mais de um mês. Ainda assim, tive que reduzir alguns ciclos e acelerar o desenvolvimento de algumas atividades por conta do período de provas bimestrais. Entendo que quando a escolha do tema para um projeto é compartilhada com a turma o protagonismo dos estudantes é maior, porém encontrei-me sem alternativa, temi que acontecesse o mesmo problema que ocorreu entre os projetos no ano anterior.

Como não havíamos falado, antes, sobre a temática a ser desenvolvida no projeto, decidi iniciar a nossa conversa questionando-os a respeito da expressão empoderamento feminino, a fim de ouvir o que já sabiam sobre o que iríamos trabalhar.

PROFESSORA: Eu gostaria de perguntar pra vocês, quem é que sabe o que significa a palavra “empoderamento”?

O que significa “empoderamento”? O que significa ser uma mulher empoderada?

MARCOS: Uma mulher forte.

PROFESSORA: Marcos disse que é uma mulher forte, né?

[escrevendo no quadro] Marcos disse que empoderamento é uma mulher forte. Alguém mais tem outra opinião ou opinião parecida com a do Marcos sobre empoderamento?

Observo que somente um estudante responde, os demais ficam calados, então começo a instigá-los citando exemplo de um símbolo usado no dia a dia por algumas meninas e mulheres para demonstrar empoderamento.

PROFESSORA: só ele? Uma mulher empoderada é uma mulher forte. Nós vemos mulheres usando aquele símbolo da mulher maravilha. Vocês já viram? No shopping, nas lojas tem roupas, né?! Blusas principalmente que vêm com aquele desenho. Eu já observei algumas mulheres, mulheres adultas, adolescentes usando esse tipo de roupa e também a gente vê isso em acessórios. Mas será que só usar uma roupa ou um acessório faz dessa mulher, uma mulher empoderada?

Após a contextualização do assunto, percebo que outros estudantes começam a falar, pois essa introdução do tema, que nas ADIs também pode ser realizada pela leitura de algum gênero que discutisse a temática ou pela escrita, ativa na memória deles o conhecimento de mundo, isto é, aguça o que eles sabem sobre o assunto em discussão, desse modo, ampliando a oralidade deles.

PROFESSORA: não?! Quem foi que disse não? Como é seu nome? [se dirige a um aluno]. Quem foi que disse 'não'? Marcos de novo? Eu ouvi pra cá 'não'.

VITÓRIO: fui eu.

PROFESSORA: Vitório. Mas a gente não vai criticar as mulheres que usam esses acessórios: 'ah ela tá usando isso, mas o marido dela bate nela', 'ela usa isso, mas acontece isso, acontece aquilo'. Nós não vamos julgar a pessoa, tá? Mas o empoderamento tá muito além dos acessórios, das roupas. Então como é que uma mulher pode ser empoderada? O que vocês acham? O que nós quanto sociedade, quanto pessoas, podemos fazer pra que essa mulher ela seja realmente empoderada? O que a gente pode fazer pra isso? O que vocês acham?

WELLINGTON: repete a pergunta aí que eu não entendi.

PROFESSORA: O que nós podemos fazer pra que uma mulher, para que as mulheres sejam realmente empoderadas? Pra que elas sejam mulheres fortes.

WELLINGTON: respeito.

PROFESSORA: Que mais?

LILICA: ser independente.

MARCOS: valorizada.

CALVIN: precisa ter coragem.

MARCOS: ela precisa ser forte.

PROFESSORA: Alguém mais quer...

PROFESSORA: mais alguma coisa?

LAURO: precisa trabalhar.

LARISSA: precisa ter confiança.

ALUNO: precisa ter tolerância.

a turma fica agitada

PROFESSORA: shiu, vamos ouvir. Ei parou, um de cada vez. Um de cada vez senão não vamos conseguir ouvir. Tá, vamos falar um de cada vez.

CLÉO: a mulher tem que ter capacidade.

MARCOS: ela tem que ter força de vontade. [...] Caráter.

PROFESSORA: Ok. Tá. Vamos lá. Tem que ter postura. Quem foi? O Sílvio, né.

SÍLVIO: Tem que ter postura.

~alunos falando~

PROFESSORA: Quem foi? Ter atitude. Tá bom.

ALUNO: educada.

PROFESSORA: tem que ser educada.

ALUNO: professora, tem que ter pouca raiva. [risos]

Percebemos, no decorrer dessa roda de conversa, uma maior participação dos estudantes, embora, somente, por enunciados curtos, mas que representam seus saberes, que decidiram compartilhar com a turma. Isso mostra, que ao contrário do que muitos acreditam, nossos meninos e meninas têm o que dizer, mas precisam de oportunidades para expor suas ideias e ouvir as dos outros, também.

Como o nosso tempo de aula estava expirando e percebi que já estava se esgotando o interesse dos estudantes em falar, decidi concluir a nossa conversa resumindo o que eles haviam falado e narrando algumas situações vivenciadas em nosso ambiente escolar,

que demonstram a desigualdade entre meninos e meninas, a falta de respeito pelas meninas e que motivaram o projeto “Empodera, Menina do Rio”. Abaixo, transcrevo essas considerações sobre o assunto abordado na roda de conversa.

PROFESSORA: tá bom. Então uma mulher pra ser empoderada precisa de todas essas coisas. Mas algumas coisas que acontecem na vida da mulher acabam impedindo que tudo isso aconteça com ela. Que ela tenha toda essa força, coragem, que ela seja independente. Mas enquanto mulheres a gente não pode... Gente, eu tô ouvindo muita conversa paralela. Todos têm vez pra falar, tá? Então... Quando alguém estiver falando, por favor vamos ouvir. Se não a gente não vai conseguir se entender. Certo?

ALUNO: certo.

PROFESSORA: então a gente precisa desde cedo, desde adolescentes como vocês são, desde jovens, tanto homens quanto mulheres precisam ter respeito pelos outros, ter postura. Uma mulher independente, esse independente seja financeiramente, emocionalmente, ela vai ter mais forças pra lutar contra toda a violência que acontece contra a mulher, contra essa desigualdade que existe entre os gêneros, contra a falta de equidade que existe entre gêneros. O que seria essa equidade? Seria respeitar essas diferenças que há entre homens e mulheres. Às vezes assim você não vai carregar carteira pra colega porque você diz assim ‘ah vocês não querem igualdade?! Vocês não querem igualdade de gênero?! Então carregue sua carteira. Você não quer ser igual a mim?!’. Mas a gente vai observar que algumas situações a mulher ela vai ter menos força física que o homem. O fato de se falar de igualdade, de equidade, que é uma palavra mais recente, entre gêneros, ou seja, entre homens e mulheres, não significa que você não vai mais poder fazer uma gentileza, que a mulher vai ter que carregar o peso sozinha. Se ela quiser ela pode carregar sozinha. Mas se você puder ajudar. No ano passado a gente viu que as meninas carregavam muitas carteiras aqui na escola e alguns meninos ajudam e outros não. Outra coisa que a gente observa muito na escola é que falam muito mal das meninas, por exemplo, as meninas que namoram mais, que se relacionam mais, com mais garotos, elas muitas vezes ficam mal faladas como a gente vê: “ah porque fulana é galinha, é piranha”, começa a colocar adjetivos para essas meninas. E a gente não observa isso com os meninos. Observa-se o contrário, porque parece que quanto mais o menino é sedutor, quanto mais meninas ele já namorou, já beijou ou já ‘pegou’ como às vezes dizem né?! Parece que mais meninas se interessam por ele. E as pessoas às vezes filmam essas meninas como aconteceu ano passado aqui na escola, infelizmente, de filmarem e depois colocarem em rede social porque a menina tava namorando com alguém ou tava próxima conversando, eu não cheguei a ver, procuro não vê, porque quanto mais a gente vê... tem a questão de viralizar. E por que viraliza? Porque muitas pessoas acessam, eu vejo e passo pra ele, é como vocês estivessem fazendo uma fofoca. Virtual, uma fofoca virtual. Então a gente precisa ter cuidado com essas coisas.

Após a roda de conversa, inicio as orientações para a segunda atividade, deste primeiro ciclo, que consiste em reuni-los, em grupos, para que cada grupo leia uma notícia, trazida por mim, a respeito de violência contra a mulher, após a leitura, discutam sobre o conteúdo informado no gênero e, posteriormente, cada grupo socialize suas impressões sobre o assunto lido com toda a turma. Além disso, falei mais um pouco sobre o projeto, que estava sendo desenvolvido com eles, como podemos ler abaixo.

PROFESSORA: [...] Nós vamos trabalhar nesse projeto dez grupos. Como é que esse projeto vai acontecer?! Ele está iniciando hoje e a previsão dele terminar é pra ser no dia 30 de março. Por que que a gente... ‘professora a senhora falou que o empoderamento tem que ser trabalhado todos os dias’. Sim, mas a escola tem várias atividades. A feira do conhecimento acontecerá nesse primeiro semestre. [...] Então vai ser antes das férias. E aí depois... ano passado aconteceu um problema comigo

no projeto, porque o meu projeto deu de encontro com a feira e ele não teve a mesma força da feira e ficou pra depois. Então, o que eu pensei pra evitar isso, por isso que eu comecei a aplicar esse projeto nesse mês que é o mês da mulher, que é o mês de Março. Mas reforçando que o mês da mulher são todos os meses. Que a mulher tem que ser respeitada todos os dias. Só a mulher?

ALUNO: não!

PROFESSORA: O homem, a mulher, todos os seres humanos.

QUEQUEL: os gays, as lésbicas.

~todo os alunos começaram a rir~

PROFESSORA: sim, com certeza, todos os seres humanos. Porque dessas mulheres que eu estou falando, Quequel, sim... vamos ouvir o Quequel. Dessas mulheres que eu estou falando aqui, Quequel, que nós vamos fazer o trabalho, são todas as mulheres, independentemente da orientação sexual, né? Se ela é lésbica, se ela não é. Todas as mulheres. E quando nós falamos de seres humanos são todos. Não importa se é gay ou lésbica, tá?! Se é alto, se é magro, se é negro, se é branco, tá?! Todas as pessoas precisam ser respeitadas. Com suas características que tem. Surdo, cego, cadeirante.

ALUNO: mudo. *[risos]*

PROFESSORA: autista, todas as pessoas precisam de respeito.

Percebemos na fala do estudante Quequel a defesa de dois grupos sociais - “os gays, as lésbicas”- que sofrem muito preconceito tanto na escola quanto em outros espaços sociais, devido a sua orientação sexual. O desrespeito que esse estudante sofre, por grande parte dos colegas, pode ser percebido no riso que ecoou na turma, após a fala dele, que conseguiu ser colocada somente quase no final da aula, mas que transparece a preocupação que ele tem consigo e com outras pessoas tão vitimadas pelo preconceito daqueles que não respeitam a orientação sexual dos outros.

Podemos, também, observar na fala de outro estudante (identificado por aluno, pelo fato de não ter sido possível reconhecê-lo, no momento da transcrição das falas) o desconhecimento da nomenclatura correta para se referir às pessoas com deficiência auditiva, usando a palavra “mudo” para caracterizá-las. Sabemos que as pessoas com deficiência estão entre as vítimas de bullying na escola e que a violência que sofrem afastam-nas do convívio com os outros jovens e causa, muitas vezes, a evasão delas do ambiente escolar. Este seria um bom momento para eu parar, um pouco, e conversar com a turma sobre esse assunto, mostrar a palavra adequada para nos referirmos a essas pessoas, falar sobre o respeito que elas merecem e abrir um espaço para que os estudantes também discutissem sobre essa questão. Mas o desejo de seguir para a outra atividade e a preocupação com a campainha, que estava prestes a ser tocada, fez com que eu desperdiçasse um momento tão importante para a formação humana destes estudantes.

Ademais, o riso de alguns colegas após a fala do “aluno” mostra que o comportamento deles pode ter sido motivado por ele ter usado o vocábulo incorreto ou porque praticam bullying com deficientes auditivos ou por outra razão. Pelo que pude observar no comportamento de alguns estudantes, dessa turma, acredito que os risos correspondem à

segunda opção. Entendo que agem desse modo, porque, talvez, também sejam vítimas de bullying ou de outros tipos de violência, mas que precisam ser ensinados que bullying se combate com assertividade e não com mais violência.

Muitas vezes, enquanto professores, passamos horas pesquisando que conteúdos ensinarmos aos estudantes, sem mesmo tê-los conhecido, quando, na verdade, o que eles precisam descobrir e aprender emerge deles em atividades de oralidade, de leitura, de escrita e de reflexão linguística. Pois assim como um gênero convoca outros, um tema revela outros, também. Cabe a nós professores termos a formação teórica e a sensibilidade para planejarmos atividades que contemplem as necessidades desses sujeitos.

Nesta primeira roda de conversa, em que estavam 26 alunos presentes, na sala de aula, somente 11 estudantes interagiram pela oralidade. Creio que a pouca participação se deu por conta de timidez, pois estávamos no início do ano letivo e por isso nem todos se conheciam e poucos haviam sido meus alunos no ano anterior, além disso, pelo desconhecimento da palavra empoderamento. Se eu tivesse, antes de ter levantado a discussão sobre o assunto, apresentado um verbete com o significado da palavra ou um texto que abordasse essa temática, creio que a participação seria mais ampla. Pois só depois que eu perguntei “*O que significa ser uma mulher empoderada?*”, isto é, quando comecei a construir um adaimé Solé (1998) foi que eles começaram a participar da conversa. Apesar da tímida participação percebo que seus enunciados – “mulher forte”, “valorizada”, “ser forte”, “ter força de vontade”, “empoderada”, “ter postura”, “ter respeito”, “ser independente”, “educada”, “ter coragem”, “ter capacidade”, “ter caráter”, “precisa ter confiança” foram coerentes com a temática discutida e demonstram o conhecimento deles sobre o assunto, isto é, uma atitude responsiva Bakhtin (2010).

Formados os grupos, entrego as notícias impressas a cada um dos estudantes e explico o que eles precisam fazer.

PROFESSORA: Eu vou distribuir pra vocês agora algumas notícias que falam sobre desrespeito, falam sobre violência contra as mulheres. E o que vocês vão fazer? Em grupo, eu vou distribuir uma cópia... a notícia é a mesma pra cada grupo, mas cada pessoa do grupo vai ficar com uma cópia pra que vocês possam ler essa cópia, vocês vão discutir entre vocês essa notícia, o que vocês acharam dessa notícia, quais os pontos mais relevantes nessa notícia ou que chamaram a atenção de vocês. Depois de lido cada grupo vai fazer uma síntese, ou seja, você vai falar um pouco sobre a notícia, cada um vai falar um pouco da notícia que vocês leram e discutiram. E depois vocês vão fazer um comentário escrito sobre essa notícia. Tudo bem?

ALUNOS: tudo bem!

Os estudantes fizeram a leitura dos textos, mas as discussões em grupo que estavam previstas não ocorreram. Acredito que em parte pelo fato de eles ainda não se conhecerem bem e também porque já estava no final da aula. Pedi que lessem novamente a

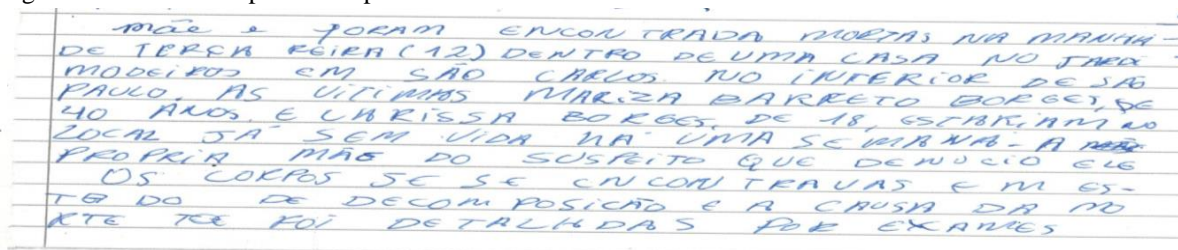
notícia, em casa, e produzissem um comentário escrito para trazerem na próxima aula. Ao contrário do que eu havia planejado, não foi possível concluir todas as atividades do ciclo nas duas aulas previstas. Alguns estudantes me entregaram esses comentários escritos na aula seguinte e outros posteriormente. A seguir, apresento cinco notícias e alguns comentários escritos produzidos, individualmente, pelos estudantes sobre os conteúdos apresentados nelas.

Quadro 2 – Notícia 1

<p>Mãe e filha são encontradas mortas em São Carlos; marido está preso Suspeito teria brigado com a mulher ao desconfiar de uma traição, ocasião em que a filha dela, de 18 anos, tentou intervir e também foi atingida.</p>
<p>SÃO PAULO por Agência Estado 12/02/2019 - 20h32 (Atualizado em 13/02/2019 - 08h06)</p> <p>Mãe e filha foram encontradas mortas na manhã de terça-feira (12) dentro de uma casa no Jardim Medeiros em São Carlos, no interior de São Paulo. As vítimas Mariza Barreto Borges, de 40 anos, e Larissa Borges, de 18, estariam no local já sem vida há uma semana. O principal suspeito foi preso após ser denunciado por sua própria mãe.</p> <p>Ele era marido de Mariza, com quem tem uma filha de 7 anos, e morava com as vítimas na residência. Depois do crime ele teria levado a filha para casa da avó, com o argumento de que estava brigado com a companheira.</p> <p>Na manhã desta terça, a avó resolveu ir com o filho buscar roupas para a criança na casa onde ele vivia. Chegando ao local, ao ver que seria descoberto, o acusado contou o que havia ocorrido. Em seguida alegou ter esquecido a chave e fugiu, sendo localizado depois em outra região da cidade.</p> <p>Os corpos já se encontravam em estado de decomposição e a causa da morte deve ser detalhada por exames. A mãe foi achada no quarto. A filha, no banheiro. No momento, a principal hipótese é de que as duas teriam sido assassinadas a facadas.</p> <p>Ciúme pode ter sido motivação do crime Aos familiares o suspeito contou ter brigado com a mulher ao desconfiar de uma traição, ocasião em que a filha dela tentou intervir e também foi atingida. Ele foi levado à delegacia para prestar depoimento e deve ser indiciado por duplo homicídio, na modalidade de feminicídio.</p>

Fonte: <https://noticias.r7.com/sao-paulo/mae-e-filha-sao-encontradas-mortas-em-sao-carlos-marido-esta-preso-13022019>

Figura 1 – Comentário produzido pelo estudante Calvin



Fonte: Calvin, 8º ano C, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rio Tapajós.

O estudante Calvin que na roda de conversa expressou-se, minimamente, pela fala ao pronunciar o enunciado “*precisa ter coragem.*”, após a leitura da notícia, apesar de ainda não ter argumentado a respeito do seu conteúdo, já demonstra alguma compreensão leitora ao parafrasear a seguinte informação “O principal suspeito foi preso após ser denunciado por sua

própria mãe.” Desta maneira: “*A própria mãe do suspeito que denunciou ele*”. Isso demonstra a importância da leitura para a ampliação da escrita.

Quadro 3 – Notícia 2

Homem é condenado por tentar matar mulher em motel de Santarém

Terça-Feira, 05/02/2019, 20:18:49 – Atualizado em 05/02/2019, 20:18:49 – [Ver comentários \(s\)](#)

Daniel Honorato Tavares, 28 anos, foi condenado, pelo Conselho de Sentença do Tribunal do Júri da Comarca de Santarém, nesta terça-feira (5), por tentar matar Franciele Lopes Figueira.

O caso aconteceu em 20 de agosto de 2016, durante um encontro em um motel da cidade do oeste paraense. A vítima, de 33 anos, não foi encontrada para depor perante os jurados.

Franciele era amante de Daniel e teve uma discussão com ele durante o encontro. Na ocasião, ele espancou a vítima de forma violenta, causando sérias lesões em várias partes do corpo da mulher, deixando-a, inclusive, com traumatismo craniano.

A vítima chegou a ficar sete dias em coma, segundo informações apresentadas durante a sessão.

Apesar disso o promotor público Ramon Furtado entendeu que se tratava de um crime de lesões corporais graves, destoando da Sentença de Pronúncia, que indicava tentativa de feminicídio. Ele pediu a desclassificação do crime e foi acompanhado em sua tese pelo defensor público George Aguiar.

Porém, o Conselho de Sentença, formado por 4 homens e 3 mulheres, não concordou com a tese apresentada e decidiu pela condenação do réu por tentativa de feminicídio. O juiz Gabriel Araújo, que presidiu a sessão, aplicou a pena de 10 anos de reclusão em regime fechado, já descontando o tempo que o réu está preso.

Daniel, que é cearense, já tem condenação por roubo e estava preso desde 2017. Ele não foi liberado para aguardar julgamento de recurso, que poderá ser apresentado por sua defesa em até dez dias.

(Com informações do TJPA)

Fonte: <https://www.diarioonline.com.br/noticias/para/noticia-574056-homem-e-condenado-por-tentar-matar-mulher-em-motel-de-santarem.html>

Figura 2 – Comentário produzido pelo estudante Lauro

Homem é condenado por tentar matar
mulher em motel de Santarém
mulher que foi espancada
~~por que ele~~ o delegado investiga o
estorico criminal de e encontra que
ele, e procurado por estupro.

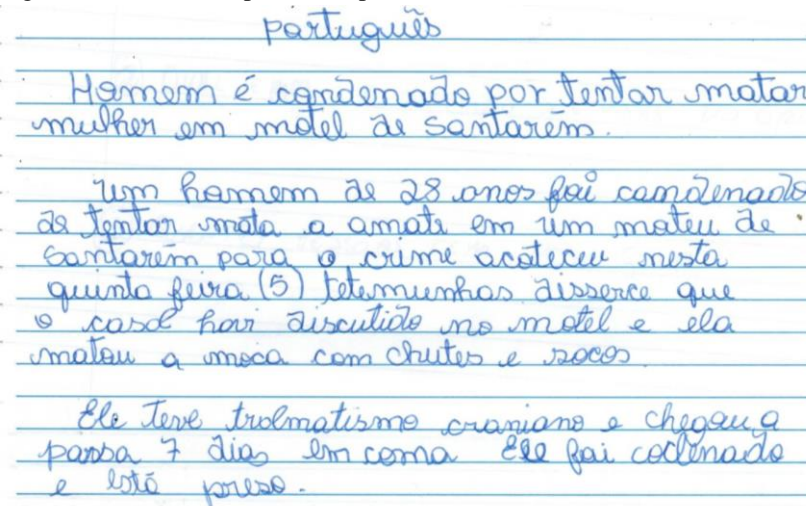
Fonte: Lauro, 8º ano C, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rio Tapajós.

O estudante Lauro escreveu sua produção textual em um único parágrafo, que ele inicia copiando o título principal ou manchete da notícia “*Homem e condenado por tentar matar mulher em motel de santarém*”, emendando ao fato informado (quem?) “*uma mulher que foi espancada*”, em seguida, no trecho que está riscado, parece que iria informar (por quê?), mas desistiu, provavelmente, por ser uma informação que está anterior ao conteúdo que ele havia informado e não conseguindo retomá-lo, apresenta uma informação inverídica relativa ao condenado dizendo que “*o delegado invertiga o estorico criminal de e encontra que ele, e procurado por estupro*”, quando na verdade, o acusado de tentativa de feminicídio já é condenado e cumpre pena por roubo.

Em sua escrita aparecem erros ortográfico, pontuação (,) situada no local inadequado, despreocupação com aparência do texto, uma vez que o entregou em sua primeira versão com um trecho riscado. No entanto, apresenta uma mínima compreensão da leitura, que, provavelmente, não tenha concluído, a qual apresenta na escrita ao informar a manchete, e os envolvidos no crime – a vítima e o suspeito.

Abaixo, apresento outra produção vinculada a mesma notícia.

Figura 3 - Comentário produzido pela estudante Paloma



Fonte: Paloma, 8º ano C, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rio Tapajós.

Percebemos que a estudante Paloma, diante de um texto extenso, formado por sete parágrafos, teve dificuldade de argumentar sobre o conteúdo informado. Isso se deve ao fato de estar acostumada a uma prática de compreensão leitora bastante presente nos livros didáticos e, conseqüentemente, nas escolas, que consiste, na maioria das vezes, em responder questões fechadas, cujo papel do estudante é apenas responder copiando partes do texto, muitas vezes, sem nenhuma reflexão sobre a atividade que está desenvolvendo.

Além disso, no segundo parágrafo, do texto produzido por Paloma, há uma divergência de informações quando, primeiramente, ela escreve que “Um homem de 28 anos foi condenado de tentar mata a amata em um moteu de Santarém” e, posteriormente, escreve que “o casal havia discutido no motel e ela matou a moça com chutes e socos”. O emprego da palavra “ela” no segundo enunciado, é um descuido de grafia, mas o que mais chama a atenção, nesses trechos, é a estudante ter escrito no primeiro, que o homem tentou matar a amante e no segundo escrever, que ele matou a moça, essa situação causa prejuízos na interação autor - texto – leitor.

Contudo, a autora demonstra conhecimento linguístico sobre referenciação no segundo parágrafo quando primeiro ela se refere à vítima de violência como amante e

posteriormente como moça. Mais à frente, na última linha deste mesmo parágrafo quando Paloma escreve “*matou a moça com chutes e socos*”, enquanto que no texto temos apenas “*ele espancou a vítima de forma violenta,*” percebemos na leitura a ativação de conhecimento, segundo Koch e Elias (2010), que pode ser de alguma vivência da estudante sobre situações de violência em que mulheres foram agredidas dessa forma. A atitude da autora insere o texto em seu contexto social.

Quadro 4 – Notícia 3

Preso acusado de martelar a cabeça da ex-mulher em Santarém

Quinta-Feira, 26/07/2018, 20:45:23 – Atualizado em 26/07/2018, 20:52:35 – Ver comentário(s)

Pablo César Figueira da Silva foi preso nesta quinta-feira (26) acusado de tentativa de feminicídio contra a ex-companheira, em Santarém, oeste paraense.

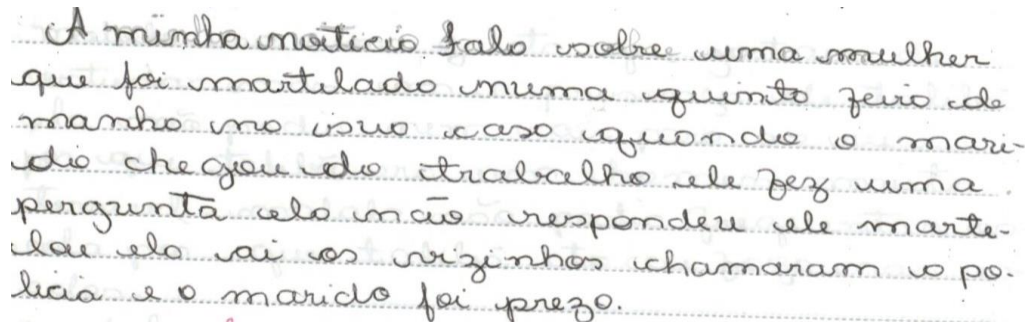
A prisão foi resultado de inquérito policial presidido pela delegada Luanda Tupiassu e em cumprimento de mandado de prisão preventiva.

De acordo com a Polícia Civil, Pablo é responsável em agredir fisicamente a vítima com marteladas na cabeça da mulher, causando-lhe debilidade permanente. O crime foi motivado por ciúmes, segundo apontaram as investigações.

Segundo a delegada, a prisão preventiva foi cumprida com o apoio da equipe de policiais civis do NAI (Núcleo de Apoio à Investigação de Santarém), e investigador Hélio da Seccional de Santarém. (Com informações da Polícia Civil)

Fonte: <https://www.diarioonline.com.br/noticias/policia/noticia-526599-presos-acusado-de-martelar-a-cabeca-da-ex-mulher-em-santarem.html>

Figura 4 - Comentário produzido pela estudante Milu



A minha notícia fala sobre uma mulher que foi martelada numa quinta-feira de manhã no seu caso quando o marido chegou do trabalho ele fez uma pergunta ela não respondeu ele martelou ela ai os vizinhos chamaram a policia e o marido foi preso.

Fonte: Milu, 8º ano C, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rio Tapajós.

A produção textual da estudante Milu é construída por um conjunto de orações, que dão sequência a sua narrativa, porém o uso da pontuação, necessário no corpo do texto, não ocorre, aparecendo somente no final. O trecho “*quando o marido chegou do trabalho ele fez uma pergunta ela não respondeu ele martelou ela ai os vizinhos chamaram a policia e o marido foi preso*”, não corresponde a causa do feminicídio, informado na notícia. Porém como ocorreu, anteriormente, com a estudante Paloma, durante a leitura houve a ativação de conhecimentos de situações recorrentes no cotidiano de algumas famílias, que é a agressividade demonstrada por alguns homens ao chegarem em casa, após um dia de trabalho, ao serem questionados por qualquer coisa pelas esposas.

Quadro 5 – Notícia 4

FEMINICÍDIO

Grávida é morta com tiro de espingarda pelo ex-marido no Pará

Segunda-feira, 21/01/2019, 18:12:42 – Atualizado em 23/01/2019, 21:59:21 – [Ver comentário\(s\)](#)

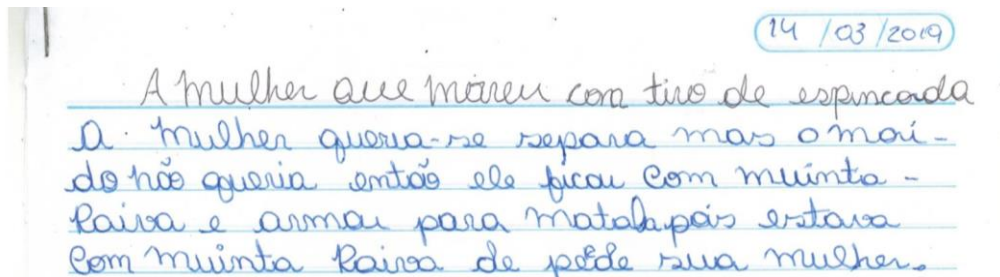
Na noite do último domingo (20), uma mulher grávida, identificada como Maria Vânia da Silva Carvalho, foi morta no município de Curalinho, no arquipélago do Marajó. O principal suspeito de cometer o crime é o ex-marido da vítima, identificado como Romildo Pereira Franco.

Segundo informações de uma irmã da vítima, que não teve o nome divulgado, a mulher estava com seu irmão em uma pequena embarcação a motor no Rio Mucutá, quando o ex-marido se aproximou de barco e, usando uma espingarda, disparou na cabeça da mulher, que morreu na hora.

Maria Vânia e Romildo tinham seis filhos e ela estava grávida do sétimo. O casal tinha se separado há três dias, porém Romildo não aceitava o fim do casamento. Romildo segue foragido.

Fonte: <https://www.diarioonline.com.br/noticias/policia/noticia-570371-gravida-e-morta-com-tiro-de-espingarda-pelo-ex-marido-no-para.html>

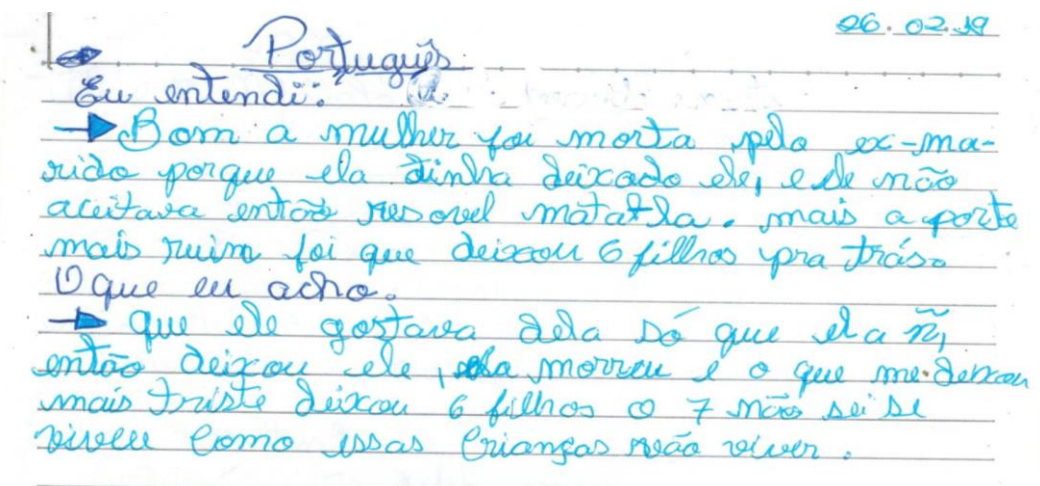
Figura 5 - Comentário produzido pelo estudante Olívio



Fonte: Olívio, 8º ano C, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rio Tapajós.

Olívio, em seu comentário, destaca parte da manchete da notícia “*A mulher que morreu com tiro de espingarda*”, na qual percebemos a representação do fonema /g/ pelo morfema **c**, uma troca, presente na fala de algumas crianças, porém não mais observada na pronúncia deste estudante. Além disso, ele resumiu parte do conteúdo, mas não se posicionou sobre o fato informado.

Figura 6 - Comentário produzido pela estudante Larissa



Fonte: Larissa, 8º ano C, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rio Tapajós.

No texto produzido por Larissa, chama a atenção o modo como foi estruturado. É um texto multimodal, porque ela emprega as setas antes dos enunciados argumentativos e destaca-os usando uma outra cor de caneta.

Além disso, a autora apresenta no primeiro parágrafo o fato ocorrido e em seguida a sua opinião sobre ele escrevendo “*mais a parte mais ruim foi que deixou 6 filhos pra trás.*”, essa voz demonstra preocupação com os órfãos, que ficaram sem os cuidados da mãe, da qual foram separados pela morte e do pai, que se encontra foragido.

No segundo parágrafo, intitulado “*O que eu acho.*” a estudante apresenta seu ponto de vista sobre o relacionamento do casal ao escrever “*que ele gostava dela só que ela ã, então deixou ele,*”. Esta é uma crença muito presente em parte da sociedade, que, ainda, confunde amor com relação de propriedade e que não entende que, na maioria das vezes, a mulher abandona o lar, por não aguentar mais tanta violência.

Em seguida, ela retoma sua principal preocupação no seguinte enunciado “*e o que me deixa mais triste deixou 6 filhos o 7 não sei se viveu como essas crianças vão viver.*”. A jovem autora pode não entender, muito bem, de relacionamentos conjugais, mas como adolescente, entende a falta que os pais fazem tanto no papel tanto de provedores quanto de educadores dos filhos.

Quadro 6 – Notícia 5

**Delegacia da Mulher investiga tentativa de feminicídio contra servidora da Ufopa
Marido é suspeito do crime. Ufopa emitiu nota de solidariedade à servidora vítima de
violência doméstica.**

Por Sílvia Vieira, G1 Santarém — PA

27/08/2018 17h38 Atualizado2018-08-29T15:29:59.552Z

A Delegacia Especializada no Atendimento à Mulher (Deam), em Santarém, oeste do Pará, instaurou inquérito para apurar a tentativa de feminicídio sofrida por uma servidora da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), no dia 23 de agosto.

Poliana Stabenow levou um tiro no rosto quando amamentava a filha de apenas 5 meses de vida. O autor do disparo teria sido o marido da servidora pública, movido por ciúmes.

Ao **G1**, a delegada Andreza Alves informou que no mesmo dia seguinte ao crime, esteve no Hospital Municipal de Santarém (HMS), para onde Poliana foi levada logo após a tentativa de feminicídio, para levantar as primeiras informações sobre o caso. “Fui pessoalmente com a delegada Géssica Araruna falar com a vítima no hospital, e o inquérito foi instaurado. Todas as providências em relação ao caso já foram adotadas”, disse.

Segundo a delegada, no mesmo dia do crime, a polícia tentou prender o suspeito em flagrante, mas ele havia fugido. Uma intimação foi deixada com familiares e nesta segunda-feira (27), o marido de Poliana esteve na Deam e prestou depoimento.

Solidariedade

A Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) por meio de sua reitoria, emitiu nota nesta segunda-feira (27), na qual manifesta sua solidariedade à servidora que foi vítima de violência doméstica, em sua residência, no fim de semana, em Santarém, oeste do Pará.

Segundo a nota de solidariedade, desde que tomou conhecimento do ocorrido, a Ufopa passou a prestar toda a assistência à servidora e a sua família por meio do setor de Assistência Social da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (Progep), inclusive recebendo em seu gabinete a mãe da servidora.

Segundo a reitoria da Ufopa, o estado de saúde da servidora é estável. Ela está recebendo atendimento médico e será submetida a uma cirurgia o mais breve possível. “A Ufopa reitera sua solidariedade à servidora e repudia veementemente qualquer tipo de violência contra mulher”.

Fonte: <https://g1.globo.com/pa/santarem-regiao/noticia/2018/08/27/delegacia-da-mulher-investiga-tentativa-de-feminicidio-contra-servidora-da-ufopa.ghtml>

Figura 7 - Comentário produzido pelo estudante Solano

Comentario
A delegacia especializada no atendimento a mulheres em Santarém instaurou o inquerito para apurar a tentativa de feminicidio no dia 23 de agosto. Ela deu entrada no Hospital municipal por volta das 17h 38 min com um tiro no rosto.

Fonte: Solano, 8º ano C, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rio Tapajós.

O estudante Solano, que não se pronunciou nos gêneros orais, anteriores, fez sua primeira produção escrita, nesse projeto de intervenção, de apenas um parágrafo. Ele inicia copiando as informações trazidas no primeiro parágrafo, suprimindo alguns trechos, em seguida, acrescenta uma informação relativa a vítima dizendo que “Ela deu entrada no hospital municipal por volta das 17 h 38 min com um tiro no rosto”. Apesar de não ter opinado sobre o fato noticiado, destacou duas informações importantes, sendo que na segunda informação acrescenta um elemento – o horário “17 h 38 min” – que não foi noticiado, mas é uma informação que está abaixo do título auxiliar, referente ao horário de postagem da notícia.

Figura 8 - Comentário produzido pelo estudante Wilker

A delegacia especializado no atendimento a mulheres em Santarém instaurou inquerito para apurar a tentativa de feminicidio por seu companheiro no dia 23 de agosto. Ela deu entrada no hospital municipal por volta das 17h 38 min com um tiro no Rosto.
Charol contra violência contra mulher

Fonte: Wilker, 8º ano C, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rio Tapajós.

Sobre a mesma notícia, o estudante Wilker inicia o seu único parágrafo copiando integralmente parte do primeiro parágrafo da notícia, como fez seu colega de grupo Solano. Posteriormente, ele acrescenta o enunciado “*Por seu companheiro*”, informação parafraseada do segundo parágrafo “O autor do disparo teria sido o marido da servidora pública”, depois acrescenta a data, informação retomada do primeiro parágrafo. A última informação deste parágrafo é idêntica ao que escreveu Solano, inclusive informando a hora da postagem da notícia como se fosse o horário do fato ocorrido. Na última linha do texto ele apresenta uma identificação do gênero “*Charde contra Violência contra mulher*”, acredito que queria escrever “charge”.

A atitude destes estudantes demonstra o desconhecimento deles a respeito da estrutura do gênero e a minha falha, enquanto professora, que antes de ter solicitado as atividades de leitura e escrita com o gênero notícia, deveria ter chamado a atenção dos estudantes para um aspecto muito importante nas atividades de compreensão leitora, que é conduzi-los a ativar seus conhecimentos prévios tanto sobre o escrito quanto sobre o mundo Colomer e Camps (2002). Poderia ter-lhes mostrado o que é uma notícia, qual a sua função nas atividades de interação pela linguagem, em que contexto circula, quem é o autor (a), quem são seus interlocutores e como identificá-los, com que objetivo foi escrito e como está organizado graficamente Coelho (2018) e a partir disso, ter solicitado a atividade de compreensão, por meio do gênero comentário escrito.

2º Ciclo: Síntese oral, comentários coletivos, reflexão linguística e produção de cartazes.

Este ciclo ocorre em duas aulas de quarenta minutos cada. Após as atividades desenvolvidas com os gêneros orais, a leitura e os gêneros escritos e concomitantemente feita a reflexão linguística em todos esses momentos, no primeiro ciclo. Iniciamos este segundo ciclo com as sínteses individuais e orais do conteúdo das notícias lidas pelos estudantes, desse modo retomando a oralidade, porque as ADIs acreditam na ampliação da capacidade linguístico-discursivas, por meio, da integração e da retomada dessas práticas linguísticas em cada novo ciclo.

No primeiro momento, por conta de alguns estudantes que não estavam presentes na aula anterior, eu retomo as orientações dadas em relação ao trabalho a ser desenvolvido com o gênero notícia, para que eles possam participar da atividade mais efetivamente.

PROFESSORA: bem hoje tem a Camila que não estava na outra aula e tem outros colegas também que não estavam. Então na aula anterior nós iniciamos um trabalho, que na verdade é um projeto que tem várias etapas. Nessa primeira etapa, que fizemos aula passada, nós dividimos os grupos, e os grupos ficaram com algumas

reportagens sobre violência contra a mulher. Então leram, foi pedido pra fazer um comentário sobre a reportagem, que depois eu vou receber as folhas, e nesse momento nós vamos fazer... cada grupo vai apresentar uma síntese da reportagem que leu, da notícia que leu, na verdade é uma notícia, e não uma reportagem. Então é uma síntese da notícia que leu pra que todos possam saber o conteúdo dessa notícia, sobre o que falava essa notícia. Sabemos que o tema geral é sobre a violência contra mulher, mas que tipo de violência, quem foi que... o que aconteceu.

Abaixo, apresento somente a transcrição das sínteses de algumas das notícias lidas pelos estudantes. Selecionei aquelas cujos participantes dos grupos não haviam se expressado na roda de conversa do ciclo anterior e também de alguns que tiveram uma participação mínima, mas que nessa segunda atividade com gênero oral, já conseguiram ampliar um pouco mais sua oralidade. Antes de cada interação oral, apresento a notícia lida pelo grupo.

Esta notícia foi lida pelo grupo formado pelos estudantes Cléo, Calvin e Lalá.

Quadro 7 – Notícia 6

<p>Mãe e filha são encontradas mortas em São Carlos; marido está preso Suspeito teria brigado com a mulher ao desconfiar de uma traição, ocasião em que a filha dela, de 18 anos, tentou intervir e também foi atingida</p> <hr/> <p>SÃO PAULO por Agência Estado 12/02/2019 - 20h32 (Atualizado em 13/02/2019 - 08h06)</p> <p>Mãe e filha foram encontradas mortas na manhã de terça-feira (12) dentro de uma casa no Jardim Medeiros em São Carlos, no interior de São Paulo. As vítimas Mariza Barreto Borges, de 40 anos, e Larissa Borges, de 18, estariam no local já sem vida há uma semana. O principal suspeito foi preso após ser denunciado por sua própria mãe.</p> <p>Ele era marido de Mariza, com quem tem uma filha de 7 anos, e morava com as vítimas na residência. Depois do crime ele teria levado a filha para casa da avó, com o argumento de que estava brigado com a companheira.</p> <p>Na manhã desta terça, a avó resolveu ir com o filho buscar roupas para a criança na casa onde ele vivia. Chegando ao local, ao ver que seria descoberto, o acusado contou o que havia ocorrido. Em seguida alegou ter esquecido a chave e fugiu, sendo localizado depois em outra região da cidade.</p> <p>Os corpos já se encontravam em estado de decomposição e a causa da morte deve ser detalhada por exames. A mãe foi achada no quarto. A filha, no banheiro. No momento, a principal hipótese é de que as duas teriam sido assassinadas a facadas.</p> <p>Ciúme pode ter sido motivação do crime Aos familiares o suspeito contou ter brigado com a mulher ao desconfiar de uma traição, ocasião em que a filha dela tentou intervir e também foi atingida. Ele foi levado à delegacia para prestar depoimento e deve ser indiciado por duplo homicídio, na modalidade de feminicídio.</p>

Fonte: <https://noticias.r7.com/sao-paulo/mae-e-filha-sao-encontradas-mortas-em-sao-carlos-marido-esta-preso-13022019>

PROFESSORA: [...] Cléo, Calvin e Lalá. Estão próximos, que legal. Quem vai falar primeiro? Cléo?

CLÉO: a nossa notícia é filha e mãe foram encontradas mortas na região ()

PROFESSORA: gostaria de destacar alguma coisa que te chamou a atenção aí?

CLÉO: sim, professora. Porque o marido não tinha provas... é não tinha provas nem suspeitas sobre a traição da mulher.

PROFESSORA: e mesmo assim ele...

CLÉO: Ele agrediu ela, e a filha dela foi tentar acabar a briga e também foi agredida e foi morta. Também agrediram ela.

PROFESSORA: o que você tem aí pra contar pra gente sobre essa notícia que você leu?

CALVIN: [lendo muito baixo algum trecho da notícia] “mãe e filha foram encontradas mortas na manhã de quinta feira no interior de SP... as vítimas [nome delas]”... é isso.

PROFESSORA: tá bom. Lalá?!

LALÁ: já falaram tudo professora. [falou rindo]

PROFESSORA: O que te chamou atenção nessa notícia que vocês ficaram?

LALÁ: porque tipo assim é interessante que depois que ele cometeu o crime ele pegou a filha dele de 7 anos e levou até a casa da avó e voltou. Aí no outro dia, a mãe do marido foi até a casa pegar roupa para a menina e quando ela chegou lá viu que ele não ia conseguir fugir, confessou que tinha cometido o crime e tentou fugir, mas não conseguiu. Aí ele foi preso. Ele matou as duas a facadas.

PROFESSORA: muito bem, LALÁ.

Podemos notar que, no primeiro ciclo, na atividade com o gênero oral roda de conversa o estudante Cléo falou que “*a mulher tem que ter capacidade.*”, mas não explicou que capacidade é essa. Já nesta atividade com o gênero síntese oral, quando perguntei o que havia chamado a atenção dele, demonstrou compreensão de um fato que está implícito no texto ao dizer que “*o marido não tinha provas...*”, sua afirmação baseia-se no enunciado “*ao desconfiar de uma traição*”. Isso demonstra o uso do conhecimento morfológico, sintático e semântico do estudante, um dos fatores necessários para a compreensão leitora, segundo Colomer e Camps (2002). Na segunda parte do enunciado parece ter havido um engano, causado por nervosismo quando ele diz “*é não tinha provas nem suspeitas sobre a traição da mulher.*” A intenção dele seria dizer que o marido não tinha provas, só suspeitas, porque é pouco provável que ele não conheça o significado da palavra suspeita.

O estudante Calvin leu muito baixo um trecho da notícia e não quis comentá-lo. A estudante Lalá, embora tenha dito que tudo já havia sido falado pelos colegas do grupo, relatou o que estava sendo noticiado e ainda apresentou seu ponto de vista sobre o que leu, como podemos ver no enunciado “*porque tipo assim é interessante que depois que ele cometeu o crime ele pegou a filha dele de 7 anos e levou até a casa da avó e voltou.*”. Neste enunciado a falante utiliza o modalizador discursivo “*interessante*” para imprimir sua opinião a respeito da atitude do criminoso, que parece estranha, curiosa para ela. Ao selecionar esta palavra sua preocupação não se centrou na sua classificação gramatical como adjetivo, mas, em sua reflexão linguística, encontrou no léxico da língua um vocábulo que pudesse expressar seu argumento em relação ao tema discutido.

Essa estudante não interagiu, por meio da fala, no primeiro ciclo, porém podemos perceber que a leitura da notícia e a produção escrita do comentário sobre este mesmo gênero, ampliaram a oralidade dela no momento de expor a turma sua síntese sobre a notícia. Confirma-se com isto, que o entrelaçamento entre as atividades de oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística ampliam a capacidade discursiva dos estudantes, como propõem as ADIs.

A notícia abaixo ficou sob a responsabilidade de um grupo formado por quatro estudantes, mas apresentarei a transcrição somente da fala da estudante Ester, pois um dos outros participantes abandonou as aulas logo no início do bimestre e os demais não estão autorizados a participar da pesquisa, devido não terem entregado a ficha de autorização dos pais e/ou responsáveis para que eles participassem dessa pesquisa.

Quadro 8 - Notícia 7

Homem acusado de feminicídio em 2011 vai a júri popular, em Santarém
José de Sousa é acusado de assassinar a ex-companheira a facadas. Segundo o MP, ele responde a outro processo em Manaus, um homicídio supostamente cometido em 2009.

Por G1 Santarém — PA

13/12/2018 11h40 Atualizado há 2 meses

Um crime de feminicídio ocorrido há quase oito anos começa a ser julgado nesta quinta-feira (13), no Tribunal do Júri da Comarca de Santarém, no oeste do Pará. O caso aconteceu no dia 24 de fevereiro de 2011, no bairro Urumari. José Pereira de Sousa, de 43 anos, é acusado de assassinar a facadas a ex-companheira Cristina França Gomes, na época com 22 anos. A jovem morreu após ser atingida por pelo menos três golpes de faca.

Depois de cometer o crime, José fugiu para o Amazonas e só foi preso seis meses após o ocorrido trabalhando como motorista de uma empresa de ônibus em Manaus. Ele responde a outro processo na capital amazonense, um homicídio supostamente cometido em 2009.

Segundo o Ministério Público, o casal havia se separado e José tentava uma reconciliação, mas queria que Cristina o acompanhasse para morar com ele em Manaus. Ela recusou a proposta, eles discutiram e José a atingiu a golpes de faca.

O processo tramitou em sua primeira fase pela Vara de Violência Doméstica e na segunda fase, será julgado pela vara especializada do Júri, tendo à frente o juiz Gabriel Veloso de Araújo. O promotor Ramon Furtado Santos deve pedir a condenação do réu, acusado pelo MP de homicídio triplamente qualificado, que prevê pena de 12 e 30 anos, caso seja condenado.

Na defesa do réu atuarão os advogados de Manaus, Klinsmann da Silva Muller e Rubermar Rocha de Lucena. Além do réu, devem ser ouvidas sete testemunhas. Após o júri, José retorna a Manaus, onde aguardará outro julgamento.

Fonte: <https://g1.globo.com/pa/santarem-regiao/noticia/2018/12/13/homem-acusado-de-feminicidio-em-2011-vai-a-juri-popular-em-santarem.ghtml>

PROFESSORA: [...] Quem vai falar primeiro? Ester? Vai Ester.

ESTER: Foi o crime...

~muito barulho~

PROFESSORA: gente, vamos ouvir a Ester, por favor!

ESTER: foi o crime de feminicídio que aconteceu há um tempo atrás no dia 24 de fevereiro de 2011, que só foi começar a ser investigado no dia 13/12/2018. Foi o ex-companheiro de uma mulher, eles tinham se separado há pouco tempo e ele tava tentando reconciliação com ela. Só que como ela não aceitou, ele, no meio da

conversa, esfaqueou ela. E ela morreu. Depois disso ele fugiu, foi pra Manaus, e ele virou motorista de ônibus e ele tava respondendo a muitos processos.

A estudante Ester também não participou, por meio da fala, no primeiro ciclo, mas, assim como a Lalá, ampliou sua oralidade por meio da leitura e da escrita. Podemos notar que, no princípio do enunciado, quando ela fala das datas *“foi o crime de feminicídio que aconteceu há um tempo atrás no dia 24 de fevereiro de 2011, que só foi começar a ser investigado no dia 13/12/2018.”*, parece que ela está lendo, atitude que, por vezes, em uma atividade de oralidade pode ser considerada como negativa, se, enquanto professores de linguagens, não percebemos a importância da interação que há entre a oralidade e a escrita para o desenvolvimento da capacidade discursiva dos estudantes e que, além disso, a atitude da estudante é um recurso bastante recorrente em práticas com gêneros orais tanto nos meios televisivos como telejornais, reportagens, entrevistas, quanto no acadêmico e em outros contextos, onde se faz necessário recorrer à escrita para expandir a fala. Como podemos perceber no restante do enunciado, em que a falante relata a notícia sem o auxílio do material escrito.

Esta última notícia apresentada aqui, ficou com o grupo do Sílvio, Milu e Edinelson.

Quadro 9 – Notícia 8

Preso acusado de martelar a cabeça da ex-mulher em Santarém

Quinta-Feira, 26/07/2018, 20:45:23 – Atualizado em 26/07/2018, 20:52:35 – [Ver comentário\(s\)](#)

Pablo César Figueira da Silva foi preso nesta quinta-feira (26) acusado de tentativa de feminicídio contra a ex-companheira, em Santarém, oeste paraense.

A prisão foi resultado de inquérito policial presidido pela delegada Luanda Tupiassu e em cumprimento de mandado de prisão preventiva.

De acordo com a Polícia Civil, Pablo é responsável em agredir fisicamente a vítima com marteladas na cabeça da mulher, causando-lhe debilidade permanente. O crime foi motivado por ciúmes, segundo apontaram as investigações.

Segundo a delegada, a prisão preventiva foi cumprida com o apoio da equipe de policiais civis do NAI (Núcleo de Apoio à Investigação de Santarém), e investigador Hélio da Seccional de Santarém.

(Com informações da Polícia Civil)

Fonte: <https://www.diarioonline.com.br/noticias/policia/noticia-526599-presos-acusado-de-martelar-a-cabeca-da-ex-mulher-em-santarem.html>

PROFESSORA: [...] A sétima: Sílvio, Edinelson e Milu. Quem é que vai começar falando dessa notícia? [...] Sílvio, o que você tem pra nos dizer sobre a notícia? [...] sobre a notícia que você leu.

SÍLVIO: Pablo César Figueira da Silva foi nesta quinta-feira acusado de feminicídio contra a ex-companheira em Santarém, oeste paraense. *[leu a notícia]*

PROFESSORA: mais alguma coisa, Sílvio?

SÍLVIO: não, só isso.

PROFESSORA: Edinelson agora. Vamos ouvir o Edinelson, por favor.

EDINELSON: mesmo com tudo o que ele falou, ele tentou voltar com ela, mas ela não quis voltar. E ele agrediu ela. A gente vê que a maioria desses casos que acontece de feminicídio geralmente é por ciúmes da pessoa, que não sabe se é verdade, se tem algo ou não realmente, aí vai e acaba fazendo isso.

ALUNOS: oooh, PARABÉNS.
 ~palmas~
 EDINELSON: oooh, ganhei o oscar.

A estudante Milu não quis interagir na atividade, o estudante Sílvio oralizou o primeiro parágrafo da notícia, isso ocorreu devido ao fato de estar acostumado a uma atividade de leitura e compreensão textual baseada em perguntas fechadas, em que na correção o professor lê as questões e os estudantes respondem de acordo com o que está escrito no texto, isso gera insegurança, pois o estudante leitor se acha incapaz de compreender e parafrasear o que foi dito pelo autor deixando de interagir com ele. Já o Edinelson, que não fez nenhum comentário na roda de conversa, no ciclo anterior, fala de um conteúdo não veiculado na notícia lida pelo grupo dele, no entanto, mostrou seu conhecimento de mundo sobre o tema em discussão ao dizer que *“A gente vê que a maioria desses casos que acontece de feminicídio geralmente é por ciúmes da pessoa, que não sabe se é verdade, se tem algo ou não realmente, aí vai e acaba fazendo isso.”*. Essa fala advém de suas vivências, é uma atitude responsiva a outros discursos com os quais ele interage, por meio dos noticiários ou em sua própria comunidade.

Após as sínteses de cada notícia, realizada pelos estudantes, abrimos o espaço para os alunos, de modo geral, apresentarem seus comentários sobre o assunto (a violência contra a mulher) informado nas notícias.

PROFESSORA: o Edinelson falou que observou nesses casos de feminicídio que a maioria acontece por motivo de ciúmes. Por ciúmes. O homem desconfia que a mulher tem um relacionamento extraconjugal. Mas a gente viu aqui que todos os motivos não foram esse, mas esse é o que parece ficar mais em evidência. Mas existem outros, né? Quais foram alguns outros motivos que a gente observou aqui além do ciúme?

MARCOS: questão de querer voltar com a mulher e ela não aceitar mais.

PROFESSORA: querer se reconciliar e a mulher não aceita a reconciliação. Wilker né? Marcos né? Marcos! [...] Vamos ouvir a Camila, por favor.

CAMILA: tem também o que mais me chamou a atenção foi o do Cléo que o marido matou a esposa e a filha e tipo, eles estavam conversando e... conversando não, discutindo. Eles estavam discutindo e na discussão ele resolveu matar ela. Não. Primeiro agrediu, na verdade, aí tipo quando a gente tem uma mãe e vê nosso pai ou padrasto agredindo a nossa mãe a gente não vai deixar ele agredir a mãe da gente né?! Aí o que que ela fez?! Ela foi defender a mãe dela e morreu também junto com a mãe dela, sendo que no caso em questão ele matou as duas. Então ele não tinha amor nem a filha nem a mulher. Não sei se ele se arrependeu ou não, mas isso foi... não sei se foi por ciúmes ou porque ele é um psicopata, porque pra matar a filha e a esposa, o cara é psicopata.

PROFESSORA: o grupo que leu essa notícia que a Camila tá...

~palmas pra Camila~

PROFESSORA: o grupo que leu essa notícia que a Camila falou agora pode nos dizer se essa moça que foi morta, se ela era filha desse homem, do assassino, ou se era enteada. Deu pra perceber quando vocês leram a notícia?

MARAH: ela era enteada.

CAMILA: mas sim, ela era a mãe.

PROFESSORA: sim, mas só pra gente entender melhor. Porque a Camila não estava no dia que essa equipe recebeu a notícia. Então, pelo que deu pra gente perceber ela era enteada dele e a pequena que era filha dos dois.

Então isso geralmente acontece muito, dos enteados saírem a favor da mãe, os filhos também. Então a gente já viu aí alguns dos motivos pelos quais ocorrem o feminicídio ou essas agressões. Vamos ver então como é que é que as mulheres podem deter esses episódios, essas violências tão grandes que ocorrem contra mulher, não só agora, mas desde muito tempo. Que que vocês acham que a mulher pode fazer para que ela não seja vítima de violência? O que vocês acham? Ou nada pode ser feito?

ALUNOS: pode sim.

PROFESSORA: pode né?! Muita coisa pode ser feita. Agora eu gostaria que quem fosse falar por favor levantasse a mão e falasse algo para que a gente pudesse ouvir.

ALUNO: professora?

PROFESSORA: já quer falar Marcos?

MARCOS: não, eu queria que a senhora repetisse a pergunta.

PROFESSORA: tá bom. O que vocês acham que as mulheres devem fazer para que elas não sejam vítimas dessa violência? Nós estamos ainda vendo aqui nessas notícias somente violência física, mas quais são os outros tipos de violência que existem?

CAMILA: Verbal.

PROFESSORA: verbal. Qual mais?

WELLINGTON: física.

CAMILA: física já foi.

PROFESSORA: a Camila falou verbal. O Wellington falou 'física'. Qual mais?

MARCOS: social.

PROFESSORA: violência social. O que seria essa violência social?

MARCOS: Whatsapp, Facebook, Instagram.

PROFESSORA: via Whatsapp, Facebook, Instagram, segundo o que o Marcos está dizendo. Qual o outro tipo...

WELLINGTON: mental.

PROFESSORA: mental! Essa violência mental...

ALUNO1: ameaça.

ALUNO2: violência.

PROFESSORA: como seria essa violência mental, Wellington?

WELLINGTON: ameaça a pessoa pra ela ficar com medo e não denunciar.

PROFESSORA: a pessoa sofre ameaça, fica com medo de denunciar. O Marcos quer falar, vamos ouvi-lo.

MARCOS: a violência sexual também.

PROFESSORA: violência sexual também. Dentro desse campo de violência sexual, existem outros vários que formam isso aí. Quais são os tipos de violência sexual que uma mulher sofre?

MARCOS: estupro.

PROFESSORA: Marcos disse que o estupro, né?

PIETRA: Assédio.

PROFESSORA: a Pietra disse que o assédio. Que mais?

ALUNO: tem mais ainda? [tom de espanto]

PROFESSORA: como Lilica?

~muito barulho~

CAMILA: preconceito.

PROFESSORA: preconceito.

CAMILA: mês passado morreu um jovem espancado porque ele era homossexual.

ALUNO: Davi Silva.

ALUNA: o Davi.

~alunos comentando sobre isso~

CAMILA: ele foi espancado porque ele era homossexual. As pessoas meio que não aceitam.

PROFESSORA: então não somente mulheres, como a Camila disse, sofrem violência, mas homossexuais também. Então o que as mulheres precisam fazer para combater essa violência?

ALUNO: professora?

CLÉO: não ouvir críticas.

PROFESSORA: o Cléo disse não ouvir críticas.

CAMILA: esse não ouvir críticas tipo se for falar 'ah Cléo tu tá muito feio hoje, tem que se arrumar mais', ele vai ficar com aquilo na cabeça 'pô, ela falou eu vou ter que me arrumar mesmo'. Sendo que ele não quer...

MARCOS: não tem condição.

OUTRO ALUNO: é um exemplo, né professora?!

CAMILA: sendo que ele não...

MARCOS: ele pode não ter condição, uma condição melhor de se arrumar.

CAMILA: sim, mas eu tô dizendo só um exemplo.

PROFESSORA: sim, Marcos.

CAMILA: ele não quer, ele não aceita isso, mas como eu falei pra ele, ele vai tentar uma coisa que ele não quer fazer, que não é o desejo dele, porque ele ouviu uma crítica minha, não foi um conselho de amigo não, foi uma crítica que eu fiz pra ele.

PROFESSORA: então as mulheres têm que...

~PALMAS~

PROFESSORA: segundo o que a Camila falou, as mulheres não podem, não devem dar atenção para críticas que não sejam críticas construtivas que vá ajudar, né?! Quem tem uma outra opinião?

ALGUM ALUNO: ninguém.

ALUNO: não ligar para esses moleques enxeridos que tem aqui na sala.

PROFESSORA: seu nome é? O João disse que ela precisa ter atitude. E o que seria atitude? João, o que seria essa atitude que a mulher precisa ter? O João falou que a mulher precisa ter atitude, agora vamos ver que atitudes são essas que a mulher precisa ter contra a violência. Quando quiser falar levante a mão por favor.

ALUNO: atitude de quando falar alguma coisa pra ela, ela denunciar.

PROFESSORA: Quando falar alguma coisa pra ela, ela denunciar.

ALUNO: não ficar guardando assim.

PROFESSORA: por que algumas mulheres... acho que o Wellington já falou isso.

ALGUNS ALUNOS: por causa da ameaça.

CAMILA: porque acontece isso até na rede social mesmo, no Facebook, no Whatsapp, no Instagram acontece. Muitas vezes acontece, principalmente com mulheres, acontece no Messenger, no Whatsapp, ou um colega ou um amigo da o número do Whatsapp e manda a mensagem 'ah, manda um nudes aí pra mim', aí a pessoa fala 'não, não vou mandar nudes' e o outro 'se tu não mandar nudes, eu vou mandar te matar'. Ele pediu pra mandar nudes e não aceitou a escolha dela e também se ela mandar a pessoa fica 'se eu mandar nudes pra ele, ele vai bater um print e vai jogar na rede social, ele vai tá me expondo'.

PROFESSORA: Certo.

~palmas~

PROFESSORA: ok, vamos ouvir a Potyra agora.

POTYRA: eu tô rouca, professora.

PROFESSORA: gente, a Potyra tá rouca como eu, vamos ouvi-la, por favor, tá?!

POTYRA: professora, as vezes as mulheres que são violentadas sexualmente elas não denunciam porque elas acabam entrando em depressão e acabam se matando. Isso elas têm que denunciar pra não ficar em depressão e vai acaba trazendo algo maior. Por isso elas têm que denunciar e conversar com uma pessoa mais especializada, com um psicólogo e sim ele vai poder ajudar ela, poder denunciar e prender esse agressor.

~palmas~

PROFESSORA: mais alguém quer dizer o que as mulheres têm que fazer para evitar a violência, o abuso? [...] Nós estamos agora no período de carnaval e existem muitas campanhas a respeito da violência contra as mulheres no carnaval. Potyra você quer falar?

POTYRA: não professora porque tem algumas mulheres que vai pro carnaval com roupas curtas como elas querem. Elas têm esse direito de ir. Se elas forem nuas, eles não podem tocar. Se elas tiver pelada no meio da rua, eles não podem relar o dedo nela se ela não quiser, porque NÃO É NÃO. Tem algumas mulheres que são violentadas sexualmente porque ela vai com uma roupa curta para o carnaval e eles

se acham no direito de pegar elas do jeito que eles querem só porque é carnaval, porque é liberado... nada disso, porque não é não. Tem gente que não respeita isso.

~palmas~

PROFESSORA: e aqui na escola, vocês acham que as meninas, a maior parte aqui são meninas. Existem mulheres já dos outros anos, mas a maior parte são adolescentes, meninas. Vocês acham que as meninas são respeitadas aqui na escola?

ALUNOS: não.

~todo mundo começa a falar ao mesmo tempo~

PROFESSORA: vamos ouvir a Camila.

CAMILA: na verdade porque tem muitos aí, não digo homens, porque são moleques, porque são moleques sim porque chegam 'ah um abraço', tem aquele 'abraço' que você tem que respeitar. Eu tipo eu e o Cléo 'prazer eu sou Camila' 'prazer eu sou o Cléo', tem aquele abraço e acabou, mas tem uns que dizem 'não, vem aqui'.

OUTRA ALUNA: e a mão vai descendo.

CAMILA: e a mão vai descendo. Até no namoro mesmo escorrega.

ALUNO: escorrega, né? *[risos]*

~alunos conversando sobre isso e rindo~

CAMILA: não respeitam.

PROFESSORA: e os meninos, o que dizem sobre isso?

~os meninos começaram a falar ao mesmo tempo e rir~

JOSAFÁ: nem todos os meninos são assim.

CAMILA: é, nem todos.

PROFESSORA: nem todos os meninos são assim. Vamos ouvir a Paloma agora.

PALOMA: professora, eu acho que nós, mulheres e moças, devemos ter respeito, porque os meninos têm e a gente também deveria ter. E muitas pessoas na escola, no ônibus, em todos os lugares, tem homem psicopata, que gosta de aliciar as meninas...

ALUNO: tem isso?!

PALOMA: tu pode até não ser, mas quando tu tá com uma pessoa tu tá com ela com a pessoa errada, se tu tá com a pessoa errada tu tem que sair porque ela é errada. Mesmo você não sendo, mas você tá com a pessoa. E eu acho que isso errado porque mesmo que o direito que nós tem como mulher, vocês tem. Então devemos nos respeitar.

~palmas~

PROFESSORA: deixa ele falar, aí depois tu fala. *[falando com alguns alunos]* O João perguntou o que é um psicopata. O que é um psicopata?

CAMILA: na minha opinião é aquela pessoa que não tem a noção do que é agredir uma pessoa 'ah eu vou agredir ele porque ele é isso, isso e isso, porque eu não gosto dele ou ele me trata mal'. Eu acho que no caso é isso.

~palmas~

CAMILA: respondi tua pergunta, amigo?

JOÃO: gostei.

PROFESSORA: agora vamos ouvir a Potyra, ok? Vamos ouvir a Potyra e manter o respeito entre nós. Estamos trabalhando em uma campanha sobre respeito, então o respeito precisa estar entre nós.

POTYRA: voltando ao assunto de que os meninos não respeitam as meninas aqui na escola. Isso é verdade porque quando a gente sai na rua, não são todos os meninos, mas alguns, não tem respeito. A gente sai na rua, às vezes a gente sai aqui da escola, eles começam a assobiar pra gente. Gente vocês acham que isso é bonito? Meninos tarem assoviando só porque a menina tá com uma roupa curta?! Ficar olhando para as partes da menina. Isso não é legal. Aonde é que vocês acham que a menina vai dá confiança pra vocês? Entendeu?!

~os meninos começam a acusar uns aos outros de fazer isso~

PROFESSORA: quando ela diz pra vocês, eu acredito que ela tá dizendo para os homens que fazem isso.

POTYRA: não são todos.

~todo mundo falando ao mesmo tempo~

PROFESSORA: a Camila fala e depois Marcos.

CAMILA: as mulheres e as moças também têm umas que não se dão respeito. Por exemplo, eu vou tá com uma brincadeira aqui, me respeita que eu te respeito. Se

you want respect, I respect you too. But if you see that you're crossing the limit, talk to him 'if you want respect, I respect you, because I like you very much, but let's set a limit here'. Here you asked for respect, but not that 'ah I want to hug you and touch your ass' or something like that, here you're already disrespecting and the other is also disrespecting you.

PROFESSORA: agora vamos ouvir o Marcos em defesa dos meninos.

MARCOS: assim trate os outros como você gosta de ser tratada.

~palmas e OOOH~

ALUNO: professora, o que foi que ele falou?

PROFESSORA: trate as pessoas como você gostaria de ser tratado, se você quer ter respeito então tenha respeito pelas pessoas.

POTYRA: professora tem outra coisa ?

PROFESSORA: diga Potyra. A Potyra ainda quer falar alguma coisa pra finalizar.

ALUNO1: oh meu deus.

ALUNO2: oh meu pai do céu.

POTYRA: tu não é obrigado a ouvir.

PROFESSORA: tá bom, calma.

CORO: UUUUUUUUU

POTYRA: tem uma coisa também que os meninos fazem, a maioria, não todos, é ficar mandando bilhetinho, recadinho...

ALGUNS ALUNOS: é verdade.

POTYRA: eu acho que homem que é homem chega e fala com a mulher.

~meninos muito agitados~

POTYRA: a gente acha mais bonito o homem chegar e falar. E não ficar mandando recadinho ou bilhetinho. Isso é coisa de moleque.

~palmas~

Percebemos que nessa atividade duas estudantes (Camila e Potyra), que já eram alunas da escola, mas que nesse ano letivo de 2019 começaram a frequentar as aulas tardiamente, por motivos particulares, participaram efetivamente do que eu caracterizei, no planejamento deste segundo ciclo, como comentários coletivos e que convocou o gênero debate também, devido ao posicionamento discursivo dessas meninas e de seus colegas de turma ratificando a afirmação de Bakhtin (2010, p. 289) de que “A escolha dos meios linguísticos e dos gêneros do discurso é determinada, antes de tudo, pelas tarefas (pela ideia) do sujeito do discurso (ou autor) centradas no objeto e no sentido.”. Tais situações são viabilizadas por atividades em que os estudantes têm a liberdade de exercer seu protagonismo, trazendo para a sala de aula suas vozes, muitas vezes adormecidas por contextos de reprodução de conhecimentos que pouco ou nada tem a ver com suas necessidades mais urgentes.

Apesar de ser a primeira atividade do projeto que Camila e Potyra participam, demonstram um senso crítico das situações de violência que as mulheres e meninas precisam enfrentar dentro e fora do ambiente escolar, como podemos rever abaixo:

CAMILA: porque acontece isso até na rede social mesmo, no facebook, no whatsapp, no instagram acontece. Muitas vezes acontece, principalmente com mulheres, acontece no menseger, no whatsapp, ou um colega ou um amigo dá o número do whatsapp e manda a mensagem 'ah, manda um nudes aí pra mim', aí a pessoa fala 'não, não vou mandar nudes' e o outro 'se tu não mandar nudes, eu vou mandar te matar'. Ele pediu pra mandar nudes e não aceitou a escolha dela e

também se ela mandar a pessoa fica ‘se eu mandar nudes pra ele, ele vai bater um print e vai jogar na rede social, ele vai tá me expondo’.

POTYRA: voltando ao assunto de que os meninos não respeitam as meninas aqui na escola. Isso é verdade porque quando a gente sai na rua, não são todos os meninos, mas alguns, não tem respeito. A gente sai na rua, às vezes a gente sai aqui da escola, eles começam a assobiar pra gente. Gente vocês acham que isso é bonito? Meninos tarem assoviando só porque a menina tá com uma roupa curta?! Ficar olhando para as partes da menina. Isso não é legal. Aonde é que vocês acham que a menina vai dá confiança pra vocês? Entendeu?!

As falas dessas meninas nos mostram que os estudantes têm muito a dizer sobre diferentes temas, o que eles precisam é ser provocados a expressar seus saberes, sua posição crítica diante dos problemas que afetam a sociedade, pois de acordo com Freire “Quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos. ” (1967, p. 96). Nessa atividade a participação delas foi significativa para que os demais colegas interagissem pelas diferentes formas de manifestação da oralidade.

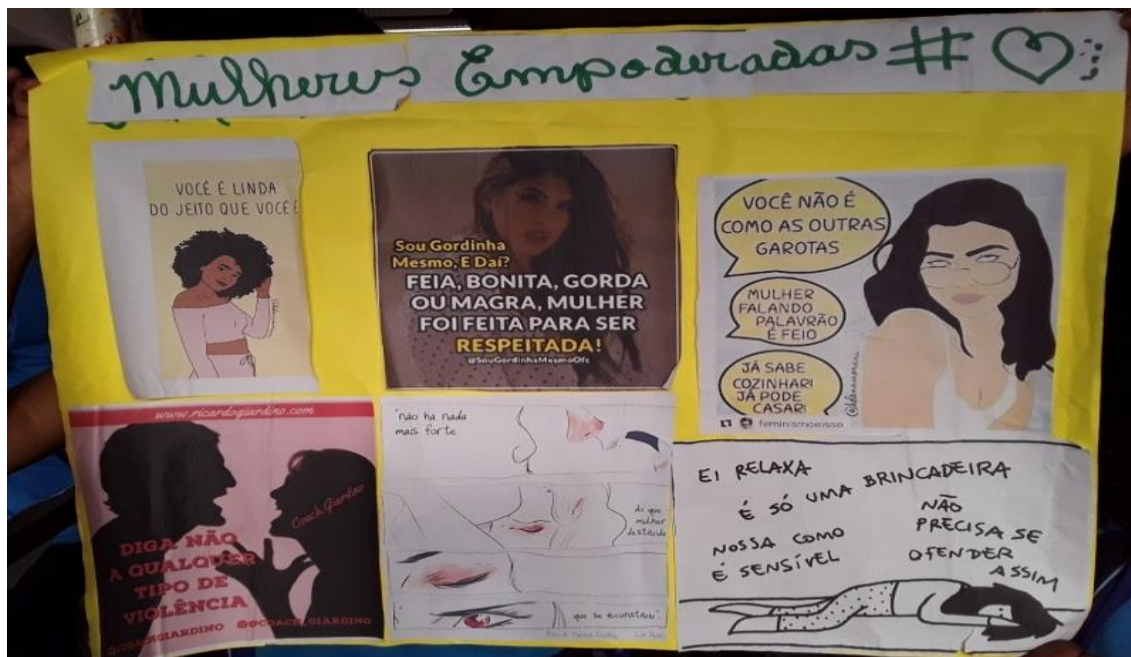
Percebemos que nem todos os participantes dessa atividade expuseram suas opiniões sobre o assunto, mas isso não significa que não tenham participado dessa atividade com os gêneros orais comentário e debate, uma vez que a oralidade, segundo Marcuschi (2014), não está restrita a materialidade da fala, mas integrada a uma multiplicidade de linguagens, que incluem os gestos, as imagens, as manifestações corporais individuais de atenção ou desatenção, interesse ou desinteresse, ânimo ou cansaço e outras que possam ter influência na tomada de decisões discursivas do interlocutor e conseqüentemente no prosseguimento da interação.

A próxima atividade deste ciclo foi a produção de cartazes, planejada para que fosse realizada pelos mesmos grupos que trabalharam com as notícias, porém nem todos trouxeram os materiais necessários, solicitados anteriormente, (gravuras, fotos), por esse motivo formamos uma quantidade menor de grupos, uma vez que os estudantes que não haviam trazido o material, foram agrupados com aqueles que haviam providenciado pelo menos uma parte dos itens. Os demais materiais (cartolinas, pincéis, cola, tesouras) eu providenciei.

O objetivo da produção desses cartazes era expô-los nos corredores da escola durante a Semana do Empoderamento Feminino, cujos interlocutores seriam a comunidade escolar. Contudo, assim como no ciclo anterior, não foi possível realizarmos todas as atividades dentro do prazo estipulado, então iniciamos a construção dos cartazes e combinamos de concluí-los nas aulas posteriores. Nosso combinado não deu muito certo, porque como foi um trabalho de grupo, a cada reunião para fazer os cartazes, faltava algum

material, havia alguma divergência de ideias, faltava alguém do grupo, que ficou responsável por algum item e assim chegou a Semana do Empoderamento Feminino e os cartazes não estavam concluídos. Como esta não foi a nossa única atividade relacionada a este evento, deixamos os cartazes um pouco de lado e, posteriormente, no planejamento da Feira do Conhecimento, projeto de âmbito escolar, decidimos concluí-los e apresentá-los. Abaixo, apresento quatro dos cartazes produzidos pelos grupos:

Figura 9 - Cartaz produzido pelos estudantes Mateus, Ester, Pietra, Potyra e Lilica



Fonte: Mateus, Ester, Pietra, Potyra e Lilica, 8º ano C, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rio Tapajós.

Nesse primeiro cartaz, intitulado “Mulheres Empoderadas #♥” o grupo utilizou tanto imagens quanto enunciados escritos para registrar suas convicções sobre o empoderamento feminino. A multimodalidade linguística é um aspecto familiar na estrutura do gênero cartaz e algo muito presente na vida cotidiana, nos dias atuais, em que as imagens associadas à escrita estão presentes nas tatuagens, nas figurinhas do Whatsapp, nos memes, nas postagens de fotos com legendas, etc., devido, segundo Rojo (2014), à capacidade da linguagem digital de reconfigurar diferentes semioses, facilitando a alteração e recombinação de conteúdos vindos de todo tipo de mídia.

Os enunciados selecionados pelos estudantes refletem diferentes vozes sociais, mas quando são inseridas no cartaz desses estudantes, passam a ser suas, pois de acordo com Rojo (2014) um enunciado é único, ainda que ele seja igual ou bastante parecido, não é o mesmo, porque está presente em outro contexto, no qual suas relações de sentido são modificadas.

Figura 10 - Cartaz produzido pelos estudantes Larissa, Marah, Edinelson e Vitório



Fonte: Larissa, Marah, Edinelson e Vitório, 8º ano C, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rio Tapajós.

O segundo cartaz intitulado “Empoderamento Sim! Violência Não!” também contempla a linguagem multimodal. No primeiro enunciado o grupo reforça a necessidade do empoderamento das mulheres no esporte, especificamente, de acordo com o cartaz, o futebol, que por muito tempo foi visto como esporte para homens e que em nossos dias, ainda é visto com preconceito, pelos que relacionam esse esporte a mulheres lésbicas e transexuais. Trazem ainda o empoderamento feminino relacionado ao direito que uma mulher branca tem de adotar uma criança negra, na imagem em que estão presentes a atriz e modelo Giovana Eubank e sua filha Títi. No texto, à direita da imagem da atriz e sua filha, ao lado da figura feminina está escrito “Você manda sua filha tomar cuidado?” e ao lado do rapaz “Que tal ensinar seu filho a respeitar também?”, esses enunciados demonstram situações que podem ser vivenciadas pelas meninas, que vivem em famílias em que meninos e meninas são educados de maneira diferente, eles podem tudo, já elas têm que se cuidar a fim de se defenderem de homens que podem ser semelhantes aos seus irmãos. Com relação ao quarto enunciado, que compõe o cartaz, preciso apresentá-lo abaixo para que possamos lê-lo, pois na foto do cartaz a nitidez está comprometida.

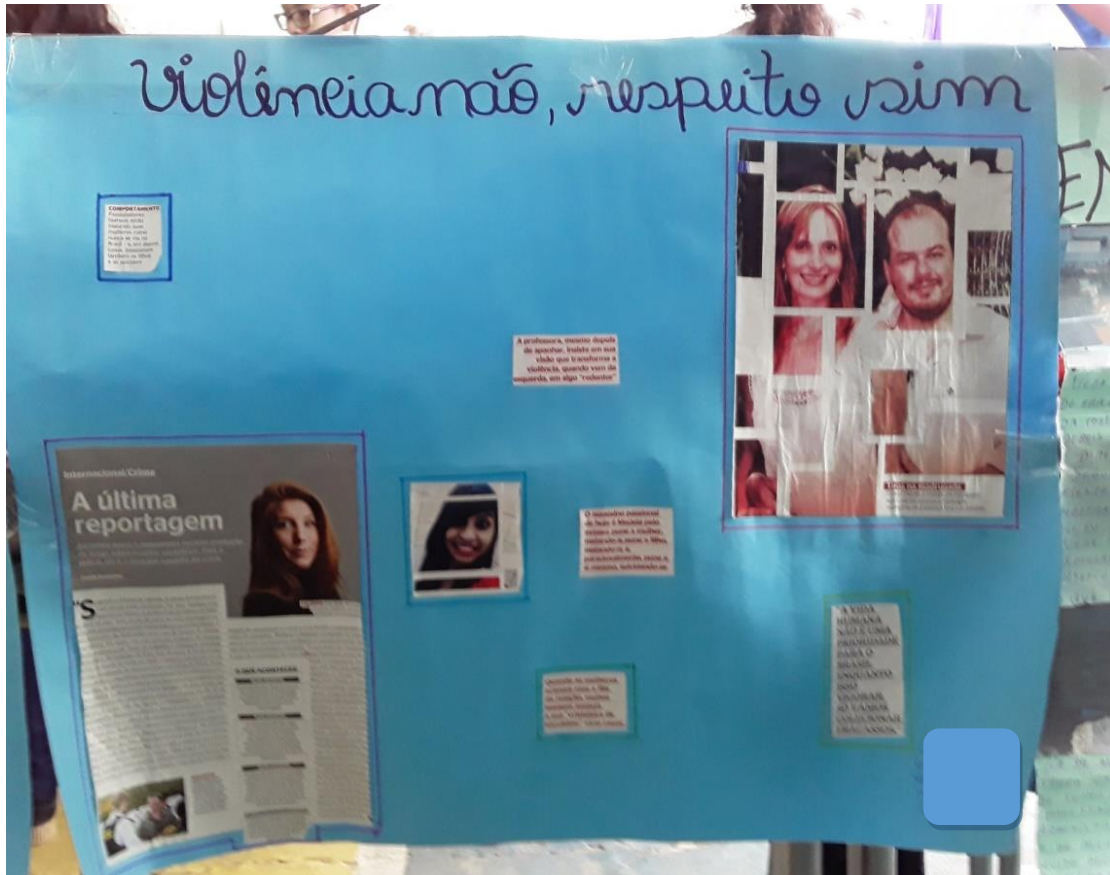
Figura 11 – Imagem utilizada no cartaz dos estudantes Larissa, Marah, Edinelson e Vitório.



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/AXKxjXy6zqhjWf3DIK8DIImTpRKAKL-DHbhA9-H85s7W3LxD-4kG4tm8/>

São imagens e enunciados bem chocantes, que nos mostram alguns tipos de violência sofrida pelas mulheres e a posição do agressor, que pensa apagar tudo isso, apenas oferecendo flores. A escolha desse cartaz revela a criticidade dos estudantes, pois percebem a necessidade do empoderamento da mulher contra a violência e a tentativa do homem de resolver tanta dor com presentes, itens que não fazem a menor diferença diante dessa situação. O último cartaz também composto por um texto multimodal, cujo enunciado escrito é “Seja seu próprio padrão de beleza” discute sobre o padrão de beleza imposto pela sociedade, voltado para um padrão fenotípico de mulheres europeias (brancas, altas e loiras), muito diferente da nossa identidade miscigenada. Sabemos que não estar inserida nesse padrão causa problemas de autoestima para algumas adolescentes, que ficam deprimidas por se acharem feias. Usando esse cartaz o grupo incentiva as meninas a valorizarem sua beleza e suas identidades.

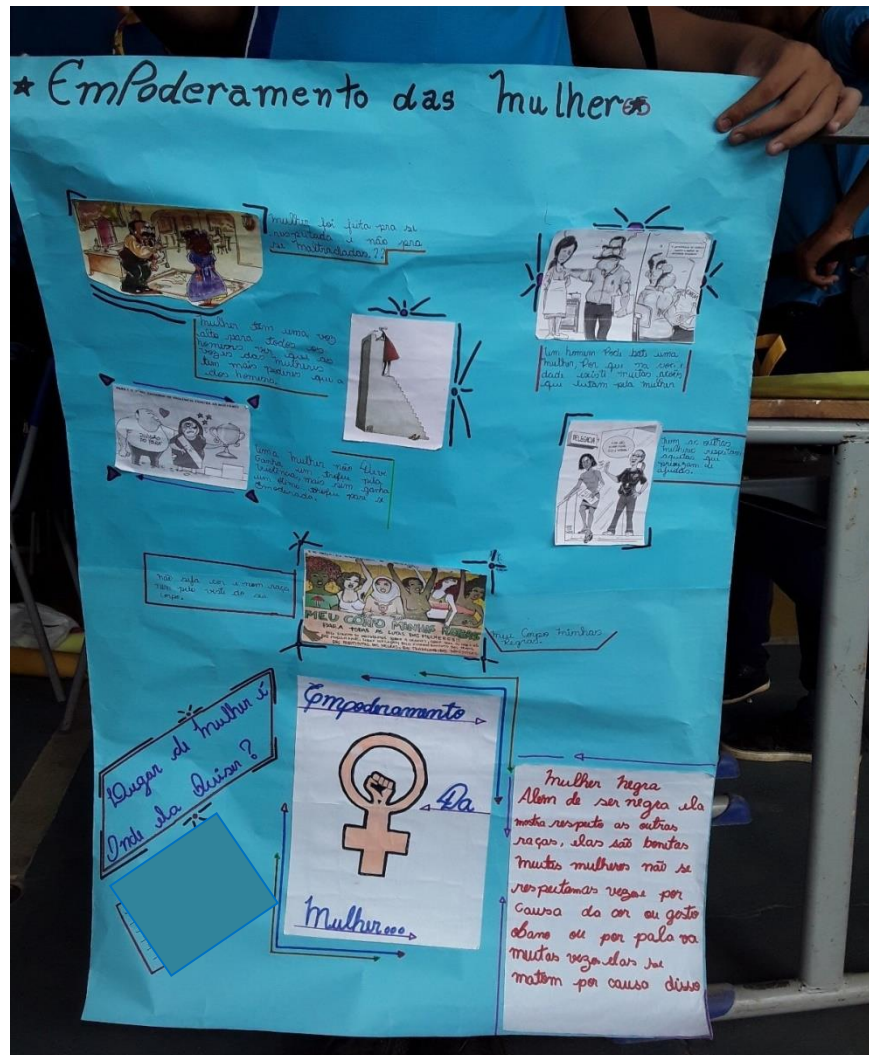
Figura 12 - Cartaz produzido pelos estudante Paloma, Mateus, Milu e Luara



Fonte: Paloma, Mateus, Milu e Luara 8º ano C, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rio Tapajós.

O terceiro cartaz intitulado “Violência não, respeito sim” foi produzido com colagem de gêneros retirados de revistas e aborda, como já previsto no título o empoderamento das mulheres contra a violência. A imagem do cartaz, que apresento aqui, é uma fotografia retirada na exposição da Feira do Conhecimento e como se trata de colagem de textos retirados de revistas, a fonte dos textos é muito pequena, o que nos impede de lermos o cartaz com clareza, trata-se de uma interação negativa entre autores e leitor. Apesar dessa falha no tamanho da fonte, o grupo demonstra sua capacidade crítica de leitura e produção textual ao selecionar dentre as várias revistas que folhearam e, por vezes leram, reportagens e algumas citações, que entenderam estarem relacionadas ao tema discutido, tanto na roda de conversa quanto nas notícias lidas e debatidas em sala de aula.

Figura 13 - Cartaz produzido pelos estudantes Cléo, Camila, Calvin, Lalá, Quequel e Sílvia



Fonte: Cléo, Camila, Calvin, Lalá, Quequel e Sílvia, 8º ano C, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rio Tapajós.

O quarto cartaz intitulado “Empoderamento das Mulheres”, foi construído pelo grupo, por meio de texto multimodal, incluindo imagens retiradas de sites da internet e, também, por textos produzidos pelo próprio grupo e por alguns retirados da internet, mas com pequenas alterações feitas pelos autores. Percebemos que os estudantes produziram seus enunciados de acordo com o que é apresentado nas imagens, apresentando sua compreensão dos textos imagéticos. Nessa produção aparecem integradas a leitura, exemplificada pela compreensão das imagens, que por sua vez originou a escrita. Tanto na leitura quanto na escrita podemos observar a reflexão linguística quando esse grupo de autores considera a função social das duas, que é mostrar a seus interlocutores o poder que as mulheres possuem e as situações de desrespeito com as quais convivem na sociedade. E, ainda, a oralidade, se no contexto de exposição do cartaz, for necessária a exposição oral do seu conteúdo.

Logo abaixo, apresento os textos, pelo fato de não estarem tão legíveis no cartaz, que também foi fotografado e cujas letras estão em fonte bem reduzida.

Quadro 10 – Enunciados retirados do cartaz dos estudantes Cléo, Camila, Calvin, Lalá, Quequel e Sílvio

“Mulher foi feita para se respeitada e não para se maltratadas??”

“Mulher tem uma voz alta para todos os homens ver que as vozes das mulheres tem mais poderes que a dos homens.”

“Uma mulher não deve ganhar um troféu pela violência, mais sim ganha um ótimo troféu para se *Emoderada*.”

“não seja cor e nem raça nem pela veste do seu corpo.”

“Lugar de mulher é Onde ela Quiser?”

“meu Corpo minhas Regras.”

“Um homem pode bate uma mulher, Porque na sociedade existem muitas ações que lutam pela mulher”.

“Nem as outras mulheres respeitam aquelas que precisam de ajudas.”

“Mulher Negra. Além de ser negra ela mostra respeito as outras raças, elas são bonitas. Muitas mulheres não se respeitam às vezes por causa da cor ou gesto *obceno* ou por *palava*. Muitas vezes elas se *matom* por causa disso”.

Fonte: Cartaz produzido pelos estudantes Cléo, Camila, Calvin, Lalá, Quequel e Sílvio, 8º ano C, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rio Tapajós.

Os enunciados apresentam alguns casos de desrespeito às regras ortográficas, ao uso correto dos sinais de pontuação e às regras de concordância e, ainda, distorção de sentido pela ausência de palavras como no seguinte enunciado: “*Um homem pode bate uma mulher, Porque na sociedade existem muitas ações que lutam pela mulher*”, acredito que a intenção discursiva do grupo era dizer que “*um homem não pode bater em uma mulher*”. Essas ocorrências demonstram que um ensino-aprendizagem de língua, que trata esses aspectos isolados da necessidade de interação entre autor e leitor contribui para que estudantes do 8º ano ainda cometam esses erros no uso da linguagem formal escrita.

De modo geral, nesse segundo ciclo, apesar dos problemas gerados pelo tamanho da fonte e pelo desrespeito às convenções da linguagem formal, e outros, possivelmente, não identificados por mim, no papel de professora pesquisadora, os estudantes colocam-se como sujeitos de seus discursos, em uma ação dialógica e responsiva com enunciados posteriores ao momento de suas enunciações na produção escrita. Ademais, como os cartazes foram produzidos tendo em vista interlocutores reais – a comunidade escolar, que visitou a Feira do

Conhecimento 2019, da Escola Estadual Rio Tapajós – os estudantes cumpriram sua função social de fomentar o empoderamento feminino.

3º Ciclo: Conversa formal, assistência de documentário, roda de conversa/entrevista produção de comentário oral e escrito, reflexão linguística.

Este ciclo ocorre em quatro aulas de quarenta minutos cada. Como vimos, a última atividade do segundo ciclo foi a produção de cartazes sobre o empoderamento feminino. Para alargar, ainda mais, a nossa (estudantes e professora) visão sobre esse tema desenvolvido no projeto de intervenção eu trouxe para a sala de aula, ou melhor, para a biblioteca da escola, devido ser esse um ambiente mais tranquilo, o documentário “Eu, Malala”.

Figura 14 – Exibição do documentário “Eu, Malala”.



Fonte: Arquivo pessoal da própria autora.

Figura 15 – Estudantes assistindo o documentário “Eu, Malala”



Fonte: Arquivo pessoal da própria autora.

Antes da exibição, conversamos a respeito das características do gênero e quais os temas mais abordados nesse tipo de produção artística. Nossa conversa, nesta atividade, não foi muito prolongada, devido à escassez do tempo, contudo alguns estudantes expressaram que já haviam assistido a algum documentário.

Nos 80 minutos de aula, que tínhamos disponíveis, neste dia, só foi possível assistirmos ao documentário. Somente nas próximas aulas, pudemos fazer a roda de conversa para discutirmos sobre o que teria chamado mais a nossa atenção no documentário “Eu, Malala”. Infelizmente, tivemos problemas com a gravação, pois liguei o aparelho celular para gravar e quando tive que deslocá-lo, acidentalmente, meus dedos devem ter tocado na tela e interrompido a gravação da nossa conversa.

Como foi uma atividade muito importante em que os estudantes fizeram um recorte dos momentos, que mais chamaram a atenção deles na história da Malala e que não foi gravado, decidi chamá-los, individualmente, para sentarem ao meu lado e pedi que repetissem suas falas anteriores para que eu pudesse gravar. Percebi uma grande diferença tanto no conteúdo, quanto na interação deles, mas não poderia ser diferente, uma vez que se trata de outro gênero, a dinâmica de uma roda de conversa é totalmente diferente de uma entrevista. Esclareço que essa entrevista aconteceu, na sala de aula, concomitantemente a uma atividade de produção escrita de um dos ciclos, posteriores a esse, e devido à falta de tempo não foi possível entrevistar todos os estudantes. Abaixo transcrevo nossas falas durante essa entrevista.

PROFESSORA: Cléo, por favor. Silêncio, por favor. Eu gostaria que tu repetisse pra mim o que mais te chamou a atenção no documentário da Malala.

CLÉO: a forma de respeito dela, dela não, das meninas lá, das colegas dela, quando elas se vestem lá.

PROFESSORA: ah sim, o modo como elas se vestem com o lenço lá.

PROFESSORA: por favor. Repita pra mim, por favor, o que mais lhe chamou atenção no vídeo da Malala.

CALVIN: Aquela parte que ela falou que queria voltar pro país dela, lá pra casa dela, mesmo com as ameaças que Talibã fez pra ela.

PROFESSORA: obrigada. Solano. O que mais te chamou a atenção no documentário da Malala?

SOLANO: eu entreguei, professora.

PROFESSORA: não, tu entregou o escrito. Agora eu quero ouvir.

SOLANO: aah. Foi naquela parte lá que ela vai para as fronteiras ler o livro para as crianças lá e tudo. Incentivar elas a ler, pra eles estudar.

PROFESSORA: legal, né?! Um incentivo ao estudo. Tá certo, obrigada Solano. Tu já quer falar?

LALÁ: já.

PROFESSORA: o que mais te chamou a atenção no documentário da Malala?

LALÁ: que ela falou que o professor, um livro, um aluno e um lápis podem mudar o mundo. Aí tem outra também que foi quando o Talibã mandou queimar todas a televisão, livro, objeto que poderiam incentivar os alunos a estudar.

PROFESSORA: muito bem, Lalá. Obrigada. Lilica. Tu já quer falar?

JOÃO: já.

PROFESSORA: o que mais te chamou a atenção no documentário da Malala, João?

JOÃO: que uma caneta e um lápis pode mudar uma família, né?! Que ela enfrentava, que ela não tinha medo do que ela queria fazer, ela não se escondia com medo dela. Ela demonstrava que ela tinha [estudo].

PROFESSORA: muito corajosa, né?! Obrigada. Cadê a Lilica?

ALUNA: ela não assistiu, professora.

PROFESSORA: A Ester não veio. Quequel venha aqui, querido. O que mais te chamou a atenção no documentário da Malala?

QUEQUEL: que ela ajudou o próximo?

PROF: que próximo? Quais eram as pessoas? Pra onde ela iria viajar?

QUEQUEL: pra todo lugar.

PROFESSORA: tem algum próximo que ela ajudou?

QUEQUEL: a mãe dela. Ela ajudou a mãe dela a usar aquele negócio lá.

PROFESSORA: O véu né?!

QUEQUEL: por causa que ela tava escondendo a identidade dela e a Malala não. Ela usava...

PROFESSORA: com o rosto descoberto né?! Tá bom, Quequel, obrigada.

PROFESSORA: Paloma, por favor querida. [...] O que foi que te chamou mais atenção no documentário da Malala?

PALOMA: ah porque ela é uma menina muito guerreira, ela não deixa ninguém... ela não baixa a cabeça pra ninguém, ela conseguiu o que queria, ela foi uma menina muito forte, e colocou na cabeça que queria estudar, e que mesmo com os problemas da vida, ela foi feliz com a família dela e não deixou por nada. E ela foi uma menina que colocou na cabeça dela que... como é que diz?! Que não importa onde você estuda, você tem que tá com um caderno, um lápis, uma caneta.

PROFESSORA: Ela demonstrou o valor que a educação tem e que você pode ser feliz mesmo tendo problemas, dificuldades, você pode estar sempre de cabeça erguida. Obrigada, querida.

PALOMA: de nada.

PROFESSORA: Wilker. O que mais te chamou atenção no documentário da Malala?

WILKER: eu não coisei não, professora. Eu não vim no dia.

PROFESSORA: tu não veio? Hm, deixa eu ver aqui, veio sim. Os que não vieram eu anotei o nome aqui.

WILKER: eu não vim não, professora.

PROF: veio sim, Wilker.

WILKER: foi numa quinta-feira, eu faltei.

PROFESSORA: com certeza?

WILKER: mas eu fiz o escrito.

PROFESSORA: Luara. O que mais te chamou atenção no documentário da Malala?

LUARA: ah foram tantas coisas, mas vou resumir aqui. Sobre aquela que ela falou lá que se foi o pai dela que quis ela assim, entendeu? Ela disse que não, porque ele deu o nome pra ela de Malala, mas ela que quis se tornar Malala. [...] é também uma coisa pra gente, porque não é os outros que tem que fazer a gente, é a gente que tem que se fazer.

PROFESSORA: nós que nos fazemos, que nos construímos enquanto mulheres, enquanto pessoas.

LUARA: porque tem pessoas assim que por exemplo eu faço algo errado, aí alguém vai perguntar porque ela fez aquilo, aí tem gente que coloca a culpa no fulano lá e tal, mas não porque ela podia negar aquilo entendeu?!

PROFESSORA: o mesmo se aplica a fazer o correto, por exemplo, o pai incentivou ela a estudar, porque lá eles ficavam pensando que ela estava sendo manipulada pelo pai dela. Pra levar a causa que ele também lutava adiante. Mas ela diz que não, que ela aprendeu a lutar com o pai dela, mas ela era livre e independente. Mais alguma coisa?

LUARA: eu aprendi muito, professora. Eu também pesquisei lá em casa.

PROFESSORA: legal, obrigada Luara. Cristovão. Tua vez agora. O que foi que te chamou mais atenção no documentário da Malala?

CRISTOVÃO: no documentário da Malala?

PROFESSORA: no documentário da Malala que a gente assistiu na biblioteca.

CRISTOVÃO: ah sim. Foi que lá no Paquistão... porque lá no país dela não tinha governo que comandasse. O governo de lá era muito fraco. Também que ela era uma mulher que lutava pelos direitos dela, o direito das mulheres, e educação para as crianças.

PROFESSORA: interessante, ela não lutava só pelos direitos dela, mas pelos direitos dos outros.

CRISTOVÃO: das mulheres, crianças.

PROFESSORA: da própria vila que ela morava, porque aquele grupo chegou e se instalou lá e as pessoas perderam a liberdade que elas tinham. Eles assumiram o poder...

CRISTOVÃO: eles assumiram o poder de tudo.

PROFESSORA: obrigada. Mais alguma coisa?

CRISTOVÃO: de onde eles vieram?

PROFESSORA: Aquele grupo? Olha não sei ao certo, mas deve ter vindo de outros países, ou de lá de próximo mesmo do próprio Paquistão, porque eles viviam, já estavam instalados no país deles. Eles foram para a vila onde eles moravam. [...] obrigada, Cristóvão.

CRISTOVÃO: vale 10 pontos?

PROFESSORA: ~professora rindo~. Venha cá Sílvio. O que foi que te chamou mais atenção no documentário da Malala?

SÍLVIO: naquela parte que ela vai em uma sala, tipo uma aula lá.

PROFESSORA: a parte em que ela era criança e estava sozinha e quando ela entra na sala de aula, como se ela estivesse dando uma aula.

SÍLVIO: com a sala vazia sem ninguém.

PROFESSORA: e a outra parte?

SÍLVIO: que queria os livros.

PROFESSORA: que o Talibã queria pegar os livros. [...] por que que isso te chamou a atenção? [inaudível]. Obrigada. Edinelson.

EDINELSON: professora eu não vim no dia, mas eu vou falar aqui do documentário. Eu achei interessante é a coragem dela, que ela mesmo com o tiro que ela levou, mesmo com o tiro ela continuou atrás do sonho dela de estudar, porque estudar era proibido, nera professora? Mesmo ela tendo levado o tiro, ela poderia ter desistido, mas ela não né?! Continuou correndo atrás do sonho dela. Isso que eu achei mais interessante, que eu já assisti o documentário dela.

PROFESSORA: poxa muito legal. Obrigada. Lauro. O que foi que te chamou mais atenção no documentário da Malala?

LAURO: Depois dela sair de casa, ela ainda queria voltar lá na terra dela. Mesmo o Talibã ameaçando ela de morte, ela ainda queria voltar lá pra ajeitar alguma coisa na casa dela.

PROFESSORA: tu observaste o que? Que ela é uma menina corajosa?

LAURO: corajosa.

PROFESSORA: porque depois de levar um tiro, né?! Você precisa ter coragem para voltar para lá.

LAURO: ela também ajudou muito na guerra do Talibã.

PROFESSORA: ela ajudou na luta. Obrigada Lauro. [...] Senta logo aqui, Mateus. [...] Sim Mateus, o que foi que te chamou mais atenção no documentário da Malala?

MATEUS: deixa eu vê se me lembro. Deixa eu lembrar aqui, professora. O que mais me chamou a atenção foi o fato deles destruírem as escolas devido eles terem medo das crianças aprenderem e governar a nação. E eles viram que não tava adiantando e eles começaram a matar as pessoas que tinham estudado. Eles já tinham conseguido diminuir o pessoal que ia contra as coisas deles.

PROFESSORA: Obrigada. [...] Sim, Camila.

CAMILA: bom, professora, o que eu achei mais interessante foi que ela foi mulher muito corajosa, né?! Ela foi muito empoderada. Mas o que mais me chamou a atenção foi porque ela se tornou famosa, se isso não abateu a humildade dela. Ela nunca deixou de ser melhor que os outros, quer dizer, ela nunca foi melhor que os outros. Ela tinha um nível de conhecimento acima daquelas pessoas, mas ela não deixou abater isso. E ela lutou pelo direito das mulheres, ela amou o seu próximo como a si mesmo, né?! Isso que me chamou mais atenção, ela não foi melhor do que ninguém, melhor do que os outros nesse momento aí.

PROFESSORA: obrigada, Camila.

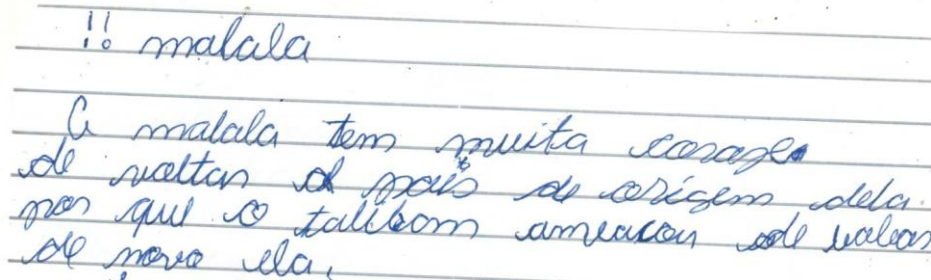
Lamento não ter conseguido gravar os turnos de fala da roda de conversa, no entanto, com a entrevista podemos observar novas vozes, que, possivelmente, na roda de conversa tenham ficado caladas, por causa da timidez de alguns estudantes.

Notamos que diferentes situações chamaram a atenção dos estudantes ao assistirem ao documentário “Eu, Malala” como, por exemplo: a maneira das mulheres muçulmanas se vestirem; as ameaças do movimento Talibã; as ações de Malala para incentivar as crianças a lerem; a coragem dela; a ajuda que ela oferecia às pessoas; a conversa que teve com sua mãe sobre o uso do véu; o fato do pai dela ter lhe dado este nome, mas ela própria ter se constituído Malala; a luta pelos direitos das mulheres e pela educação das crianças; a fraqueza do governo paquistanês diante das ameaças do Talibã; as lembranças de Malala, quando criança, proferindo um discurso em uma sala de aula vazia; a persistência dela, mesmo após a tentativa de assassinato que sofreu; o desejo de retornar a sua casa no Paquistão; a destruição das escolas pelo Talibã por receio que as crianças aprendessem a governar a nação; o empoderamento e a humildade de Malala; a ação do Talibã de queimar os televisores, os livros e outros objetos que pudessem incentivar as pessoas a estudar e o famoso enunciado proferido por Malala “Uma criança, um professor, um livro e uma caneta podem mudar o mundo.” dito por três estudantes dessa maneira “*que ela falou que o professor, um livro, um aluno e um lápis podem mudar o mundo*”/ “*que uma caneta e um lápis pode mudar uma família*”/ “*Que não importa onde você estuda, você tem que tá com um caderno, um lápis, uma caneta.*”

Podemos perceber, ao observarmos esta atividade, uma maior participação, por meio da fala, assim como a ampliação da leitura - no caso do documentário - e da oralidade dos meninos e das meninas, ao posicionarem-se criticamente sobre o que assistiram.

Além dessa atividade de oralidade, pedi que produzissem um comentário escrito a respeito do que haviam achado mais interessante no documentário que assistiram. A maioria dos alunos produziu, no entanto, apresentarei somente algumas dessas produções, começando pelo texto produzido por Lauro.

Figura 16 - Comentário produzido pelo estudante Lauro no 3º ciclo



!! malala
 A malala tem muita coragem
 de voltar ao país de origem dela
 por que o talibã ameaçou de matar
 de novo ela.

Fonte: Lauro, 8º ano C, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rio Tapajós.

Percebemos nesta produção um avanço na escrita do Lauro em relação ao gênero, abaixo, produzido no primeiro ciclo.

Figura 17 - Comentário produzido pelo estudante Lauro no 1º ciclo

Homem é condenado por tentar matar mulheres em motel de santarém sem as mulheres que foi espancada ~~por ele~~ ~~o delegado~~ ~~investiga o~~ ~~interior criminal~~ ~~de~~ ~~o~~ ~~encontra~~ ~~que~~ ~~ele~~ ~~é~~ ~~marcado~~ ~~por~~ ~~estrupo'.~~

Fonte: Lauro, 8º ano C, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rio Tapajós.

Em seu texto, neste terceiro ciclo, o estudante ainda apresenta alguns problemas de ortografia, mas já conseguiu discursivizar mais amplamente, apresentando seu ponto de vista a respeito da atitude de Malala quando ele escreve “A Malala tem muita corage de voltar al pais de origem dela”, e em seguida ele explica o motivo da jovem ser corajosa “por que o talibam ameaçou de balear de novo ela.”. Percebemos que o jovem autor construiu um enunciado completo e coerente com o conteúdo exibido no documentário.

O comentário, a seguir, é a segunda produção escrita do estudante Wilker que, assim como seu colega Lauro, conseguiu ampliar um pouco mais sua escrita, se comparada ao gênero produzido no 1º ciclo.

Figura 18 - Comentário produzido pelo estudante Wilker no 3º ciclo

A Malalala Relata que sofreu muito na Infância e conta um pouco da vida dela e aqui mais um chama atenção dela foi que ela deu que uma professora um aluno um dia cantata e um colega de papel fez muita diferença na vida de uma mulher por que ela também conseguiu e passou que ela táta ela foi esse que me chamou atenção.

Fonte: Wilker, 8º ano C, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rio Tapajós.

Figura 19 - Comentário produzido pelo estudante Wilker no 1º ciclo

A delegacia Especializado no atendimento as mulheres em Santarém Instaurou inquirito para apura a tentativa de feminicidio por seu companheiro no dia 23 de agosto Ela deu entrada no hospital Municipal por volta das 17h39min com um tiro no Busto

Charol contra violência contra mulher

Fonte: Wilker, 8º ano C, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rio Tapajós.

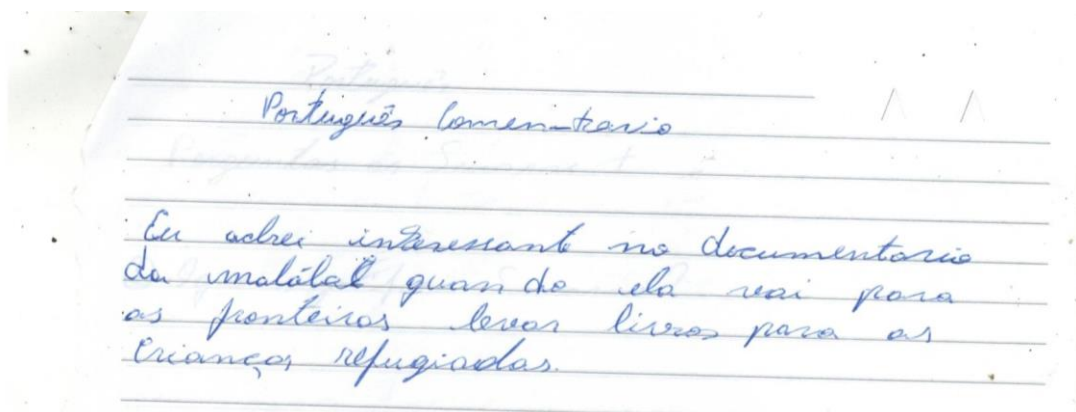
No início da produção o estudante demonstra não ter compreendido bem todo o enredo do documentário, como é possível vermos neste trecho “A Malala Relata que sofreu muito na Infância”, essa incompreensão foi gerada pelo tempo da narrativa que é cronológico

e psicológico e bem no início do documentário aparece a Malala, personagem de um livro, do qual o pai de Malala Yousafzai retirou o nome dela. Essa personagem está em meio a uma batalha e do alto de uma montanha motiva os homens a não desistirem de lutar. Não só o Wilker, mas outros estudantes acharam que se tratava de uma única pessoa. Além dessa cena, há outras em que Malala Yousafzai relembra momentos em que seu pai estava estruturando a escola da família e a presença constante dela, ainda criança, em meio a essa organização. Apesar das desigualdades entre homens e mulheres na sociedade paquistanesa, o sofrimento de Malala e sua nação, aumenta consideravelmente com a invasão do Talibã.

Como podemos observar, diferentemente de sua produção no 1º ciclo, o Wilker mostra sua capacidade de refletir sobre a história da garota paquistanesa e faz um recorte do que lhe chamou mais a atenção, que foi o valor que Malala dá a educação. No famoso enunciado que a moça proferiu, ela fala da educação das crianças e o Wilker voltado para as nossas discussões sobre o empoderamento feminino, trouxe para o nosso contexto desta forma *“Ela disse que uma Professora um Aluno uma Canetata E um Pedaco de Papel faz muita diferença na vida de uma mulher porque ela tinha conseguido”*. Nesse enunciado percebemos que o estudante atribui o sucesso da menina Malala a educação que ela recebeu e que a motivou para lutar por si e pelos outros.

As produções escritas, que apresento e reapresento a seguir, pertencem ao estudante Solano, que do mesmo modo que os colegas Lauro e Wilker, também, por meio das atividades de oralidade, leitura e reflexão linguística conseguiu ampliar sua escrita como podemos observar no gênero que ele produziu nesse 3º ciclo.

Figura 20 - Comentário produzido pelo estudante Solano no 3º ciclo



Fonte: Solano, 8º ano C, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rio Tapajós.

Figura 21 - Comentário produzido pelo estudante Solano no 1º ciclo

Comentário
 A delegacia especializada no atendimento
 a mulheres em Santarém testemunha e investiga
 para apurar a tentativa de feminicídio no
 dia 23 de agosto. Ela deu entrada no Hospital
 municipal por volta das 17h 38min com um
 tiro no rosto.

Fonte: Solano, 8º ano C, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rio Tapajós.

No primeiro ciclo, de acordo com as descrições e análises que faço anteriormente, Solano e Wilker apresentam textos quase idênticos, com diferenças mínimas, creio que em parte pelo fato de pertencerem ao mesmo grupo de trabalho nas atividades realizadas com o gênero notícia. Porém, no 3º ciclo o estudante mostrou sua autoria, colocando-se como sujeito de seu discurso em uma atitude responsiva ao documentário assistido pela turma.

A seguir trago as produções de Olívio no 3º e 1º ciclos, também, com o intuito de observarmos os avanços do estudante na prática da linguagem escrita.

Figura 22 - Comentário produzido pelo estudante Olívio no 3º ciclo

MAIALA
 ERA UMA MENINA QUE ERA DEDICADA NÃO QUERIA FAMA
 NEM LUXO MAIS SIM RESPEITO A TODOS E PAR SO
 QUE ONDE ELA MORAVA NÃO PODIA VOLTAR SE NÃO
 ELA ERA MORTA. MAIALA QUERIA PELO MENOS VER CO-
 MO SUA CASA ESTA AGORA SEU PAI É UM HOMEN-
 IN TRABALHADOR E DIGNO, SUA MÃE NÃO TINHA
 MUITO ESTUDO. NA CIDADE DE MAIALA AS
 MULHERES NÃO PODIAM ESTUDAR MAS AGORA
 ELA JA PODE ESTUDAR E ELA É A MELHOR DA
 SUA SALA

Fonte: Olívio, 8º ano C, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rio Tapajós.

Figura 23 - Comentário produzido pelo estudante Olívio no 1º ciclo

14/03/2019
 A mulher que morreu com tiro de espingarda
 a mulher queria se separar mas o mai-
 do não queria então ele ficou com muita
 raiva e armou para matar pois estava
 com muita raiva de perder sua mulher.

Fonte: Olívio, 8º ano C, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rio Tapajós.

No comentário produzido por Olívio, no 1º ciclo, ele não se posiciona criticamente, o que demonstra uma compreensão superficial do gênero lido. Já no 3º ciclo comunica-se coerentemente com o conteúdo exposto no documentário sobre a vida de Malala, assim como, expõe seu ponto de vista a respeito de vários aspectos da vida da protagonista como a simplicidade, o respeito, a luta pela paz, o desejo de retornar ao seu país e a sua casa, o caráter do pai da moça, a carência da educação escolar na vida da mãe de Malala, que ao contrário do que ocorreu com a filha não foi motivada a estudar. Por fim, destaca o direito a educação negado as mulheres paquistanesas e a oportunidade que a jovem tem, em outro país, de prosseguir seus estudos. Somente a última parte deste enunciado “*MAS AGORA ELA JÁ PODE ESTUDAR E ELA É A MELHOR DA SUA SALA*” não condiz com o conteúdo exibido no documentário, porque a jovem paquistanesa era a melhor de sua turma, quando estudava em seu país, no entanto, no país para onde foi morar com a sua família teve que se adaptar a sua nova escola e a uma cultura diferente.

Percebo que a ampliação discursiva dos estudantes, além da integração das práticas de linguagem, se deu pelo contato com um gênero multimodal, apesar de eu não ter discutido, mais amplamente, com eles sobre as imagens, as cores e outros aspectos da multimodalidade, presentes no texto. Ainda assim, eles demonstraram muito interesse em todas as atividades desse ciclo, porque interagem, a todo momento, com diferentes gêneros textuais, veiculados nos mais variados suportes, nas práticas sociais do cotidiano.

4º Ciclo: Conversa para explicar o nome do projeto, leitura do gênero artigo jornalístico, produção de questões, reflexão linguística e roda de conversa.

Este ciclo ocorreu em duas aulas de quarenta minutos cada. Após as atividades de leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística com o documentário “Eu, Malala”, iniciamos este novo ciclo de práticas linguísticas com uma atividade com o gênero oral conversa formal. Como no início do desenvolvimento do projeto de intervenção, eu ainda não havia decidido o nome do nosso projeto e informado aos estudantes, decidi iniciar nossas atividades explicando um pouco sobre essa escolha. De antemão, informo que houve uma alteração no nome que como vemos, abaixo, no início foi chamado “Empodera, Meninas do Rio!” e, posteriormente, “Empodera, Menina do Rio”. A mudança ocorreu devido a um problema de concordância entre empodera e meninas. Poderia ter ficado “Empoderem-se, Meninas do Rio”, mas não achei interessante para o nome de um projeto, preferi chamar individualmente cada menina do Rio a empoderar-se, de forma alguma negando que o poder da mulher se constrói na interação com outras mulheres e foi deste modo que o projeto foi desenvolvido.

A seguir apresento a transcrição da conversa que deu início a este novo ciclo de entrelaçamento entre as atividades de linguagem.

PROFESSORA: então o título do projeto é esse “Empodera, Meninas do Rio!”. Eu queria que vocês prestassem atenção, quem tá conversando, por favor. Por que eu escolhi esse título?! O que vocês acham? Por que Empodera, Meninas do Rio? Quem são essas meninas do rio?

CAMILA: na opinião não sei.

PROFESSORA: a Camila não sabe.

MARCOS: do rio o quê, professora?

PROFESSORA : Por que meninas do rio?

LAURO: Porque ()

PROFESSORA: ah vocês acham que esse rio é do Rio de Janeiro?!

ALUNOS: é.

MARCOS: eu acho, professora.

PROFESSORA: mas nós não temos rio aqui?!

ALUNO: tem.

PROFESSORA: *~repetindo o que alguém disse~* meninas que trabalham no rio... quem são essas meninas aqui “meninas do rio”?

MARCOS: as meninas do Rio Tapajós.

PROFESSORA: o Marcos disse que são as meninas da escola. São as meninas da escola Rio Tapajós, por isso meninas do rio. Esse projeto quer empoderar um pouco mais, porque vocês já são empoderadas. Ele quer empoderar um pouco mais as meninas dessa sala, as meninas dessa escola e não só nós. Por exemplo, eu me considero uma menina do rio, porque eu nasci na beira do rio. A minha casa no interior era as margens de um rio. Menos de dez metros da beira do rio. Então eu me considero uma menina do rio.

JOÃO: eu também.

PROFESSORA: eu nasci nas margens do rio Ituqui. Aqui a três horas de Santarém, direto. Passa o Maicá e vai embora.

ALUNO: ()

PROFESSORA: não, não era ruim, porque nós estávamos acostumados, na época.

LAURO: a casa era alta?

PROFESSORA: era alta.

~alunos falando~

PROFESSORA: vai de barco.

ALUNO: pra onde professora?

PROFESSORA: pro Ituqui.

ALUNOS: ah, eu sei onde é.

~vários alunos falando ao mesmo tempo~

PROFESSORA: vai direto aqui no Maicá em três horas de viagem.

JOÃO: prof, já fui lá. São José.

~alunos comentando sobre isso~

PROFESSORA: sim, São José, São Raimundo. Não, São Benedito. Certo? Então tá explicando porque meninas do rio. Não só para nos empoderar, as meninas dessa sala, para nos empoderar ainda mais, mas como todas as meninas da escola. Então até o momento, as nossas ações elas estiveram mais voltadas para a sala de aula. As nossas ações estiveram mais voltadas para a nossa sala de aula. mas nós vamos estendê-la a escola. Aquelas fotos que foram tiradas na biblioteca, quando nós estávamos assistindo o documentário, foi publicada no grupo da escola, assim como os outros trabalhos que outros professores desenvolveram.

PROFESSORA: gente eu gostaria que vocês ouvissem um momento, por favor, tá Larissa?!

LARISSA: sim, senhora.

PROFESSORA: só um momentinho. Os meninos. Calvin, por gentileza! Então olha só, no dia 30, na próxima sexta-feira, nós, esse projeto, nossa turma, esse projeto aqui “Empodera, meninas do rio” vai fazer uma blitz aqui na frente da escola.

~alunos começaram a ficar agitados~

ALUNO: se tiver alguém embriagado eu posso... *~risos~*

PROFESSORA: amanhã, eu vou trazer uma...

Marcos sugeriu o seguinte: “*e se tiver chovendo, professora? As meninas vão ficar segurando a sombrinha pra gente.* A atitude do jovem mostra uma crença bem presente na sociedade, de que as mulheres devem servir aos homens. Apesar do trabalho que realizamos, desde o 1º ciclo, ainda nos deparamos com esta atitude machista do Marcos, a fala dele deve nos levar a refletir que muito ainda precisa ser feito para vencermos a desigualdade entre mulheres e homens e que mais ações devem ser implementadas no intuito de formar homens mais respeitosos e mulheres mais informadas sobre os seus direitos.

Além das discussões sobre o nome do projeto, informei aos estudantes sobre a blitz educativa, as autorizações para divulgação dos nomes deles, das fotos, transcrições de falas e outras participações nas atividades desenvolvidas no decorrer da intervenção e da conversa com o coletivo de mulheres indígenas “Suraras do Tapajós” que tivemos, posteriormente.

Após essa conversa, a fim de (re) conhecermos o que é um coletivo de mulheres iniciamos a leitura e a discussão de um artigo jornalístico, que trata sobre Coletivos Feministas, pois nossa próxima atividade foi uma roda de conversa com o Coletivo de Mulheres Indígenas - Suraras do Tapajós - formado no ano de 2016, na Aldeia Alter do Chão, Território Borari, conhecida como Vila de Alter do Chão, em Santarém, no Estado do Pará e que conta, atualmente, com a participação de 25 mulheres indígenas da região do Tapajós/Arapiuns, cuja missão é combater a violência, o racismo e contribuir para o empoderamento político e econômico das mulheres desse território.

Este artigo foi projetado na lousa e à medida que fazíamos a leitura colaborativa dele, também íamos discutindo sobre algumas questões presentes no gênero, buscando compreendê-lo linguisticamente e discursivamente.

Quadro 11 – Artigo Jornalístico

Por que as mulheres se organizam em coletivos feministas?

Convidamos o Coletivo Severinas para nos contar sobre a necessidade de se organizar

coletivamente.  Equipe Midium Follow

Nov 7, 2017

Quando buscamos pela história do movimento feminista, é comum encontrarmos em destaque apenas a luta das mulheres da elite pela cidadania, pelo acesso à educação e pelo direito ao voto. É assim que se entende estritamente “o início do feminismo”, porém trata-se apenas de uma parte da história. Por todo o mundo, mulheres em sua diversidade (negras, indígenas, não-heterossexuais, de baixo poder aquisitivo, que nunca chegaram a conhecer o termo “feminista”) lutaram para sobreviver à dominação imposta pela construção do Estado Moderno, estando frequentemente organizadas em grupos.

O que é comum a todas essas histórias é que, em determinado momento, mulheres perceberam a necessidade de lutar por direitos e reconhecimento e se reuniram. Fosse para o debate e o estudo ou para a construção de ações públicas, elas se viam unidas por situações experienciadas em comum e pelo desejo de mudar suas realidades. Unir-se era o caminho para se reconhecer enquanto grupo e para se fortalecer em uma sociedade na qual sozinhas não teriam voz ou vez.

Hoje, os coletivos feministas ganham cada vez mais destaque e existem em várias esferas, estando ligados a partidos ou não, com diferentes vertentes, compostos desde mulheres mais velhas até adolescentes, sendo focados em um tema ou abrangendo as diversas questões feministas. Os coletivos promovem ações em datas importantes, além de grupos de discussões e apoio.

Convidamos o Coletivo Severinas, criado em 2015 com objetivo de atuar social e politicamente no Sertão Central do Ceará, para nos contar das experiências vividas por elas e da necessidade de se organizar coletivamente.

Ser feminista no sertão cearense

Por Lisiani Rodrigues e Lizandra Souza, integrantes do Coletivo Feminista Severinas

A construção de um coletivo e as atividades realizadas enquanto organização de mulheres militantes requer comprometimento pessoal de cada uma das integrantes, articulação conjunta e participação ativa nas discussões e levantamento de pautas. A identificação de cada Severina com o coletivo permite uma aproximação que se torna acolhedora e se transforma em espaço de compartilhamento das lutas pessoais que travamos com nós mesmas ou em nossas vivências cotidianas.



Da esquerda para a direita, em pé, Lisiani Rodrigues, Lizandra Souza, Larissa Caetano, Elen Andrade e Paula Menezes. Sentadas, Kaline Lemos e Cristina Menezes, integrantes do Coletivo Severinas. Foto: Dominick Maia/Marcela Tosi/Equipe Mídium

Com integrantes de Quixadá, Quixeramobim, Senador Pompeu, Banabuiú e Capistrano, o coletivo acolhe mulheres através da organização e ação política dentro e fora da universidade. Recebemos convites para eventos em outras instituições de ensino superior e, principalmente, de escolas públicas e privadas da região. Ao levar o debate feminista para diferentes espaços, nos encontramos com mulheres que buscam tornar esses ambientes mais igualitários e menos fechados para as discussões de gênero.

A atuação e a articulação política do Severinas se concentram, principalmente, na Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC), campus da Universidade

Estadual do Ceará (UECE) em Quixadá, onde o Coletivo surgiu e onde promovemos reuniões, grupos de discussão, debates, saraus feministas, manifestações, performances e intervenções. Ultrapassando os muros acadêmicos, reivindicamos o direito à rua, como, por exemplo, através do Manifesta Mulher, nome dado à primeira manifestação feminista que fizemos pelas ruas de Quixadá contra os casos de violência sofridos por mulheres e para gritar nossas pautas e inquietações para a sociedade quixadaense.

Compreendendo o coletivo como uma ferramenta de atuação política, usamos o nome Severinas, que remete ao sertão, à mulher sertaneja, e atuamos na defesa de direitos dentro de uma cidade pequena, no interior do Estado do Ceará, com culturas machistas enraizadas, ou seja, uma atuação local que pretende abrir espaços para debates que ainda sofrem invisibilidade.

Diante disso, nós escolhemos ser feministas interseccionais e marxistas porque acreditamos que, na luta feminista, deve estar presente, além da consciência de gênero, a consciência da condição de classe, etnia, sexualidade, entre outras, que marcam vivencial e materialmente a vida das mulheres em sociedade. Reconhecemos que não somos todas iguais, que nossas diferenças devem ser explicitadas e reconhecidas para que as mais diferentes mulheres em suas mais diferentes situações de vulnerabilidade social sejam contempladas por nossa luta. Defendemos, dessa forma, o recorte de gênero, de condição de gênero, de etnia, de classe, de orientação sexual, pois reconhecemos que as mulheres não sofrem todas juntas as mesmas opressões e que nem sempre a mulher está em situação de desvantagem nas relações de poder na sociedade, pois estas não se configuram somente no sistema patriarcal, tendo em vista que existem outros sistemas de opressão que envolvem etnia, classe, sexualidade etc.

- **A interseccionalidade no feminismo importa** porque podemos ser todas mulheres e isso já nos traz algo em comum: todas nós sofremos com o machismo e a misoginia, independente da nossa condição de gênero (cisgênera ou transgênera), etnia, sexualidade, faixa etária, peso, altura, classe social... Mas nem todas nós sofremos com o racismo; nem todas nós sofremos com o sistema social heteronormativo, o qual legitima a acefobia, a bifobia, a lesbofobia, a panfobia, entre outras opressões por sexualidade; nem todas nós sofremos com a transfobia; nem todas nós sofremos com a gordofobia; nem todas nós sofremos com o capacitismo; nem todas nós sofremos com o elitismo e/ou sistema hierárquico de classes, pois nem toda mulher sofre todas as opressões (ainda bem!).

É necessário que a militância feminista contemple a luta contra todas essas opressões marcadamente interligadas ao sistema patriarcal de dominação da mulher pelo homem para que o feminismo chegue em todas as mulheres e possa, de alguma forma, ajudá-las em seu **empoderamento** e libertação de estereótipos e papéis sociais restritivos e opressores.

Equipe Mídium

Um movimento de experiências em comunicação, integrado por estudantes de Jornalismo da UFC.
Assine nossa newsletter: <http://tinyletter.com/midium>

Fonte: <https://medium.com/midium/por-que-as-mulheres-se-organizam-em-coletivos-feministas-c7ff5288b16b>

Abaixo, transcrevo a leitura e os comentários orais durante esta atividade.

PROFESSORA: olha, como eu falei pra vocês antes, tá?! Agora sobre coletivos feministas, como eu falei pra vocês, amanhã nós vamos receber um grupo aqui, um coletivo feminino. E aí pra gente... vocês já elaboraram algumas perguntas pra elas e agora a gente vai poder ler um pouco mais sobre por que as mulheres se organizam

em coletivos feministas. Aí esse coletivo que nós vamos ler aqui é sobre o coletivo Severinas. Olha: convidamos o coletivo Severinas pra nos contar sobre a necessidade... vamos ler novamente aqui, por favor. Começando 1,2,3: “por que as mulheres se organizam em coletivos feministas...”

~alunos lendo~

PROFESSORA: “quando buscamos pela história do movimento feminista...”

~continuaram lendo~. O que seriam essas mulheres da elite?

MARCOS: mulheres que lutaram pelos seus direitos.

PROFESSORA: Marcos disse que são as mulheres que lutaram por seus direitos. O que é elite, quando se fala de elite com relação a sociedade?

ALUNO: elite é um grupo... um grupo de mulheres.

PROFESSORA: grupo de mulheres... as mulheres da elite são pobres ou ricas?

ALUNA: pobres.

PROFESSORA: pobres? Mulheres da elite são pobres? Não, as mulheres da elite são ricas.

ALUNA: ricas de beleza.

PROFESSORA: não, mas as vezes não só de beleza, mas de dinheiro mesmo também. São mulheres financeiramente... com a condição financeira boa. Tá, vamos prosseguir a leitura, ok Marcos?! “É assim que se entende estritamente o início do feminismo”. Então o início do feminismo começou, segundo essa matéria aqui, com as mulheres da elite. “Porém, trata-se apenas de uma parte da história...”, Vamos prosseguir?!

“Por todo mundo mulheres em sua diversidade...”

“o que é comum...”

~alunos e professora lendo~

PROFESSORA: quem foi que escreveu essa matéria para esse site? Lisiane Rodrigues e Lisandra Souza, integrantes do coletivo feminista “Severinas”. Aí essa parte já começa a ser escrita por elas, pela Lisiane Rodrigues e pela Lisandra Souza. Como elas começam?! Olha só. “A construção de um coletivo e as atividades realizadas...”

ALUNO: te aquieta, Quequel.

PROFESSORA: “... requer compromisso pessoal de cada uma das integrantes...”

~continuam lendo~

~alguns alunos conversando e atrapalhando~

ALUNO: aí é uma cobra, é professora?

PROFESSORA: aí aqui abaixo temos uma foto delas, bem aqui tem algo escrito aqui em cima olha: “Universidarte”. Aí aqui tem uma foto do que elas produzem, né?! Aí diz aqui olha, aqui tem um símbolo feminista que não chegou a aparecer tanto e aqui tem uma arte de uma mulher também, de uma feminista. Da esquerda para direita, isso geralmente nós encontramos em matérias onde tem fotos existe essa, como se fosse uma legenda, para identificarmos quem está na foto. Geralmente é da esquerda para a direita, de onde a nossa visão começa aqui, da esquerda para a direita. Em pé, temos quem? Vamos baixar aqui pra gente conseguir ver.

ALUNO: Lisiane Rodrigues.

PROFESSORA: Tá aqui ó. Da esquerda para a direita, em pé, Lisiane Rodrigues é essa aqui, Lizandra Souza é a próxima, tá em pé também. Depois a Larissa Caetano e a Helen Andrade e...

ALUNO: e a Paula Menezes que é a debaixo.

PROFESSORA: e a Paula Menezes. Aí embaixo nós temos sentadas... *~falaram o nome das meninas~*. Frida Kahlo. Esse pedaço que a gente vê aqui foi uma homenagem que elas fizeram para Frida Kahlo. Frida Kahlo. Kahlo com K, não é o calo que dá no dedo não, não é uma bolha não. O nome dela é com K. Vamos continuar lendo, tá?! “Com integrantes...” *~continuaram lendo~* Isso [falou os nomes: Quixadá, Capistrano...] são o quê? Vocês sabem?

ALUNO: são... não sei não.

PROFESSORA: vocês têm algum parente que é de Quixadá, que é nordestino?

ALUNOS: não.

PROFESSORA: a Jéssica. Não, a Pietra, ela acha que tem algum descendente de Quixadá, que ela disse que são meio nordestino, mas ela falou que são meio doido.

[risos] Então esses nomes são cidades lá do Ceará. O Calvin falou de Mojuí, não foi Calvin? O que foi que você falou de Mojuí?

CALVIN: é que lá tem vários nordestinos.

PROFESSORA: sim, tem vários nordestinos, descendentes de nordestino.

CALVIN: Do Ceará.

PROF: do Ceará.

DAVI: de Fortaleza.

PROFESSORA: sim, de Fortaleza. O Estado é Ceará e a capital é Fortaleza. Aí tem inúmeras cidades lá no Estado do Ceará.

ALUNO: come camaleão besta lá.

PROFESSORA: come camaleão besta lá?! Acho que em situações extremas de fome, né?! As pessoas lá e em outros lugares comem camaleão.

MARCOS: professora, os camelão lá na minha casa ficam doidinhos.

PROFESSORA: é, interessante, Marcos. Vamos continuar a leitura ali a partir de “coletivo” olha: “o coletivo acolhe mulheres...”. Vamos ler. “Através de...” ~continuaram lendo~ “Recebemos convites...” Olha isso é elas falando. Elas usam o que? Quando as meninas estão falando aí? Que a gente leu lá no início. Quantas escreveram essa matéria?

ALUNO: são seis.

PROFESSORA: não, seis estão na foto. Nós lemos lá em cima, antes disso, lá no início.

ALUNO: a Lisiandra Rodrigues e a Lisiane Souza.

PROFESSORA: então quando elas escrevem aqui “recebemos convites”, elas estão falando de quem? Quem é que recebe esses convites?

ALUNO: as outras que tão aí.

PROFESSORA: essas que estão na foto, as do coletivo. “recebemos”, o verbo está em que pessoa? Primeira, segunda ou terceira?

ALUNO: terceira.

ALUNO2: SEGUNDA.

PROFESSORA: singular ou plural?

ALUNO: plural.

PROFESSORA: “recebemos”, quem é que recebeu?

ALUNO: as mulheres.

PROFESSORA: as mulheres, nós recebemos. Quando elas colocam aqui “recebemos”, o verbo está em primeira pessoa do plural.

ALUNO: singular.

PROFESSORA: “nós”, “nós recebemos”. Esse “nós” é quem? Coletivo chamado Severinas. “Recebemos convites para eventos em outras instituições de ensino superior...” Vamos ler comigo. “e principalmente de escolas públicas”. Amanhã vai vim aqui um coletivo em uma escola pública. “e privadas também da região. Levar o debate feminista para...” ~continuaram lendo~

Onde é que essas moças estudam?

ALUNO: Quixadá.

PROFESSORA: em Quixadá, na UFC lá em Quixadá. Onde foi que o coletivo delas surgiu? Olha: “onde o coletivo surgiu e onde promovemos reunião...” ~continuaram lendo~

A atividade acima foi uma tentativa de leitura colaborativa Bräkling (2014), porém como o texto escolhido é muito extenso a turma foi ficando desmotivada e a participação dos estudantes foi diminuindo. Diante da situação decidi encerrar a leitura do artigo.

Como faltavam alguns minutos para tocar a campainha, o dia da realização da Blitz Educativa (uma das atividades do projeto de intervenção) estava se aproximando e ainda não tínhamos produzido os adesivos para fixar nos veículos, resolvi continuar com a atividade de leitura, porém, agora, de adesivos para que pudéssemos ter mais contato com esse gênero.

Com essa atitude desloquei uma atividade do 5º ciclo para o ciclo anterior, mas que terá sua descrição e reflexão somente no ciclo seguinte. Abaixo, continuo a descrição e reflexão das atividades do 4º ciclo.

Apesar dos desencontros entre a teoria da leitura colaborativa - que consiste no estudo de um texto com a colaboração de outros leitores e mediado pelo professor, com o objetivo centrado não, somente, na compreensão, mas, principalmente, nas estratégias que ajudarão o leitor a compreender o texto Bräkling (2014) – e a nossa prática, conseguimos algum êxito ao refletirmos sobre alguns aspectos estruturais do gênero como podemos ver no trecho a seguir:

PROFESSORA: aí aqui abaixo temos uma foto delas, bem aqui tem algo escrito aqui em cima olha: “Universidarte”. Aí aqui tem uma foto do que elas produzem, né?! Aí diz aqui olha, aqui tem um símbolo feminista que não chegou a aparecer tanto e aqui tem uma arte de uma mulher também, de uma feminista. Da esquerda para direita, isso geralmente nós encontramos em matérias onde tem fotos existe e essa, como se fosse uma legenda, para identificarmos quem está na foto.

Além disso, durante a leitura, tratamos de alguns fatores que colaboram com a ativação dos conhecimentos prévios dos leitores como quem produziu o gênero e o lugar de fala das autoras, como podemos observar no trecho a seguir:

PROFESSORA: quem foi que escreveu essa matéria para esse site? Lisiane Rodrigues e Lisandra Souza, integrantes do coletivo feminista “Severinas”. Aí essa parte já começa a ser escrita por elas, pela Lisiane Rodrigues e pela Lisandra Souza. Como elas começam?! Olha só. “A construção de um coletivo e as atividades realizadas (...)”.

Ao compararmos esta atividade de leitura, do 4º ciclo, com as realizadas, anteriormente, percebemos certa ampliação tanto no meu modo de conduzir a atividade, com a tentativa de realizar uma leitura colaborativa e, conseqüentemente, na aprendizagem dos estudantes, visto que dessa vez contaram com a minha condução, ao contrário das outras atividades em que tiveram que buscar os sentidos do texto, praticamente sozinhos.

A seguir apresentarei três blocos de questões produzidos pelos estudantes para direcionar a interação verbal entre a turma e as mulheres do coletivo “Suraras do Tapajós”. Antes, esclareço quando e como foi a orientação para a produção dessas perguntas. Como eu havia falado antes de iniciar a leitura do artigo jornalístico:

PROFESSORA: olha, como eu falei pra vocês antes, tá?! Agora sobre coletivos feministas, como eu falei pra vocês, amanhã nós vamos receber um grupo aqui, um coletivo feminino. E aí pra gente... vocês já elaboraram algumas perguntas pra elas e agora a gente vai poder ler um pouco mais sobre por que as mulheres se organizam em coletivos feministas.

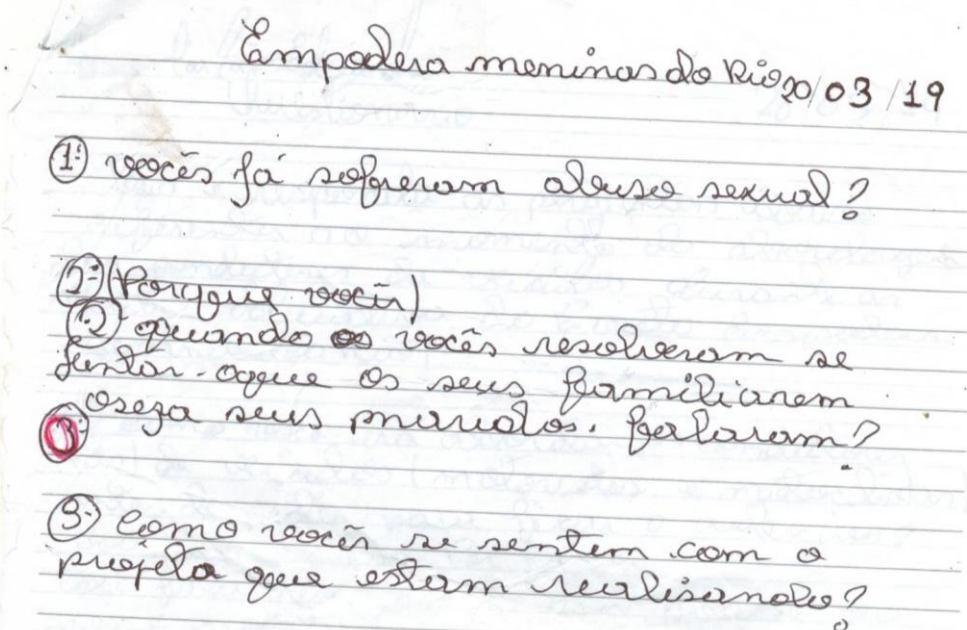
Na aula anterior eu havia pedido que os estudantes elaborassem algumas perguntas para fazerem às mulheres do coletivo “Suraras do Tapajós”, que iríamos receber

para a roda de conversa, porém, como elas não puderam vir no dia combinado, decidi fazer a leitura apresentada acima, com o objetivo de as meninas e os meninos ampliarem seus conhecimentos sobre coletivos de mulheres.

Grande parte da turma produziu as perguntas, no entanto, as folhas com essas questões permaneceram com eles, durante o encontro com as Suraras, porque poderiam precisar para se direcionarem a elas. Ressalto que quase não olharam no papel, pois à medida que a conversa ia se desenvolvendo as perguntas iam surgindo, espontaneamente. Finalizado o encontro, que aconteceu no auditório da escola, todos saíram e com eles foram os papéis com as perguntas, visto que, praticamente, não as utilizaram e não iriam precisar mais, descartaram as folhas, com exceção das três produções que apresento, abaixo, duas que consegui resgatar com os autores, no mesmo dia e a outra que a autora me entregou na aula seguinte.

Começo a reflexão, sobre essas três produções textuais, com as perguntas elaboradas pela estudante Camila.

Figura 24 - Bloco de questões produzido pela estudante Camila



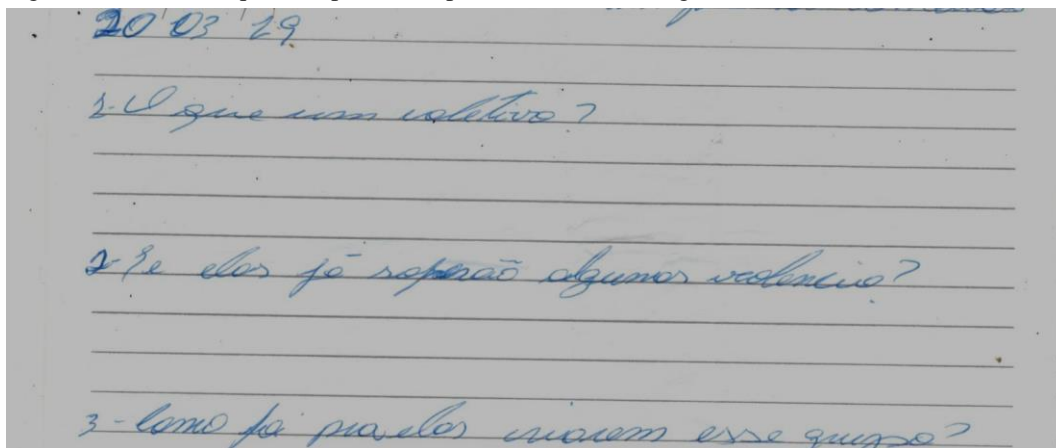
Fonte: Camila, 8º ano C, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rio Tapajós.

Com a primeira pergunta, Camila questiona as Suraras sobre um assunto muito discutido, nos dias de hoje, mas que, ainda, é um tabu para muitas famílias, que evitam falar, abertamente, sobre isso, deixando de proteger seus familiares e punir os abusadores e abusadoras. Na segunda pergunta, ela questiona a atitude dos maridos das Suraras sobre a decisão destas de participarem de um coletivo de mulheres, percebemos, aqui, a situação da mulher oprimida que só faz o que o marido permite, fato que deve ter sido observado pela

jovem estudante em seu contexto social. Na última questão, ela quer saber dos sentimentos das mulheres Suraras em relação à participação no coletivo, ou seja, está implícito nessa pergunta o que o projeto tem acrescentado à vida delas. Percebemos que todas as perguntas são pertinentes às discussões que estamos realizando no decorrer da intervenção, e que mostram a ampliação da criticidade da estudante por meio da escrita.

As próximas questões são de autoria do estudante Wellington.

Figura 25 - Bloco de questões produzido pelo estudante Wellington

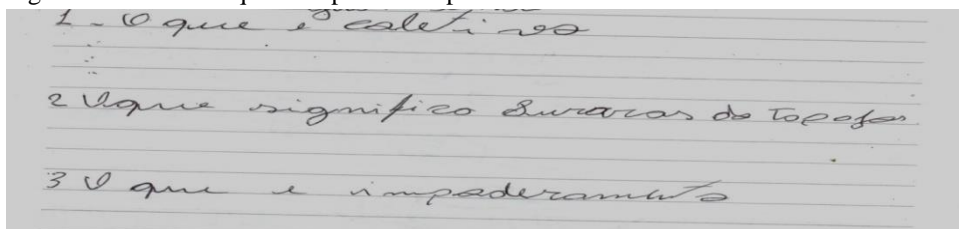


Fonte: Wellington, 8º ano C, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rio Tapajós.

Como ainda não havíamos lido o artigo sobre coletivos femininos, o Wellington pretendia obter essa informação das Suraras, com a sua primeira pergunta. A segunda pergunta refere-se ao fato de elas já terem sofrido algum tipo de violência, uma pergunta muito corajosa da parte dele e que também exige maturidade delas para responderem, pois algumas mulheres têm vergonha de relatar a violência que sofrem, seja para proteger o agressor, seja por sentirem-se culpadas. Na última questão, ele aborda o processo de formação do grupo, implicitamente querendo saber dos desafios enfrentados por elas para organizarem o coletivo de mulheres indígenas. Apesar de termos comentado, minimamente, sobre coletivos femininos em sala de aula, as perguntas produzidas por Wellington demonstram que ele conseguiu associar a temática discutida no projeto com o encontro que teríamos com o coletivo de mulheres.

As questões, abaixo, foram produzidas pelo estudante João.

Figura 26 - Bloco de questões produzido pelo estudante João



Fonte: João, 8º ano C, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rio Tapajós.

Assim como para o Wellington, ainda não estava claro para o João o conceito de coletivo, conteúdo de sua primeira pergunta. Na segunda, ele faz uma pergunta muito interessante para um primeiro contato, que é querer conhecer o significado do nome do grupo, visto que a palavra Suraras não é usual em todos os contextos sociais. Na terceira questão, ao perguntar sobre empoderamento ou ele não entendeu o significado da palavra, ou seria uma pergunta retórica para saber o que as Suraras entendem sobre o assunto discutido na turma e que poderiam colaborar conosco. Observamos que as perguntas de João vão se integrando em um processo gradativo decrescente em que ele começa a questioná-las sobre coletivos, em seguida sobre o coletivo delas e por último o que elas sabem sobre o assunto que estamos discutindo. Desse modo, o estudante revela um texto coerente, porque propicia ao seu interlocutor construir um sentido para ele.

A próxima atividade desse ciclo foi a roda de conversa com o Coletivo Feminino Suraras do Tapajós. Iniciamos nossa conversa na roda, porém, após elas se apresentarem, propuseram a Dinâmica do Aquário, que consiste em: colocar algumas cadeiras em círculo (aquário); somente pode discutir sobre o tema proposto quem estiver ocupando uma delas; quando uma outra pessoa quiser falar, deverá levantar-se e tocar no ombro de alguém que esteja no aquário; então este se levanta e volta para o círculo maior; as pessoas que estão no interior do aquário são responsáveis por continuar a discussão. A dinâmica foi bem aceita, pois a maioria dos estudantes entrou no aquário para fazer suas perguntas e conversar com as Suraras.

Nesse encontro compareceram duas Suraras, visto que elas têm uma agenda a cumprir, tanto na vida pessoal quanto em eventos, pois parte do coletivo compõe um grupo musical. Nossa conversa foi gravada, no entanto, devido ao tamanho do local (auditório) onde ocorreu o encontro e a qualidade do equipamento de gravação, o áudio ficou muito ruim e quase todas as vozes dos estudantes ficaram inaudíveis. A seguir, falei, um pouco, sobre as Suraras e sobre alguns dos assuntos que foram discutidos.

As duas mulheres indígenas que aceitaram nosso convite para conversar sobre coletivos femininos e empoderamento feminino são das etnias Tupinambá e Borari, portanto vou me referir a elas por esses nomes. Elas são estudantes universitárias e moram na Aldeia Alter do Chão, como preferem que seja chamado o lugar onde vivem.

A conversa iniciou com a Borari, que nos contou os desafios de uma mulher indígena, que muitas vezes se sente excluída pela forma como é olhada pela sociedade e que dentro do coletivo ela se sente mais amparada, porque juntas elas são mais fortes. Ressaltou,

também, a pouca participação feminina nos cargos políticos de nosso país e a relação disso com a criação de leis que defendam os direitos das mulheres.

A Tupinambá iniciou sua fala mostrando a importância do coletivo feminino no processo de empoderamento da mulher indígena. Ressaltou que elas não usam com essas mulheres termos como patriarcado, machismo e outros usados nos debates sobre empoderamento, porque elas não conhecem, pela falta de acesso aos meios de comunicação, principalmente, as que vivem em aldeias tradicionais. Ela disse que ficou muito emocionada de ter sido convidada para discutir conosco sobre empoderamento feminino, porque quando ela era estudante do ensino fundamental não havia essas discussões.

Após essa conversa, elas sugeriram a dinâmica. Dentro do aquário os meninos e as meninas foram fazendo as suas perguntas, poucos olharam no papel para ler as perguntas, que haviam produzido, anteriormente, ou por se lembrarem delas ou por terem decidido perguntar outras coisas.

Uma das perguntas lançadas às Suraras foi se elas já haviam sofrido algum dos tipos de violência contra a mulher.

A Borari relatou que, na infância, foi vítima de abuso sexual, porém só na adolescência conseguiu entender o que havia acontecido com ela. O abusador era alguém do convívio dela e que, mais tarde, mudou-se para outro lugar. Somente no convívio com o coletivo foi que ela teve coragem para relatar o fato e sentir-se encorajada a procurá-lo, em uma ocasião que este homem estava no lugar onde ela mora. Ela destaca que foi na companhia de uma amiga e disse-lhe que, agora, ela sabia o que ele tinha feito com ela. Como o crime já estava prescrito, ela fez o homem pedir perdão, porque segundo ela, era a única forma de sentir-se mais aliviada. Ela relatou que a lembrança do episódio de abuso sexual veio à mente dela como um sonho e que a partir disso ela conseguiu entender a razão de ter dificuldade de se relacionar amorosamente.

A Tupinambá disse que sofreu todos os tipos de violência, porque quando era casada viveu um relacionamento abusivo, mas que, agora, no coletivo, sente-se mais empoderada e motivada para defender os direitos das mulheres. Além disso, foi abusada pelo primo, alguém com quem tem que conviver em algumas situações e que não se sente bem perto dele. Ela enfatizou aos meninos que os homens também podem lutar pelos direitos das mulheres, pois elas têm muitos amigos que são seus parceiros nessa luta.

Outro tema também que elas colocaram em pauta foi a gravidez na adolescência, que fica, praticamente, só na responsabilidade da menina, que muitas vezes, tem de parar de estudar para cuidar do bebê, enquanto que o menino prossegue sua vida, normalmente.

Quando questionadas sobre o local onde o coletivo se encontra, disseram que na casa de uma das mulheres, que é considerada por elas como a Surara matriarca.

Outra pergunta que os estudantes fizeram foi relativa a como elas formaram o coletivo. A Tupinambá respondeu que a princípio elas eram um pequeno grupo de amigas que se reunia para tomar banho, na praia da Aldeia de Alter do Chão, e outras atividades e que aos poucos foi crescendo e umas apoiando as outras sem perceber que já eram um coletivo. Ela ressalta que a maioria dessas amigas eram Boraris e a adotaram no grupo.

Os estudantes perguntaram, também, sobre a origem do nome do coletivo. Ela relatou que sempre que as pessoas as viam juntas diziam “Lá vêm as Suraras”, a princípio acharam estranho, mas foram chegando outras mulheres e o coletivo se consolidou com esse nome.

Um dos aspectos que foram discutidos, também, foi a dependência financeira da mulher em relação ao homem, um dos fatores que obrigam muitas mulheres vítimas de violência a permanecer com seus maridos, e, também, a violência financeira, porque em algumas casas as mulheres são responsáveis pelo sustento da família e todas as responsabilidades estão atreladas a elas. Devido a esses problemas, um dos papéis do coletivo é incentivar as mulheres indígenas a estudar, a trabalhar para aumentar sua renda e a lutar contra a violência financeira e outras formas de desrespeito.

Por último, uma estudante perguntou se elas eram feministas. A Borari respondeu que a princípio não, porque muitos acham que ser feminista está relacionado a não se cuidar, não retirar os pelos das axilas, mas depois que participaram de uma caravana, entenderam o sentido da palavra. Então, se ser feminista é lutar pelos direitos das mulheres, elas são feministas.

No final do encontro uma das estudantes parabenizou as mulheres Suraras pela coragem e pela luta delas a favor dos direitos das mulheres.

Percebo, ao final desse ciclo, que as atividades de oralidade, leitura, reflexão linguística e escrita integradas contribuíram, grandemente, com a ampliação da oralidade dos meninos e meninas nesta roda de conversa, visto que, até agora, os estudantes que haviam falado somente entre nós, mostraram-se bastante seguros ao se expressarem na conversa com as Suraras.

Abaixo, apresento dois registros do encontro com o coletivo de mulheres indígenas.

Figura 27 – Roda de conversa com as Suraras



Fonte: Arquivo pessoal da própria autora.

Figura 28 – Roda de conversa com as Suraras



Fonte: Arquivo pessoal da própria autora.

5º Ciclo: Leitura de adesivos, reflexão linguística, produção de enunciados, seleção de imagens, integração entre imagens e enunciados escritos e leitura da última versão dos adesivos produzidos pela turma.

Este ciclo ocorreu em seis aulas de quarenta minutos cada. Segundo o que relatei, no ciclo anterior, a atividade de leitura do artigo jornalístico sobre coletivos femininos, estava ficando cansativa, devido ao tamanho do texto que eu havia selecionado para lermos, por isso, decidi parar com a leitura do artigo. Em seguida, conversamos, um pouco, sobre coletivos femininos, nesta conversa convidei as meninas para fazermos o coletivo “Meninas do Rio” e

elas concordaram. Em seguida falamos sobre a Blitz Educativa, que já estava planejada no projeto de intervenção e dos adesivos que precisávamos produzir para fixar nos carros e motos, a fim de colaborar com a formação das pessoas a respeito do empoderamento feminino.

Esclareço que a decisão de produzir adesivos e não outro gênero para a atividade de abordagem discursiva, por meio da oralidade e da escrita, com os condutores de veículos surgiu da necessidade de maior conservação da produção escrita, visto que o adesivo fica fixado por um longo período nos veículos de circulação do gênero (carros, motos, capas de cadernos e agendas, etc.) e de propagar o tema discutido no projeto de intervenção a fim de alcançar mais pessoas e convencê-las da necessidade do empoderamento feminino, em nossa sociedade. Além disso, tivemos uma preocupação ambiental, visto que é grande a quantidade de material publicitário distribuído nas vias públicas e na mesma proporção o descarte desses produtos em locais inadequados, por parte da maioria dos transeuntes.

Com o intuito de acelerar o nosso trabalho de produção dos adesivos, fizemos a leitura de alguns adesivos, pesquisados na internet e apresentados à turma, por meio de projeção na lousa. Ressalto que esta atividade foi realizada durante o 4º ciclo, mas será apresentada neste ciclo e que de maneira alguma prejudicou o andamento das atividades do ciclo anterior, porque as leituras tratam do mesmo tema.

A seguir apresento a transcrição da leitura dos adesivos e os nossos comentários no decorrer da atividade.

PROFESSORA: Qual é a primeira manifestação feminina que nós vamos fazer aqui, o grupo “Empodera, meninas do rio”?

ALUNA: a Blitz.

PROFESSORA: a blitz né Lalá?! A Blitz que vamos fazer no dia 30. “nome dado a primeira manifestação feminista que fizemos...”. Então já deu pra gente entender aqui...

PROFESSORA: Então pelo o que a gente leu já dá de entender mais um pouco sobre os coletivos e sobre os que eles fazem. Agora eu quero mostrar pra vocês um outro texto. Como eu disse pra vocês nós vamos produzir adesivos, vamos colar adesivos nos carros e motos, quando os proprietários permitirem.

ALUNO: se eles não deixarem, eu vou tacar pedra no carro deles.

PROFESSORA: não, não vamos tacar pedra, porque essa nossa blitz é uma blitz de paz, pela igualdade, pelo empoderamento das mulheres, pela não violência contra as mulheres. Não queremos mais que as mulheres sejam violentadas. Nunca quisemos. Mas agora nós estamos fazendo alguma coisa. Não basta só não querer, nós precisamos agir. E essa blitz é uma ação. Assim como todas as atividades que nós estamos fazendo aqui na sala de aula.

ALUNA: professora, a senhora que vai escolher ou é os alunos que escolhem?

PROFESSORA: quem vai fazer... olha só, quem vai produzir os adesivos? Cada grupo, aquele mesmo grupo... fala mais alto que eu não tô ouvindo.

ALUNO: tem que colar com cola é?

PROFESSORA: não. Nós vamos produzir esses adesivos, vai vim alguém aqui... eu não sei fazer essa... os adesivos, colocar as letrinhas e tudo, mas vai vim alguém aqui, uma moça vai vim ajudar a gente a fazer.

ALUNO: amanhã?

PROFESSORA: não, na próxima semana, acredito. Segunda ou terça-feira ela...

ALUNO: nessa terça agora?

PROFESSORA: não, dia 30. Ela vem nos ajudar a fazer...

CAMILA: vão ser esses aí?

PROFESSORA: não, esses são alguns modelos. É em uma sexta-feira. *~professora começou a contar os dias e viu que dia 30 não era sexta-feira, e sim sábado~*. Ah então não vai ser 30. Obrigada, Marcos. Vai ser no dia 30. Vai ser no dia 29. Muito obrigada, Marcos. Então, como a Camila perguntou se são esses aqui. Eu trouxe aqui alguns modelos pra nós vermos as imagens e as frases.

Então olha aqui. Esse adesivo aqui, tá Quequel? Esse adesivo aqui, deixa eu baixar mais um pouco aqui pra gente vê. Aí aí aí... fiz foi tirar né?!

~professora teve problema com o computador~

~campa bateu~

Só um momentinho que eu vou mostrar só mais um adesivo pra vocês.

Deixa eu ver se tá abrindo o outro. Deixa eu fechar rapidinho... ah tá aqui.

Olha esse aqui, esse adesivo tem só uma imagem.

Figura 29 – Texto para leitura



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/318277898646811441/?lp=true>

ALUNA: ele é bonito.

ALUNO: é mermo.

PROFESSORA: aí esse aqui tem uns desenhos aqui. “Eu sei me virar sozinha”.

Figura 30 – Texto para leitura



Fonte: <https://propmark.com.br/midia/telecine-leva-empoderamento-feminino-em-tatuagens-para-o-carnaval/>

ALUNA: esse aí não gostei não.

PROFESSORA: “juntas somos mais fortes”.

ALUNA: a outra não sei.

PROFESSORA: “toda revolução começa com uma faísca”. “Amanhã haverá mais como nós”. Vamos ver outra aqui: “Empoderamento feminino respeita os valores e direitos”. Aí esse aqui foi do carnaval: “Nesse carnaval liberte-se do machismo”. Esse outro aqui tem só imagens, olha. Diferentes mulheres de mulher-maravilha. Mulher negra, mulher alta, mulher baixa, mulher magra.

Figura 31 – Texto para leitura



Fonte: <https://tribunadoceara.com.br/blogs/investe-ce/2019/03/01/em-apoio-as-mulheres-telecine-leva-personagens-em-tatuagens-para-o-carnaval/>

Figura 32 – Texto para leitura



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=MeJ8vQbICu4>

Figura 33 – Texto para leitura



Fonte: <http://www.onumulheres.org.br/noticias/iniciativa-da-onu-pede-fim-do-machismo-no-carnaval-2015/>

Figura 34 – Texto para leitura



Fonte: <http://www.portaluberaba.online/sms-promove-acoes-no-caism-durante-semana-do-dia-da-mulher/>

ALUNO: gorda.

PROFESSORA: mulher gorda, mulher cadeirante. Diferentes... todas as mulheres podem ser mulher maravilha. Esse daqui tem só "empoderamento". Nesse outro só frase: "é preciso ter coragem para ser mulher nesse mundo".

Figura 35 – Texto para leitura

Fonte: <http://www.adolescencia.org.br/site-pt-br/empoderamento>

Figura 36 – Texto para leitura

*"É preciso ter coragem
para ser mulher nesse mundo.
Para viver como uma.
Para escrever sobre elas."*

THINKALGA.COM

Fonte: <https://www.hojeemdia.com.br/primeiro-plano/brasil/blogueiras-brasileiras-impulsionam-causas-feministas-na-internet-1.247930>

ALUNA: esse tá legal.

PROFESSORA: “pra viver como uma, para escrever sobre elas”. Esse outro: “parada de agressor deveria ser na (...)

ALUNO: (...) cadeia”.

Figura 37 – Texto para leitura



Fonte: <https://www.hypeness.com.br/2017/09/meu-corpo-nao-e-publico-propoe-campanha-colaborativa-contrassedio-nos-transportes-baixecartazes/>

ALUNO1: legal esse aí.

PROFESSORA: Vamos ver que tem mais um aqui. “... Mulheres vivas e resistentes.” Esse aqui tem imagem e texto: “não entendo como tamanho constrangimento e violência podem passar impunes. A gente vai gritar até mudar. Meu corpo não é público.”. “Lute como uma...

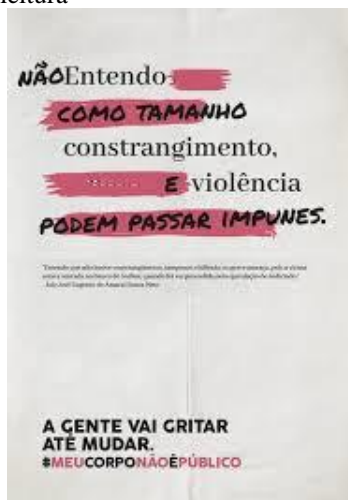
ALUNOS: garota”.

Figura 38 – Texto para leitura



Fonte: <http://www.assufba.org.br/novo/mulheres-vivas-livres-e-resistentes-hoje-e-dia-de-voltar-as-ruas/>

Figura 39– Texto para leitura



Fonte: <https://mondadoricentrodeestudos.com.br/tags/constrangimento/>

Figura 40– Texto para leitura



Fonte: <http://www.contosliterarios.com.br/artigo/resenha-lute-como-uma-garota-laura-barcella-fernanda-lopes>

Figura 41– Texto para leitura



Fonte: <http://www.onumulheres.org.br/elsesporelas/multimidi/>

TODOS: “a cada 3 horas uma mulher é estuprada”.

PROFESSORA: Vamos ver mais outros aqui. “Informação, saúde materna e infantil, empoderamento feminino, parto no Brasil”. Esse fala sobre o que?! Sobre o parto, né?! Sobre os problemas que as mulheres têm quando se dirigem aos hospitais e clínicas na hora do parto. Problema de não quererem deixar que alguém acompanhe essas mulheres e outros. “Trabalho sem assédio sexual”. O “assédio sexual prejudica o ambiente de trabalho e gera constrangimento a todos”. “A injustiça passou do ponto, meu corpo não é público.” Tem uma imagem aqui, ou seja, o copo transbordando já, o copo tá cheio, já encheu.

Figura 42– Texto para leitura



Fonte: <https://www.facebook.com/BlogPartonoBrasil/>

Figura 43– Texto para leitura



Assédio sexual prejudica o ambiente de trabalho e gera constrangimento a todos

Fonte: <http://www.trabalhosemassediosexual.sp.gov.br/>

Figura 44– Texto para leitura



Fonte: <https://www.hypeness.com.br/2017/09/meu-corpo-nao-e-publico-propoe-campanha-colaborativa-contra-assedio-nos-transportes-baixecartazes/>

ALUNA: muito cheio já.

PROFESSORA: no limite, esse aí já transbordou. “A injustiça passou do ponto”, ou seja, transbordou. “Meu trauma não é passageiro”. Ninguém pense que uma mulher que sofreu violência física...

Figura 45– Texto para leitura



Fonte: <https://www.hypeness.com.br/2017/09/meu-corpo-nao-e-publico-propoe-campanha-colaborativa-contra-assedio-nos-transportes-baixecartazes/>

ALUNO: é o cobrador.

PROFESSORA: cobrador é?! Nós temos aqui a imagem de um ônibus. Acontece muito assédio, muita violência sexual nos ônibus...

ALUNA: esses cobradores são tudo taradão mesmo...

PROFESSORA: a Larissa acha que os cobradores são taradões. Não sei, mas...

LAURO: as mulheres descem e eles...

ALUNO1: isso que é eu ia falar agora ~risos~

PROFESSORA: o Lauro disse que quando as mulheres descem eles ficam o que?

LAURO: não, eles ficam de olho.

PROFESSORA: de olho né?! Mas além de cobradores e motoristas, os próprios passageiros...

LARISSA: aconteceu com um amigo meu, não sei se é só gaiatice ou safadeza mesmo.

PROFESSORA: mas você precisa, Larissa, identificar. Observe. Uma mulher percebe, ela precisa perceber quando um abraço é um abraço fraterno ou é um abraço que a pessoa vai levando a mão em lugares que não deve colocar. Nós precisamos identificar isso. Quando um abraço é fraterno, quando um abraço é

abusivo. Então existe muita violência sexual e outros tipos nos coletivos, nos ônibus, nos metrô, onde homens se aproveitam do aglomerado para abusar das mulheres. Então, quais são nossas tarefas? Prestem atenção. Cada grupo vai precisar... ok, Marcos e os demais?! Cada grupo vai precisar produzir um adesivo, uma frase. “professora, eu não tenho como acessar a internet”. Nós vamos trazer, no dia que vocês forem produzir, traga o texto, cada grupo traz o seu texto, cada pessoa do grupo pode fazer uma frase diferente, e aí na hora nós vamos escolher para colocar nos adesivos. Lembrem que nós precisamos correr com isso, porque nossa blitz vai ser no dia 29.

ALUNO: 29 né?

PROFESSORA: na sexta-feira. Então nós precisamos estar com esses adesivos prontos até quinta-feira. Vou mandar imprimir.

ALUNO: e como é que vai fazer pra colar?

PROFESSORA: nós só vamos tirar aquele papelzinho de trás, nós vamos conversar, pedir o consentimento da pessoa, nós vamos ainda ensaiar...

ALUNA: pedir um real *~risos~*

PROFESSORA: nós não vamos pedir dinheiro. Não vamos pedir dinheiro, tá? Nós vamos fazer uma espécie de ensaio de como vamos abordar aquele motociclista ou motorista do carro pra que ele aceite que nós coloquemos o adesivo no carro dele.

ALUNO: nós vamos botar onde?

PROFESSORA: se a pessoa... ele vai dizer. Ele vai dizer onde nós devemos, onde é o lugar mais adequado pra nós colocarmos. Nós vamos colocar onde ele autorizar.

ALUNO: botar no pneu.

ALUNA: botar atrás.

PROFESSORA: que foi que eu falei? Cada equipe vai produzir frases. Quem sabe produzir desenhos, vai produzir e trazer seu desenho, nós vamos ver de que forma podemos colocar esse desenho no adesivo. Quem quiser pegar imagens da internet, nós vamos pegar e vamos produzir esses adesivos. Eu vou imprimir e não se preocupem com as despesas da impressão porque eu vou pagar.

~alunos falando sobre a impressão~

PROFESSORA: é, nós vamos ver porque a impressão precisa ser colorida, tá Geane?! A impressão precisa ser colorida. Como Camila? O que foi que a Camila falou?

CAMILA: não fui eu não professora.

PROFESSORA: estamos certo? Amanhã nós teremos esse encontro com as meninas. Gente, por favor, preparem as frases de vocês, porque caso haja algum problema, elas não possam vim por algum problema, nós vamos já produzir os adesivos amanhã. Então amanhã tragam já as frases de vocês. Certo?

Esta atividade de leitura foi realizada em um ritmo acelerado, devido à data planejada para a realização da Blitz Educativa. Isso atrapalhou o objetivo da atividade, pois eu queria apresentar vários adesivos para que os estudantes conhecessem um pouco mais sobre o empoderamento feminino e também pudessem reconhecer as características do gênero adesivo.

Percebo que a leitura contribuiu, significativamente, com os estudantes no sentido de ampliar seus conhecimentos sobre a temática em discussão, como veremos, ainda neste ciclo, na atividade de produção de enunciados para o adesivo. Contudo, mesmo com a emergência da necessidade do estudante de entender as características formais do gênero como veremos no trecho a seguir “*ALUNO: e como é que vai fazer pra colar?*”, não percebi que deveria ter falado do suporte do gênero e outras informações como os tipos de linguagem usadas que, geralmente, são a linguagem verbal e a imagética, o contexto de circulação, qual a

função do gênero, ou seja, não fiz a reflexão linguística, prática que deve estar entrelaçada às atividades de oralidade, leitura e escrita⁶ nas ADIs. Creio que esta atitude docente justifica-se pelo fato da minha prática pedagógica com atividades de leitura estar voltada a compreensão leitora por meio de perguntas e um ensino-aprendizagem de gramática normativa a partir de recortes do texto e também a minha falta de habilidades no ensino de gêneros discursivos, o que contribuiu para que eu, no momento da leitura, não chamasse atenção, também, para os aspectos multimodais e semióticos do gênero.

Nessa atividade de leitura, intercambiada⁷ com a oralidade, observo vozes sociais convocadas no momento de interação com os discursos trazidos pela leitura do gênero como podemos reler, abaixo:

ALUNO: é o cobrador.

PROFESSORA: cobrador é?! Nós temos aqui a imagem de um ônibus. Acontece muito assédio, muita violência sexual nos ônibus...

LARISSA: esses cobradores são tudo taradão mesmo...

PROFESSORA: a Larissa acha que os cobradores são taradões. Não sei, mas...

LAURO: as mulheres descem e eles...

ALUNO1: isso que é eu ia falar agora *~risos~*

PROFESSORA: o Lauro disse que quando as mulheres descem eles ficam o que?

LAURO: não, eles ficam de olho.

PROFESSORA: de olho né?! Mas além de cobradores e motoristas, os próprios passageiros...

LARISSA: aconteceu com um amigo meu, não sei se é só gaiatice ou safadeza mesmo.

A voz social da estudante ecoa de um contexto de meninas e mulheres que sofrem assédio nos transportes coletivos e que, na maioria das vezes, não reagem, não denunciam por medo, por vergonha e, ainda mais grave por não saberem caracterizar a situação como um ato de violência como mostra a fala da estudante Larissa “*aconteceu com um amigo meu, não sei se é só gaiatice ou safadeza mesmo.*”. Essa jovem, assim como muitas outras, por falta de orientação, de informação não sabem que qualquer atitude de teor sexual voltada para o corpo de uma pessoa sem o consentimento dela é uma agressão, é um ato de violência. Já as vozes dos meninos ecoam de um contexto machista de homens que não praticam certas ações, mas respondem de forma positiva a violência, ao abuso, por meio de expressões como o riso é o que podemos observar no seguinte trecho: “LAURO: as mulheres descem e eles... / ALUNO1: isso que é eu ia falar agora *~risos~* / LAURO: não, eles ficam de olho (...)”.

Acredito que atividades como essas do projeto “Empodera, Menina do Rio”, contribuem não somente com a formação linguística dos estudantes, mas também para a

⁶ Postulações de Moura durante atividades de orientação de dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS/UFOPA, 2017, 2018, 2019.

⁷ Nomenclatura, expressão usada por Moura durante atividades de orientação de dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS/UFOPA, 2017, 2018, 2019.

formação de meninas mais empoderadas em relação aos seus direitos, a forma como devem combater os diferentes tipos de violências, sofridas pelas mulheres, desde os primórdios dos tempos. Ademais, fortalece a formação de meninos sobre a necessidade de equidade entre os gêneros e de assumir um lugar social de respeito pelas mulheres.

A próxima atividade deste ciclo foi a produção dos enunciados que compuseram os adesivos. A produção dos enunciados para comporem os adesivos foi feita coletivamente, na sala de aula. A atividade aconteceu da seguinte forma: me dirigi a lousa e pedi que com base no trabalho que estávamos desenvolvendo sobre o empoderamento feminino, eles produzissem oralmente alguns enunciados para colocarmos junto com as imagens nos adesivos, expliquei que não seria possível colocar todos os enunciados, mas que escolheríamos somente alguns; à medida que eles iam falando seus enunciados eu ia escrevendo na lousa, um embaixo do outro. Abaixo, apresento os enunciados produzidos e, ao lado, seus respectivos autores.

- “A mulher deve ser independente.” (Lalá);
- “Assédio não, o respeito em vão.” (Marcos);
- “Uma mulher empoderada é uma mulher valorizada.” (Marcos);
- “Tudo começa pela atitude.” (João);
- “Mulher, sinônimo de paz, amor e carinho.” (Marcos);
- “Uma mulher deve ser respeitada.” (Lalá);
- “Violência não, respeito sim!” (Milu);
- “Com violência, não se resolve nada.” (Camila);
- “Mulher empoderada é mulher independente.” (Luara);
- “Mulher não é saco de pancada.” (Quequel);
- “A mulher deve ser corajosa.” (Quequel).

Como não foi possível concluirmos a produção dos adesivos no horário da manhã, tivemos que estender a atividade para o contra turno e em virtude de alguns estudantes terem outros compromissos no turno da tarde, somente alguns puderam participar da finalização da atividade. Ressalto que tivemos que acelerar essa atividade, porque eu tinha que levar para uma pessoa montar os adesivos e depois levar para imprimir, pois a data da realização da Blitz Educativa estava próxima e não poderíamos alterá-la, porque já havíamos agendado, com a Secretaria Municipal de Transportes, a participação dos Agentes de Trânsito para organizarem o trânsito, durante a Blitz.

No encontro da tarde, como havia poucos estudantes, sentamos próximos ao computador a fim de visualizarmos as imagens e associarmos aos enunciados produzidos pela manhã e/ou outros que surgissem naquele momento. Acessamos alguns sites e as imagens que mais chamaram a atenção do grupo foram estas:

Figura 46 – Imagem para seleção



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/318277898646811441/?lp=true>

Figura 47 – Imagem para seleção



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/AxB8AAQwH8BKZ0g3Gw-q6I/?lp=true>

Figura 48 – Imagem para seleção



Fonte: <http://www.portaluberaba.online/sms-promove-acoes-no-caism-durante-semana-do-dia-da-mulher/>

Figura 49 – Imagem para seleção



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/128985976814288209/?lp=true>

Figura 50 – Imagem para seleção



Fonte: http://www.sohu.com/a/340096617_120059366

Figura 51 – Imagem para seleção



Fonte: <https://larevolutionestviolette.wordpress.com/>

Figura 52 – Imagem para seleção



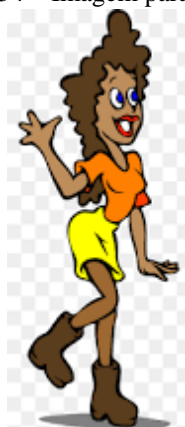
Fonte: <http://www.jituwang.com/tuku/201608/670994.html>

Figura 53 – Imagem para seleção



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/123778689745083250/?lp=true>

Figura 54 – Imagem para seleção



Fonte: <https://www.iconspng.com/images/hi-png/153>

Figura 55 – Imagem para seleção.



Fonte: <http://www.todasfridas.com.br/2017/01/02/feminicidio-no-brasil/>

Figura 56 – Imagem para seleção



Fonte: <https://pixabay.com/pt/illustrations/feminino-masculino-s%C3%ADmbolo-uni%C3%A3o-3373116/>

Figura 57 – Imagem para seleção



Fonte: <http://poemasdemarcocasangrandecompositor.blogspot.com/>

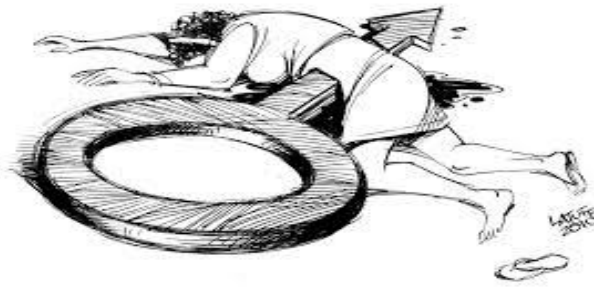
Figura 58 – Imagem para seleção



Fonte: <https://br.pinterest.com/lucasgabriel1054/top/>

Após a seleção das imagens, chegou a vez de fazermos a integração dos enunciados às imagens. Esse processo iniciou-se a partir da releitura dos enunciados produzidos pela turma, no turno matutino, para que associássemos as imagens selecionadas, à tarde, no entanto, só um dos enunciados produzidos pela manhã foi escolhido pelo grupo que estava no contra turno, que foi este: “*Violência não, respeito sim!*”, cuja autora é a Milu, aquela estudante, que no 1º ciclo, ainda, não conseguia se posicionar criticamente diante do fato informado na notícia lida pelo grupo dela, mas que agora, neste 5º ciclo, mostra sua agência na escrita Bazerman (2006) produzindo um enunciado com sentido, para interlocutores reais – os condutores de veículos e demais pessoas que tiverem acesso a leitura dos adesivos – e em uma situação real, que é o contexto da Blitz Educativa. Abaixo, podemos ver o enunciado produzido pela estudante Milu associado a imagem selecionada pelos seus colegas de turma.

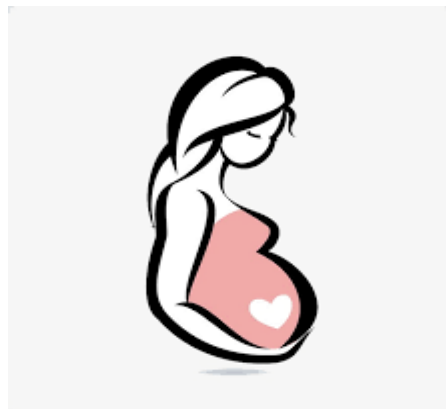
Figura 59 - Violência não, respeito sim! (Milu)



Fonte: Milu, 8º ano C, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rio Tapajós.

A seguir, apresento os novos enunciados produzidos, no turno da tarde, já integrados às imagens escolhidas pelo grupo de estudantes presentes nesse momento.

Figura 60 - Mulher gera vida! (Marcos)



Fonte: Marcos, 8º ano C, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rio Tapajós.

O estudante Marcos imprimiu sua agência na produção desse adesivo, acima, destacando o poder da mulher de gerar vidas. Um poder que está associado ao “Direito a

decidir ter ou não ter filhos e quando tê-los.”, defendido pela Organização das Nações Unidas (ONU). Infelizmente, muitas adolescentes e mulheres têm esse direito furtado, devido à violência sexual sofrida tanto nas ruas quanto no ambiente familiar, dessa forma gerando uma vida contra a sua vontade e precisando decidir a se submeter à prática traumática do aborto ou ter uma criança concebida em uma relação de violência. Nos dois casos, adolescentes e mulheres precisam do apoio de familiares, amigos e profissionais que colaborem no sentido de socorrê-las das consequências físicas e psicológicas da violência. Percebemos que, apesar de pequeno na estrutura, o estudante produziu um enunciado com uma carga semântica e discursiva enorme, podendo persuadir seus interlocutores a valorizarem não só o poder da mulher de gerar vidas, como também o direito a decidir o melhor momento de exercer esse poder.

A seleção da imagem e a produção do enunciado, a seguir, são produtos da parceria entre os estudantes Quequel e Marcos.

Figura 61 – Uma mulher empoderada exige respeito! (Quequel e Marcos)



Fonte: Quequel e Marcos, 8º ano C, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rio Tapajós.

A escolha da imagem carregada com as cores do arco-íris pode estar vinculada à preocupação dos estudantes com a defesa dos direitos da comunidade LGBT, como podemos observar no trecho a seguir produzido no 1º ciclo:

PROFESSORA: Mas reforçando que o mês da mulher são todos os meses. Que a mulher tem que ser respeitada todos os dias. Só a mulher?

ALUNO: não!

PROFESSORA: O homem, a mulher, todos os seres humanos.

QUEQUEL: os gays, as lésbicas.

Em relação à escrita a dupla de estudantes reforça o conteúdo da imagem procurando convencer seus interlocutores de que, independentemente da orientação sexual, uma mulher empoderada, que conhece seus direitos, exige ser respeitada. A participação desses jovens foi efetiva no decorrer do projeto e demonstra ainda mais segurança e criticidade diante da temática em discussão.

Abaixo, temos a produção compartilhada dos estudantes Lalá e Quequel.

Figura 62- Mulher empoderada luta pelos seus direitos! (Lalá e Quequel)



Fonte: Lalá e Quequel, 8º ano C, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rio Tapajós.

Na combinação, acima, percebemos que a imagem não contribui com o enunciado escrito no sentido de reforçar seu conteúdo semântico. Como observamos nas leituras de adesivos, no início deste ciclo, as imagens, geralmente, são carregadas de cores fortes que contribuem para o interesse do interlocutor no momento do contato visual. Desse modo, se os autores tivessem integrado seu enunciado tão persuasivo em que relacionam o empoderamento da mulher à luta pelos seus direitos a uma imagem de semelhante teor, haveria uma maior interação entre eles, sua mensagem e seus interlocutores.

A seguir apresento a produção dos estudantes Quequel, Wilker e Calvin.

Figura 63 - Não esconda sua identidade, lute pelos seus direitos! (Quequel, Wilker e Calvin)



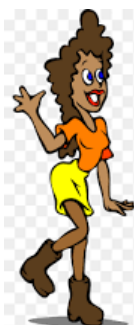
Fonte: Quequel, Wilker e Calvin, 8º ano C, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rio Tapajós.

Neste arranjo, apesar da neutralidade das cores na imagem, temos uma associação coerente entre os sentidos construídos pela imagem e pelo enunciado escrito. Os autores associaram o apagamento do rosto da mulher ao medo de se impor diante do preconceito, da violência dos quais muitas são vítimas, enquanto atuam em suas diferentes identidades como

mães, esposas, trabalhadoras, ativistas, estudantes e nos mais diferentes papéis que a mulher vive no seu cotidiano. O emprego do imperativo em “não esconda” e “lute” convoca as mulheres a assumirem seu protagonismo no debate pela igualdade entre os gêneros.

Abaixo, temos mais uma produção dos estudantes Quequel e Lalá.

Figura 64 - Toda mulher tem que ter seus direitos iguais! (Quequel e Lalá)



Fonte: Quequel e Lalá, 8º ano C, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rio Tapajós.

Diferentemente da produção anterior, a dupla apostou em cores mais vibrantes e na imagem de uma mulher negra associada a um enunciado em que eles declaram que independentemente da identidade da mulher todas têm que ter seus direitos respeitados. Ademais, a combinação entre a imagem e o enunciado estimula os interlocutores a rememorarem todo o sofrimento e resistência da mulher negra no decurso da história e os persuade a refletir que essas mulheres, além de lutarem contra o machismo, também lutam contra o racismo que furta delas muitas oportunidades em diferentes setores da sociedade.

Como pudemos observar os enunciados, acima, foram produzidos individualmente, em dupla e em trio. Os estudantes iam visualizando as imagens e criando os enunciados de acordo com o conteúdo observado. Como tínhamos só um computador, este trabalho foi realizado com os estudantes em duplas, em trios ou individualmente sentados ao meu lado, enquanto eu digitava os enunciados produzidos por eles, como registrado na imagem abaixo.

Figura 65 – Foto do momento de produção dos adesivos



Fonte: Arquivo pessoal da própria autora.

Após esta atividade, encaminhei as imagens associadas aos enunciados para uma pessoa que fez os ajustes finais nos adesivos, porque nem eu nem os estudantes tínhamos habilidades para fazê-los e não nos restava, nesse momento, tempo para aprendermos, visto que a Blitz Educativa seria em breve. Durante a montagem da versão final dos adesivos substituímos quatro das imagens, a decisão justifica-se pela neutralidade na cor em algumas delas, o que poderia não estimular a leitura e em outras por termos encontrado, posteriormente, imagens que contemplavam de forma mais abrangente o conteúdo expresso nos enunciados escritos. Duas das imagens foram substituídas por outras já conhecidas pelos estudantes e as outras duas selecionadas por quem estava finalizando a produção dos adesivos e aprovadas por mim. Não foi possível consultar os autores, pois tínhamos urgência em mandar imprimir os adesivos.

Depois de todas essas interações, decorridas no processo de produção deste gênero, apresento, abaixo, o resultado de nossa produção coletiva.

Figura 66 – Adesivo para a Blitz Educativa



Fonte: Arquivo pessoal da própria autora.

Figura 67– Adesivo para a Blitz Educativa



Fonte: Arquivo pessoal da própria autora.

Figura 68 – Adesivo para a Blitz Educativa



Fonte: Arquivo pessoal da própria autora.

Figura 69 – Adesivo para a Blitz Educativa



Fonte: Arquivo pessoal da própria autora.

Figura 70 – Adesivo para a Blitz Educativa



Fonte: Arquivo pessoal da própria autora.

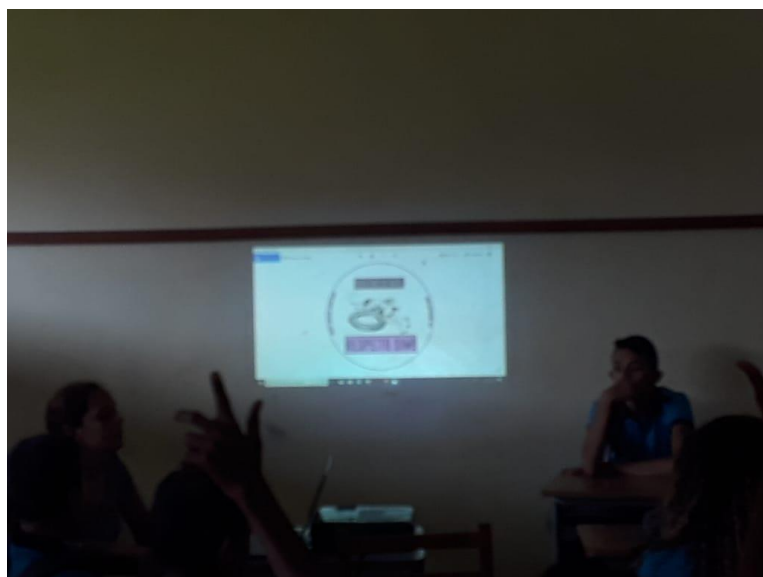
Figura 71 – Adesivo para a Blitz Educativa



Fonte: Arquivo pessoal da própria autora.

A última atividade desse ciclo foi a leitura dos adesivos, acima. Projetei os gêneros na parede da sala e fomos lendo um a um. Durante a leitura, os estudantes perceberam as alterações nas imagens, eu justifiquei e eles aprovaram.

Figura 72 – Foto do momento de leitura dos adesivos produzidos pelos estudantes



Fonte: Arquivo pessoal da própria autora.

Percebo que mesmo com minhas dificuldades em desenvolver as atividades propostas nesse ciclo, os estudantes avançaram na ampliação das suas capacidades linguísticas e discursivas ao agirem de forma efetiva em cada atividade. Em outros momentos, ficaria muito surpresa com o avanço deles, mas após as valiosas e generosas orientações de Moura, nos anos de 2017, 2018 e 2019 e dos demais autores com quem venho interagindo, por meio da leitura, concordo, plenamente, com Bazerman (2006, p. 31) quando ele diz que “os alunos podem se tornar capazes de apresentar desempenhos admiráveis desde que falem aos ambientes que compreendem e aos quais querem falar.” Foi desse modo que o projeto se desenvolveu em um ritmo de parceria entre todos nós, o que contribuiu para que tanto a minha insegurança quanto a deles, no processo de ensino-aprendizagem, fosse desaparecendo aos poucos.

6º Ciclo: Leitura de um boletim informativo, reflexão linguística, produção de enunciados para a faixa e produção de cartazes.

Este ciclo ocorreu em seis aulas de quarenta minutos cada. No ciclo anterior, concluímos a produção dos adesivos, no entanto nossos preparativos para a Blitz Educativa ainda não haviam terminado, precisávamos produzir a faixa e os cartazes. A fim de ampliar ainda mais os conhecimentos dos estudantes sobre o tema, trouxe para a sala de aula alguns boletins informativos que haviam sido distribuídos em uma assembleia de professores da qual participei. Esse boletim continha várias informações, mas apresento abaixo somente aquelas relacionadas ao tema do projeto, ou seja, ao empoderamento feminino.

É interessante que um desses informes tratava da lei sobre a “Semana do Empoderamento Feminino” nas escolas do estado do Pará, como podemos observar, abaixo.

Figura 73 – Texto retirado do boletim informativo



Fonte: MARINOR DEPUTADA ESTADUAL – BOLETIM INFORMATIVO / FEVEREIRO 2019

O outro apresenta dados a respeito da situação de violência que vivem as mulheres do estado do Pará – um dos estados brasileiros onde se comete mais crimes contra a mulher, segundo o informe.

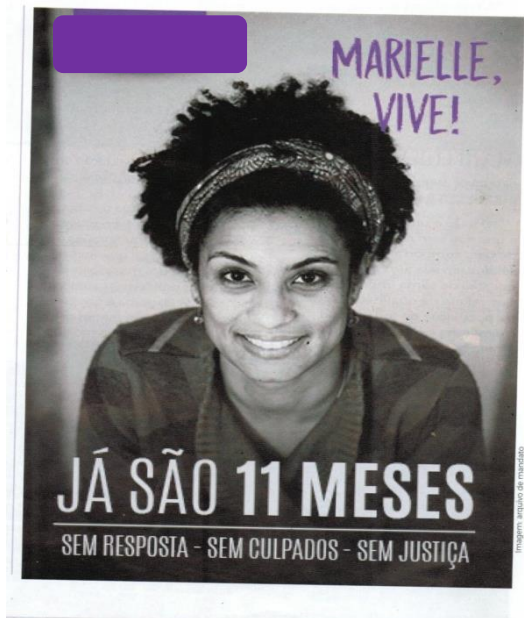
Figura 74 – Texto retirado do boletim informativo



Fonte: MARINOR DEPUTADA ESTADUAL – BOLETIM INFORMATIVO / FEVEREIRO 2019

E, por último, a foto da vereadora Marielle Franco, da cidade do Rio de Janeiro, mais uma vítima da violência contra a mulher, no Brasil.

Figura 75 – Texto retirado do boletim informativo



Fonte: MARINOR DEPUTADA ESTADUAL – BOLETIM INFORMATIVO / FEVEREIRO 2019

O boletim informativo continha, também duas faixas, que embora tratassem de outros temas como as tragédias na mineração e os problemas do lixo em Marituba-PA, contribuíram para que pudéssemos observar a estrutura do gênero faixa.

Figura 76 – Texto retirado do boletim informativo



Fonte: MARINOR DEPUTADA ESTADUAL – BOLETIM INFORMATIVO / FEVEREIRO 2019

Figura 77 – Texto retirado do boletim informativo



Fonte: MARINOR DEPUTADA ESTADUAL – BOLETIM INFORMATIVO / FEVEREIRO 2019

Antes de entregar o boletim informativo para eles lerem, solicitei que, em grupos, produzissem enunciados para colocarmos na faixa, assim como tínhamos feito na produção dos adesivos. Percebi que a maioria demonstrou desinteresse pela atividade, creio que pelo fato de não decorrer do desenvolvimento do projeto eu vim conduzindo as atividades e projetando os gêneros na lousa ou na parede e lendo junto com eles, com exceção da leitura das notícias, no 1º ciclo. Diante da atitude deles, resolvi ir à lousa e pedir que fossem proferindo os enunciados para que eu escrevesse. Somente três estudantes se pronunciaram, dos quais dois não estão autorizados a participar da pesquisa, como já expliquei anteriormente. Abaixo apresento os dois enunciados produzidos para a faixa.

- “Mulher empoderada é mulher feliz.” (Lalá)
- “Mulher empoderada luta pelos seus direitos.” (Lalá e Quequel)

Esclareço que esse último foi produzido para os adesivos, no entanto a estudante Lalá, uma das autoras, o candidatou novamente para a faixa. Devido ao número reduzido de enunciados a escolha foi rápida e fácil e a turma escolheu o enunciado “*Mulher empoderada luta pelos seus direitos.*” de autoria de Lalá e Quequel e que já havia sido selecionado para um dos adesivos.

A faixa foi pintada por um serigrafista com o conteúdo produzido pelos estudantes e por mim. Abaixo, temos o resultado final da produção.

Figura 78 – Faixa produzida pelos estudantes para a Blitz Educativa



Fonte: Arquivo pessoal da própria autora.

Finalizada a produção da faixa, nossa próxima atividade foi produzirmos os cartazes. Esta produção foi feita em grupos, também, procurei mantê-los no mesmo grupo, mas no decorrer das atividades alguns foram mudando para outros grupos.

Antes de iniciarem a produção fizemos a reflexão linguística sobre o gênero destacando os interlocutores, o contexto de apresentação, a necessidade de visibilidade da letra, a estrutura do gênero, o papel social dos estudantes, enquanto autores, e a função do gênero que iriam produzir. Eles iniciaram a produção dos cartazes na sala de aula, porém não foi possível concluírem na mesma aula. Diante disso, no final de cada aula, eles trabalhavam um pouco na confecção de seus cartazes.

Abaixo, apresento os cartazes produzidos pelos grupos de estudo para a Blitz Educativa.

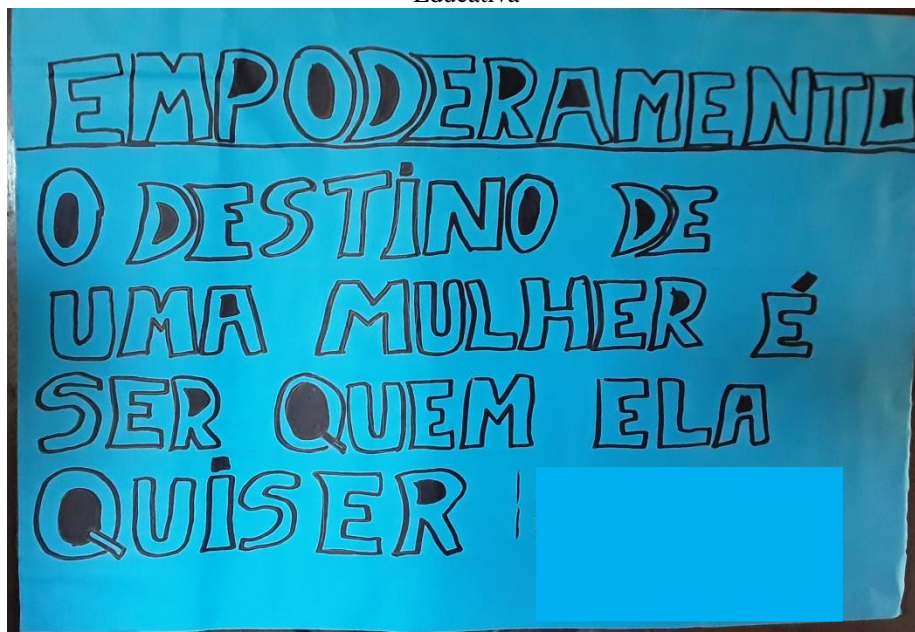
Os três primeiros cartazes foram produzidos pelos estudantes Mateus, Ester, Pietra, Potyra, Lilica. No segundo temos a participação da estudante Paloma.

Figura 79 - Cartaz produzido pelos estudantes Mateus, Ester, Pietra, Potyra e Lilica para a Blitz Educativa



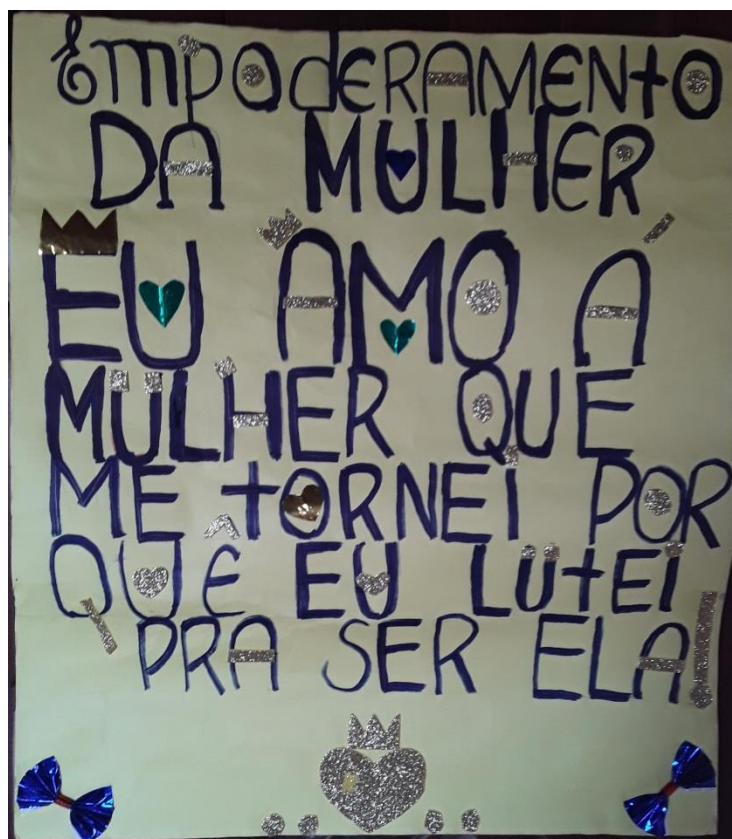
Fonte: Mateus, Ester, Pietra, Potyra e Lilica, 8º ano C, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rio Tapajós.

Figura 80 - Cartaz produzido pelos estudantes Mateus, Ester, Pietra, Potyra, Lilica e Paloma para a Blitz Educativa



Fonte: Mateus, Ester, Pietra, Potyra, Lilica e Paloma, 8º ano C, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rio Tapajós.

Figura 81 - Cartaz produzido pelos estudantes Pietra, Ester, Mateus, Lilica e Potyra para a Blitz Educativa



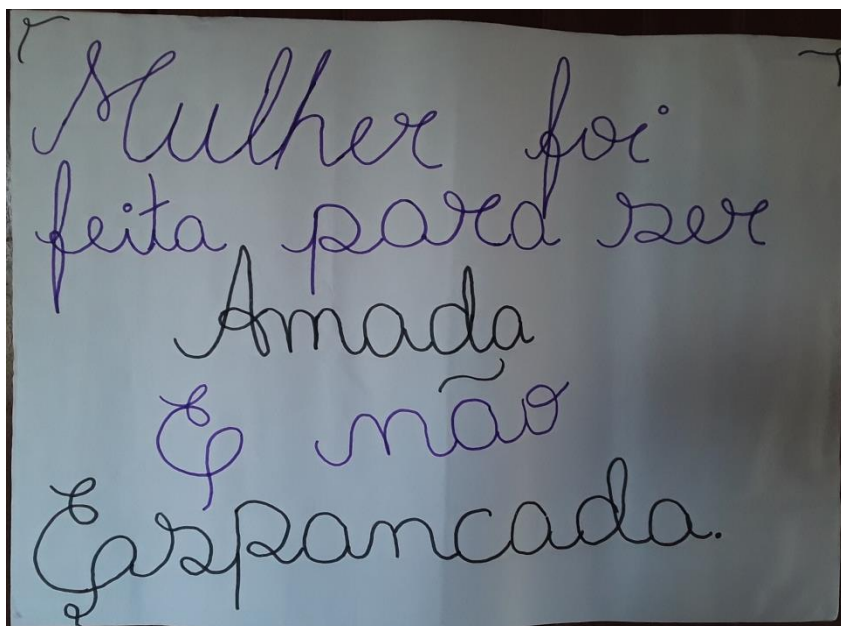
Fonte: Pietra, Ester, Mateus, Lilica e Potyra, 8º ano C, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rio Tapajós.

No primeiro cartaz intitulado “Mulheres Empoderadas”, o grupo chama a atenção para algumas virtudes da mulher como a bondade, o amor, a verdade e a falta que elas fazem quando partem, seja por morte ou por outros motivos. As imagens estão relacionadas às atitudes das mulheres, que demonstram esses valores. No segundo, intitulado “Empoderamento”, eles relacionam o empoderamento feminino ao direito de escolha que toda mulher deve ter em qualquer campo da sua vida. No terceiro, cujo título é “Empoderamento da Mulher”, eles destacam a autoestima da mulher que luta para construir suas identidades no decorrer de sua vida.

Percebemos que os autores conseguiram ativar os conhecimentos necessários para a produção de um texto escrito, no gênero cartaz, tendo em vista a interação entre autor, texto e leitor.

O cartaz a seguir é de autoria dos estudantes Cristovão, Milu, Olívio, Geane, Larissa, Luara e Marah.

Figura 82 - Cartaz produzido pelos estudantes Cristovão, Milu, Olívio, Geane, Larissa, Luara e Marah para a Blitz Educativa

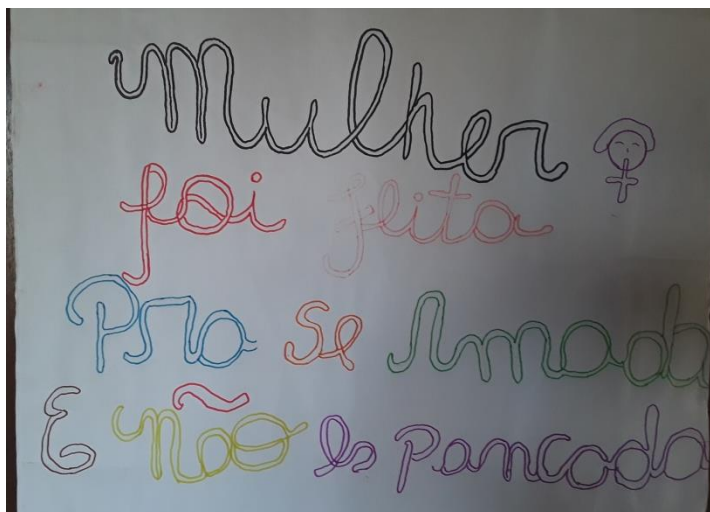


Fonte: Cristovão, Milu, Olívio, Geane, Larissa, Luara e Marah, 8º ano C, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rio Tapajós.

Nesse cartaz eles ressaltam o respeito que deve existir em relação à mulher, que deve ser tratada com amor e não com violência. Percebemos com esse enunciado o posicionamento crítico de seus autores em relação à temática da violência contra a mulher.

O próximo cartaz é uma produção individual do estudante Marcos que, provavelmente, pertencia ao grupo do cartaz anterior, uma vez que o enunciado tem algumas semelhanças.

Figura 83 - Cartaz produzido pelo estudante Marcos para a Blitz Educativa

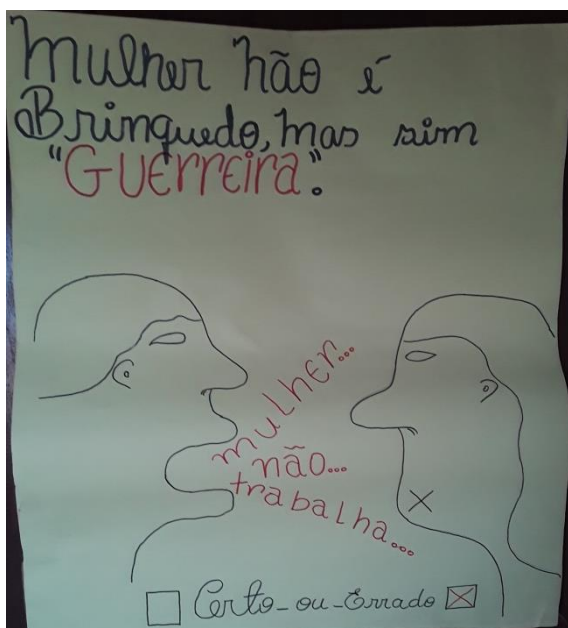


Fonte: Marcos, 8º ano C, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rio Tapajós.

Em sua produção solitária Marcos imprime sua agência ao produzir um texto em que destaca as palavras usando cores diferentes a fim de estimular a leitura e persuadir seus interlocutores a respeitarem e a valorizarem a mulher tratando-a com amor, em vez de espancá-la, pois segundo ele a mulher foi criada para ser amada.

O cartaz , abaixo, é de autoria dos estudantes Cléo, Camila, Lalá, Calvin, Sílvio e Quequel.

Figura 84 - Cartaz produzido pelos estudantes Cléo, Camila, Lalá, Calvin, Sílvio e Quequel para a Blitz Educativa

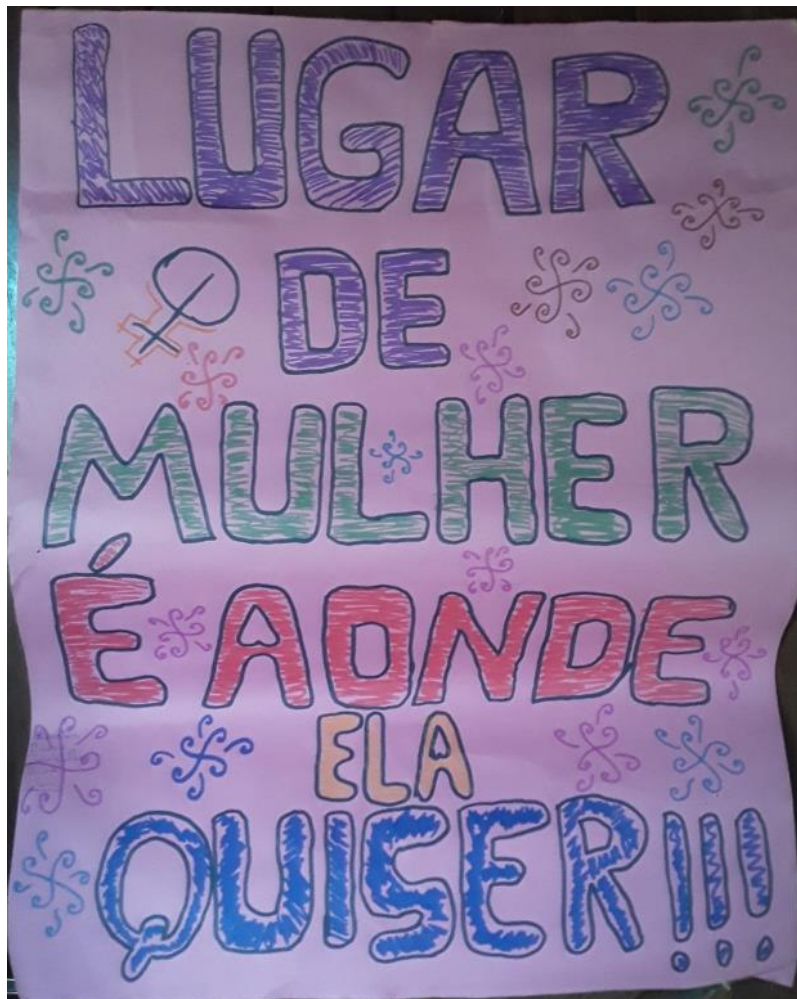


Fonte: Cléo, Camila, Lalá, Calvin, Sílvio e Quequel, 8º ano C, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rio Tapajós.

Em sua produção o grupo destaca o fato de a sociedade machista tentar manipular a mulher como se ela fosse um objeto sem direitos, sem perspectivas, sempre cumprindo ordens de alguém sem questionar. O posicionamento discursivo desses jovens vai ao encontro dessa situação, colocando a mulher em uma posição social de luta pela sua sobrevivência por meio dos estudos, do trabalho, da maternidade, em fim das múltiplas jornadas que a mulher tem em seu dia a dia. Mais abaixo eles tratam de um comportamento muito machista dos homens de quererem impedir as mulheres de trabalhar e a atitude responsiva do grupo é de discordância em relação ao desrespeito a esse direito da mulher.

O último cartaz tem como autores Wilker, João, Solano, Wellington e Vitório.

Figura 85 - Cartaz produzido pelos estudantes Wilker, João, Solano, Wellington e Vitório para a Blitz Educativa



Fonte: Wilker, João, Solano, Wellington e Vitório, 8º ano C, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rio Tapajós.

O enunciado presente no cartaz dos meninos é muito conhecido, no entanto é escrito desta forma “Lugar de mulher é onde ela quiser.”. Quando li o cartaz expliquei ao grupo que deveriam trocar o “aonde” por “onde”, pois se tratava de uma escrita formal, porém

um deles foi bem enfático em me dizer que de onde eles tiraram o enunciado, ele estava escrito dessa forma. Decidi que, apesar disso, o cartaz deles estaria na Blitz Educativa, pois mais importante que a forma como a palavra foi escrita é a enunciação discursiva e dialógica que ela traz à produção deles. Digo deles, porque embora o enunciado tenha sido escrito por outra pessoa, ele é um novo enunciado, uma vez que está entrelaçado a novas vozes sociais e circulará em um novo contexto.

Percebo nesse ciclo que, embora houvesse a falta de interesse na leitura do Boletim Informativo, os estudantes apresentaram uma escrita significativa ao demonstrarem, por meio dela, os seus conhecimentos sobre o tema em discussão de uma forma dialógica e responsiva aos diferentes discursos com os quais têm tido contato, durante as atividades de oralidade, leitura e reflexão linguística. Ademais, a interação com os diferentes gêneros discursivos que trazem a integração entre imagens e recursos gráficos contribuiu para que construíssem gêneros com uma linguagem multimodal, desse modo interagindo discursivamente não só por meio da linguagem verbal como, também, da imagética.

7º Ciclo: Conversa sobre os objetivos da Blitz Educativa, reflexão linguística, leitura e resposta de um questionário sobre a abordagem oral aos condutores, leitura e reflexão sobre as respostas do questionário.

Este ciclo ocorre em duas aulas de quarenta minutos cada. Com os adesivos, a faixa e os cartazes já produzidos, voltamos nossa atenção para a forma como seria a nossa interação discursiva com os condutores de veículos no momento da Blitz Educativa, visto que em ciclos anteriores os estudantes demonstraram insegurança em relação a esse momento, principalmente sobre a colocação dos adesivos.

Iniciamos este ciclo conversando sobre os objetivos da Blitz Educativa, que ao contrário do que alguns estudantes comentaram, posteriormente, não seria para pedir dinheiro ou para verificar se os condutores haviam consumido álcool como é de praxe em algumas blitzes. Em seguida, informei a eles que iria escrever um questionário na lousa para eles copiarem em seus cadernos e responderem para que, depois, a partir de suas respostas, discutíssemos sobre o momento da abordagem aos motoristas. Ressalto que a decisão de fazer esta discussão a partir de um questionário em que eles se posicionam discursivamente pela escrita, antes dos comentários orais está baseada em Coelho (2018).

A maioria dos estudantes participou da atividade tanto por meio da escrita quanto nos comentários orais. Abaixo, apresento dois dos questionários respondidos pelas estudantes Marah e Larissa.

Figura 86- Questionário respondido pela estudante Marah

28/03/2019 Questionário

Leia e responda as perguntas abaixo referentes ao momento da abordagem dos condutores de veículos durante a Blitz Educativa do Profeto: Empadua, Menina do Rio.

1. Como você irá abordar os condutores^{de} de veículos (motoristas e motociclistas) antes de pedir para fixar o adesivo? Eu irei falar, Oi bom dia nós estamos fazendo uma blitz e queremos saber se você autoriza nos colocarmos esse adesivo em seu carro.

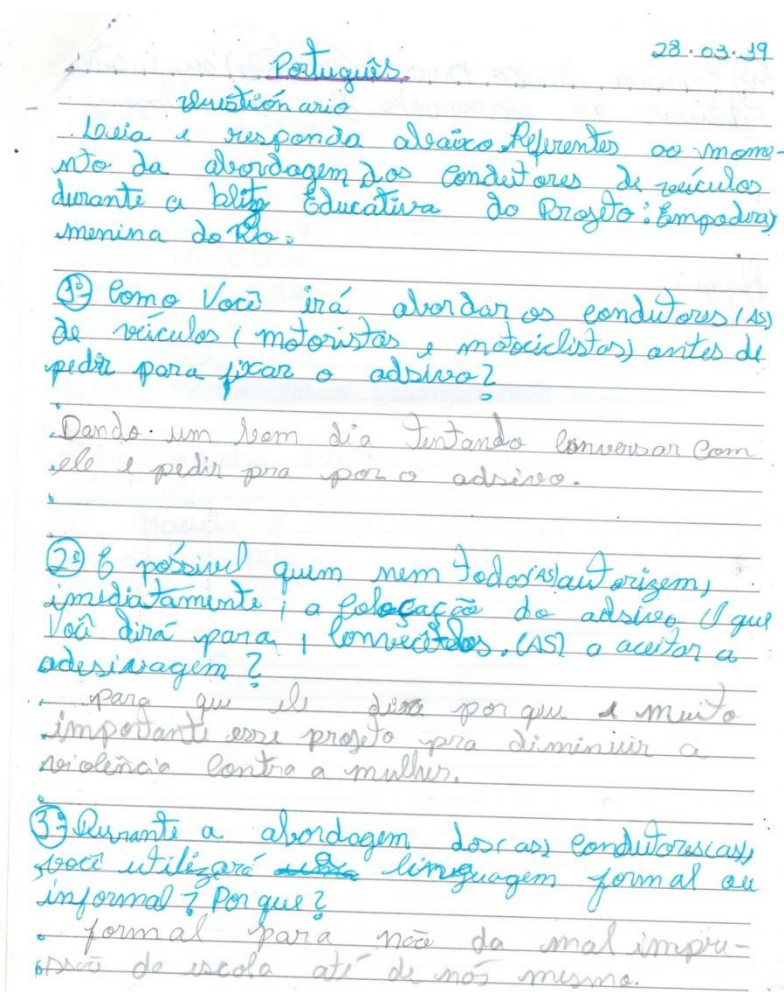
2. É possível que nem todos(as) autorizem, imediatamente, a colocação do adesivo. O que você dirá para convencê-los(as) a aceitar a adesivagem? Eu falarei sobre nosso profeto, e se ele permitir eu colocarei o adesivo, mas se ele não deixar eu respeitarei sua escolha.

3. Durante a abordagem dos(as) condutores(as), você utilizará a linguagem formal ou informal? Por quê? Formal, porque será mais adequado para falar com pessoas que a gente não conhece.

4. Escreva abaixo suas dúvidas e/ou sugestões relativas ao momento da adesivagem.

Fonte: Marah, 8º ano C, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rio Tapajós.

Figura 87 - Questionário respondido pela estudante Larissa



Fonte: Larissa, 8º ano C, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rio Tapajós.

Ao terminar de copiar as questões na lousa, lemos cada uma delas, a fim de dirimir as dúvidas que surgissem sobre as questões. A dúvida mais recorrente foi sobre a terceira questão, que se refere à seleção da variedade linguística mais adequada à situação de interação, um dos conhecimentos necessários nas interações discursivas, segundo Koch e Elias (2015). Diante da dúvida deles, expliquei sobre as variantes linguísticas e qual seria mais adequada ao contexto da Blitz e por qual motivo.

Ao concluírem a atividade de respostas ao questionário verifiquei que a maioria não respondeu a quarta questão, assim como, as estudantes Marah e Larissa, acima, demonstrando não apresentar mais dúvidas, visto que se trata da última questão e de no momento do desenvolvimento da atividade irmos conversando sobre diferentes pontos relacionadas a atividade da Blitz Educativa. Os que responderam a essa questão não apresentaram dúvidas, mas escreveram comentários lamentando se alguns dos condutores não permitissem que eles fixassem os adesivos em seus veículos.

As questões um e dois são abertas e possibilitaram diferentes respostas, mas todas apresentando a necessidade de uma interação de maneira cordial com os seus interlocutores e a fim de persuadi-los a receberem uma pequena, mas significativa amostra do trabalho que desenvolvemos durante o projeto de intervenção.

8º Ciclo: Realização da Blitz: conversa com os condutores, reflexão linguística, adesivagem e roda de conversa para avaliarmos a blitz.

Este ciclo ocorreu em seis aulas de quarenta minutos cada. Após discutirmos e planejarmos nosso comportamento pessoal e posicionamento linguístico e discursivo para o momento da Blitz Educativa, chegou o momento de compartilharmos por meio da integração da oralidade e da escrita os conhecimentos que no decurso do desenvolvimento do projeto “Empodera, Menina do Rio!”, fomos somando aos nossos saberes constituídos em nossas práticas sociais, por meio das diferentes interações que vivemos em nosso cotidiano.

As descrições que farei, abaixo, tanto por meio da linguagem verbal quanto por imagens, referem-se ao dia da realização da Blitz, desde a preparação para irmos à rua até o momento de avaliarmos a atividade.

De início, ressalto que os primeiros momentos foram tensos, pois os estudantes ficaram tímidos diante da imprensa, que foi divulgar o nosso evento em uma chamada ao vivo para o jornal da manhã de uma das principais emissoras de televisão da cidade de Santarém - Pará. Porém, após a saída dos repórteres, ficamos mais tranquilos e fomos nos preparar para a atividade.

No dia anterior, combinamos de trazer tecido para confeccionarmos alguns acessórios e tinta para fazermos pinturas relacionadas ao tema do nosso projeto. Foi um momento muito interessante, porque alguns estudantes, que se mostraram desinteressados em algumas atividades realizadas, mostraram seu protagonismo e agência realizando as pinturas nos colegas, produzindo as faixas e os laços para a cabeça e os braceletes, como podemos observar nas fotografias, a seguir.

Figura 88 – Foto da preparação para a Blitz Educativa



Fonte: Arquivo pessoal da própria autora.

Figura 89 – Foto da preparação, na sala de aula, para a Blitz Educativa



Fonte: Arquivo pessoal da própria autora.

Devidamente pintados e ornados, chegou o momento de irmos para a rua, isto é, de iniciarmos a blitz. Combinamos que haveria o revezamento dos estudantes nas atividades de sugerir a faixa, os cartazes e na abordagem dos condutores e colocação dos adesivos. No entanto, todos queriam ir colocar os adesivos ao mesmo tempo, conversamos e os ânimos se acalmaram.

Com o apoio da Secretaria Municipal de Transportes, por meio dos Agentes de Trânsito e da equipe gestora e pedagógica da Escola Rio Tapajós, iniciamos a Blitz Educativa, que aconteceu na Avenida Curuá – Una, em frente à escola e teve duração de quase uma hora. A seguir apresento alguns registros do evento.

Figura 90 – Foto da preparação, na rua, para a Blitz Educativa



Fonte: Arquivo pessoal da própria autora.

Figura 91 – Foto da turma reunida para iniciar a Blitz Educativa



Fonte: Arquivo pessoal da própria autora.

Figura 92 – Foto de estudantes segurando os cartazes na preparação para a Blitz Educativa



Fonte: Arquivo pessoal da própria autora.

Figura 93 – Foto de estudantes segurando os cartazes no momento da Blitz Educativa



Fonte: Arquivo pessoal da própria autora.

Figura 94 – Foto de estudantes segurando a faixa no momento da Blitz Educativa



Fonte: Arquivo pessoal da própria autora.

Figura 95 – Foto de estudantes lendo adesivos no momento da Blitz Educativa



Fonte: Arquivo pessoal da própria autora.

Figura 96 – Foto de um dos adesivos usados na Blitz Educativa



Fonte: Arquivo pessoal da própria autora.

Figura 97 – Foto do estudante interagindo verbalmente com um condutor(a) de veículo no momento da Blitz Educativa



Fonte: Arquivo pessoal da própria autora.

Figura 98 – Foto da estudante se preparando para adesivar o carro de uma motorista no momento da Blitz Educativa



Fonte: Arquivo pessoal da própria autora.

Figura 99 – Foto da estudante abordando verbalmente um condutor(a) de veículo no momento da Blitz Educativa



Fonte: Arquivo pessoal da própria autora.

Figura 100 – Foto da estudante fixando o adesivo no carro do condutor (a) no momento da Blitz Educativa



Fonte: Arquivo pessoal da própria autora.

Figura 101 – Foto da estudante interagindo verbalmente com um condutor(a) de veículo no momento da Blitz Educativa



Fonte: Arquivo pessoal da própria autora.

Figura 102 – Foto dos estudantes participando da Blitz Educativa



Fonte: Arquivo pessoal da própria autora.

Figura 103 – Foto da turma 8º Ano C com a professora, os gestores e a pedagoga no final da Blitz Educativa



Fonte: Arquivo pessoal da própria autora.

Como podemos perceber nas fotografias, acima, os estudantes estavam muito envolvidos na atividade, apesar do nervosismo do início. A princípio todos queriam participar somente da adesivagem, pois acreditavam que ao ficarem segurando os cartazes e a faixa estariam sendo coadjuvantes na ação, no entanto, aos poucos, foram percebendo que todas as atividades faziam parte da blitz e que esta era uma ação planejada por nós, e que, portanto, todos precisariam desempenhar seu protagonismo em todas as atividades e que para isso precisariam revezar-se nos papéis.

Logo após o encerramento da Blitz alguns estudantes vieram perguntar-me quando faríamos outra, isso foi muito interessante, porque demonstra uma avaliação positiva

da atividade. Além disso, uma estudante relatou que no momento da conversa com um dos condutores fora assediada. Segundo ela, ao perguntar se poderia colocar o adesivo no veículo dele, ele confirmou e disse que aceitava o número do telefone dela, também. Quando ela relatou fiquei preocupada com o ocorrido, porém, depois, lembrei que essa mesma estudante em uma atividade de leitura em que comentávamos sobre o assédio nos transportes coletivos, mostrou certa insegurança em reconhecer um comportamento abusivo, achando que poderia ser uma “gaiatice” do seu amigo. Ainda, continuo preocupada com a falta de sensibilidade e respeito de alguns homens para com as meninas e as mulheres, porém percebo que esta jovem, assim como outras de sua turma, agora, sabem como identificar situações de abuso, assédio e outros tipos de violência praticados contra a mulher.

A última atividade deste ciclo e, também, do projeto de intervenção foi uma roda de conversa para avaliarmos, coletivamente, a Blitz Educativa. Com exceção do episódio, mencionado acima, todos avaliaram de forma positiva a interação com os condutores de veículos, pois foram tratados com educação e atenção. A preocupação que demonstraram, anteriormente, com o fato de alguns motoristas não permitirem a colocação dos adesivos, aconteceu, porém os estudantes, como haviam planejado, respeitaram a decisão dos condutores.

Acredito que foi uma das atividades mais tranquilas, pois selava o último ciclo de um projeto de intervenção onde um grupo de estudantes e uma professora pesquisadora se esforçaram para dar o melhor de si. Eles para aprenderem a ampliar sua capacidade linguística e discursiva, por meio de atividades de oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística e ela para redimensionar sua prática pedagógica, a partir de um trabalho baseado em uma proposta de integração dessas práticas linguísticas chamada ADIs, postuladas por Moura (2017b).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As insatisfações como o meu fazer docente me levaram a prosseguir com minha formação acadêmica, a fim de conhecer novas alternativas de ensinar e aprender. Nessa procura, fui apresentada às ADIs (Atividades Integradas de Oralidade, Leitura, Escrita e Reflexão Linguística) por seu autor e meu orientador professor doutor Heliud Luis Maia Moura. A princípio fiquei muito motivada, mas quando chegou o momento de colocar as ADIs em prática tive muitas dificuldades, porque conhecia poucos autores, que estudam e discutem sobre a leitura. A respeito da oralidade eu quase nada conhecia, além do fato da relação de continuidade entre ela e a escrita. Minha relação com a escrita sempre foi de medo, não só da minha, mas principalmente dos estudantes, porque resolver os problemas de escrita de um parece ser mais fácil, porém de várias turmas de adolescentes e adultos é mais complicado. A reflexão linguística, apesar de estar presente nas nossas enunciações, nunca tinha ouvido falar. Diante da situação, para entender como ensinar com as ADIs, tive que recorrer a Bakhtin e aos autores que assim como ele concebem a língua na perspectiva interacional e discursiva.

Além das dificuldades pelo desconhecimento das teorias sobre a oralidade, a leitura, a escrita e a reflexão linguística, havia a necessidade de planejar atividades em que essas práticas linguísticas caminhassem integradas, foi, então, que por meio de Coelho (2018) conheci os projetos didáticos. Esse conhecimento não acabou com meus problemas, apenas, de certa forma os reduziu, uma vez que a solução trazia consigo mais um desafio – o de elaborar um projeto didático. Como mencionei, no quarto capítulo, minha prática pedagógica era praticamente voltada para o livro didático, que nem sempre me deixava confortada, uma vez que eu não concordava com todas as propostas deles e nem sempre entendia como aplicá-las em sala de aula.

Em virtude da natureza da minha situação docente, elaborei dois projetos com as ADIs, porém só um foi desenvolvido até o final – O projeto “Empodera, Menina do Rio. A produção e o desenvolvimento desse projeto, apesar de suas imperfeições, conseguiu me deslocar para outras práticas em que a oralidade, a leitura, a escrita e a reflexão linguística são objetos do conhecimento e não, somente, maneiras de avaliar os estudantes, os gêneros do discurso são ensináveis para além da forma e são produzidos para interlocutores e contextos de comunicação reais e a relação desses sujeitos do discurso são dialógicas e responsivas.

A respeito dos objetivos direcionados aos estudantes, parceiríssimos no protagonismo dessa pesquisa, percebo que foram alcançados, pelo menos, parcialmente e

individualmente em alguns aspectos, visto que não eram e não são vazios, mas sujeitos sociais com crenças, valores e saberes. Desse modo, alguns tiveram seus conhecimentos mais ampliados ou na leitura, ou na oralidade, ou na escrita, ou em todas e em um menor grau na reflexão linguística, diante do que consegui realizar nas atividades do projeto, devido a minha insegurança no ensino dessa prática linguística tão importante quanto as demais e integrada a todas elas.

Em relação à temática discutida no projeto, que é tão importante quanto o ensino-aprendizagens das práticas linguísticas, os estudantes, por meio de suas produções tanto orais quanto escritas, conseguiram se posicionar de maneira reflexiva e crítica diante de um problema social que afeta muitas mulheres e suas famílias e que necessita de mais políticas públicas para se não erradicar, pelo menos diminuir os casos de violência para que não cheguem ao feminicídio.

Diante dessas exposições, acredito que um projeto didático embasado nas ADIs como uma proposta de ensino-aprendizagem, que considera o protagonismo do docente e dos estudantes em atividades interativas em que ambos expandem suas capacidades, redimensiona as práticas de ensino de oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística em aulas de língua portuguesa, que muitas vezes, acontecem de forma estanque, ou seja, desvinculadas umas das outras, desse modo deixando de cumprir com os objetivos do ensino de língua na escola.

Ressalto que as ADIs não foram criadas, somente, para serem desenvolvidas por meio de projetos didáticos, mas que cada docente ao conhecer essa proposta pode refletir de que maneira desenvolvê-la, não aplicá-la de acordo com seu autor Moura (2017b). Dessa forma, desde que não perca seu principal objetivo que é a integração das práticas linguísticas de oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística as ADIs estão disponíveis para todos os que quiserem interagir com ela.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. & VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2010.

BAZERMAN, Charles. **Gênero, Agência e Escrita**. Organização de J. C. HOFFNAGEL, A. P. DIONÍSIO. Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.

Bortone, M. E, Martins, C. R.B. **A construção da leitura e da escrita: do 6º ao 9º ano do ensino fundamental**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRÄHLING, Kátia Lomba. **Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores – Leitura Colaborativa**. Belo Horizonte – MG: Editora da UFMG, 2014 (Glossário Ceale – verbete “Leitura Colaborativa”)

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa- 3º e 4º ciclos**. Brasília: 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa- 1º e 2º ciclos**. Brasília: 2001.

COELHO, Rosiane Maria da Silva. **Projeto com Atividades Didáticas Integradas (ADIs): Uma proposta para o ensino de língua portuguesa**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciência da Educação, Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional- PROFLETRAS. Santarém, PA, 2018.

COLOMER & CAMPS, Teresa & Anna. **Ensinar a Ler, Ensinar a Compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1967.

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HURBES, Terezinha da Conceição Costa. **Prática de análise linguística no Ensino Fundamental e sua relação com os gêneros discursivos. PERcursos Linguísticos**. Vitória (ES). V. 7. N. 14. 2017.

KLEIMAN, A.B. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

_____. **Texto e leitor. Aspectos Cognitivos da Leitura**. 12 ed. Campinas: Pontes, 2009.

KOCK, Ingedore Villaça & ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCK, Ingedore Villaça & ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2015.

MARCUSCHI, Beth. **Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores – Oralidade**. Belo Horizonte – MG: Editora da UFMG, 2014 (Glossário CEALE – verbete “Oralidade”).

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: Dionísio, Ângela Paiva; Machado, Anna Rachel; Bezerra, Maria Auxiliadora. (Org.). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucema, 2002.

_____, L. A. (Org.); DIONISIO, A. P. (Org). **Fala e Escrita**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco. Fala (verbetes). In: Isabel Cristina Alves da Silva Frade; Maria da Graça Costa Val; Maria das Graças de Castro Bregunci. (Org.). **Glossário do CEALE – Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores**. 1ª ed. Belo Horizonte: UFMG, 2014, v. 1, p. 116-117.

MOURA, H. L. M. **Atividades de escrita em textos de alunos do 7º ano do ensino fundamental: normativismo versus perspectiva interacionista e sociodiscursiva no âmbito das ações pedagógicas de ensino de língua portuguesa**. Veredas – Interacionismo Sociodiscursivo; PPG Linguística/UFJF – Juiz de Fora, MG, 2017a.

_____. **Atividades didáticas integradas no Ensino Fundamental: conceitos e aplicações**. Mimeo, 2017b.

. _____. Postulações feitas durante atividades de orientação de dissertação do Programa Profissional de Mestrado em Letras em Rede Nacional PROFLETRAS/UFOPA, 10/01/2017.

. _____. Postulações feitas durante atividades de orientação de dissertação do Programa Profissional de Mestrado em Letras em Rede Nacional PROFLETRAS/UFOPA, 2017, 2018 e 2019.

. _____. Postulações feitas durante atividades de orientação de dissertação do Programa Profissional de Mestrado em Letras em Rede Nacional PROFLETRAS/UFOPA, 27/09/2018.

PASSARELLI, L. M. G. **Ensino e correção na produção de textos**. São Paulo: Telos. 2012.

ROJO, Roxane. **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's**. São Paulo: Mercado de Letras, 2000.

_____, R. H. R. **Textos multimodais?** Verbetes. Belo Horizonte, MG: FAE-CEALE/UFMG, 2014 (Texto de apoio a formação de professores).

SANTOS, Eucinei Janete Costa Coelho dos. **A Prática Discursiva na Língua Portuguesa**. Monografia (Especialização em Letras) – Centro Universitário Luterano de Santarém, Comunidade Evangélica Luterana “São Paulo”. Santarém, PA, 2007.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa - ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

VIEIRA, Martha Lourenço. Suportes da Escrita. In: Isabel Cristina Alves da Silva Frade; Maria da Graça Costa Val; Maria das Graças de Castro Bregunci;. (Org.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. 1ed. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2014, v., p. 9-336.

WACHOWICZ, Tereza Cristina. **Análise linguística nos gêneros textuais**. São Paulo: Saraiva, 2012.

APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO PARA OS PAIS

AUTORIZAÇÃO PAI/MÃE OU RESPONSÁVEL

Eu _____,
portador (a) do RG nº _____, residente à
_____, nº _____,
bairro _____ município _____.

Autorizo o/a aluno/a _____ a participar do Projeto de Pesquisa do Curso de Mestrado (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA que desenvolverá atividades de leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística durante o período de 26/02 a 27/04 de 2019 na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rio Tapajós e em outros ambientes fora do espaço escolar (blitz em frente à Escola e produção de textos no laboratório de informática da 5ª URE). Permito também a captação de imagens e de áudio para a divulgação do referido projeto. O projeto será desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa, ministradas pela professora Eucinei Janete Costa Coelho dos Santos, aluna do Curso de Mestrado (PROFLETRAS).

Santarém – PA, ____ de _____ de 20__

Assinatura do/a responsável

Telefone: _____

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SOBRE A INTERAÇÃO COM OS CONDUTORES

Questionário

Responda as perguntas abaixo:

1. Como você irá abordar os condutores de veículos (motoristas e motociclistas) antes de pedir para fixar o adesivo?
2. É possível que nem todos autorizem, imediatamente, a colocação do adesivo. O que você dirá para convencê-los (as) a aceitar a adesivagem?
3. Durante a abordagem dos (as) condutores (as) você utilizará a linguagem formal ou informal?
4. Escreva abaixo suas dúvidas e/ou sugestões relativas ao momento da adesivagem.

ANEXO A – COMENTÁRIO ESCRITO SOBRE A NOTÍCIA

O nosso Anuncio foi da "mãe e filha que foi encontradas mortas: em São Carlos marido está preso."

A mulher encontrada morta com sua filha em sua própria casa. As vítimas foram mortas com facadas.

A mulher foi encontrada no quarto e sua filha no banheiro.

As 2 vítimas foram mortas a mãe por causa de uma traição e a filha porque foi inverte a briga da casal.

ANEXO B – COMENTÁRIO ESCRITO SOBRE A NOTÍCIA

Em uma noite de últimos domingos uma mulher grávida foi morta pelo ex-marido com um tiro na cabeça em uma embarcação, a irmã do vítima que não tem o nome identificado a mulher estava em barcano com seu irmão em algumas horas depois o ex-marido dela se aproximou do barco onde a mulher estava e deu um tiro na cabeça dela e não resistiu e morreu na hora.

ANEXO C – COMENTÁRIO ESCRITO SOBRE A NOTÍCIA

Mulher é morta a facadas pelo ex-marido em Ilhagem grande Paulista.

A vítima foi socorrida e levada para o pronto socorro do Hospital Bela Vista, onde passou por uma cirurgia, mas não resistiu aos ferimentos e morreu.

Segundo a polícia Militar de São Paulo o atirador foi preso.

ANEXO D – COMENTÁRIO ESCRITO SOBRE A NOTÍCIA

Língua Portuguesa

Uma mulher muito apaltonada pelo seu marido mesmo o seu marido sendo um grande presidiário tudo aqui ela mandava ela fazia ela fazia, ela postava vários comentários no facebook, dizendo que amava o seu marido de jeito que ele era, mas ele não permitiu a essa pessoa que ela era e calou essa pessoa até a morte. Então a mulher fez de tudo pra agradar o seu marido e ele continua tratando de uma forma sem respeito, e sem caridade.

Mulher é espancada até a morte por marido durante uma visita íntima em presídio

ANEXO E – COMENTÁRIO DO ALUNO SOBRE O DOCUMENTÁRIO


05/09/19

malik

malik era uma menina jovem que fugiu para uma batalha mas o exército venceu com armas de fogo o exército de malik estava fugindo mas malik ficou em um monte e gritou para o exército e o líder do exército malik gritou bem alto, ataca quando eles estiverem partindo para a guerra o líder do exército talibã tem um tiro no braço de malik quando o exército ganhou a guerra levaram malik para o hospital depois de uns meses ele ficou famoso ele começou a estudar mas o dono do país o talibã proibiu das mulheres estudar so proibiu os homens, mas malik começou a estudar quando ele terminou os estudos talibã, começou a expulsar as escolas mas malik influenciou, mas mulheres não ir para a escola.

Isso foi os momentos que me chamou mais atenção.

ANEXO F – COMENTÁRIO DO ALUNO SOBRE O DOCUMENTÁRIO



Malala Yousafzai

Malala Yousafzai é um exemplo para todas nós mulheres, ou até para os homens, pois, os homens tem que saber que mulher é para ser respeitada e amada. Sabemos que muitas mulheres sofrem, em muitos países muitas mulheres não são valorizadas, não tem a voz no povo.

Mais Malala, mesmo em um país como o Paquistão, que as mulheres não podem estudar (não tem interesse), então eu admiro muito ela, pois ela lutou, foi forte. Me chamou muito minha atenção quando perguntaram para ela, se foi o pai dela que fez ela assim, e ela falou:

- "Meu pai apenas me deu o nome de Malala, mais eu acredito que ninguém manda em ninguém e se hoje sou assim, foi eu que quis!"

- É só por que gostei da
me explicação

ANEXO G – COMENTÁRIO DO ALUNO SOBRE O DOCUMENTÁRIO

Malalo era uma garota que gostava de estudar mas com a presença de Talibã ela não podia nem sair para as ruas por que Talibã era um homem muito terrível. Malalo não podia frequentar escola por que Talibã tinha fogo nas escolas.

Malalo se nunca pensou que iria levar um tiro de Talibã

ANEXO H - COMENTÁRIO DO ALUNO SOBRE O DOCUMENTÁRIO

Português

13.03.19

Título → Malala

Eu achei muito interessante logo no começo do documentário, que os homens da sua cidade estava lutando e que eles estavam perdendo... Ela subiu ao monte e falou umas palavras para encorajar os seus amigos então eles se acitaram e voltaram a lutar e começaram a guerrear, os seus inimigos começaram a fugir com medo que eles estão derrotando todos pessoas do mal.

Então Antes deles morrerem fugiram com muito medo então um deles disparou um tiro, que acertou na testa de Malala.

Ele ficou viva, hoje em dia tem 27 anos e está bem.

Foi o que eu entendi e acho bem interessante

Obs: Seja independente, estude, trabalhe, seja feliz...

ANEXO I - COMENTÁRIO DO ALUNO SOBRE O DOCUMENTÁRIO

1
O que me chamou a atenção do documentário da Malala

Bem ela sofreu muito, Ela teve que abandonar seu país, ela pegou um tiro na cabeça. mais o que me chamou a atenção foi que, ela produziu o Talibã porque ela foi muito corajosa e sabia pq ela sabia que não seria bom pra ela, sentiu odio se lembrar eu sei que foi muito difícil para Malala da noite pro dia tomar um tiro na cabeça, ela felizmente se recuperou bem, Ela é uma mulher de muita força, coragem e no país dela as mulheres não têm direito, para sair estudar ou trabalhar os direitos delas era muito restrito mais Malala era uma mulher impoderada porque tinham medo e também alguns morado proibiu mais a Malala ela não queria ser uma mulher que iria ficar sem seus direitos, então ela lutou ela queria seus direitos respeitados, Malala não tinha medo de nada de fazerem alguma mal a sua família, depois que ela tomou um tiro. A vida dela mudou ela teve que se mudar de país e, ela não podia voltar a sua casa a seu país, por que ameaçaram ela "que se ela voltasse ela ia tomar outro tiro" bem e isso esse ponto foi o que se mais gostei me chamou a atenção. fim...

materia: Português

ANEXO J – QUESTIONÁRIO SOBRE A INTERAÇÃO COM OS CONDUTORES

Questionário

Leia e responda as perguntas abaixo referentes ao momento da abordagem dos condutores de veículos durante a Blitz Educativa do projeto: "Empoduma menina do Rio!"

1. Como você irá abordar os condutores (as) de veículos (motoristas e motociclistas) antes de pedir para fixar o adesivo? Não um bom dia falar com respeito pedir com educação.

2) É possível que nem todos (as) imediatamente, a colocação do adesivo. O que você dirá pra convencê-los (as) a aceitar a adesivagem?

Se ela não aceitar vou dar na mão dele e dizer pra ele colocar em algum lugar apropriado onde ele quiser.

3) Durante a abordagem dos (as) condutores (as), você utilizará a linguagem formal ou informal? Pod qual?

Linguagem formal

ANEXO K – QUESTIONÁRIO SOBRE A INTERAÇÃO COM OS CONDUTORES

Questionário

03

Leia e RESPONDA AS PERGUNTAS ABAIXO RES- 49
PENTE AO MOMENTO DA ABRAPAGEM DOS COMPO-
NENTES DE VEICULO DURANTE a Blitz Educativo do
PROJETO: EM PODERA, MENINA DO RIO!

① Como Vocês IRÁ abordar OS CONDUTORES (em RE
VEICULOS (MOTORISTAS e MOTOCICLISTAS) antes de
Podem para fixar o adesivo? Ou mesmo se
que não podemos colocar esse ade-
sivo no seu veículo

② É possível que num (ou mais) autorizam
imediatamente a colocação do adesivo. O que
Vocês dirá para convencê-los (ou a aceitar
a adesivação? A gente está fazendo isso
Basta para a conscientiza

③ Durante a abordagem dos (ou) condutores
(ou) Vocês utilizaram a linguagem formal ou?
Por que? formal, Por que se não usar
a linguagem informal, o condutor
na Pensa muitas coisas negativas de na alunos

④ Escreva abaixo NUNCA DUVIDAS ou lugares
relativos ao momento da Adesivação.

ANEXO L – QUESTIONÁRIO SOBRE A INTERAÇÃO COM OS CONDUTORES

Questionário -

Quais as Respostas as perguntas abaixo referentes ao momento da abordagem dos condutores de veículos durante a Blitz Educação do Prefeito: Empoderar Mulheres do Rio,

1- Como você irá abordar os condutores (as) de veículos (motorista e motociclista) antes a partir para fixar o adesivo? - Bem

Bom dia, hoje eu e minha turma estamos realizando um Projeto sobre o "Empoderamento das Mulheres" queria saber se posso colar esse adesivo em seu carro e o nome do Prefeito e "Empoderar Mulheres do Rio".

2- É possível que num tempo (as) autorizem imediata tomada, a colocação do adesivo? O que você diria para convencer (as) a aderir a adesivo?

Eu vou pedir com educação pra quem realizar o meu Projeto o nome, por alguns ~~carros~~ ~~carros~~ ~~querer~~ ~~por~~ ~~que~~ ~~o~~ ~~carro~~

ANEXO M – QUESTIONÁRIO SOBRE A INTERAÇÃO COM OS CONDUTORES

Questionário

28/03/19

Leia e responda as perguntas abaixo referentes ao momento de abordagem dos condutores de veículos durante a Blitz Educativa do projeto: Empodera, mesmo de rio.

1- Como você irá abordar os condutores (as) de veículos (motoristas e motociclistas) antes de pedir para fixar o adesivo?

Olá bom dia, sou estagiário em um projeto chamado mesmo de rio, nós podemos colar este adesivo aqui ou lá para que você possa levar em prompta para as suas pessoas.

2- É possível que nem todos (as) autorizem, imediatamente, a colocação do adesivo. O que você dirá para convencê-los (as) a aceitar a adesivação? Será falar sobre a grande índia do Pernambuco no Brasil, assim talvez conseguir convencê-los a colar o adesivo.

3- Durante a abordagem dos (as) condutores (as), você utilizará a linguagem formal ou informal? por quê?

formal. porque se eu não conheço aquela pessoa eu não posso falar como se eu estivesse falando com meu amigo.

4- Escreva abaixo suas dúvidas e/ou sugestões relativas ao momento da adesivação.

medial

ANEXO N – QUESTIONÁRIO SOBRE A INTERAÇÃO COM OS CONDUTORES

Questionário

Responda as perguntas abaixo.

1) Como você irá abordar os condutores de veículos (moto-
ristas e motociclistas), antes de pedir para tirar o adesivo
nos nomes alunos da escola, via tráfego e estamos
trabalhando com um projeto Meninos do Rio.

2) É possível que nem todos autorizem imediatamente
a colocação do adesivo. O que você diria para con-
vencê-los (as) ou aceitar a adesivo.

em as perguntas porque ele não aceita

3) Durante a abordagem dos (as) condutores (as), você usará
utilizar a língua formal ou informal por quê?
uma linguagem formal com um uso de uma
baix educado

4) Escreva a lista das dúvidas e/ou sugestões relativas
ao momento da abordagem

S E A