



O
E O ENSINO DE
LÍNGUA
PORTUGUESA

*Práticas de leitura e escrita
na Educação Básica*

*Célia Maria de Medeiros
organizadora*

O PIBID E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:

práticas de leitura e escrita
na Educação Básica

O PIBID E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:

práticas de leitura e escrita
na Educação Básica

Célia Maria de Medeiros
(Organizadora)



Natal, 2025



©2025. Célia Maria de Medeiros (org.). Reservam-se os direitos e responsabilidades do conteúdo desta edição aos autores(as). A reprodução de pequenos trechos desta publicação pode ser realizada por qualquer meio, sem a prévia autorização dos autores(as), desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei n. 9610/1998) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal. Depósito legal na Biblioteca Nacional conforme Lei N° 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

Revisão	<i>Os autores(as)</i>
Capa	<i>José Marinho</i>
Projeto Gráfico e Diagramação Eletrônica	<i>Caule de Papiro</i>

Catálogo da Publicação na Fonte.
Bibliotecária/Documentarista:
Rosa Milena dos Santos - CRB 15 / 847

M488p Medeiros, Célia Maria de.

O PIBID e o ensino de língua portuguesa: práticas de leitura e escrita na Educação Básica [recurso digital]/ Célia Maria de Medeiros. – Natal: Caule de Papiro, 2025.

218 p. : il.

ISBN 978-65-5477-141-2

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Professores de português – Formação. 3. Leitura. I. Título.

CDU 811.134.3

Editora Caule de Papiro
Rua Serra do Mel, 7989, Cidade Satélite
Pitimbu | 59.068-170 | Natal/RN | Brasil
Telefone: (84) 3218 4626
www.cauledepapiro.com.br

Sumário

Prefácio	9
<i>Marta Aparecida Garcia Gonçalves</i>	

Apresentação	13
<i>Célia Maria de Medeiros</i>	

PARTE I - ENSINO FUNDAMENTAL/ ANOS FINAIS..... 19

CAPÍTULO 1

Ações pedagógicas do Subprojeto de Língua Portuguesa em uma escola de Ensino Fundamental.....	21
<i>Roque da Mata Chianca</i>	
<i>Célia Maria de Medeiros</i>	

CAPÍTULO 2

A poética do 'eu' no mundo: poesia e expressão de identidades no 6º ano do Ensino Fundamental	35
<i>Ana Clara Vitelbino de Souza</i>	
<i>João Marcos Augusto dos Santos</i>	

CAPÍTULO 3

A arte da expressão: uma sequência didática sobre o gênero textual entrevista no 7º ano do Ensino Fundamental.....	53
<i>Gabriel Xavier da Costa</i>	
<i>Thaynan Medeiros da Silva</i>	

CAPÍTULO 4

O gênero notícia: desenvolvendo habilidades de leitura e escrita no 7º ano do Ensino Fundamental.....	71
<i>Suyane da Silva Freire</i>	

CAPÍTULO 5

O uso opinativo e imagético dos adjetivos: uma sequência didática no 8º ano do Ensino Fundamental.....	85
<i>Clarice Mariz Ribeiro</i>	
<i>Maria Karolyne da Rocha Ferreira</i>	

CAPÍTULO 6

A violência nos espaços esportivos: uma sequência didática para o ensino da argumentação no 9º ano do Ensino Fundamental..... 103

Anna Biatrys Moura

Débora Teixeira de Melo

PARTE II - ENSINO MÉDIO121

CAPÍTULO 7

Práticas de leitura e escrita no Ensino Médio: relatos da supervisão 123

Anacyara Celly da Silva Lima

Suylene Tatiany do Nascimento Silva

Célia Maria de Medeiros

CAPÍTULO 8

A reescrita textual como recurso para compreender o gênero resumo em uma turma de 1ª série do Ensino Médio 137

Ana Beatriz Lima de Araújo

Emmily Ferreira Pereira

CAPÍTULO 9

Leitura subjetiva de obras literárias no contexto da 1ª série do Ensino Médio 143

Leilane Oliveira do Nascimento

Mariana Albuquerque Arruda Câmara

CAPÍTULO 10

Extensões de sentido através da exploração de campos lexicais no poema “O elefante” de Carlos Drummond de Andrade 149

Adryel Carlos dos Santos

Iris Camilly Jacinto Jales

Maria Clara de Carvalho Almeida

CAPÍTULO 11

A coesão textual no cancioneiro popular de compositores brasileiros 155

Esther Linhares Fidelis

Walker Rainnier da Silva Maia

CAPÍTULO 12

Iniciação à docência no Ensino Médio: uma experiência colaborativa	161
---	------------

Allany Beatriz Pereira de Souza

Natalie Oliveira Azevedo

CAPÍTULO 13

Figuras de linguagem em anúncios: uma intervenção didática no Setembro Amarelo	169
---	------------

Sarah Jemima da Silva Teixeira de Figueiredo

Tallyta Misaelly Matias

Leticia Maria Mota Gomes de Sousa

CAPÍTULO 14

Dos livros didáticos aos fones de ouvido: descomplicando as figuras de linguagem	191
---	------------

Marina Alves Campos da Silva

CAPÍTULO 15

Desvendando as figuras de linguagem com jogos didáticos em uma turma de 1ª série do Ensino Médio	199
---	------------

Micarla da Silva Marques

Rayane dos Santos Martins

Rute Cândido da Silva

Prefácio

Marta Aparecida Garcia Gonçalves

Coordenadora Institucional do PIBID/UFRN

O pensamento é como a águia que só alça voo nos espaços vazios do desconhecido. Pensar é voar sobre o que não se sabe. Não existe nada mais fatal para o pensamento que o ensino das respostas certas. Para isso existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre a terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido.

Rubem Alves

O educador tem de ser um acordador de energia.

Cecília Meireles

Este livro é fruto das ações desenvolvidas no âmbito do Subprojeto PIBID de Língua Portuguesa, coordenado pela Professora Dra. Célia Maria de Medeiros, e apresenta relatos de práticas e de experiências formativas realizados pelos estudantes de Licenciatura que participam do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), um programa do Ministério da Educação gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

(CAPES), cujo objetivo maior é o de incentivar e valorizar a formação de professores para a Educação Básica, por meio da articulação entre teoria e prática na formação docente e da aproximação prática dos licenciandos com o cotidiano das escolas públicas.

Na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), o Programa foi implantado em 2007 e, ao longo de 18 anos de existência, se configurou como uma importante iniciativa para o fortalecimento dos Cursos de Licenciatura e para a elevação da qualidade da formação docente. O PIBID da UFRN contempla hoje um total com 899 participantes, que atuam em 32 núcleos de iniciação à docência, distribuídos em escolas da Rede Pública de Educação Básica de todo o Estado do Rio Grande do Norte.

Amparadas na constatação de que as matrizes formativas dos Cursos de Licenciatura e, conseqüentemente, o conjunto de saberes dos processos formativos iniciais no âmbito da docência na Educação Básica, estão sob o signo de mudanças constantes, e que esse processo reconfigura o saber docente, as reflexões aqui apresentadas centram-se no acendimento de unir o saber teórico com o saber prático, a teoria com a experiência da prática, no desenvolvimento de competências pedagógicas inovadoras, resultantes da inserção dos futuros professores de Língua Portuguesa no contexto escolar, a partir da conexão de dois espaços de atuação, a Universidade e a Escola Pública de Educação Básica.

No pensamento pedagógico de Paulo Freire, o ato de ensinar é possibilitar que o outro se torne autor de seu próprio pensamento. Esse ato só pode ser realizado por quem já aprendeu a pensar por si mesmo – de forma coerente e crítica, com liberdade, sensibilidade e afetividade. Um processo, como se

pode observar nos trabalhos aqui apresentados, de discentes e docentes que constroem seu saber a partir das experiências vividas no processo de ensinar e aprender, com aberturas ante ao novo, reconhecendo e enfrentando os desafios encontrados no caminho.

Assim, os trabalhos reunidos neste livro do PIBID de Língua Portuguesa da UFRN, com título: **O PIBID e o ensino de Língua Portuguesa: práticas de leitura e escrita na Educação Básica**, nos convidam a refletir sobre as possibilidades de ensinar Língua Portuguesa e Literatura, considerando a práxis como o coração desse processo de ensinar e aprender. Cada trabalho aqui reunido nos instiga a repensar o papel do professor e do estudante como construtores do conhecimento e da sensibilidade.

Além disso, destaca-se o PIBID como indispensável para o fortalecimento da formação de professores e para a formação continuada dos docentes supervisores.

Nossos agradecimentos à Pró-reitoria de Graduação, pelo apoio constante ao PIBID, nestes 18 anos de sua trajetória na UFRN, e à CAPES, pelo financiamento do Programa.

Por fim, nossa gratidão se estende aos alunos, gestores e professores-supervisores das escolas parceiras do PIBID/UFRN, que acolheram nossos educadores em formação, sempre com generosidade e entusiasmo, compartilhando sonhos, experiências e a convicção de que a profissão docente é essencial para a constituição de uma sociedade mais democrática e socialmente justa.

Nosso desejo é o de que, este livro, que divulga experiências bem-sucedidas do subprojeto PIBID de Língua Portuguesa da UFRN, fortaleça as pesquisas e as produções acadêmicas,

e que o Programa PIBID seja permanente, se torne política de Estado, na forma de lei, para continuar formando professores a partir de um modelo pedagógico inovador, que motiva os estudantes de licenciatura.

Boa leitura!

Apresentação

Célia Maria de Medeiros

Este livro apresenta relatos de experiência do Subprojeto de Língua Portuguesa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), projeto financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em três escolas da Educação Básica: uma de Ensino Fundamental/anos finais e duas de Ensino Médio, em Natal/RN, no período de 2022 a 2024. Destaca-se como instituição apoiadora a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), que possibilitou as condições pedagógicas de acompanhamento da coordenação de área desse Subprojeto. Para tanto, a narrativa das atividades explicita os papéis pedagógicos da coordenação de área e da supervisão concernente ao trabalho realizado com as/os bolsistas de Iniciação à Docência nas escolas colaboradoras com o Programa.

A obra é dividida em duas partes: a primeira é composta por seis capítulos que relatam sequências didáticas desenvolvidas em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental cujos conteúdos focalizam a diversidade de gêneros discursivos em torno de temáticas necessárias para o ensino de Língua Portuguesa; a segunda é estruturada por nove capítulos que relatam sequências didáticas em turmas de 1ª série do Ensino Médio.

Os textos evidenciam responsabilidade e engajamento da equipe frente aos desafios que o Programa suscita e, nesse contexto, ressalta-se que as experiências no PIBID permitiram um avanço qualitativo na relação universidade e escola da rede pública de ensino referente ao desenvolvimento de atividades que se propõem a focalizar os desafios sobre as práticas de leitura e escrita no Ensino Fundamental e Médio, principalmente, porque incidiram também em turmas dos anos finais (6º ao 9º), espaços que têm apresentado dificuldades nos quatro eixos de integração das práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção de textos e análise linguística/semiótica. Nessa perspectiva, é possível dizer que as discussões apresentadas neste livro culminam com um dos objetivos do PIBID: “elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica”.

Para iniciar a primeira parte deste livro, o capítulo 1 *Ações pedagógicas do Subprojeto de Língua Portuguesa em uma escola de Ensino Fundamental*, escrito por Roque da Mata Chianca e Célia Maria de Medeiros, relata a experiência da coordenação de área e do professor-supervisor na Escola Estadual Doutor Manoel Villaça, nos anos finais do Ensino Fundamental. Nesse contexto, são evidenciadas as orientações pedagógicas junto aos bolsistas de Iniciação à Docência, bem como a descrição de atividades exitosas.

O capítulo 2 *A poética do ‘eu’ no mundo: poesia e expressão de identidades no 6º ano do Ensino Fundamental*, de autoria de Ana Clara Vitelbino de Souza e João Marcos Augusto dos Santos, apresenta os resultados de uma sequência didática sobre o gênero literário poema, tomando-o como modo de expressão

do 'eu'. Para tanto, é dado enfoque ao uso desse gênero como ferramenta auxiliadora na formação humana e sociocultural dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública.

O capítulo 3 *A arte da expressão: uma sequência didática sobre o gênero textual entrevista no 7º ano do Ensino Fundamental*, escrito por Gabriel Xavier da Costa e Thaynan Medeiros da Silva, discute atividades desenvolvidas por meio do gênero entrevista com foco na interação entre os bolsistas do PIBID e os alunos.

O capítulo 4 *O gênero notícia: desenvolvendo habilidades de leitura e escrita no 7º ano do Ensino Fundamental* descreve a intervenção que Suyane da Silva Freire realizou com base no estudo do gênero textual notícia, tornando-se ponto de partida para o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental que apresentava dificuldades pós-pandemia.

O capítulo 5 *O uso opinativo e imagético dos adjetivos: uma sequência didática no 8º ano do Ensino Fundamental*, produzido por Clarice Mariz Ribeiro e Maria Karolyne da Rocha Ferreira, evidencia a necessidade de ampliar as práticas pedagógicas com a gramática contextualizada em sala de aula, além da importância de atividades adaptadas para alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

O capítulo 6 *A violência nos espaços esportivos: uma sequência didática para o ensino da argumentação no 9º ano do Ensino Fundamental*, de Anna Biatrys Moura e Débora Teixeira de Melo, apresenta uma sequência didática cujo enfoque são as bases da argumentação relacionadas à temática da violência nos espaços esportivos a partir do trabalho com o gênero textual artigo de opinião.

A segunda parte deste livro começa com o capítulo 7 *Práticas de leitura e escrita no Ensino Médio: relatos da supervisão*, escrito pelas professoras-supervisoras Anacyara Celly da Silva Lima e Suylene Tatiany do Nascimento Silva e a coordenadora de área Célia Maria de Medeiros. O texto contextualiza o Ensino Médio a partir do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e relata a experiência em duas escolas.

O capítulo 8 *A reescrita textual como recurso para compreender o gênero resumo em uma turma de 1ª série do Ensino Médio*, de Ana Beatriz Lima de Araújo e Emmily Ferreira Pereira, realiza uma análise das produções iniciais e finais dos resumos escritos pelos alunos, a partir do curta-metragem “Se algo acontecer... Te amo”, dos diretores Michael Govier, Will McCormack.

O capítulo 9 *Leitura subjetiva de obras literárias no contexto da 1ª série do Ensino Médio*, de Leilane Oliveira do Nascimento e Mariana Albuquerque Arruda Câmara, destaca a contribuição do procedimento de leitura subjetiva de obras literárias para a formação leitora no contexto da 1ª série do Ensino Médio.

No capítulo 10 *Extensões de sentido através da exploração de campos lexicais no poema “O elefante” de Carlos Drummond de Andrade*, Adryel Carlos dos Santos, Iris Camilly Jacinto Jales e Maria Clara de Carvalho Almeida relatam uma proposta de leitura e análise linguística do poema “O elefante”, do escritor Carlos Drummond de Andrade, com base nos pressupostos de Ilari (2003).

No capítulo 11 *A coesão textual no cancioneiro popular de compositores brasileiros*, Esther Linhares Fidelis e Walker Rainnier da Silva Maia destacam a importância do trabalho em sala de aula com o gênero canção, pois se configura como um mecanismo

de entretenimento comum no cotidiano dos jovens, assim como evita a execução de uma aula monótona.

No capítulo 12 *Iniciação à docência no Ensino Médio: uma experiência colaborativa*, Allany Beatriz Pereira de Souza e Natalie Oliveira Azevedo refletem sobre as experiências promovidas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do Subprojeto de Língua Portuguesa, núcleo Natal/UFRN, no período inicial de atuação das bolsistas e destacam avanços com as intervenções realizadas em uma turma de 1ª série do Ensino Médio.

No capítulo 13 *Figuras de linguagem em anúncios: uma intervenção didática no Setembro Amarelo*, Sarah Jemima da Silva Teixeira de Figueiredo, Tallyta Misaelly Matias e Leticia Maria Mota Gomes de Sousa compartilham, no decorrer do texto, como foi a experiência de uma sequência didática desenvolvida em torno do gênero textual anúncio publicitário, com foco nas figuras de linguagem, para os alunos da 1ª série do Ensino Médio.

No capítulo 14 *Dos livros didáticos aos fones de ouvido: descomplicando as figuras de linguagem*, Marina Alves Campos da Silva apresenta a primeira intervenção realizada por meio da participação voluntária no Subprojeto de Língua Portuguesa, núcleo Natal/UFRN, de uma Iniciação à Docência do Programa PIBID. As atividades desenvolvidas, a partir do procedimento metodológico sequência didática e da pedagogia freiriana, evidenciam a necessidade de um olhar atento para as reais motivações em sala de aula com as práticas de leitura e escrita.

No capítulo 15 *Desvendando as figuras de linguagem com jogos didáticos em uma turma de 1ª série do Ensino Médio*, Micarla da Silva Marques, Rayane dos Santos Martins e Rute Cândido

da Silva analisam como os jogos didáticos contribuem para o ensino e a aprendizagem das figuras de linguagem e, para isso, narram resultados positivos na aquisição do conteúdo e na promoção da interação social entre os participantes.

Para encerrar a obra, além das minibiografias da organizadora, da coordenadora institucional do PIBID na UFRN, das professoras-supervisoras e do professor-supervisor, são apresentadas as minibiografias das/os bolsistas de iniciação à docência com suas narrativas de formação enquanto estudantes.

Organizadora

**PARTE I - ENSINO
FUNDAMENTAL/
ANOS FINAIS**

Ações pedagógicas do Subprojeto de Língua Portuguesa em uma escola de Ensino Fundamental

Roque da Mata Chianca

Célia Maria de Medeiros

INTRODUÇÃO

Neste capítulo introdutório da primeira parte deste livro, ao relatar a contribuição do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para a formação dos licenciandos em Letras Língua Portuguesa, visamos registrar um recorte do trabalho desenvolvido no âmbito do Subprojeto dessa área, no núcleo Natal da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, iniciado em outubro de 2022, em uma escola do Ensino Fundamental/anos finais, denominada de Escola Estadual Doutor Manoel Villaça.

Sobre o aspecto institucional, o PIBID - UFRN inclui atividades nas dependências da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e nas escolas públicas participantes do programa, designadas por Convênios estabelecidos entre a CAPES,

a UFRN e a Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte (SEEC), e entre a CAPES, a UFRN e as secretarias municipais de educação dos municípios participantes do programa.

Nesse contexto, na defesa de uma política que articule formação e valorização do magistério, pensamos nossa atuação no PIBID enquanto parte de um percurso formativo que contribui para a profissionalização docente, num diálogo entre universidade e escola de Educação Básica. Nossa atuação no Programa e no curso de Letras - Língua Portuguesa nos permite afirmar sua relevância para a formação inicial e continuada dos estudantes e educadores participantes e, com isso, contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação docente, elevando a qualidade de ações acadêmicas.

RELATO DA EXPERIÊNCIA

Com o intuito de esclarecer o percurso de implantação e ações desenvolvidas do Subprojeto de Língua Portuguesa em uma escola de Ensino Fundamental, optamos pela descrição em subtópicos.

O Subprojeto de Língua Portuguesa na Escola Estadual Doutor Manoel Villaça

Inicialmente, transcrevemos um dos objetivos do PIBID: “inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo

de ensino-aprendizagem”. É com essa missão que nos propomos em outubro de 2022 a iniciar um trabalho que vem nos motivando cada vez mais a pensar melhorias para uma mudança significativa no ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, na escola de nossa atuação, até abril de 2024.

Uma das primeiras atividades consistiu na apresentação do Programa e discussão das etapas que deveriam acontecer dali em diante. Nesse momento, a equipe de bolsistas teve como orientação realizar a caracterização da escola a partir de um “roteiro-base”. Com esse roteiro, as pibidianas/os¹ levantaram dados sobre a organização da escola, estrutura física, projeto político-pedagógico, regimento escolar, perfil dos profissionais e alunos. Essa atividade possibilitou um maior conhecimento do funcionamento da instituição. Além disso, contribuiu para uma maior aproximação com a comunidade escolar, fundamental para o sucesso e qualidade das futuras intervenções. Ainda nessa ocasião, estipulamos a criação de grupo de *Whatsapp*, *E-mail*, *Drive* e *Instagram* do projeto, ou seja, viabilizamos os meios digitais acessíveis com o objetivo de mantermos um diálogo e partilhamento mais efetivo de nossa proposta de trabalho. A seguir, a Figura 1 apresenta alguns pontos de nosso primeiro encontro de coordenação de área no espaço da UFRN.

¹ Estamos denominando “pibidianas/os” as/os bolsistas e colaboradoras licenciandas do curso de Letras Língua Portuguesa e Literaturas da UFRN, núcleo Natal, que participam do PIBID.

Figura 1 - Slides produzidos para a apresentação do PIBID à equipe



Fonte: acervo dos autores.

Posteriormente, em 20 de outubro de 2022, decidimos realizar o lançamento do Programa na escola e apresentar as formas de atuação do PIBID dentro da instituição. Nesse dia, participaram a comunidade escolar (direção, coordenação pedagógica, professores e alunos das quatro turmas do turno vespertino), a coordenadora de área, professor-supervisor e pibidianas/os. É válido salientar a importância desse momento, uma vez que foram esclarecidas dúvidas a respeito de nossas atividades na escola, que compreendeu um período de um ano e meio. Além das orientações burocráticas e pedagógicas, o grupo de bolsistas de Iniciação à Docência realizou uma dinâmica com os alunos, o que favoreceu bastante interação nesse primeiro contato, como ilustra a Figura 2.

Figura 2 - Apresentação do PIBID na escola



Fonte: Instagram do PIBID Língua Portuguesa UFRN/Núcleo Natal: <https://instagram.com/pibid.ufrn.port?igshid=MzRIODBiNWFIZA==>.

Como ponto de partida, destacamos os direcionamentos da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) que orientam a Educação Básica brasileira no Ensino Fundamental os quais consideram a necessidade do aprimoramento do educando como pessoa humana, priorizando sua formação ética e o seu desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, tendo em vista a necessidade de construção de uma sociedade mais justa, ética, democrática, inclusiva, sustentável e solidária.

A BNCC delinea competências gerais que devem ser desenvolvidas por todos os alunos ao longo da Educação Básica. O documento também define competências específicas para as áreas e os componentes curriculares do Ensino Fundamental. No tocante ao Ensino de Língua Portuguesa, encontra-se inserida na área de contexto das Linguagens.

O objetivo precípua do componente Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental é a consolidação das aprendizagens e do desenvolvimento de habilidades relativas às práticas de linguagem, dentre elas: leitura, escrita, oralidade e análise linguística, com o intuito de ampliar a autonomia dos estudantes, seu protagonismo e a possibilidade de participação crítica nos diferentes campos de atuação. Nessa perspectiva, é importante descrever e narrar alguns aspectos do cenário de nossa escola, espaço das intervenções de uma das equipes de nosso Subprojeto de Língua Portuguesa.

A Escola Estadual Doutor Manoel Villaça fica localizada na Zona Sul de Natal/RN, na Avenida Miguel Castro, no bairro de Lagoa Nova. Apesar da localização central, atende a estudantes de bairros mais afastados da cidade. Fundada em 1973, sob o nome Escola Polivalente Doutor Manoel Villaça, na década de

oitenta, passa a se chamar de Escola Estadual Doutor Manoel Villaça, em virtude da mudança no currículo. Atualmente, a escola atende a uma demanda de 498 estudantes, com faixa etária entre 11 e 17 anos, provenientes, em sua grande maioria, de famílias de baixa renda. A escola oferta os anos finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano), com um total de 15 turmas, distribuídas em dois turnos, sendo 11 turmas no matutino e quatro no vespertino. Quanto à estrutura física, a escola ocupa uma área de 4.034 m², distribuídos em 16 salas de aula, uma quadra poliesportiva, biblioteca, sala de professores, laboratório de informática, secretaria, sala de arquivo, Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), sala de coordenação, sala de direção/vice-direção, dois almoxarifados, um auditório, uma sala de jogos, uma cozinha, um refeitório, pátio, dois banheiros para funcionários (feminino/masculino), dois banheiros para alunos (feminino/masculinos) e estacionamentos internos para veículos.

Apesar do grande porte físico, urge a necessidade de uma reforma em sua estrutura, pois as dependências, em sua maioria, não apresentam condições adequadas, a exemplo de teto desabando, goteiras nas salas, cupins nas paredes, falta de ventilação, quadros deteriorados etc. Além da parte estrutural, o educandário apresenta outros fatores que dificultam o processo de ensino-aprendizagem, tais como: má distribuição da rede de internet, que não alcança boa parte dos espaços, inclusive a biblioteca e algumas salas de aula, prejudicando o letramento digital do alunado; demanda constante de docentes, o que impossibilita, costumeiramente, a oferta das cinco aulas diárias; alguns professores readaptados, que não têm formação ou interesse em se capacitar para atuar no espaço designado, tais como biblioteca, laboratório de informática e secretaria.

Em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), a instituição tem como missão assegurar aos estudantes o direito a uma educação de qualidade, tendo como alicerce a participação da comunidade escolar e compromisso dos educadores em garantir a formação integral dos educandos. Nesse sentido, a instituição tem por objetivo oferecer uma educação crítica, construtiva e científica, considerando-a como agente transformador, pautada na ética e na cidadania, proporcionando o repensar sobre valores e princípios humanos da vida em sociedade.

Sobre o professor-supervisor do PIBID, Roque da Mata Chianca, este tem 32 anos, graduou-se em Letras - Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em 2019, e tem especialização em Docência em Educação Profissional e Tecnológica, pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). O docente atua há três anos na educação básica, tendo sido aprovado em concurso público da Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do Estado do Rio Grande do Norte (SEEC/RN). Ingressou na rede em 2020, na Escola Estadual Manoel Correia, localizada no interior do Estado. Seu início de docência se deu no início do contexto pandêmico, fazendo-o modificar/adequar/retardar/repensar suas práticas “idealizadas” do processo de ensino-aprendizagem. Ciente da necessidade de formação continuada, migrou para a Capital, onde alega haver mais oportunidades de progredir na carreira, inclusive de se aprofundar mais em sua área. Atua como professor de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental.

A seguir, apresentamos depoimento do professor-supervisor sobre sua experiência no PIBID de Língua Portuguesa, que também é voz de autoria neste trabalho.

“Falar sobre o Pibid é rememorar minha trajetória acadêmica. Fui apresentado ao Programa logo que iniciei a graduação, em 2014. À época, como havia uma ampla oferta de bolsas, o pré-requisito de número mínimo de componentes curriculares cumprido foi dispensado. Lá estava eu em sala de aula, sem ter cursado, ao menos, Didática e ainda no primeiro semestre. Foi um desafio. E o quanto essa experiência foi fundamental a minha formação docente. Em 2022, já concursado e atuando como professor de Língua Portuguesa, tive a grata surpresa de ser selecionado para participar como supervisor do Programa, no Campus Central. Nesse contexto, a sensação de voltar a participar do Pibid, agora como supervisor e de poder contribuir para a formação de outros colegas, é imensamente gratificante. Vivenciar a experiência como aluno pibidiano me possibilitou ter visão mais ampliada dos objetivos do Programa e do processo transformador que ele promove. Ademais, como supervisor do Pibid na escola e profissional em constante formação, percebo o programa não só com o objetivo de iniciação à docência, mas também como promotor de formação continuada dos professores da rede pública. Além das constantes formações que os supervisores passam com seus coordenadores de área, a reflexão de sua prática docente ao ser visto por outros profissionais, ainda que esses em formação e, principalmente, observar como esses novos profissionais atuam, ao trazerem novas percepções, ferramentas, metodologias etc., enriquece a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, de ambas as partes. Nessa experiência, todos saem ganhando, principalmente os estudantes das escolas atendidos pelo Programa. Fruto que sou, posso garantir que a colheita do Pibid é certa.”

(Professor-supervisor Roque Chianca)

A voz do professor-supervisor confirma o objetivo do PIBID sobre a participação dele nesse processo de formação: “incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e

tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério”.

Encontros pedagógicos: fio condutor do PIBID

Coordenar uma equipe não é tarefa fácil, pois exige desdobramentos que requerem, antes de tudo, planejamento. Com isso, foi preciso organizar uma rotina de encontros que pudessem contemplar aspectos teórico-práticos sobre o funcionamento do PIBID e a área de nossa atuação, Língua Portuguesa. Além disso, salientamos a importância dos encontros com a coordenadora institucional do PIBID na UFRN, a professora Marta Gonçalves. A seguir, temos a Figura 3, que mostra uma das reuniões com a coordenadora de área, professor-supervisor e bolsistas de Iniciação à Docência.

Figura 3 - Reunião da equipe (coordenadora de área, professor-supervisor e pibidianas/os)



Fonte: Instagram do PIBID Língua Portuguesa UFRN/Núcleo Natal: <https://instagram.com/pibid.ufrn.port?igshid=MzRIODBiNWFIZA==>.

Metodologicamente, para cada encontro de reunião da área, organizávamos uma pauta e procurávamos cumprir os pontos planejados. As interações da equipe durante esses momentos de orientações foram avaliadas de forma positiva para

o andamento das ações do Subprojeto. Apresentamos, na Figura 4, algumas pautas importantes que retratam nossas vivências.

Figura 4 - Slides produzidos para os encontros da coordenação de área: pautas

Apresentação do Professor Seminário de apresentação 1. Apresentação dos pibidianos 2. Apresentação do Prof. Roque Chancia e contextualização da escola e das turmas em que os pibidianos atuam 3. Planejamento das atividades - distribuição dos pibidianos nas turmas da escola 4. O plano de trabalho / elaboração do subprojeto 5. Parceria com o Subprojeto de Língua Portuguesa do campus Curitiba Nova 6. Cronograma de datas para inserção de atividades e relatório na plataforma Copsi 16 de março de 2023 PIBID-UFPR	11º ENCONTRO DE ESTUDO Subprojeto de Língua Portuguesa 1. Apresentação dos pibidianos 2. Apresentação do Prof. Roque Chancia e contextualização da escola e das turmas em que os pibidianos atuam 3. Planejamento das atividades - distribuição dos pibidianos nas turmas da escola 4. O plano de trabalho / elaboração do subprojeto 5. Parceria com o Subprojeto de Língua Portuguesa do campus Curitiba Nova 6. Cronograma de datas para inserção de atividades e relatório na plataforma Copsi 16 de março de 2023 PIBID-UFPR	12º ENCONTRO DE ESTUDO Subprojeto de Língua Portuguesa 1. Apresentação dos pibidianos 2. Apresentação do Prof. Roque Chancia e contextualização da escola e das turmas em que os pibidianos atuam 3. Planejamento das atividades - distribuição dos pibidianos nas turmas da escola 4. O plano de trabalho / elaboração do subprojeto 5. Parceria com o Subprojeto de Língua Portuguesa do campus Curitiba Nova 6. Cronograma de datas para inserção de atividades e relatório na plataforma Copsi 16 de março de 2023 PIBID-UFPR	13º ENCONTRO DE ESTUDO Subprojeto de Língua Portuguesa 1. Apresentação dos pibidianos 2. Apresentação do Prof. Roque Chancia e contextualização da escola e das turmas em que os pibidianos atuam 3. Planejamento das atividades - distribuição dos pibidianos nas turmas da escola 4. O plano de trabalho / elaboração do subprojeto 5. Parceria com o Subprojeto de Língua Portuguesa do campus Curitiba Nova 6. Cronograma de datas para inserção de atividades e relatório na plataforma Copsi 16 de março de 2023 PIBID-UFPR	14º ENCONTRO DE ESTUDO Subprojeto de Língua Portuguesa 1. Apresentação dos pibidianos 2. Apresentação do Prof. Roque Chancia e contextualização da escola e das turmas em que os pibidianos atuam 3. Planejamento das atividades - distribuição dos pibidianos nas turmas da escola 4. O plano de trabalho / elaboração do subprojeto 5. Parceria com o Subprojeto de Língua Portuguesa do campus Curitiba Nova 6. Cronograma de datas para inserção de atividades e relatório na plataforma Copsi 16 de março de 2023 PIBID-UFPR	15º ENCONTRO DE ESTUDO Subprojeto de Língua Portuguesa 1. Apresentação dos pibidianos 2. Apresentação do Prof. Roque Chancia e contextualização da escola e das turmas em que os pibidianos atuam 3. Planejamento das atividades - distribuição dos pibidianos nas turmas da escola 4. O plano de trabalho / elaboração do subprojeto 5. Parceria com o Subprojeto de Língua Portuguesa do campus Curitiba Nova 6. Cronograma de datas para inserção de atividades e relatório na plataforma Copsi 16 de março de 2023 PIBID-UFPR
16º ENCONTRO DE ESTUDO Subprojeto de Língua Portuguesa 1. Apresentação dos pibidianos 2. Apresentação do Prof. Roque Chancia e contextualização da escola e das turmas em que os pibidianos atuam 3. Planejamento das atividades - distribuição dos pibidianos nas turmas da escola 4. O plano de trabalho / elaboração do subprojeto 5. Parceria com o Subprojeto de Língua Portuguesa do campus Curitiba Nova 6. Cronograma de datas para inserção de atividades e relatório na plataforma Copsi 16 de março de 2023 PIBID-UFPR	17º ENCONTRO DE ESTUDO Subprojeto de Língua Portuguesa 1. Apresentação dos pibidianos 2. Apresentação do Prof. Roque Chancia e contextualização da escola e das turmas em que os pibidianos atuam 3. Planejamento das atividades - distribuição dos pibidianos nas turmas da escola 4. O plano de trabalho / elaboração do subprojeto 5. Parceria com o Subprojeto de Língua Portuguesa do campus Curitiba Nova 6. Cronograma de datas para inserção de atividades e relatório na plataforma Copsi 16 de março de 2023 PIBID-UFPR	18º ENCONTRO DE ESTUDO Subprojeto de Língua Portuguesa 1. Apresentação dos pibidianos 2. Apresentação do Prof. Roque Chancia e contextualização da escola e das turmas em que os pibidianos atuam 3. Planejamento das atividades - distribuição dos pibidianos nas turmas da escola 4. O plano de trabalho / elaboração do subprojeto 5. Parceria com o Subprojeto de Língua Portuguesa do campus Curitiba Nova 6. Cronograma de datas para inserção de atividades e relatório na plataforma Copsi 16 de março de 2023 PIBID-UFPR	19º ENCONTRO DE ESTUDO Subprojeto de Língua Portuguesa 1. Apresentação dos pibidianos 2. Apresentação do Prof. Roque Chancia e contextualização da escola e das turmas em que os pibidianos atuam 3. Planejamento das atividades - distribuição dos pibidianos nas turmas da escola 4. O plano de trabalho / elaboração do subprojeto 5. Parceria com o Subprojeto de Língua Portuguesa do campus Curitiba Nova 6. Cronograma de datas para inserção de atividades e relatório na plataforma Copsi 16 de março de 2023 PIBID-UFPR	20º ENCONTRO DE ESTUDO Subprojeto de Língua Portuguesa 1. Apresentação dos pibidianos 2. Apresentação do Prof. Roque Chancia e contextualização da escola e das turmas em que os pibidianos atuam 3. Planejamento das atividades - distribuição dos pibidianos nas turmas da escola 4. O plano de trabalho / elaboração do subprojeto 5. Parceria com o Subprojeto de Língua Portuguesa do campus Curitiba Nova 6. Cronograma de datas para inserção de atividades e relatório na plataforma Copsi 16 de março de 2023 PIBID-UFPR	21º ENCONTRO DE ESTUDO Subprojeto de Língua Portuguesa 1. Apresentação dos pibidianos 2. Apresentação do Prof. Roque Chancia e contextualização da escola e das turmas em que os pibidianos atuam 3. Planejamento das atividades - distribuição dos pibidianos nas turmas da escola 4. O plano de trabalho / elaboração do subprojeto 5. Parceria com o Subprojeto de Língua Portuguesa do campus Curitiba Nova 6. Cronograma de datas para inserção de atividades e relatório na plataforma Copsi 16 de março de 2023 PIBID-UFPR

Fonte: acervo dos autores.

Uma das pautas que sempre foi uma constante a cada finalização das execuções de sequências didáticas nas turmas diz respeito ao partilhamento do trabalho que as/os pibidianas/os desenvolviam com os alunos. Nesse contexto de discussão, a equipe avaliava o que precisa ser revisto e o que logrou êxito em relação às práticas de leitura e escrita.

Intervenções das/os pibidianas/os na escola: sequências didáticas em foco

As intervenções na escola foram pensadas após o período de observações e aproximação com os alunos de cada turma. Nessa fase de ambientação do contexto escolar, as/os pibidianas/os puderam realizar diagnósticos que refletiram a problemática das práticas de leitura e escrita. A partir disso, foi necessário direcionar pressupostos teórico-metodológicos que pudessem contribuir para a elaboração dos planos de aula.

Daí em diante, nosso foco consistiu no estudo do procedimento sequência didática, que “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 96). Nessa direção, tivemos planejamentos relevantes para cada turma com temas pontuais a cada realidade, pois, conforme Freire (2003, p. 41), “o estudante é um ser social e histórico, [...] pensante, comunicante, transformador, criador [...]”. A seguir, ilustramos os temas de algumas sequências didáticas desenvolvidas, conforme Figuras 5 e 6.

Figura 5 - Temas de sequências didáticas



Fonte: Instagram do PIBID Língua Portuguesa UFRN/Núcleo Natal: <https://instagram.com/pibid.ufrn.port?igshid=MzRIODBiNWFIZA==>.

Figura 6 - Temas de sequências didáticas



Fonte: Instagram do PIBID Língua Portuguesa UFRN/Núcleo Natal: <https://instagram.com/pibid.ufrn.port?igshid=MzRIODBINWFIZA==>.

Esses temas demonstram a colaboração dos bolsistas de Iniciação à Docência com planejamentos voltados para as orientações expressas no texto da BNCC: “as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (Brasil, 2018, p. 68).

O documento complementa que é necessário “refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hipermídia e do surgimento da Web 2.0: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital [...]”. Essas orientações se coadunam com as discussões de Paveau (2021). Para essa

autora, os discursos digitais, constitutivamente integrados aos ambientes conectados, não podem ser analisados apenas a partir do domínio linguístico, cultural, social, político, ético, mas também como composições intrinsecamente imbricadas entre o linguageiro (de caráter plurissemiótico) e o tecnológico de natureza informática.

Os resultados desses planejamentos constituíram-se em textos de experiências exitosas e, por causa disso, foram inscritos nas modalidades de “artigo científico” e “relato” em eventos nacional e regional. Assim, foi possível apresentar, publicar e partilhar sobre o que produzimos referente ao ensino da Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o que foi dito até aqui, neste capítulo, afirmamos que o PIBID vem nos permitindo um avanço qualitativo na relação universidade e escola da rede pública de ensino no que concerne ao desenvolvimento de atividades que se propõem a focalizar nos desafios sobre as práticas de leitura e escrita no Ensino Fundamental. Além disso, nossa experiência incide em turmas dos anos finais (6º ao 9º), espaços que têm apresentado dificuldades nos quatro eixos de integração das práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, análise linguística/semiótica e produção de textos.

Após essas reflexões, é possível dizer que estamos contribuindo, principalmente, com um dos objetivos do PIBID: “elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica”.

REFERÊNCIAS

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

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Pibid**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 12 set. 2023.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

PAVEAU, Marie-Anne. **Análise do discurso digital**: dicionário das formas e das práticas. Tradução Julia Lourenço Costa e Roberto Leiser Baronas. Campinas: Pontes, 2021.

A poética do ‘eu’ no mundo: poesia e expressão de identidades no 6º ano do Ensino Fundamental

Ana Clara Vitelbino de Souza

João Marcos Augusto dos Santos

INTRODUÇÃO

Este capítulo visa apresentar a sequência didática “A poética do ‘eu’ no mundo”, atividade realizada por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PI-BID), subprojeto de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), na turma do 6º ano vespertino da Escola Estadual Doutor Manoel Villaça. Desse modo, buscamos demonstrar a importância do trabalho com o gênero literário poema, não apenas como uma maneira de letramento literário, mas também como ferramenta auxiliadora na formação humana de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, considerando essa etapa essencial para o desenvolvimento subjetivo e sociocultural do sujeito.

O gênero poema era um conteúdo previsto no plano de trabalho da turma, já a temática da identidade foi uma ideia amadurecida que levou em consideração alguns episódios de racismo ocorridos na escola dias antes da aplicação da sequência didática. Assim, para adaptar essa discussão junto aos alunos, ainda muito jovens, e para expandir as possibilidades para a reflexão sobre outras formas de preconceito, escolhemos trabalhar com o conceito de identidade.

Nesse sentido, o poema foi tomado como um gênero literário da expressão do "eu". O trabalho buscou, durante os módulos da sequência didática, aprofundar a discussão sobre identidade e de como ela pode ser explorada através da literatura. Por meio de análises de textos de autores canônicos, como Carlos Drummond de Andrade, Vinicius de Moraes e Cecília Meireles, e de obras escritas por autoras potiguaras como Auta de Souza e a contemporânea Fabiane Marques, a atividade objetivou expandir o olhar dos estudantes sobre a poesia e a possibilidade desta enquanto uma ferramenta de expressão da subjetividade.

A intenção final da sequência didática foi a realização de uma oficina de poemas, ministrada pela poeta e professora Fabiane Marques, tomando como base as discussões realizadas nas aulas anteriores sobre o gênero e a leitura do livro de Rodrigo França, *Pequeno Príncipe Preto*, que serviu como texto motivador para a produção textual. A criação dos textos foi inspirada em ideias como ancestralidade, família, cultura e corpo.

À luz dos pressupostos teóricos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Cosson (2021) e Paz (1996), neste trabalho, relatamos o desenvolvimento da metodologia utilizada, discutir os resultados decorrentes e realizar apontamentos finais sobre

a sequência didática e seus desdobramentos dentro e fora da sala de aula.

METODOLOGIA

A Escola Estadual Doutor Manoel Villaça fica localizada na Zona Sul de Natal/RN, na Avenida Miguel Castro, no bairro de Lagoa Nova. Apesar da localização central, atende a estudantes de bairros mais afastados da cidade. Atualmente atende a uma demanda de 498 estudantes, com faixa etária entre 11 e 17 anos, provenientes, em sua grande maioria, de famílias de baixa renda. A escola oferta os anos finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano), com um total de 15 turmas, distribuídas em dois turnos. A turma do 6º ano, espaço de atuação das atividades do PIBID, é constituída por 28 alunos, que apresentam idades entre 11 e 13 anos.

A sequência didática foi dividida em quatro módulos que compreenderam 10 tempos de aula de 50 minutos. O primeiro módulo compreendeu a apresentação do gênero textual poema e seus aspectos estruturais, com o apoio de um material em slides produzido pelos docentes em formação. A princípio, os alunos foram apresentados à canção “Metáfora”, de Gilberto Gil, e a discussão acerca da letra visou dar o pontapé inicial para a reflexão quanto ao que o livro didático dos alunos chamava de “linguagem especial” – a poética – redimensionando assim o olhar dos alunos não só para o gênero poema, mas também para a poesia e as infinitas possibilidades que esta proporciona.

Tomando como base para a explicação os poemas “Soneto de separação”, de Vinicius de Moraes e “As sem-razões do amor”, de Carlos Drummond de Andrade, devidamente discutidos e

interpretados com a turma, exploramos as noções básicas da estrutura de um poema: versos, estrofes e rimas, de modo a verificar como cada um desses aspectos eram apresentados e funcionavam nos textos norteadores.

O segundo módulo, por sua vez, apresentou a temática do eu lírico, explorando as distintas relações entre esse conceito e a autoria dos poemas. Para tal, primeiramente, foi apresentado o poema “Motivo”, de Cecília Meireles. Partindo desse poema, foi realizado o questionamento sobre o gênero de quem escreveu o poema, uma vez que a poeta utiliza na construção textual referências no masculino, de modo a suscitar o debate sobre o conceito de eu lírico, e sua recorrente não correspondência à voz autoral. Nessa etapa, explicamos noções básicas sobre esse conceito.

Entretanto, foi realizado um ponto de virada na segunda etapa da aula, quando foi apontada a possibilidade de correspondência entre o eu lírico e a voz autoral. Para isso, foi apresentada a obra da poeta potiguar Auta de Souza. A turma foi dividida em grupos de até cinco integrantes, e cada qual recebeu a cópia de um texto biográfico da poeta, adaptado pelos bolsistas, além de uma atividade contendo um poema distinto (“À minha avó”; “Oração da Noite”; “Bendita”; “Meu pai”; “Chorando” e “Aonde Vai a Lágrima”).

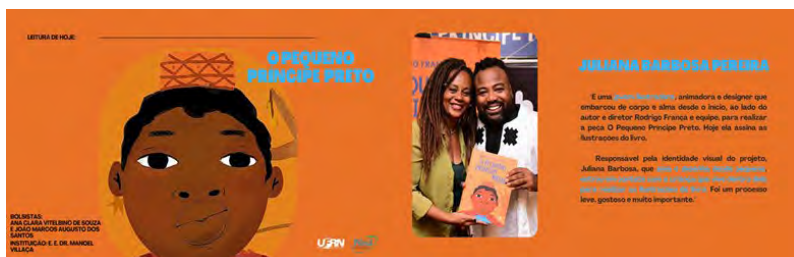
Em seguida, foi realizada a leitura compartilhada do texto biográfico, e logo após isso, os grupos realizaram a leitura de seus respectivos poemas, guiados pelas questões norteadoras da atividade, que buscavam instigar nos alunos a reflexão sobre as relações entre a história de vida da escritora e sua obra poética. Desse modo, foi introduzida a ideia de um eu lírico oposta ao do poema apresentado no início da aula, uma vez que os poemas

de Auta de Souza carregam um tom autobiográfico bastante acentuado. Por fim, cada grupo compartilhou as conclusões de suas investigações literárias, comentando, através das questões norteadoras, o entrelaçamento entre a obra poética, a história e a identidade da escritora. Portanto, houve a construção coletiva da ideia do poema como ferramenta para expressão da subjetividade, algo que seria importante para o decorrer da sequência didática.

O terceiro módulo centrou-se na leitura do livro *O Pequeno Príncipe Preto*, de Rodrigo França, tendo como foco o aprofundamento na discussão acerca da identidade e apresentação de novas noções de ser e de afirmar-se enquanto indivíduo no mundo.

Para o momento prévio à leitura, elaboramos mais um material em slides (figuras 1 e 2), para apresentação dos autores do livro, Rodrigo França, o escritor, e Juliana Barbosa Pereira, a ilustradora do livro. Por meio das informações apresentadas sobre os autores, os alunos foram estimulados a criar suposições sobre a temática abordada no livro, e as respostas concedidas giravam em torno de três ideias: racismo, direitos humanos e negritude.

Figuras 1 e 2 - Slides: apresentação do livro *O Pequeno Príncipe Preto*



Fonte: elaboração dos autores.

Nesse momento, fizemos a leitura do livro em voz alta de modo intercalado. A leitura compartilhada aplicada até então foi dispensada neste momento, pois era de suma relevância que todos da turma ouvissem e compreendessem bem a história, o que poderia não acontecer caso houvesse a intercorrência de muitas vozes durante a leitura, principalmente se considerada a indisponibilidade do texto, que os docentes dispunham somente de uma versão em PDF, que foi exposta por meio do projetor de vídeo.

Após a leitura, os alunos foram apresentados a duas nuvens de palavras. A primeira, apresentava palavras-chave da história e conteúdos explorados na narrativa, enquanto a segunda buscava verificar a presença da poesia no livro lido anteriormente, reforçando a noção de pluralidade da poesia, que ultrapassa o gênero poema, como mostra a Figura 3.

Figura 3 - Slides: nuvens de palavras



Fonte: elaboração dos autores.

Depois da discussão, centrada principalmente na ancestralidade, afeto e cultura africana presentes no texto, os alunos realizaram uma leitura compartilhada do poema "Dilúvio", de Fabiane Marques, brevemente discutido com os alunos, tendo como intuito somente a apresentação da poeta que estaria presente no módulo seguinte.

No quarto módulo, deu-se início à produção textual dos alunos, com a realização da oficina de poemas “Baobá – Semente da palavra” ministrada pela poeta e professora Fabiane Marques, a convite dos bolsistas. Primeiramente, a poeta realizou um diálogo com os alunos acerca das temáticas da ancestralidade e da identidade, estabelecendo relações com o livro *Pequeno Príncipe Preto*, com foco na ideia da Baobá, a árvore de contação de histórias.

Nessa ocasião, a poeta incentivou os alunos a compartilhar histórias familiares, que haviam sido requisitadas pelos bolsistas na aula anterior. Em seguida, realizou a leitura de três poemas, o poema “Dilúvio”, de sua autoria, e outros dois textos de Manoel de Barros, de modo a inspirar os alunos para a construção poética.

Posteriormente a isso, a poeta deu início a atividade de escrita que havia planejado. Os alunos receberam na folha da atividade um conjunto de “palavras sementes” e foram orientados pela professora a brincar com as suas possibilidades. A inspiração para a escrita foi trazida pelas histórias compartilhadas e pelo exercício de olhar o próprio reflexo e refletir sobre quem eles viam, retomando as ideias de ancestralidade e identidade trabalhadas ao decorrer da sequência didática.

No momento da produção textual, os alunos foram auxiliados pela poeta e por nós, pelos bolsistas. Com isso, foram esclarecidas as dúvidas dos alunos, que também foram incentivados criativamente quando necessário. Ao final da aula, os poemas produzidos foram recolhidos pelos bolsistas e, na aula seguinte, os poemas produzidos foram devolvidos com comentários, orientações, sugestões e correções gramaticais. Logo, os alunos foram orientados a realizar a atividade de

reescrita, essencial para o desenvolvimento de um bom texto. As novas versões dos poemas foram anexadas a um pedaço de papelão que, por sua vez, foi colado a um palito de churrasco.

Houve o momento de compartilhamento dos poemas em que alguns alunos leram os textos produzidos diante de toda a turma (figuras 4 e 5). Terminada essa etapa, os discentes foram direcionados para fora da sala de aula, em um ambiente ao ar livre, onde havia buracos cavados previamente pelos bolsistas, para que eles pudessem plantar seus poemas junto a sementes de girassol que lhes foram distribuídas.

Figuras 4 e 5 - Momentos de atividades da sequência didática



Fonte: acervo dos autores.

Assim, vemos que a sequência didática foi construída a partir de diversas metodologias distintas, desde a exposição formal do conteúdo até a produção textual e artesanal dos alunos. Mas, apesar da diversidade metodológica apresentada nos diferentes módulos de ensino, todos apontaram para uma única finalidade: construir a ideia da literatura como expressão do "eu" e utilizar esse conhecimento para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos estudantes.

REFERENCIAL TEÓRICO

Definir as fronteiras de um gênero literário pode ser uma tarefa muito árdua; quando se trata do poema, a névoa da indefinição apresenta-se ainda mais densa. Muitos autores do campo da teoria literária já se debruçaram sobre esse gênero, atribuindo as mais diversas definições sobre suas formas, convenções e linguagens. Entretanto, para trabalhar com o poema em sala de aula, é necessário ter em mente algum direcionamento específico acerca do gênero, selecionando entre os estudos literários as ferramentas mais adequadas para o que se deseja trabalhar. Nesse sentido, Paz (1996, p. 50) surge como um bom guia para desenvolver didaticamente o gênero literário poema e sua relação com a noção de identidade ao afirmar que “a poesia coloca o homem fora de si, e simultaneamente, o faz regressar ao seu ser original: volta-o para si. O homem é sua imagem: ele mesmo e aquele outro. Através da frase que é ritmo, que é imagem, o homem – esse perpétuo chegar a ser – é. A poesia é entrar no ser”.

Podemos perceber que, para Paz (1996), da mesma forma que o poema tem a capacidade de nos levar para fora da realidade, essa fuga tem como resultado o encontro de si, o confronto com a própria identidade humana. Logo, o pensamento do autor corrobora o desenvolvimento dessa sequência didática, que assimila o gênero poema como forma de expressão do “eu”.

Com isso, reconhecemos que existem múltiplas dificuldades no ensino de literatura nas escolas. Elas são ainda mais acentuadas quando se trata de poema, em consonância com a argumentação de Nunes (2016) quando enfatiza que são poucos os professores que trabalham efetivamente com a poesia e

poemas em suas salas de aulas e quando fazem isso aplicam a mesma metodologia de um anúncio, uma bula, um bilhete, uma receita, o que se caracteriza como desmoralização e desqualificação da literatura.

É a partir dessa concepção que se torna latente a necessidade de desenvolver, dentro da sala de aula, atividades que tomem como apoio a noção de letramento literário. Tornar os alunos sujeitos leitores e, mais do que isso, leitores literários autônomos deve ser um dos grandes objetivos dos professores de língua portuguesa, principalmente se a literatura é entendida como uma ferramenta para enxergar o mundo e se autoperceber. Nessa direção, Cosson (2021, p. 86) assevera que “o letramento, portanto, é uma aprendizagem sociocultural das maneiras de significar a si e ao mundo que não se reduz a uma questão meramente escolar, nem mesmo educacional, restrita ao campo da escrita”.

A leitura e a escrita, bem como os conhecimentos acerca da estrutura dos poemas trabalhados no decorrer da sequência didática são, portanto, instrumentos para uma aprendizagem significativa, que envolve não somente os saberes escolares, mas também conhecimentos prévios, socioculturais e da vivência de cada aluno. A escola e a literatura tornam-se, portanto, lugares educativos e plurais, onde há espaço, curiosidade e interesse para explorar os mais diversos valores, perspectivas e culturas.

Compreendendo o poema como forma de expressão do “eu”, há de se trabalhar com o conceito de identidade, que possui em si uma imensa amplitude, que o torna ainda mais difícil de definir que o gênero literário. No entanto, a multiplicidade de definições, nesse caso, pode ser uma ferramenta didática.

Trabalhar a identidade não apenas abarca elaborações sobre o indivíduo, mas sobretudo sobre o coletivo.

Entender a própria identidade é entender-se como parte integrante de algo, a noção de pertencimento a uma família, a um grupo social, a uma sociedade. Nesse sentido, para trabalhar a ideia de identidade em uma escola pública, com alunos de baixa renda, tornou-se imprescindível o trabalho com a cultura afro-brasileira, abordando elementos caros à identidade preta, conforme discutem Souza e Oliveira (2016, p. 460):

decorridos vinte anos desde a sua aprovação, a sociedade brasileira apresenta mudanças significativas ‘em todos os setores’ [...] Uma dessas mudanças se reflete na alteração da LDB e na inclusão da obrigatoriedade do ensino de história e cultura da África e dos afro-brasileiros, como já se reivindicava desde o florescer da República.

Explorando o pensamento desses autores, que discutem sobre os impactos da implementação da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira, observamos que a inclusão dessas temáticas no ensino básico é uma demanda do movimento negro brasileiro desde, pelo menos, a República Velha. Entretanto, como os autores bem indicam, a mera alteração da legislação não foi suficiente para alterar o status quo, com muitos professores escolhendo não trabalhar a história e a cultura afro-brasileira em sala de aula, relegando esse papel a professoras e professores negros ou engajados politicamente. Dessa maneira, torna-se fundamental que professores em formação não evitem essas questões no desenvolvimento de suas atividades profissionais, sem receios de assumir posturas políticas contra a discriminação e a marginalização da pessoa

e da cultura preta, e em favor da construção de um país mais igualitário.

Considerando a pluralidade da temática da identidade e o multifacetismo do poema e da poesia, foi necessária a utilização de um suporte metodológico que comportasse todas as ideias, a fim de organizá-las em função de um objetivo geral: fazer com que os discentes fossem capazes de se entenderem enquanto indivíduos no mundo e as diferentes maneiras de construção de identidade na literatura. Nesse sentido, a sequência didática destaca-se dentre as possibilidades, pois, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96):

uma sequência didática' é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. Assim, conforme os autores, o objetivo de usar esse procedimento é "ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.

Sob a perspectiva desses autores, a sequência didática deve construir-se a partir de um gênero que os alunos não dominam ou têm domínio insuficiente. Tomando o gênero poema como exemplo e considerando as discussões até aqui reunidas, é prudente encaixá-lo na segunda classificação, uma vez que apesar de conhecido pelos alunos, o modo como reconheciam o gênero e já tinham explorado era distante da noção subjetiva e múltipla a qual o trabalho em questão vislumbrava. Assim, ainda segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98), "os módulos, constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhe os instrumentos necessários para este domínio, pois os

problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada”.

A divisão proposta por meio dos módulos permitiu um leque de possibilidades quanto às didáticas que poderiam ser aplicadas com a turma, criando assim uma variação de práticas, o que auxilia significativamente no modo de avaliação da sequência didática.

Os módulos permitiram aos docentes em formação a realização de uma avaliação qualitativa, que considerou trabalhos individuais, em grupo, de escrita, de oralidade e de participação. A avaliação contínua e qualitativa amplia as noções de aprendizagem do docente e atribui relevância às diferentes formas de progresso que podem ser apresentadas pelos discentes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A sequência didática “A poética do ‘eu’ no mundo” foi a primeira a ser aplicada em sala de aula pela dupla de bolsistas. Ressaltamos que tiveram de ser realizadas algumas alterações durante o percurso da sequência didática, devido a obstáculos presentes na realidade material da escola, para melhor aproveitamento por parte dos alunos.

Em primeiro lugar, é válido destacar as dificuldades encontradas no contexto escolar em que as atividades ocorreram. Na primeira aula da sequência didática, por exemplo, estava planejado que fosse realizada uma leitura do poema “As Meninas”, de Cecília Meireles, em formato de jogral com os alunos. Contudo, não contávamos com a subtração de 10 minutos do tempo que tinham oficialmente. Com isso, tendo em

vista que a curta atividade estava programada para os últimos minutos de aula, fomos surpreendidos pelo fim do horário e a chegada do porteiro para trancar a sala que ocupavam, o que inviabilizou a execução do exercício de leitura.

Outra situação que modificou o nosso planejamento diz respeito ao fato de que a poeta Fabiane Marques precisou realizar ajustes de última hora na oficina e isso ocorreu por causa da indisponibilidade do projetor de multimídia. Todo o material em slides confeccionado pela professora para a realização da oficina não pôde ser utilizado e, dessa maneira, ela teve de se adaptar a essa realidade e utilizar apenas o quadro branco da sala de aula para transmitir os conhecimentos necessários para a construção dos poemas.

Tudo isso decorreu de uma mudança repentina nos horários, uma vez que os bolsistas haviam requisitado ao professor-supervisor o uso do projetor nos horários de aula oficiais, mas estes foram antecipados devido a questões internas. Desse modo, a oficina de poemas teve de ser realizada em um momento antes do previsto, em que o projetor estava sendo utilizado por outro professor.

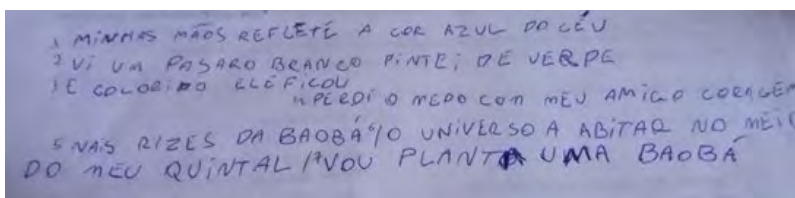
Durante a execução da sequência didática era perceptível a boa recepção dos alunos com as propostas dos docentes em formação. Partindo do desejo de não tornar os encontros monótonos ou desinteressantes para os discentes, buscamos elaborar aulas com metodologias e didáticas diversificadas, o que resultou em um módulo expositivo, um de atividades em grupo, um de leitura e o último de produção e exposição dos textos produzidos pelos estudantes.

Essa pluralidade permitiu a realização de avaliações mais abrangentes e que consideravam diferentes formas de

aprendizagem e desenvoltura em sala de aula. Além disso, a utilização dessas metodologias diversas ampliou o olhar dos alunos em relação às aulas de língua portuguesa, fazendo-os notar as múltiplas possibilidades de trabalho com a linguagem.

Os alunos demonstraram interesse pelo gênero literário, engajando-se no compartilhamento de histórias proposto pela poeta. Além disso, eles produziram os poemas e alguns participaram do momento de apresentação oral dos textos autorais. Muitos deles se demonstraram sensíveis e remeteram de maneira adequada às temáticas de ancestralidade e identidade. Nessa direção, consideramos os resultados satisfatórios. Alguns registros do processo de escrita dos poemas elaborados pelos alunos encontram-se a seguir. Vale salientar que os textos disponibilizados neste trabalho correspondem a versões prévias à correção e reescrita sugeridas durante a execução das atividades.

Figura 7 - Produção textual do aluno (1)

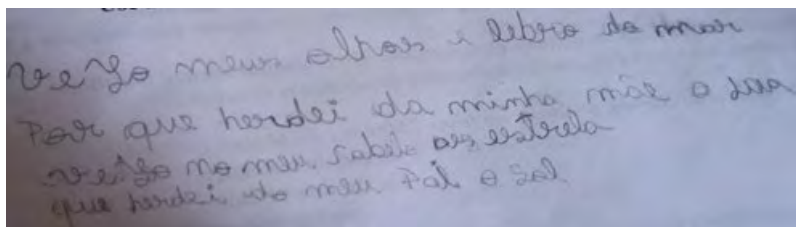


Fonte: acervo dos autores.

Segue a transcrição do poema contido na Figura 7: “Minhas mãos reflete a cor azul do céu / Vi um pasaro branco pintei de verde / E colorido ele ficou / perdi o medo com meu amigo coragem / e nais rizes da baobá / o universo a abitar no meio do meu quintal / vou planta uma baobá” (erros de grafia mantidos na transcrição).

Nessa produção textual, é possível verificar que o aluno utilizou as “palavras sementes” sugeridas na oficina da poeta Fabiane Marques. Fica evidente, ao ler o poema, que a ideia de brincar com as palavras foi bem assimilada pelo aluno. Vale ressaltar as noções de versificação apreendidas pelo discente ao analisar o modo que ele separou os versos, com a numeração e a utilização das barras para dividi-los em dois. Em relação aos erros ortográficos, o aluno recebeu orientações dos bolsistas para a reescrita do poema, de modo que a versão final exposta ao ar livre estivesse de acordo com a norma padrão.

Figura 8 - Produção textual do aluno (2)



Fonte: acervo dos autores.

Segue a transcrição do poema contido na Figura 8: “Vejo meus olhos e lebro do mar/ Por que herdei da minha mãe a lua/ vejo no meu cabelo as estrela/ que herdei do meu pai o sol” (erros de grafia mantidos na transcrição).

Nessa produção textual, o aluno utilizou-se das “palavras sementes” como fonte de inspiração e recursos para trabalhar com a linguagem e construir significados poéticos, que ultrapassam o sentido pragmático das sentenças e as deixam livres para múltiplas interpretações e significados. Essa liberdade de brincar com as palavras para elaborar aquilo que deseja ser dito também foi um ponto amplamente trabalhado em todos os módulos e que

nitidamente foi compreendido pelo autor do texto (Figura 8), além dos conhecimentos básicos e estruturais do gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração tudo que foi relatado, é possível concluir que o trabalho com o gênero literário poema, relacionado à temática da identidade, nos últimos anos do ensino fundamental, trouxe resultados positivos para a aprendizagem dos alunos, não apenas no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, mas também na formação sociocultural dos sujeitos envolvidos.

Ademais, o trabalho com a sequência didática mostrou-se fundamental para se alcançar a eficiência desejada para o projeto, permitindo dessa forma que a proposta temática e suas muitas ramificações fossem exploradas de modo amplo e com excelência, construindo uma espécie de “costura” entre os temas e os conteúdos desenvolvidos aula após aula. Nesse sentido, os resultados da produção textual final e a desenvoltura dos alunos ao longo da atividade comprovam a eficácia não apenas da metodologia, mas também das discussões propostas.

Por fim, é imperativo que este capítulo colabore na divulgação dessa sequência didática, que alcançou seus objetivos tanto nas habilidades de leitura e escrita, como na formação humana e cidadã dos alunos, de modo a demonstrar as potencialidades do ensino de literatura no ensino fundamental. Dessa maneira, buscamos apresentar os diferentes meios que podem ser utilizados no letramento literário, através de diferentes metodologias e do uso de uma temática norteadora.

REFERÊNCIAS

- COSSON, Rildo. Ensino de literatura, leitura literária e letramento literário: uma desambiguação. **Interdisciplinar-Revista de Estudos em Língua e Literatura**, v. 35, p. 73-92, 2021.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.
- NUNES, Ginete Cavalcante. Poesia e letramento literário no Ensino Fundamental. **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v. 10, n. 29, p. 152-159, 2016.
- PAZ, Octavio. **Signos em Rotação**. Tradução Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Editora Perspectiva, 1996.
- SOUZA, Iêda Leal de; OLIVEIRA, Luís Cláudio de. LDB x Lei nº 10.639, de 2003: e o racismo com isso? **Retratos da Escola**, v. 10, n. 19, p. 453-464, 2016.

A arte da expressão: uma sequência didática sobre o gênero textual entrevista no 7º ano do Ensino Fundamental

Gabriel Xavier da Costa

Thaynan Medeiros da Silva

INTRODUÇÃO

No processo de iniciação à docência realizada no PIBID, somos instruídos a planejar sequências didáticas que busquem trazer à sala de aula temas pertinentes que conversem com a realidade e os interesses dos alunos. Sendo assim, a partir das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com foco no nível em que atuamos, o 7º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Doutor Manoel Villaça, vimos a oportunidade de desenvolver uma sequência didática que não apenas lecionasse o assunto necessário, mas que interagisse com os alunos de tal modo que eles pudessem se divertir, ao passo que expandissem seus conhecimentos.

O tema escolhido para a realização da sequência didática foi “O gênero textual entrevista: a arte da expressão”, e marcaria a primeira tentativa de uma intervenção mais longa, dividida em módulos, de acordo com a sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), e trabalhada ao longo de algumas semanas. A escolha do tema deu-se pela proximidade com os assuntos recém-estudados pelos alunos e a possibilidade do desenvolvimento de discussões pontuais que o gênero disponibilizaria por sua natureza social e subjetiva. Além disso, por ter sido realizada ainda nas primeiras aulas quando tivemos contato direto com os alunos em sala, no início do ano letivo, poderia ser utilizada como ferramenta de aproximação entre ambas as partes, visto que a conexão empática aluno-tutor é essencial no processo ensino aprendizagem, segundo Gomez (2000).

Sendo assim, planejamos uma sequência que viria a se dividir em cinco módulos distintos, tendo seu início em 17 de maio de 2023, uma quarta-feira, e que seria finalizado no mês seguinte, no dia 21 de junho de 2023. Durante essas intervenções, diversos tipos de materiais didáticos, muitas vezes lúdicos, foram utilizados no projeto, e todos foram responsáveis por seu sucesso.

Neste capítulo, apresentaremos o desenvolvimento de todas as atividades propostas em sala de aula, com vistas a compreender a aplicação da sequência didática.

METODOLOGIA

O espaço e os sujeitos colaboradores

A Escola Estadual Doutor Manoel Villaça é o palco onde iniciamos nossos caminhos na docência. A instituição se localiza no bairro de Lagoa Nova, em Natal, razoavelmente próxima ao Campus Central da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Organizada em salas temáticas para cada disciplina, os alunos encontram a Língua Portuguesa no fim do corredor à esquerda. Uma sala espaçosa e cheia de janelas que exibem o jardim verde da escola. As carteiras moldam a letra “U”, distanciando-se das padronizações enfileiradas que se costumam ver em sala de aula. Ali, todos se sentam uns ao lado dos outros, facilitando a visualização do quadro branco e dos professores-pibidianos.

A turma do sétimo ano é agitada, mas não muito numerosa, o que auxilia no controle das confusões. São crianças divertidas – na faixa etária entre 12 e 14 anos –, e, sendo assim, o planejamento das aulas levaria em conta, principalmente, situações humorísticas e trabalhos em grupo para estimular a participação de todos e o espírito de equipe.

Os procedimentos metodológicos

O Núcleo de Educação da Infância - Colégio de Aplicação (NEI/CAP) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) possui uma interessante metodologia de ensino para os alunos do Ensino Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental que são atendidos pela instituição. A metodologia

em questão baseia-se em um Tema de Pesquisa que irá permear os estudos e descobertas dos alunos e das turmas. Com base nessa metodologia de ensino utilizada no NEI/CAP, nós, bolsistas integrantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto de Língua Portuguesa, resolvemos dar início às nossas intervenções com a turma utilizando uma metodologia semelhante.

Com a ideia da metodologia baseada em Tema de Pesquisa em mente, escolhemos inicialmente trabalhar o gênero textual entrevista com os alunos do 7º ano, já que esse é um dos conteúdos programáticos para essa série. Desenvolver uma sequência didática sobre o gênero baseando-se na metodologia do Tema de Pesquisa nos ajudaria a conhecer melhor a turma e os alunos em suas individualidades de interesse, o que, posteriormente, poderia nos auxiliar e orientar no planejamento e elaboração das sequências didáticas futuras com a turma.

A ideia dessas escolhas iniciais de trabalho seria com a finalidade de uma sondagem geral das temáticas de interesse deles, procurando saber o que eles gostam e costumam ler, assistir, escutar e jogar, por exemplo, para assim pesquisarmos e escolhermos textos e materiais de aula que estejam mais próximos de seus gostos e preferências. Dessa forma, os aproximaríamos de um contexto sociocultural mais condizente com a realidade desses nossos alunos, como propõe e pretende a metodologia da proposta pedagógica do NEI/CAP-UFRN (2022).

Para aplicação de uma metodologia semelhante, utilizamos o procedimento de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que consiste em uma esquematização para o ensino da oralidade e da escrita na escola, possibilitando o aprendizado de gêneros textuais, organizada

em módulos. A seguir, faremos a narrativa do desenvolvimento de cada módulo da sequência didática na seção dos resultados e discussão.

REFERENCIAL TEÓRICO

O trabalho de ensino de gêneros textuais permite aos professores de Língua Portuguesa várias possibilidades, começando pela escolha de uma temática para trabalhar determinado gênero, por exemplo. Pensando por esse caminho, decidimos utilizar a ideia do Tema de Pesquisa presente na proposta pedagógica do NEI/CAP-UFRN (2022) para realizar uma sondagem dos interesses de temáticas e conteúdos que os alunos possuem preferência em consumir. Através dessa sondagem inicial em nossas intervenções no PIBID, pudemos planejar e executar as intervenções futuras com base no material que recolhemos e observamos nessa nossa primeira sequência didática com o gênero entrevista.

As devolutivas que tivemos por meio da produção final, simulando uma entrevista com um personagem fictício, e do questionário sobre preferências de leituras e de quais outros tipos de obras midiáticas e temáticas os alunos se interessam e costumam consumir, nos orientaram nas escolhas dos textos, materiais e conteúdos para trabalhar outros assuntos que fazem parte do conteúdo programático do 7º ano do Ensino Fundamental. Além disso, observando algumas das respostas dos alunos no questionário, mostrou-se necessário um diálogo com a turma sobre a classificação etária das mídias as quais eles consomem, pois verificamos que alguns dos jogos mencionados nas respostas que recolhemos são, na verdade, indicados para

uma faixa etária da qual esses alunos que ainda não pertencem, o que se mostrou ser uma preocupação para esses iniciantes educadores que aqui vos escrevem.

O gênero textual entrevista, segundo Medina (1986), nas suas diferentes aplicações, é uma técnica de interação social, de interpenetração informativa, quebrando assim isolamentos grupais, individuais, sociais; pode também servir à pluralização de vozes e à distribuição democrática da informação. Em todos esses ou outros usos das Ciências Humanas, constitui sempre um meio cujo fim é o inter-relacionamento humano.

Sendo assim, a interação entre os alunos seria o principal foco utilizado no método de ensino escolhido pelos bolsistas. A relação fonte de informação-entrevistador-receptor presente no gênero seria empregada durante as atividades visando melhor compreensão do assunto, que, resumidamente, corresponde à troca de informações sobre alguém ou um tema específico gerada em turnos através de áudio, vídeo ou interações por escrito (e-mail e outros ambientes de comunicação verbal) e disponibilizada em vias midiáticas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As intervenções, divididas em cinco módulos, contaram com diferentes ferramentas distribuídas entre as semanas. Inicialmente, o quadro branco e o livro didático marcaram presença. Avaliações em papel A4, respondidas à caneta. Futuramente, a sala de vídeo foi necessária para a utilização do projetor. Foram exibidos vídeos, imagens e outros elementos visuais midiáticos. Por fim, foram utilizados giz escolar colorido

junto dos aparelhos celulares dos alunos para realização de uma intervenção final.

O primeiro módulo teve seu início na quarta-feira, 17 de maio de 2023, e contou com os primeiros contatos entre os alunos e o gênero ao qual estudariam nas próximas semanas. Inicialmente, um mapa mental foi organizado pelos bolsistas no quadro branco da sala contendo palavras com o objetivo de que os estudantes as relacionassem ao gênero entrevista. “Emprego” foi a resposta majoritária recebida, provavelmente pela frequência que ambas as palavras são vistas, lidas ou ouvidas juntas cotidianamente. Contudo, com auxílio dos professores, os alunos foram capazes de citar diversos outros exemplos.

Ao fim da primeira dinâmica, disponibilizamos um questionário contendo diversas perguntas relacionadas a temas presentes na esfera da língua portuguesa, tais como literatura e preferências por mídias gerais, e solicitaram que os alunos formassem duplas entre si. As perguntas seriam lidas por um membro do grupo e respondidas pelo outro, e vice-versa, como numa espécie de entrevista entre eles. Ao fim da aula, os alunos devolveriam o papel do questionário contendo as respostas de cada membro para cada pergunta.

O questionário foi de suma importância para que pudéssemos conhecer os interesses dos alunos e, a partir disso, desenvolverem atividades futuras baseadas nos gostos gerais da turma. As respostas obtidas podem ser observadas no quadro a seguir, nele o nome dos alunos foram omitidos para preservação da identidade deles. Vejamos no Quadro 1 o roteiro da entrevista.

Quadro 1 - Entrevista/Questionário de sondagem de interesses de leitura da turma do 7º ano vespertino

1) Quais tipos de livros você mais gosta ou tem interesse de ler? Existe algum gênero literário que desperte seu interesse?
• Aluno 1 entrevistou Aluno 2 -> Ação, romance dramático / Aluno 2 entrevistou Aluno 1 -> Comédia, romance • Aluno 3 entrevistou Aluno 4 -> Fanfic, de terror e livro de anime / Aluno 4 entrevistou Aluno 3 -> (Evelyn escreveu a primeira pergunta, porém não a questionou para Aluno 3 responder) • Aluno 5 entrevistou Aluno 6 -> Muita fofoca / Aluno 6 entrevistou Aluno 5 -> Diário de um banana • Aluno 7 entrevistou Aluno 8 -> Suspense, casos criminais, terror e aventura / Aluno 8 entrevistou Aluno 7 -> Suspense, gosta de o menino que caiu que no buraco • Aluno 9 entrevistou Aluno 10 -> Mangá / Aluno 10 entrevistou Aluno 9 -> Mangá • Aluno 11 entrevistou Aluno 12 -> Aluno 12 gosta de livros de ação. Ação e aventura / Aluno 12 entrevistou Aluno 11 -> Aluno 11 gosta de ler mangá, ele gosta do gênero aventura. • Aluno 13 entrevistou Aluno 14 -> Heartstopper. Terror / Aluno 14 entrevistou Aluno 13 -> Romance e mangá. Romance • Aluno 15 entrevistou Aluno 16 -> Se um filme fosse um livro seria interessante / Aluno 16 entrevistou Aluno 15 -> Livros de suspense e terror • Aluno 17 entrevistou Aluno 18 -> Nenhum livro / Aluno 18 entrevistou Aluno 17 -> (Aluno 18 não entregou a entrevista feita com Aluno 17) • Aluno 19 entrevistou Aluno 23 -> Mangá, ação e romance / Aluno 23 entrevistou Aluno 19 -> (Aluno 23 não entregou a entrevista feita com Aluno 19) • Thaynan entrevistou Aluno 20 -> Teria interesse em livros de super-heróis e de aventura / Aluno 20 entrevistou Thaynan -> (Não deu tempo de Aluno 20 realizar a entrevista com Thaynan) • Aluno 21 entrevistou Aluno 22 -> Livro de carro, rock / Aluno 22 entrevistou Aluno 21 -> (Aluno 22 não escreveu a primeira pergunta)
2) Quais temas ou assuntos você acha mais interessante quando vai procurar um livro para ler?
• Aluno 1 entrevistou Aluno 2 -> Biologia e botânica / Aluno 2 entrevistou Aluno 1 -> Comédia • Aluno 3 entrevistou Aluno 4 -> Sobre aventura / Aluno 4 entrevistou Aluno 3 -> Livro de terror, ficção científica • Aluno 5 entrevistou Aluno 6 -> Romance, coisas de terror / Aluno 6 entrevistou Aluno 5 -> Caso criminal
• Aluno 7 entrevistou Aluno 8 -> Que o livro tenha apresentação de personagens e que tenha uma história profunda, uma reviravolta e final que façam sentido na história / Aluno 8 entrevistou Aluno 7 -> Terror e romance, suspense e também de desenvolvimento de personagens. • Aluno 9 entrevistou Aluno 10 -> Anime / Aluno 10 entrevistou Aluno 9 -> Segunda Guerra Mundial

• Aluno 11 entrevistou Aluno 12-> Livros de ação, aventura, romance, comédia / Aluno 12 entrevistou Aluno 11 -> Um tema é ação, aventura • Aluno 13 entrevistou Aluno 14 -> Romance / Aluno 14 entrevistou Aluno 13 -> Romance • Aluno 15 entrevistou Aluno 16 -> História em quadrinhos / Aluno 16 entrevistou Aluno 15 -> Princesa, porque a história é boa • Aluno 17 entrevistou Aluno 18 -> Gosta mais de pegar o livro de história / Aluno 18 entrevistou Aluno 17 -> (Aluno 18 não entregou a entrevista feita com Aluno 17) • Aluno 19 entrevistou Aluno 23 -> Romance, ação e comédia / Aluno 23 entrevistou Aluno 19 -> (Aluno 23 não entregou a entrevista feita com Aluno 19) • Thaynan entrevistou Aluno 20 -> Super-heróis, carros / Aluno 20 entrevistou Thaynan -> (Não deu tempo de Aluno 20 realizar a entrevista com Thaynan) • Aluno 21 entrevistou Aluno 22 -> Carro, carro / Aluno 22 entrevistou Aluno 21-> Tema estranho, assunto engraçado
3) Além de livros, que outros tipos de leitura você tem interesse? Revistas, quadrinhos ou algo mais?
• Aluno 1 entrevistou Aluno 2 -> Mangá / Aluno 2 entrevistou Aluno 1 -> Mangá • Aluno 3 entrevistou Aluno 4 -> Quadrinhos / Aluno 4 entrevistou Aluno 3 -> Fanfic • Aluno 5 entrevistou Aluno 6-> Quadrinhos / Aluno 6 entrevistou Aluno 5 -> Quadrinhos • Aluno 7 entrevistou Aluno 8-> Quadrinhos, como turma da Mônica Jovem, um livro como Pequeno Príncipe / Aluno 8 entrevistou Aluno 7 -> Livro, como fanfic • Aluno 9 entrevistou Aluno 10 -> Quadrinhos / Aluno 10 entrevistou Aluno 9 -> Quadrinhos • Aluno 11 entrevistou Aluno 12-> Sites de notícias e série / Aluno 12 entrevistou Aluno 11 -> Ele só se interessa em mangá • Aluno 13 entrevistou Aluno 14 -> Fanfic / Aluno 14 entrevistou Aluno 13 -> Fanfic • Aluno 15 entrevistou Aluno 16 -> Quadrinhos / Aluno 16 entrevistou Aluno 15 -> Quadrinhos, tem mais emoção • Aluno 17 entrevistou Aluno 18 -> Gosta mais de ler livro de quadrinho / Aluno 18 entrevistou Aluno 17 -> (Aluno 18 não entregou a entrevista feita com Aluno 17) • Aluno 19 entrevistou Aluno 23 -> Quadrinhos ou animação / Aluno 23 entrevistou Aluno 19 -> (Aluno 23 não entregou a entrevista feita com Aluno 19) • Thaynan entrevistou Aluno 20 -> Quadrinhos, revistas de carro, de brinquedo e de roupas / Aluno 20 entrevistou Thaynan -> (Não deu tempo de Aluno 20 realizar a entrevista com Thaynan) • Aluno 21 entrevistou Aluno 22 -> Quadrinhos / Aluno 22 entrevistou Aluno 21-> Quadrinhos
4) Que outros tipos de mídia (filmes, séries, jogos, música) você costuma consumir e gosta? Dê exemplos.

- Aluno 1 entrevistou Aluno 2 -> Músicas (não deu exemplos) / Aluno 2 entrevistou Aluno 1 -> Séries, filmes e desenhos animados (não deu exemplos)
- Aluno 3 entrevistou Aluno 4 -> Dorama, de carro, Jisso (Jisoo), A fura (A fúria?) / Aluno 4 entrevistou Aluno 3 -> Homem-aranha, ST (Stranger Things), Roblox e BLACKPINK.
- Aluno 5 entrevistou Aluno 6-> Filme, música. A noite do crime, Minha cura / Aluno 6 entrevistou Aluno 5 -> Música, séries. Através da minha janela, Você e eu
- Aluno 7 entrevistou Aluno 8 -> A cantora Melanie Martinez, consumir filmes com suspense, uma história boa como Coraline, jogos de terror como Sally Face, Omori, Você está sozinho em casa e Fran Bow, e como meu jogo preferido FNAF / Aluno 8 entrevistou Aluno 7 -> Stray Kids, banda coreana, gosta de séries longas e com histórias profundas, como Heartstopper
- Aluno 9 entrevistou Aluno 10 -> Filme, séries e jogos. FNAF (filme), One Piece (série), Free Fire (jogo) / Aluno 10 entrevistou Aluno 9 -> Filmes, séries e jogos. Exemplos: FNAF (filme), Black Cover (séries), Brawl Stars (jogo)
- Aluno 11 entrevistou Aluno 12-> (Aluno 11 não escreveu a quarta pergunta) / Aluno 12 entrevistou Aluno 11 -> Ele gosta de série que tem advogados como Suits
- Aluno 13 entrevistou Aluno 14 -> Música - BTS / Aluno 14 entrevistou Aluno 13 -> Músicas, séries, animes e jogos. Séries: Stranger Things, Anne com E. Animes: Jojo's Bizarre Adventure, Death Note. Jogos: The ghost, Roblox. Músicas internacionais
- Aluno 15 entrevistou Aluno 16 -> Série, jogos, música (não deu exemplos) / Aluno 16 entrevistou Aluno 15 -> Músicas e filmes (não deu exemplos)
- Aluno 17 entrevistou Aluno 18 -> Gosta de todos os filmes, menos romântico / Aluno 18 entrevistou Aluno 17 -> (Aluno 18 não entregou a entrevista feita com Aluno 17)
- Aluno 19 entrevistou Aluno 23 -> Música: Lunt (Jump?) (BTS); filme: Coraline; jogo: Five Nights and Friends (Five Nights at Freddy's?) / Aluno 23 entrevistou Aluno 19 -> (Aluno 23 não entregou a entrevista feita com Aluno 19)
- Thaynan entrevistou Aluno 20 -> Jogo, música e filmes. Jogos: Roblox e Minecraft; música: rock e pop, preferência por internacional; filmes: Carros (Pixar), Transformers 5, filmes da Marvel, Capitão América: Guerra Civil, Vingadores: Era de Ultron / Aluno 20 entrevistou Thaynan -> (Não deu tempo de Aluno 20 realizar a entrevista com Thaynan)
- Aluno 21 entrevistou Aluno 22 -> Jogos (não deu exemplos) / Aluno 22 entrevistou Aluno 21-> Jogos (não deu exemplos)

O segundo módulo, iniciado na quarta-feira da semana seguinte, foi marcado por uma aula mais tradicional em relação as outras. Os professores utilizaram o livro didático (Ormundo; Siniscalchi, 2018) dos alunos para realizar uma leitura em conjunto. O objeto da leitura consistia numa entrevista transcrita de Manoela Sales por Serginho Groisman no programa televisivo “Altas Horas” e que foi interpretada pelos estudantes presentes.

O tema da entrevista era a violência racial sofrida pela jovem durante o seu período escolar.

Após a leitura, uma discussão a respeito do conteúdo da entrevista foi incentivada pelos professores. Cada aluno que se sentisse confortável em expor o seu ponto de vista foi convidado a fazê-lo. Ao fim da discussão, estávamos todos de acordo que discriminação, seja ela racial ou motivada por outros fatores, não seria tolerada dentro do ambiente escolar. Através do aprendizado, os alunos tomaram consciência do papel sociocultural e da importância do gênero no processo de conceder voz a quem normalmente não seria ouvido. O módulo seguiu com a explicação detalhada no quadro branco a respeito do gênero textual e suas características notáveis.

Na quarta-feira do dia 7 de junho de 2023 demos início ao terceiro módulo. Fomos para a sala de vídeo com a turma para assistir ao vídeo da entrevista lida em sala de aula no segundo módulo. Após isso, foi discutido com eles algumas questões relacionadas a transcrição da entrevista, como elementos orais aparecem na descrição que lemos nessa mesma entrevista presente no livro didático (Ormundo; Siniscalchi, 2018). Em seguida, assistimos alguns trechos de entrevistas do programa televisivo “De Frente com Gabi”, no qual a apresentadora faz um bate-bola/jogo rápido com os convidados, dinâmica caracterizada por ser realizada com perguntas e respostas curtas.

Vimos trechos de entrevistas do programa com os convidados MC Beyoncé/Ludmilla, algumas crianças do elenco da novela Carrossel e Palmirinha. Ao fim da primeira aula desse dia, solicitamos que os alunos pensassem em algum personagem fictício que eles gostassem, pois faríamos algo a respeito no retorno para a segunda aula do dia.

Voltando para a sala de vídeo para a segunda aula, lemos uma história em quadrinhos da Turma da Mônica intitulada “Entrevista com a Mônica”, no qual o criador Mauricio de Souza faz uma espécie de bate-bola/jogo rápido com a personagem Mônica. Em seguida, depois da exibição das entrevistas e da leitura da HQ, solicitamos que cada um dos discentes produzisse uma simulação de entrevista parecida com algum personagem fictício de sua escolha, preferencialmente algum que eles gostassem ou tivessem familiaridade, assim dando início ao quarto módulo da nossa sequência didática.

Nessa simulação, eles seriam o “entrevistador” enquanto o personagem seria o “entrevistado”. Para a produção dessa simulação de entrevista, foi projetado o Quadro 2, a seguir, com sugestões de perguntas para a produção dessa entrevista pelos alunos. Pelo tempo curto que restou da aula, a produção acabou ficando para o próximo encontro.

Quadro 2 - Sugestões de perguntas para a simulação de entrevista

Sugestões de perguntas para simulação de entrevista bate-bola/jogo rápido com personagem fictício	
1) Nome? Idade? Altura?	11) Um lugar?
2) Amigos?	12) Um prazer?
3) Bichinho de estimação?	13) Uma raiva?
4) Melhor amigo(a)?	14) O que espera do futuro?
5) Música preferida?	15) Uma qualidade?
6) Livro preferido?	16) Um defeito?
7) Filme preferido?	17) Uma alegria?
8) Fica alegre quando...?	18) Uma tristeza?
9) Um sonho?	19) Uma saudade?
10) Um medo?	20) Uma vontade?
	21) Um arrependimento?

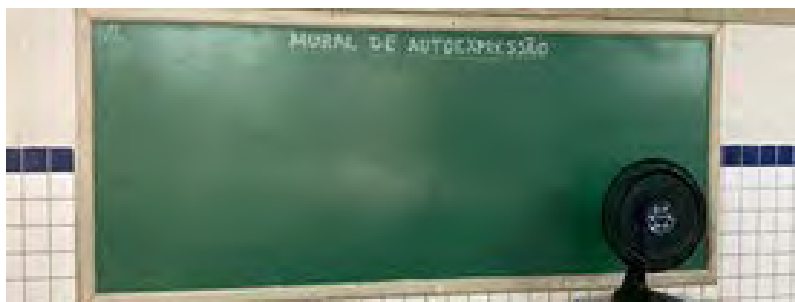
Fonte: elaboração própria.

Dando continuidade ao nosso quarto módulo, no encontro ocorrido na semana seguinte, tivemos produções das simulações de entrevistas com um personagem fictício da escolha de cada um dos alunos e, após a finalização das produções, sucedeu-se um momento de socialização e compartilhamento das entrevistas produzidas, momento esse que foi bem proveitoso e divertido. Cada um dos alunos escreveu no quadro o seu nome e o nome do personagem de sua escolha para essa produção.

No quinto e último módulos, ocorrido na semana seguinte de junho, os professores organizaram uma dinâmica especial para os alunos. Na sala de língua portuguesa da escola havia um quadro-verde em outra parede paralela à parede a qual as carteiras dos alunos eram direcionadas. Durante a passagem das semanas, os bolsistas foram notando a inutilização do quadro e pensando em métodos divertidos de torná-lo útil aos alunos.

Durante a confecção da sequência didática, a ideia de transformar o quadro-verde em uma espécie de mural foi aderida e posta em prática no último módulo, como uma brincadeira. Nessa direção, o “Mural da Autoexpressão”, como foi chamado, seria preenchido pelos alunos com ilustrações, frases, símbolos e tudo mais que os representassem como os seres únicos que são, como mostra a Figura 1, a seguir.

Figura 1- Mural de autoexpressão



Fonte: acervo dos autores.

Nessa atividade, trouxemos uma caixa de giz colorido e entregamos um para cada aluno. Foi incentivado que se sentissem livres para registrar o que sentissem ou quisessem. Ao fim da aula, o mural estava completamente preenchido por diversas frases e ilustrações distintas, conforme Figura 2.

Figura 2 - Mural de autoexpressão finalizado



Fonte: acervo dos autores.

Os alunos se mostraram bastante engajados em realizar a dinâmica e muito satisfeitos ao fim dela. Os bolsistas, por sua vez, também comemoraram a satisfatória operação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, a sequência didática teve êxito em sua realização. Durante os módulos, os alunos demonstraram interesse crescente em realizar as atividades e, por meio delas, nós, pibidianos, pudemos conhecer mais sobre as particularidades de cada um deles.

O ensino do gênero entrevista, desenvolvido a partir das estratégias didáticas relatadas, manifestou a necessidade de se buscar alternativas ao ensino tradicional engessado presente nas escolas brasileiras, em que apenas os professores falam e os alunos escutam em silêncio. A participação de todos é primordial para a garantia do entendimento geral na sala de aula. Ao final da intervenção, foi notável o aprendizado adquirido pelos estudantes quanto ao gênero textual estudado. Com isso, fomos incentivados a preparar novas sequências divertidas e estimuladoras para colaborar nas práticas de leitura e escrita em sala de aula do 7º ano.

REFERÊNCIAS

ALTAS Horas: Serginho entrevista vítima de bullying - 20/02/2016. [S.L.]: Rede Globo, 2016. (12 min.), Televisão, son., color. Programa de TV. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/4829307/>. Acesso em: 27 maio 2023.

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

DE FRENTE com Gabi - Entrevista com elenco de Carrossel (05/08/2012). [S.L.]: Sistema Brasileiro de Televisão (SBT), 2012. (3 min.), Televisão, son., color. Programa de TV. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LbBilye2zgk>. Acesso em: 27 maio 2023.

DE FRENTE com Gabi - Entrevista com MC Beyoncé/Ludmilla (01/05/2013). [S.L.]: Sistema Brasileiro de Televisão (SBT), 2013. (2 min.), Televisão, son., color. Programa de TV. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ndB7CWXxgII>. Acesso em: 27 maio 2023.

DE FRENTE com Gabi - Entrevista com Palmirinha (18/03/2012). [S.L.]: Sistema Brasileiro de Televisão (SBT), 2012. (2 min.), Televisão, son., color. Programa de TV. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=q-Lm1ZzEG2Q>. Acesso em: 27 maio 2023.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

GÓMEZ, Angel I. Perez. A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 50-63.

MAURICIO DE SOUSA PRODUÇÕES. Turma da Mônica - Mônica em "Entrevista com a Mônica". 28 jan. 2013. Facebook: <https://www.facebook.com/turmadamonica>.

MEDINA, C. **Entrevista**: o diálogo possível. São Paulo: Ática, 1986.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua:** leitura, produção de texto e linguagem, 7º ano. São Paulo: Moderna, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE.
Núcleo de Educação da Infância - Colégio de Aplicação. **Proposta Pedagógica.** Natal, 2022.

O gênero notícia: desenvolvendo habilidades de leitura e escrita no 7º ano do Ensino Fundamental

Suyane da Silva Freire

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, proporcionado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, tem como objetivo inserir estudantes de licenciaturas na sala de aula, para que possam, na prática, refletir e habituar o espaço escolar. Por meio do PIBID, Subprojeto de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), pude, enquanto bolsista, perceber durante a realização de um plano de aula focado no gênero notícia, algumas dificuldades como consequências do período pandêmico em uma turma do 7º ano da Escola Estadual Doutor Manoel Villaça e, por isso, foi necessário fazer algumas alterações no planejamento.

O objetivo deste trabalho é apresentar a abordagem do gênero notícia em sala de aula com a exposição de surpresas mostradas no primeiro contato com uma turma, que levou

ao planejamento de atividades que pudessem contribuir nas dificuldades de leitura e escrita dos alunos. Para tanto, este capítulo está organizado em cinco seções. Na primeira, referente a esta parte introdutória, apresento o contexto e os objetivos do trabalho. Na segunda, a metodologia, descrevo o cenário e colaboradores da intervenção pedagógica e os procedimentos metodológicos adotados durante as atividades. Na terceira, comento o conceito e a estrutura composicional do gênero notícia. Na quarta, discuto os resultados advindos do relato das atividades propostas no plano de aula. Na quinta, teço algumas considerações finais e, por fim, as referências.

METODOLOGIA

Cenário e colaboradores da intervenção pedagógica

Nesta seção, descrevo o cenário e colaboradores da intervenção pedagógica. Metodologicamente, o estudo empreendido segue a abordagem de pesquisa qualitativa e de cunho interpretativista, pois o investigador deve, inicialmente, compreender os fenômenos para, em seguida, apresentar a sua versão sobre eles (Bogdan; Birklen, 1994). Quanto ao método, a pesquisa qualitativa é indutiva, ou seja, o pesquisador deve desenvolver conceitos, ideias e entendimentos encontrados nos próprios dados analisados, em vez de coletar dados para comprovar teorias, hipóteses e modelos idealizados (Creswell, 2010).

A escola colaboradora fica localizada na Zona Sul de Natal/RN, na Avenida Miguel Castro, no bairro Lagoa Nova. Apesar da localização central, atende a estudantes de bairros mais afastados da cidade. Fundada em 1973, sob o nome Escola Polivalente Doutor Manoel Villaça, na década de oitenta, passa

a se chamar de Escola Estadual Doutor Manoel Villaça, em virtude da mudança no currículo. Atualmente atende a uma demanda de 498 estudantes, com faixa etária entre 11 e 17 anos, provenientes, em sua grande maioria, de famílias de baixa renda. A escola oferta os anos finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano), com um total de 15 turmas, distribuídas em dois turnos, sendo onze turmas no matutino e quatro no vespertino.

O professor-supervisor do programa tem 32 anos, graduou-se em Letras - Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em 2019, e tem especialização em Docência em Educação Profissional e Tecnológica, pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). O docente atua há três anos na educação básica, tendo sido aprovado em concurso público da Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do Estado do Rio Grande do Norte (SEEC/RN). Ingressou na rede estadual em 2020. Seu início de docência se deu no contexto pandêmico, fazendo-o modificar/adequar/retardar/repensar suas práticas “idealizadas” do processo de ensino-aprendizagem.

A turma do 7º ano, espaço de atuação das atividades do PIBID, é constituída por 26 alunos: a maioria na faixa etária entre 13 e 14 anos, e 6 na faixa dos 15 e 16 anos (precisaram repetir a série após reprovação).

Procedimentos metodológicos da intervenção

O plano de aula realizado foi concentrado no campo jornalístico-midiático, especificamente com o gênero notícia, o foco principal da proposta, em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental.

Como foi o primeiro contato com os alunos, seria importante saber como estava o nível de escrita/leitura dos alunos. O plano foi como uma atividade diagnóstica, que serviria realmente para investigar quais eram as principais dificuldades dos alunos em Língua Portuguesa, servindo como base das próximas sequências didáticas. Portanto, o foco foi no primeiro gênero textual que estava proposto no planejamento bimestral do 7º ano, conforme orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nesse caso, a notícia.

O plano de aula foi determinado para ser desenvolvido em dois dias de aulas, cada dia com 1 hora e 40 minutos. A primeira aula foi expositiva - dialogada, com foco na exposição das principais características do gênero notícia e discussão com os alunos sobre as diferentes notícias que nos cercam, sendo elas boas ou ruins. Após a aula, haveria, finalmente, a escrita dos alunos, com cada um produzindo uma notícia fictícia. Posteriormente, com base na correção, eles fariam uma reescrita.

Sabendo que esse *feedback* do docente e o trabalho de reprodução dos textos é extremamente importante para o desenvolvimento da escrita, o plano encerraria exatamente com essa atividade. Entretanto, essa metodologia passou por algumas alterações, pois durante a correção das produções textuais foi possível perceber algumas dificuldades urgentes que precisavam ser trabalhadas.

REFERENCIAL TEÓRICO

Notícia é um gênero jornalístico que expõe fatos e acontecimentos reais e relevantes para a sociedade. O gênero é composto por divisões, onde cada uma é crucial para haver

o encadeamento do que será noticiado. Sobre essas divisões, Alves Filho (2011, p. 98) comenta:

a estrutura das notícias contém as seguintes categorias: manchete, *lead*, episódio (eventos e consequências/reações) e comentários. A manchete e o *lead* têm como função resumir o evento para captar a atenção dos leitores para os fatos relevantes que possam lhes dizer interesse. O episódio objetiva relatar em mais detalhes o fato noticioso, indicando os eventos que ocorreram e quais consequências ou reações provocaram; os comentários objetivam divulgar como atores sociais envolvidos direta ou indiretamente no fato – mas não o redator – avaliam o que ocorreu.

Essa estrutura organizada reflete diretamente no entendimento do leitor e no propósito comunicativo que o emissor pretende transmitir. O propósito, por sua vez, além de informar, pode ser de denunciar, criticar ou estimular uma opinião popular.

Para ilustrar essa estrutura citada por Alves Filho (2011), é utilizada nos estudos uma espécie de pirâmide invertida, técnica usada no jornalismo, em que podemos enxergar com maior clareza a organização do gênero.

Figura 1 - Estrutura do gênero notícia



Fonte: elaborada pela autora.

A ideia de pirâmide invertida é relacionada por esse afunilamento de informações: o texto começa com algo mais amplo e vai estreitando quando há o detalhamento das informações. Para Alves Filho (2011), essa estrutura busca introduzir com rapidez o assunto da notícia, com o objetivo de que o leitor identifique o foco do assunto e decida se irá ou não seguir a leitura.

Dessa forma, trazer esse conteúdo para sala de aula possibilita uma visão crítica e desenvolvida do gênero, fazendo com que os alunos identifiquem o discurso midiático e façam uma análise a partir da percepção de diferentes pontos de vista. Ressaltamos as habilidades que a BNCC prevê com o estudo da notícia, que são as seguintes:

(EF69LP16) Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como

notícias (pirâmide invertida no impresso X blocos noticiosos hipertextuais e hipermidiáticos no digital, que também pode contar com imagens de vários tipos, vídeos, gravações de áudio etc.), da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editorial (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos) e das entrevistas: apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc. (Brasil, 2018, p. 145).

(EF69LP03) Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente (Brasil, 2018, p. 141).

Tendo como base essas habilidades, a intervenção priorizou analisar as notícias, identificando seu fato central durante as próprias análises, enquanto havia a observação da sua estrutura.

Segundo Bakhtin (2003, p. 348), “[...] a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc.” Consequentemente, participar do diálogo pressupõe produzir e compreender enunciados concretos em diferentes situações comunicativas, respeitando determinadas condições de produção, recepção e circulação do discurso. Nesse diálogo, o sujeito se constitui como tal por meio da linguagem, sendo esta um ato pelo qual se concretiza a relação com o outro.

Assim, toda manifestação de linguagem é resultante do processo dialógico, no qual a constituição do sujeito se dá pela

relação com o outro, isto é, com o dizer do outro, com suas leituras. O outro, nessa perspectiva, pode ser um livro, uma pessoa, um filme, tudo com o que é possível dialogar; enfim, é a alteridade necessária que exploramos no contexto de sala de aula na experiência do PIBID.

Essas afirmações aplicam-se às propostas de leitura e escrita que devem ser desenvolvidas na escola devido à necessidade de propiciar ao aluno o aperfeiçoamento de uma prática social cada vez mais valorizada no momento atual. Com isso, inserir o diálogo no ensino de língua materna equivale a assumir a prática da leitura numa perspectiva discursiva, ou seja, num processo complexo de atribuição de sentidos que se distancia da decifração de códigos linguísticos ou do reconhecimento de parágrafos do texto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O plano de aula, sendo o primeiro executado na turma, durou mais aulas que o planejado inicialmente, pois no decorrer das atividades foram demonstradas algumas dificuldades pelos alunos.

Na primeira aula, foram expostas e explicadas as características do gênero notícia e discussão a respeito das *fakes news*. A turma se mostrou interessada e foi participativa, o que ajudou no andamento da aula. Após a explicação, os alunos foram orientados a produzirem uma notícia fictícia. Nesse momento de escrita, houve algumas dúvidas que foram sanadas por mim e pelo professor-supervisor, indicando o interesse da turma.

Durante a correção dos textos, foi observado que a turma conseguiu estruturar o texto muito bem, conforme o que o gênero exige. Porém, também foram observados alguns aspectos que precisavam ser analisados, como, por exemplo: vícios de linguagem, dificuldade em diferenciar linguagem formal e não verbal, uso da pontuação e acentuação, uso de letras maiúsculas, emprego de plurais, entre outros assuntos ortográficos. Esses problemas podem ser consequências do ensino remoto no período de pandemia de Covid-19, uma vez que a transição do Ensino Fundamental I para o II ocorreu nessa época, em que as aulas ficaram paralisadas por um tempo e voltaram na modalidade remota, dificultando para aqueles alunos que não tinham acesso à internet. Nesse sentido, muitas dificuldades ficaram no meio do caminho da aprendizagem.

Após isso, percebendo a recorrência de repetições de palavras nas produções textuais dos alunos e se atentando à grade curricular do 7º ano, decidimos planejar e executar intervenções abordando os *sinônimos* e *antônimos*. Com essa aula, esperávamos que esse conhecimento – principalmente a respeito do uso de sinônimos – pudesse refletir na escrita dos alunos. A aula foi expositiva-dialogada, com o conteúdo copiado no quadro branco. Mesmo sendo uma aula com característica tradicional, os alunos demonstraram bastante interesse, inclusive quando foi comentado sobre os pontos vistos nas produções textuais.

Dando continuidade, na aula seguinte foram abordadas algumas das classes de palavras: *substantivos*, *adjetivos*, *artigos* e *verbos*. As dificuldades dos alunos da turma nesse assunto era bem considerável e, por isso, tiveram muitas dúvidas. Uma atividade foi passada com o intuito de memorizar o conteúdo. Na folha de atividade, estava presente uma notícia (para retomar o

primeiro conteúdo) e, abaixo dela, um quadro que os alunos preencheram com as palavras de acordo com sua classe gramatical. Foi uma atividade bastante proveitosa, com a participação da grande maioria dos alunos. Ao final da correção, foi perceptível o entendimento dos alunos, porém, tivemos ciência de que esse conteúdo teria que ser lembrado e retomado algumas vezes.

Com o objetivo de memorizar os assuntos estudados até aquele momento, planejamos uma espécie de gincana com a turma, com questionários sobre os conteúdos anteriores e algumas diferenças presentes na ortografia, por exemplo, a do *mas* e *mais*, do *está* e *estar*, *agente* e *a gente*. A cada rodada de perguntas, recapitulávamos o assunto em questão. Fixar esses quesitos de forma dinâmica e descontraída foi essencial para aquele momento, visto que os alunos demonstraram cansaço pela quantidade de assuntos levados para a sala de aula de forma tradicional. A seguir, ilustramos com as Figuras 2 e 3 momentos de interação com a turma.

Figuras 2 e 3 - Momentos da dinâmica

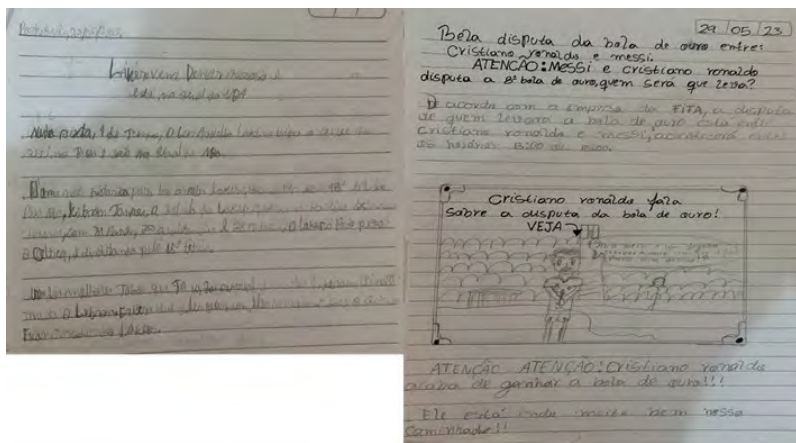


Fonte: acervo da bolsista de Iniciação à Docência.

Depois de tudo isso e com a entrega das produções corrigidas, os alunos foram orientados a reescreverem a notícia. Esperando que a escrita demonstrasse algumas melhorias, foram

relembradas as características do gênero notícia, já que havia um espaçotemporal considerável da primeira aula. No momento das correções, foi nítido a melhora dos textos: alguns deslizos na ortografia não existiam mais, os textos eram mais claros e objetivos. Porém, ainda tinha alguns traços de informalidade, de erros de escrita (a maioria de alunos que faltaram às aulas passadas). Nessa direção, foram escolhidas três produções: uma que atendeu aos critérios de escrita do gênero, outra que atendeu pouco e outra considerada mais precária. O compartilhamento dessas três redações com os alunos teve o intuito de discutir sobre a adequação ao gênero, preservando a identidade deles, para evitar possíveis constrangimentos. Essa estratégia de reescrita, bem como os apontamentos coletivos, foram cruciais para a compreensão do gênero notícia, alvo do plano de aula.

Figuras 4 e 5 - Reescrita dos alunos



Fonte: acervo da bolsista de Iniciação à Docência.

Nesse contexto, pudemos refletir sobre a importância da reescrita no dia a dia da sala de aula, o que colabora para

a melhoria no processo de ensino e aprendizagem sobre as práticas de leitura e escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mudança de plano de aula foi bastante desafiadora, mas necessária para que os alunos pudessem aprender os conhecimentos básicos de Língua Portuguesa. O planejamento refletiu as dificuldades enfrentadas pelos professores da Educação Básica no período pós-pandêmico, que apresentou diversas consequências. Na disciplina de Língua Portuguesa, assim como em outras, são trabalhados conteúdos que necessitam de *frames* de conteúdos passados e, por isso, é de extrema importância retomar, quando possível, conteúdos que foram “vistos” em época de pandemia.

Ao final das atividades desenvolvidas, por meio do plano de aula sobre o gênero notícia, foi possível notar avanços na escrita individual de cada aluno, principalmente em atividades posteriores, mostrando que os objetivos foram alcançados.

REFERÊNCIAS

ALVES FILHO, Francisco. **Gêneros jornalísticos**: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação).

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

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

O uso opinativo e imagético dos adjetivos: uma sequência didática no 8º ano do Ensino Fundamental

Clarice Mariz Ribeiro

Maria Karolyne da Rocha Ferreira

INTRODUÇÃO

No ensino da Língua Portuguesa, o estudo da gramática é o que mais desperta pânico nos alunos. Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) venham a preconizar o estudo da língua a partir do texto, sabemos que em muitas escolas o ensino tradicional da gramática ainda se faz mais presente. Nessa perspectiva, este artigo apresenta uma proposta de intervenção que foi desenvolvida em torno da “classe gramatical adjetivo” em uma turma do Ensino Fundamental - anos finais. O trabalho foi realizado por duas licenciandas do curso de Letras Língua Portuguesa e Literaturas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

As atividades foram desenvolvidas na Escola Estadual Doutor Manoel Villaça, localizada em Natal/RN, em uma turma do oitavo ano, em parceria com o professor-supervisor. Isso aconteceu após serem considerados os resultados de uma proposta desenvolvida anteriormente – a qual revelou a necessidade de se trabalhar questões de leitura e compreensão de texto com os alunos.

Como aporte teórico, foi utilizada a metodologia de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) com a Sequência didática (SD) para a construção da proposta, além da aplicação da pesquisa qualitativa (Prodanov; Freitas, 2021). Ademais, foram utilizados a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), para coleta das habilidades necessárias; Cunha e Cintra (2021) e Castilho (2010), que versam sobre a classe gramatical adjetivo; Antunes (2014), com o trabalho sobre a Gramática Contextualizada e, por fim, Souza e Gomes (2019), que discutem questões sobre a inclusão no ambiente escolar.

Enfim, cabe mencionar a divisão deste capítulo. Inicialmente, são apresentadas as bases metodológicas do trabalho. Em seguida, na seção Referencial teórico, são discutidos pressupostos teóricos que embasam a pesquisa. Após isso, na seção Resultados e discussão, são relatadas as intervenções, seguidas das Considerações finais e referências.

METODOLOGIA

Embora esteja localizada em uma zona privilegiada da cidade, a Escola Estadual Doutor Manoel Villaça apresenta alguns problemas de infraestrutura, que acabam prejudicando o trabalho dos técnicos e docentes e, conseqüentemente, a

aprendizagem dos alunos. Em relação aos discentes, a turma colaboradora da intervenção é formada por 25 alunos, majoritariamente pré-adolescentes entre 12 e 13 anos, residentes de bairros próximos. Conforme as análises e observações feitas pelas bolsistas que acompanham a turma, realizadas entre o final do ano de 2022 e o primeiro semestre de 2023, os alunos apresentam um bom desempenho na disciplina de Língua Portuguesa, além de se mostrarem receptivos, participativos e engajados nas atividades propostas, desenvolvidas pelas bolsistas de Iniciação à Docência em formação.

Com relação ao desenvolvimento do plano de aula, usamos o procedimento metodológico Sequência Didática (SD) e, para sua elaboração, recorremos aos referenciais de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Os autores ressaltam que esse procedimento propõe-se a desenvolver a competência do aluno em um gênero específico, da esfera oral ou escrita, através de um conjunto de atividades divididas em etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. Na SD desenvolvida pelas bolsistas, algumas adaptações do modelo proposto pelos autores foram realizadas de modo a garantir um enfoque maior na análise linguística da classe gramatical adjetivo.

Sobre a metodologia científica adotada para este trabalho, destacamos a abordagem qualitativa, que enxerga “[...] o vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 70). Em se tratando do contexto escolar, entendemos que essa abordagem é apropriada, considerando que se deve analisar os sujeitos em sua totalidade. Assim, as atividades podem gerar resultados positivos, daí a importância da pesquisa na escola ter um caráter processual e diagnóstico.

REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção serão desenvolvidos os referenciais teóricos utilizados para embasar a produção da sequência didática, bem como o relato da intervenção. Nesse sentido, será dividida em quatro tópicos, a saber: A BNCC e o ensino de Língua Portuguesa; Gramática Contextualizada: um horizonte educacional de amplitude; Adjetivos: uma classe de difícil categorização; e, por fim, Aprendizagem e inclusão.

A BNCC e o ensino de Língua Portuguesa

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento normativo obrigatório que ocupa a centralidade da educação brasileira. A partir dela, as escolas do país organizam seus currículos de forma a garantir as habilidades e competências básicas para garantia da aprendizagem de todos os alunos. No componente Língua Portuguesa, entende-se que as aulas devem tomar o texto como o centro das discussões, em uma perspectiva enunciativo-discursiva, na qual as práticas de linguagem estarão voltadas para os eixos da Leitura, da Produção de Textos, da Oralidade e da Análise Linguística/Semiótica (Brasil, 2018).

Como a intenção da Base é inserir-se na vida social, buscando contextualizar os conteúdos e conhecimentos aprendidos pelos alunos, as práticas e os eixos da área são divididos em campos de atuação. Vale salientar, todavia, que a divisão do componente em campos e eixos vem para facilitar a compreensão dos docentes.

Nesse sentido, a sequência didática aplicada pelas bolsistas, por dar um enfoque no estudo da classe gramatical “adjetivo” e nas suas atribuições descritivas e opinativas, utilizou

habilidades que se enquadram no eixo da Análise Linguística/Semiótica, mais especificamente no objeto de conhecimento Morfossintaxe. Desse modo, foram selecionadas três habilidades (Brasil, 2018), a fim de atender aos objetivos de cada aula da SD:

(EF07LP08) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, adjetivos que ampliam o sentido do substantivo sujeito ou complemento verbal (Brasil, 2018, p. 173).¹

(EF89LP16) Analisar a modalização realizada em textos noticiosos e argumentativos, por meio das modalidades apreciativas, viabilizadas por classes e estruturas gramaticais como adjetivos, locuções adjetivas, advérbios, locuções adverbiais, orações adjetivas e adverbiais, orações relativas restritivas e explicativas etc., de maneira a perceber a apreciação ideológica sobre os fatos noticiados ou as posições implícitas ou assumidas (Brasil, 2018, p. 181).

(EF08LP09) Interpretar efeitos de sentido de modificadores (adjuntos adnominais – artigos definido ou indefinido, adjetivos, expressões adjetivas) em substantivos com função de sujeito ou de complemento verbal, usando-os para enriquecer seus próprios textos (Brasil, 2018, p. 189).

Como observado, o conteúdo das habilidades, embora trate da análise linguística dos adjetivos, traz os textos como ponto de partida (e chegada) para o estudo da gramática, corroborando uma visão contextualizada do ensino da Língua Portuguesa.

¹ Esta habilidade é, no documento, destinada ao 7º ano. Entretanto, viu-se a necessidade de resgatá-la para a sequência desenvolvida, visto que esta também teve um caráter de revisão do conteúdo já estudado anteriormente pelos alunos.

Gramática Contextualizada: um horizonte educacional de amplitude

As práticas educacionais de Língua Portuguesa em sala de aula, por muito tempo, utilizaram-se de frases isoladas ou de textos – assumindo função de pretextos – para o ensino de gramática. Contudo, essa corrente metodológica de ensino pode não se mostrar favorável ao ter em mente a aprendizagem dos alunos, pois, conforme afirma Antunes (2014, p. 82), “em longo prazo, esse estudo centrado em frases e, por conseguinte, fora do contato com textos, tem outra consequência: os alunos deixam de ampliar sua competência em relação a “como compor ou interpretar textos”. Em oposição a essa prática, que vem se mostrando cada vez mais insuficiente considerando as habilidades de leitura, interpretação e escrita em língua portuguesa, surge a Gramática Contextualizada.

Segundo Antunes (2014, p. 46), a Gramática Contextualizada “seria uma perspectiva de estudo dos fenômenos gramaticais, ou uma estratégia de exploração do componente gramatical do texto, tomando, como referência seus valores e funções, os efeitos que esses fenômenos provocam nos diversos usos da fala e da escrita”. Nesse sentido, o estudo da gramática no ensino básico amplia-se a fim de abarcar a diversidade de ocorrências e sentidos de acordo com as situações de uso. A função exercida pelo elemento gramatical não aparece mais restrita a uma ocorrência isolada de contexto, mas expandida de modo a envolver a análise gramatical em consonância com a globalidade do texto.

Face ao exposto, no desenvolvimento da sequência didática, o foco foi na metodologia de ensino de acordo com a Gramática Contextualizada. Ao ser decidida a temática das aulas

em torno do conteúdo de “Adjetivos”, conforme o programa escolar do professor-supervisor e das indicações da BNCC para o 8º ano do Ensino Fundamental II, o planejamento didático foi realizado de modo a explorar usos específicos da classe de palavras em questão pensando na globalidade dos textos estudados nas aulas, com ênfase nas exigências de diferentes gêneros que caracterizam situações comunicativas distintas.

Adjetivos: uma classe de difícil categorização

Classificar consiste em uma propriedade de diversas ciências. A classificação em categorias ajuda a melhor entender e explicar fenômenos, mas nem sempre isso ocorre de forma exata; ou seja: existem grupos que não são fixos, ora podem funcionar em determinada categoria, ora em outra. Na Linguística, a classificação dos adjetivos e substantivos encontra tais desafios (Perini, 1997). A palavra **trabalhadora**, a depender da colocação na frase, pode ser categorizada como adjetivo – como em “Ela é uma mulher **trabalhadora**” – ou substantivo – a exemplo de “As **trabalhadoras** desejam ter seus direitos assegurados”.

Em se tratando da sala de aula, temos a seguinte definição: “adjetivo é a classe que caracteriza o substantivo” como a mais comum e utilizada por professores. Esse conceito pode ser observado em gramáticas como a de Cunha e Cintra (2021, p. 259), as quais enxergam o adjetivo como sendo “um modificador do substantivo” que serve, dentre outras funções, para “caracterizar os seres, os objetos ou as noções nomeadas pelo substantivo”; além de estabelecer com esta classe “[...] uma relação de tempo, de espaço, de matéria, de finalidade, de propriedade, de procedência, etc.”

No entanto, quando se entende o contexto escolar, vemos a necessidade de ampliar tal conceito, ou mesmo de buscar outras fontes que venham a responder lacunas deixadas por explicações anteriores. Nesse sentido, é preciso entender, por exemplo, qual o papel que essa classe desempenha no texto, a depender do gênero trabalhado.

Nesse ínterim, Castilho (2010), em sua *Nova gramática do Português brasileiro*, vai chamar atenção, para além dos critérios morfológicos e sintáticos, para qual o papel textual dos adjetivos, trazendo, para isso, pesquisas que apontam a função descritiva, narrativa, informacional e argumentativa da classe. Os estudos desse e demais linguistas se mostram importantes no sentido de contribuir para o ensino contextualizado da gramática e, por isso, servem de amparo para a reflexão sobre o estudo da gramática em sala de aula.

Aprendizagem e inclusão

Em 2012 foi decretada e sancionada a Lei nº 12.764, garantindo à pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), entre outros direitos, o acesso à educação (Brasil, 2012). Desse período em diante, houve grandes avanços nas escolas em relação ao ensino inclusivo. De maneira análoga, a Escola Estadual Doutor Manoel Villaça conta com um número significativo de crianças neurodiversas compondo o corpo estudantil. Na turma em que foram desenvolvidas as atividades relatadas neste texto, um dos alunos é diagnosticado com autismo.

Nesse contexto, o planejamento docente foi expandido para a elaboração de diferentes atividades e mecanismos de ensino a fim de promover a inclusão do aluno na temática de estudo em sala. De acordo com Souza e Gomes (2019), é de considerável

importância a abordagem pedagógica inclusiva ser elaborada tendo em mente as especificidades do aluno.

As adequações pedagógicas acontecem, no entanto, sabemos que ainda não configuram uma realidade generalizada. É preciso ações dotadas de intenção pedagógica para promover uma inclusão de qualidade para esta demanda da Educação [...] (Souza; Gomes, 2019, p. 251).

Dessa forma, com o apoio da docente de Educação Especial, por meio de diálogos e conselhos, as propostas pedagógicas foram desenvolvidas em conformidade com a realidade do estudante, tendo em mente suas potencialidades e limitações, além de interesses e hiperfocos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A sequência didática tem como tema “O uso opinativo e imagético dos adjetivos” e inicialmente foi pensada para durar duas semanas, mas decidimos estender para mais uma aula. Isso se deu porque não houve tempo para aplicar a atividade final proposta para a segunda aula; assim, a SD foi ampliada para aplicação do exercício. Os encontros tiveram início no dia 16 de junho de 2023, prosseguiram no dia 7 de julho e finalizaram no dia 17 de julho de 2023. Antes de iniciar o relato, cabe comentar que a turma possui um aluno com Transtorno do Espectro Autista, codificado aqui pelo pseudônimo Tiago. Foram realizadas atividades adaptadas para ele, de forma a incluí-lo nas atividades da sequência, bem como nas próprias aulas da disciplina.

A primeira aula foi planejada para ocorrer em três momentos. O primeiro refere-se à leitura de um artigo de opinião,

o qual discorre sobre a candidatura de Maurício de Souza a uma cadeira na Academia Brasileira de Letras. Para apoiar a discussão, algumas perguntas foram preparadas a fim de guiar a interpretação coletiva em sala. Na etapa seguinte, o conteúdo programado (adjetivos) foi desenvolvido com o auxílio do texto lido, em que os adjetivos foram previamente destacados, de forma expositiva dialogada, explorando o uso imagético e principalmente opinativo presente no texto. Por fim, uma dinâmica de adivinhação foi adaptada de modo que os alunos pudessem fazer uso da classe de palavras estudada a fim de exercitar o conteúdo estudado.

A leitura do artigo foi realizada coletivamente pelos próprios alunos e, uma vez iniciada a discussão, as perguntas programadas motivaram grandes debates em aula. Uma questão destacada pelo autor do texto foi a validação literária das Histórias em Quadrinhos (HQs) e, diante da questão, a classe defendeu em peso as HQs como obras literárias.

Em relação ao conceito gramatical explorado na aula, observamos a familiaridade da turma, em sua maioria, com a definição formal da classe dos adjetivos. Destacando seu uso como delimitador de opinião no texto argumentativo, os alunos puderam ampliar sua visão sobre as diversas maneiras com que a caracterização dos adjetivos pode ocorrer e seus efeitos em um texto de cunho opinativo.

Embora os alunos tenham compreendido a conceituação do conteúdo e a função dos adjetivos no texto na discussão oral, usá-los mostrou-se uma tarefa mais desafiadora no terceiro momento da aula. A dinâmica escolhida consistia em um aluno descrever para a sala a pessoa ou o lugar que fosse sorteado usando adjetivos, explorando tanto sua dimensão imagética

como até mesmo expondo uma opinião pessoal sobre o elemento. Frente a isso, a classe tentaria adivinhar do que ou de quem se tratava. Contudo, a proposta foi apenas parcialmente atendida, uma vez que a maioria dos estudantes não conseguiu usar apenas adjetivos para a descrição. Observamos uma confusão entre classes gramaticais, pois os alunos fizeram uso de substantivos no lugar de adjetivos.

A proposta da segunda aula tratava-se da leitura de um conto, considerado curto, de Carlos Drummond de Andrade, para conversarmos sobre a forma com que os adjetivos nos auxiliam em uma narrativa na caracterização dos personagens e acontecimentos de modo a nos guiarem a certas visões e interpretações. A aula foi dividida em dois momentos: no primeiro foi realizada leitura coletiva e interpretação geral do conto; o segundo, definiu-se como uma análise dialogada com os alunos sobre a discussão de adjetivos e seus diversos sentidos e funções no texto lido.

A aula foi iniciada com uma retomada da anterior, questionando e complementando as colocações dos estudantes sobre o conteúdo estudado e as atividades desenvolvidas. Já na introdução da aula eles mostraram-se participativos e atentos. Tiago, que normalmente parece alheio aos acontecimentos em sala, embora estivesse no celular, entrou na discussão inicial quando citamos a polêmica do texto de Maurício de Souza trabalhado na aula anterior. A professora de educação especial fez o acompanhamento do aluno durante a aula e nos foi de grande ajuda para a aplicação da atividade planejada para ele.

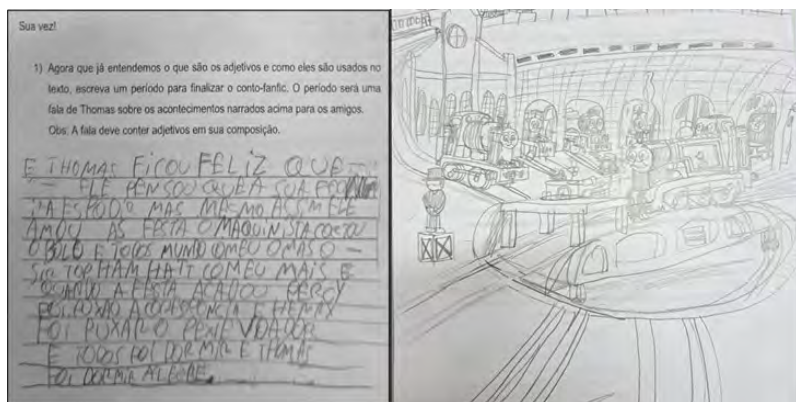
Nesse dia, foi posto em prática um planejamento adaptado para Tiago. Para essa aula, o conto selecionado passou por adaptações, com o objetivo de contemplar o universo de

hiperfoco do aluno. O texto tornou-se uma espécie de “fanfic” em formato de conto do desenho *Thomas e seus amigos*.

Ao ser apresentado ao texto, o aluno demonstrou empolgação, assim, a leitura foi realizada de modo eficaz e produtivo. No texto, tiveram alguns detalhes que ele tomou a iniciativa de adaptar para tornar a história mais fiel à realidade de acordo com seus conhecimentos acerca de trens, o que configurou um exercício de escrita interessante. De modo geral, Tiago gostou muito da atividade e isso representou um avanço considerável na nossa prática, pois foi a primeira vez que tivemos êxito em integrá-lo totalmente em uma aula inteira. Esses momentos ocorreram de modo intercalado com a leitura dos demais alunos.

A seguir, ilustramos, com as Figuras 1 e 2, as produções de autoria do aluno.

Figuras 1 e 2 - Produções do aluno Tiago



Fonte: acervo das bolsistas.

Em relação aos momentos com os demais alunos da turma, as atividades de leitura e interpretação foram guiadas através de algumas perguntas motivadoras sobre os acontecimentos do

conto. Após essas discussões, a turma foi incentivada a buscar adjetivos no texto para análise posterior.

Os adjetivos encontrados pelos alunos foram transcritos no quadro. Depois de finalizada a escrita dos adjetivos, perguntamos a toda a turma se a palavra escrita era de fato um adjetivo, e ao vocábulo que gerasse dúvida era solicitada a releitura da passagem. Foi indicado aos alunos, após algumas confusões entre adjetivo e substantivo, a observação do contexto em que a palavra foi utilizada, visto que o encaixe em uma categoria vai depender da forma como ela aparece no texto. Daí a necessidade da compreensão gramatical a partir da leitura de textos contextualizados.

Dando continuidade, separamos no quadro os adjetivos que se referiam ao *homem* e à *secretária*, de modo que eles pudessem visualizar como essa caracterização moldou a forma com que enxergamos a narrativa. Por fim, ainda aconteceu uma discussão sobre pontos de vista em narrativas, complementando o entendimento sobre a diversidade de construções textuais possíveis conforme a intenção do texto com o uso de determinados elementos gramaticais.

Dessa forma, houve uma ampla compreensão dos alunos em relação ao adjetivo para além da conceituação gramatical introduzida na aula anterior. Observando seu poder de caracterização de forma mais contextualizada, com densas discussões sobre formação das imagens dos personagens e de suas especificidades através do vasto uso de uma variedade de adjetivos, a turma pareceu compreender a verdadeira magnitude de sentidos gerados pela ocorrência desse elemento gramatical no texto – conforme observado na progressão do diálogo coletivo acerca dos vocábulos anotados no quadro.

Por fim, a última aula, dividida em três momentos, teve como objetivos específicos a) produzir o gênero e-mail, b) aplicar adjetivos em textos considerando as práticas sociais; e c) reconhecer adjetivos em textos escritos. O primeiro deles consistiu na apresentação do gênero *e-mail* a partir do uso de *slides*. No segundo momento, demos início à primeira parte da atividade, com a escrita dos *e-mails* pelos alunos. Ao final, recolhemos os exercícios para dar início à segunda parte: de forma aleatória, foram distribuídos os textos entre os alunos para que estes pudessem avaliar o texto do colega. O comando da questão pedia para que o aluno imaginasse que o seu artista favorito visitaria a cidade e iria precisar de alguém para ser seu guia turístico da cidade. O aluno deveria, então, enviar um breve *e-mail* para o artista convencendo-o a escolhê-lo como guia, utilizando, para isso, adjetivos. Nesse sentido, a proposta trabalha o uso da classe gramatical adjetivo nas perspectivas argumentativa e descritiva.

Com relação ao primeiro momento, observamos algumas dúvidas, estas relacionadas aos aspectos do gênero *e-mail* - alguns esqueceram o que seria o destinatário e o vocativo. Atribuímos essas dificuldades ao primeiro contato com o gênero, que aconteceu de forma mais breve por questões de tempo e de infraestrutura (a sala de vídeo não possui quadro). Todavia, pela quantidade de dúvidas, revisamos todas as características principais do gênero que deveriam conter na atividade.

Sobre o terceiro momento, após o término da atividade, perguntamos aos alunos se eles fizeram uso dos adjetivos em seus textos e se acreditam que o texto analisado do colega atendeu aos critérios da proposta. Destacamos, aqui, o comentário de uma das alunas, narrando que o colega não foi convincente

porque não utilizou adjetivos. Em um momento posterior, analisadas as atividades, a conclusão que se tirou foi de que a maioria usou adjetivos e atendeu ao gênero proposto.

De toda forma, a atividade foi exitosa, pois a maioria dos alunos deu respostas e avaliações coerentes à proposta. Além disso, notamos a necessidade de trabalhar com os alunos questões relacionadas à coesão, ortografia, pontuação e acentuação. Isso posto, a atividade se mostrou um excelente recurso diagnóstico para embasar outras atividades futuras e, assim, melhorar a aprendizagem dos discentes.

Sobre a atividade para Tiago, foi realizada a adaptação do comando das questões; sendo assim, também foi trabalhado o mesmo exercício aplicado aos demais alunos. A atividade foi direcionada levando em consideração o hiperfoco de Tiago, dessa vez, o jogo de animação *Angry Birds*. O professor-supervisor auxiliou o aluno na leitura e explicação da proposta, enquanto ministramos a aula para os demais da turma.

Ao receber a atividade de Tiago, percebemos que ele escreveu o e-mail em inglês. Solicitamos que o aluno fizesse a tradução da atividade, pois não conhecemos tanto a língua inglesa, ao que ele prontamente atendeu. Além disso, assim como alguns alunos, Tiago atendeu parcialmente à proposta, pois não fez uso dos adjetivos. Todavia, consideramos que a atividade foi bem sucedida, pois o discente também produziu um texto coeso e coerente.

Nesse sentido, acreditamos que o exercício serviu para pensar em formas de fixar o conhecimento estudado e também de continuar investindo no hiperfoco do aluno para que ele se sinta engajado e motivado a participar das aulas da disciplina.

É importante destacar ainda que Tiago, por se afeiçoar bastante pela tecnologia, permanece no celular durante a aula por conta do seu hiperfoco. Porém, nas últimas aulas, como foram realizadas atividades adaptadas, o uso do celular diminuiu – um fator positivo. O objetivo é pensar em atividades que estejam dentro do seu hiperfoco, mas que dialoguem com outros assuntos para que se possa dar um outro passo na sua inclusão com os outros colegas de turma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de gramática tradicional nas escolas atravessa uma série de questões e impacta diretamente na capacidade de leitura e compreensão de textos dos alunos, além das habilidades de escrita. O ensino de língua materna nas escolas foi um aspecto educacional intensamente afetado pela pandemia, e tendo em mente essa possível lacuna de aprendizagem desses alunos que passaram dois anos sem acesso ao ambiente escolar, foi elaborada a sequência intitulada “O uso imagético e opinativo dos adjetivos”.

Ao pensar em uma sequência didática com ênfase em um conteúdo gramatical, estudado conforme a gramática contextualizada, pretendia-se explorar o texto em seus diversos sentidos sob a ótica de um elemento específico para a criação de um olhar mais atento dos alunos para suas próprias produções escritas – além de outros textos que possam vir a ler. Essa visão deve atentar para a diversidade de usos de uma mesma classe de palavras na criação de diferentes sentidos de acordo com as exigências do gênero e a intenção de determinado autor.

Contudo, a importância desse trabalho ultrapassou as intenções delimitadas pela disciplina de estudo de Língua Portuguesa ao integrar de forma inclusiva um aluno até então excluído do processo de ensino-aprendizagem. A necessidade de uma educação pensada para atingir todos os sujeitos em sala de aula, levando em consideração as diversidades, mostra-se cada vez mais urgente.

No decorrer das aulas e analisando a atividade final da sequência didática, foi identificado nos alunos um olhar mais atento ao texto no sentido de atendimento às exigências do formato para a composição de uma produção coerente à proposta. Na primeira aula, embora tenham demonstrado conhecimentos conceituais em relação à classe gramatical, ao serem solicitados pela proposta da dinâmica a utilizarem esse elemento, os alunos apresentaram considerável dificuldade.

Sob outro viés, ao fim das três aulas, após serem apresentados ao conteúdo, segundo indica os estudos de gramática contextualizada, a turma manifestou facilidade e domínio significativo do assunto estudado ao incorporar, conforme solicitado, adjetivos aos seus textos com a finalidade de tornar o texto mais convincente.

Com efeito, a importância do ensino de Língua Portuguesa, referente aos conteúdos gramaticais previstos pela BNCC, de acordo com a Gramática Contextualizada, mostra-se essencial para um aprendizado amplamente contemplativo da diversidade de elementos gramaticais e suas ocorrências textuais. Ademais, é pertinente ressaltar a notoriedade da educação atuando de maneira inclusiva para a construção de um espaço escolar diverso e interessado em abarcar todos os sujeitos no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irlandé. **Gramática contextualizada**: tirando o pó das ideias simples. São Paulo: Parábola, 2014.

BRASIL. **Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012**. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista. Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 29 jul. 2023.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2021.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

PERINI, Mário Alberto. **Sofrendo a gramática**: ensaios sobre a linguagem. São Paulo: Ática, 1997.

PRODANOV, Cléber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SOUZA, Marisa Mendes Machado; GOMES, Suzete Araújo Oliveira. Inclusão em educação na perspectiva do desenho universal para aprendizagem como instrumento de desenvolvimento e emancipação para estudantes com deficiência intelectual. **RevistAleph**, n. 32, p. 246-265, 29 jul. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39316>. Acesso em: 14 jul. 2023.

A violência nos espaços esportivos: uma sequência didática para o ensino da argumentação no 9º ano do Ensino Fundamental

Anna Biatrys Moura

Débora Teixeira de Melo

INTRODUÇÃO

O compartilhamento de experiências interventivas é uma das prerrogativas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, projeto financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Por meio dessa iniciativa, licenciandos da primeira metade de seus cursos têm a oportunidade de atuar em escolas da rede pública de ensino, integrando prática e teoria para além dos muros da universidade. Somos, portanto, estudantes beneficiadas, professor-supervisor e coordenadora de área, membros do subprojeto de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, núcleo Natal.

Entendendo o quadro subsidiário geral de nossa experiência, partimos para a justificativa da escolha da intervenção a ser descrita neste capítulo. Atuamos na Escola Estadual Doutor Manoel Villaça, localizada no município de Natal, e que atende ao público dos anos finais do Ensino Fundamental. Mais especificamente, acompanhamos as aulas do 9º ano vespertino. Compreendemos que tal momento, último dessa etapa de ensino, é uma fase transitória para o Ensino Médio, em que muitos estudantes começam a prestar seus primeiros processos seletivos tanto para o mercado de trabalho quanto para instituições federais de educação. Diante desse contexto, e também a pedido dos próprios alunos, a nossa intervenção contempla a realidade posta, cabendo-nos fornecer variadas ferramentas aos estudantes para que eles sejam autônomos e eficientes em suas práticas de linguagem dentro e fora da escola (Brasil, 2018).

Posto isso, o domínio argumentativo recebe um escopo especial neste trabalho, haja vista que nossa intenção é preparar os estudantes para que reconheçam as especificidades dos textos argumentativos, uma vez que boa parte dos alunos do nono ano desejam participar de processos seletivos, tal como o do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN. Por isso, antes de nos aprofundarmos no estudo do gênero discursivo “artigo de opinião”, frequentemente cobrado no exame do IFRN, nos preocupamos em produzir uma sequência didática cujo intuito é munir os estudantes com os pressupostos básicos da teoria da argumentação, a ser explicitada na seção do referencial teórico.

Ainda, estamos em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual prevê, como competência específica da área de Linguagens, a exploração de diversas

práticas de linguagem visando ampliar as “[...] possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2018, p. 65).

Esse último ponto da BNCC traz como necessidade a ligação dos conhecimentos argumentativos às problemáticas sociais contemporâneas. Desse modo, enquanto temática central da nossa proposta, focalizamos a violência nos espaços esportivos juntamente ao racismo, questões emergentes de ordem histórico-antropológica.

Assim sendo, o conhecimento da esfera argumentativa nos permite fomentar nos alunos uma consciência crítica frente ao anátema, para que sejam capazes de se posicionar e, conseqüentemente, “[...] desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais [...]” (Brasil, 2018, p. 61).

Compreendidas a contextualização e as justificativas da intervenção realizada, o objetivo deste trabalho é descrever a sequência didática “confrontando as violências nos espaços esportivos”. Para tanto, nosso texto se seguirá dos procedimentos metodológicos do trabalho, do referencial teórico adotado, da descrição *per si* da intervenção, das considerações finais e das referências.

METODOLOGIA

Dados os aspectos descritos da localização da escola e do objetivo deste trabalho na introdução, sua natureza é de

cunho qualitativo, uma vez que tal abordagem centra-se na compreensão subjetiva dos sujeitos, que não pode ser traduzida em uma representatividade numérica (Prodanov; Freitas, 2013). Tratar o estudo sob essa perspectiva reforça a visão de que o ensino da argumentação transcende a mera transmissão de técnicas e estratégias, e envolve a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de participar de debates construtivos e contribuir de maneira significativa para a sociedade.

No que tange ao procedimento metodológico das aulas, optamos pela Sequência Didática (SD), que é “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 96). Seu uso permite o ensino com um encaminhamento modular e diferenciado; e oferece um material rico em textos de referência, escritos ou orais, baseados na realidade social dos estudantes; bem como, centra-se nas diferentes dimensões que as produções textuais podem ter.

Dessa maneira, nossa SD é dividida em três módulos, que apresentam as bases da argumentação a partir da problemática da violência nos espaços esportivos. As aulas ocorreram uma vez por semana nos meses de maio a julho de 2023, com duração de 1 hora e 40 minutos cada encontro, e aconteceram dentro da sala de aula e do auditório da escola no horário destinado à intervenção do projeto. A princípio, a SD desenvolvida previa a duração de 3 semanas, todavia, ao longo de sua aplicação, a sequência passou por algumas adaptações, devido a eventuais contratempos da realidade pública escolar.

Como instrumento de avaliação, em cada módulo, foram realizadas atividades orais e escritas de observação e análise da estrutura, do vocabulário e do planejamento de textos

argumentativos. Desse modo, com o levantamento dos dados obtidos, procuramos, por meio das análises das respostas das atividades de fixação, observar processualmente como o conhecimento a respeito das bases da argumentação foi captado pelos estudantes.

REFERENCIAL TEÓRICO

A argumentação e suas práticas nos anos finais do Ensino Fundamental

Na trajetória da graduação, em contato com as disciplinas de Leitura e Produção de Texto, tivemos nossa primeira experiência com os fundamentos da argumentação. Por meio delas, estudamos linguistas como Antônio Suárez Abreu (2010), em “A arte de argumentar”, e José Luiz Fiorin (2018), em “Argumentação”. O primeiro autor entende a argumentação como um gerenciamento de conflitos, de modo que “saber argumentar é, em primeiro lugar, saber integrar-se ao universo do outro. É também obter aquilo que queremos, mas de modo cooperativo e construtivo, traduzindo nossa verdade dentro da verdade do outro” (Abreu, 2010, p. 6). Nesse sentido, o domínio da argumentação envolve os discursos que se valem da amplificação de um desacordo ou aqueles que resolvem um conflito visando um consenso, ou seja, buscando os paralelos entre posições divergentes (Fiorin, 2015).

O teórico americano Wayne Brockriede (2009), no ensaio intitulado “Onde está a argumentação?”, nos lembra que ela está em toda parte, pois é um processo humano. Assim, indissociável do nosso cotidiano, o conhecimento das estratégias argumentativas e da avaliação dos pontos de vista em disputa são fundamentais para que o sujeito se insira de forma eficaz

nas práticas discursivas em que tais habilidades são cruciais. Por ser um constituinte imediato de nossa realidade, o estudo da argumentação é preconizado em vários momentos no âmbito do ensino básico, sobretudo na área de Linguagens.

A exemplo, ao visualizarmos a descrição do “campo de atuação na vida pública”, instituído pela BNCC enquanto prática de linguagem dos anos finais do Ensino Fundamental, vemos como objetivo dessa esfera: “ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao debate de ideias e à atuação política e social” (Brasil, 2018, p. 146). Esse campo, em especial, é regido por habilidades como a EF89LP22, que visa aguçar a compreensão das diferentes posições e interesses em jogo em dadas situações de comunicação, “de modo que o aluno saiba avaliar de forma autônoma a validade e a força dos argumentos, bem como as consequências do que está sendo proposto” (Brasil, 2018, p. 185). Por isso, cabe ao professor fornecer aos alunos os recursos necessários para tais reconhecimentos e mesmo para a produção de seus textos argumentativos.

Quanto aos aspectos de autonomia do estudante e de sua participação dentro e fora da escola, no capítulo “Há vantagens em ensinar a argumentar?”, do *e-book* “Dez questões para o ensino da argumentação na educação básica”, de autoria de Isabel Cristina Michelan de Azevedo *et al.* (2023), se é concluído que

uma vantagem de ensinar a argumentar concerne à oportunidade de educar uma geração de cidadãos capazes de mobilizar conceitos fundamentados em razões apoiadas em fontes confiáveis, operacionalizar tais conhecimentos em ações práticas e reconhecer valores éticos que necessitam ser defendidos para a manutenção de uma sociedade justa e solidária (Azevedo *et al.*, 2023, p. 121).

Ou seja, o ensino de argumentação permite que o aluno se comprometa com a sociedade de forma autônoma e reflita sobre as demandas sociais contemporâneas de forma ética, agindo sobre elas ao produzir discursos legítimos e responsáveis. Ainda, o domínio desse objeto de conhecimento faz com que o aluno possa gerir e discernir por si próprio as informações recebidas, de modo a responder às falsas informações (*fake news*) e aos discursos que invalidam os direitos plenos dos cidadãos.

Gêneros discursivos: aspectos teórico-práticos

Os gêneros são padrões de textos relativamente estáveis que organizam o modo de dizer e favorecem a interação entre os interlocutores em uma dada situação comunicativa (Bakhtin, 2003). Assim, compreendemos com Cavalcante *et al.* (2022, p. 159) que é “por meio dos gêneros, efetivados como textos, que as pessoas interagem para alcançar uma variedade de propósitos, como informar, reclamar, convencer, solicitar, declarar, entre outros”.

Na etapa de planejamento da nossa intervenção, o ocorrido com o jogador brasileiro Vinícius Júnior, na partida do Real Madrid contra Real Valladolid, dia 21 de maio de 2023, estava no âmago dos noticiários nacionais e internacionais. Não foi a primeira vez que o esportista enfrentou agressões verbais em um estádio afora, mas a situação em especial gerou uma revolta em todos aqueles que estavam comprometidos com os direitos humanos, expondo suas opiniões sobre o caso. Esses pontos de vista configuram diferentes discursos, que são construídos no interior de práticas sociais determinadas e refletem lugares sociais (Maingueneau, 2015).

Assim sendo, a articulação de Bakhtin (2003) quanto à noção de gêneros do discurso nos permite entregar ao debate uma atenção especial, considerando-o sob prisma da conjuntura cultural e histórica que o permeia. Nesse sentido, o teórico russo entende as organizações discursivas enquanto produtos de campos da atividade humana, isto é, “[...] [são] enunciados [que] refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo [...]” (Bakhtin, 2003, p. 261). Tais contornos convergem para os processos de produção de determinados gêneros, ou seja, das ideologias de um dado tempo-espaço e as intenções que elas visam.

No planejamento da sequência didática, por exemplo, cada discurso colhido tem seu conteúdo temático, seu estilo e sua construção composicional determinados e que refletem a intencionalidade com que aquele discurso foi construído: para tomar parte do caso do jogador (um artigo de opinião) ou para informar os torcedores brasileiros do ocorrido (uma notícia). Esses enunciados interagem entre si de variadas maneiras e ecoam as condições antropológicas da relação presente-passado (cf. Bakhtin, 1992), por exemplo, ao que muitos desses discursos assumem o posicionamento de combater o racismo instaurado estruturalmente e a xenofobia sofrida pelo jogador no caso descrito.

Assim sendo, os gêneros discursivos utilizados na sequência didática serão observados nos resultados deste trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esquemáticamente, nossa sequência didática se organizou em três módulos, cada um correspondendo a duas aulas de

50 minutos. Ao final, a intervenção compreendeu 6 horas. O primeiro módulo se intitula “Introdução às interações argumentativas”, iniciando a sequência didática no dia 26 de maio de 2023; o segundo, “A persuasão, o convencimento e as técnicas argumentativas”, realizado no dia 02 de junho de 2023; o terceiro, “A análise das técnicas argumentativas e os conectores no artigo de opinião”, concluindo a sequência didática no dia 14 de julho de 2023. A seguir, descreveremos os objetivos de cada módulo e suas respectivas etapas.

Módulo 1

A primeira parte da intervenção, realizada em duas aulas de 50 minutos, visou apresentar o domínio argumentativo por meio de sua relação com o cotidiano dos alunos e a temática da violência nos espaços esportivos. Quanto a este último ponto, vale ressaltar que o planejamento e a execução da intervenção se deu no bojo da problemática étnico-racial enfrentada pelo jogador brasileiro Vinícius Júnior, na Espanha. Tal anátema foi uma força-motriz suscitada pelos próprios alunos, e que foi o problema central da nossa intervenção para promover uma reflexão dos estudantes pela questão.

Nessa aula, usamos o recurso visual dos *slides*, pois colhemos vários textos multimodais, sendo o *tweet* e comentários do Instagram uns dos exemplos. No primeiro momento, apresentamos a posição de Vinícius via *Twitter*, para contextualizar os alunos do ocorrido.

Em seguida, por meio de uma manchete de notícia, da Folha de São Paulo e veiculada pelo *Instagram*, trouxemos a diferenciação entre fato e opinião. Ainda, como parte integrante de nossa exposição, investigamos com os alunos o uso do conectivo

“mas” para introduzi-los no estudo dos conectivos textuais, como ilustrado na Figura 1 a seguir.

Figura 1 - Apresentação em slides do Módulo 1



Fonte: elaborado pelas bolsistas.

No segundo momento, após uma discussão com os alunos sobre a manchete e os comentários do *post*, aplicamos uma dinâmica – uma espécie de telefone sem fio – para compreender o processo de divulgação de *fake news* a respeito da temática e também o reconhecimento das opiniões em detrimento dos fatos, conforme Figura 2.

Figura 2 - Charge sobre o caso de Vini Jr.



Fonte: (Dassilva, 2023).

Avaliamos a dinâmica realizada com base na coleta da primeira informação repassada (uma descrição objetiva da ilustração) com a última descrição feita na dinâmica (sobrecarregada de opiniões), revelando aos alunos como acontece a manutenção das informações na realidade. Após essa atividade, prosseguimos a aula expositivo-dialogada permeando conceitos como “argumentar”, com foco no gerenciamento de conflitos em desfavor de uma comunicação violenta. Para isso, tomamos como base situações vivenciadas pelos alunos em seu cotidiano, como uma discussão familiar entre lavar ou não a louça ou sair ou não sair para jogar bola.

Em seguida, apresentamos conceitos mais específicos, tais como “tema” e “tese”. Para a visualização dessas ideias na prática, expomos um fragmento de um artigo de opinião sobre a desvalorização das mulheres no futebol, em que o objetivo era tanto aprofundar a temática quanto compreender como o autor construiu a sua tese diante do problema. O resultado

dessa discussão oral foi satisfatório, pois os alunos mobilizaram a oralidade e a compreensão textual para sua realização.

No terceiro e último momento da aula, aplicamos uma atividade impressa, realizada de modo individual, para articular teoria e prática. O objetivo do exercício era observar, a partir de um fragmento de artigo de opinião, o tema e a tese do texto, como mostra a Figura 3, a seguir.

Figura 3 - Atividade 1

1. Leia atentamente o primeiro parágrafo de um artigo de opinião:

“Domingo no país do futebol é dia de jogo. Quem é fanático pelo esporte e membro de uma torcida, faz questão de ir ver o time de perto, no estádio. Dentro do campo, os jogadores disputam a bola, às vezes de forma agressiva. Há chutes, carrinhos mal sucedidos, faltas, cartões amarelos ou até vermelhos. Na torcida, gritos de guerra que incentivam os jogadores. A vibração a cada passe é crescente e aumenta cada vez que a redonda chega perto do gol. Tudo vai bem até que uma briga entre torcidas rivais paralisa a partida. Essa situação não é incomum nos campos brasileiros ou mesmo nos de outras nações. A violência está presente no esporte, não apenas entre os atletas nas modalidades de contato, mas também nos espectadores.

Fora dos campos, dos ringues e das quadras, brigas entre torcedores não respeitam nenhuma regra e podem desembocar em finais trágicos, como a morte do torcedor do Santos pelos rivais são paulinos em fevereiro de 2014.”

Fonte: Gabriele Adabo e Michele Fernandes Gonçalves. Disponível em: <https://www.dicvt.com/viewNews.php?newsId=31096>

2. Agora preencha a tabela considerando o trecho lido:

Identifique o tema do trecho, ou seja, o assunto abordado no parágrafo:	Identifique a tese , isto é, como o autor se posiciona sobre este tema:

Fonte: elaborado pelas bolsistas.

A atividade nos permitiu verificar se os alunos conseguiam exercer o reconhecimento dos aspectos instruídos no módulo de forma autônoma. Nesse sentido, o resultado foi

muito satisfatório, pois alguns alunos não só identificaram o tema e a tese do fragmento do artigo, como grifaram momentos do texto para confirmar suas hipóteses.

Módulo 2

A segunda parte da intervenção, que compreende um conjunto de duas aulas de 50 minutos, teve como objetivo reconhecer a persuasão e o convencimento argumentativos, bem como compreender certos grupos de técnicas argumentativas. Para tanto, realizamos uma dinâmica em sala de aula com uma bola de futebol. Dispomos os alunos, que quiseram participar, em um círculo. Apresentamos, em cada turno, uma das seguintes situações: a) as professoras marcaram uma avaliação para hoje, mas a turma quer que elas a remarquem para a próxima semana; b) os alunos da turma são vendedores de uma loja e querem que as professoras comprem um celular novo; c) as professoras ganharam uma passagem de avião para São Paulo, mas a turma não quer que elas vão embora.

Cada aluno, com a bola, teria de apresentar um argumento diferente uns dos outros para nos convencer. A dinâmica mostrou que, muito embora os alunos não tivessem, até aquele momento, o conhecimento consolidado das técnicas de argumentação, eles já sabiam, de forma ou outra, por quais veredas seguir naquela prática discursiva. Consideramos a atividade fundamental porque, na explicação teórica de “persuasão *vs.* convencimento”, utilizamos os próprios exemplos dos alunos para montar nossa explanação e, assim, ser um conhecimento reorganizado para os estudantes.

Em seguida, caracterizamos as técnicas argumentativas no quadro, sendo elas: a) argumento de autoridade; b) argumento

de exemplificação; c) argumento por causa e consequência; d) argumento baseado no senso comum; e) argumento por raciocínio lógico. Ainda, para integrar teoria e prática, fizemos uma seleção prévia de trechos de artigos de opinião sobre a temática da violência nos esportes que se enquadraram, de algum modo, nas técnicas argumentativas apresentadas aos alunos. Imprimimos os fragmentos, entregamos aos alunos e, coletivamente, os questionamos quais eram as estratégias observadas nos trechos.

Ao final da aula, os estudantes executaram de forma satisfatória a atividade proposta, o que nos leva a última parte da sequência didática.

Módulo 3

A terceira e última parte da nossa intervenção, realizada em mais um conjunto de duas aulas de 50 minutos, teve como objetivo aplicar todos os conhecimentos adquiridos ao longo dos primeiro e segundo módulos na análise de um artigo de opinião na íntegra. Ainda, acrescentamos o estudo de alguns conectivos e seus efeitos de sentido no texto em questão. Para essa última atividade, lemos o texto silenciosamente e coletivamente, enfatizando desde o título, com as escolhas feitas pelo autor e suas implicações semântico-pragmáticas, e cada parágrafo, visando investigar cuidadosamente os movimentos realizados. Também, em cada parte do texto, apontamos técnicas argumentativas encontradas. A seguir, tem-se a Figura 4, que ilustra a atividade proposta.

Figura 4 – Atividade 3

Opinião: Racismo contra Vini Jr sequestra o futebol e protege criminosos

Racismo é crime no Brasil. Racismo é crime na Espanha. E ponto. Qualquer defesa para uma atitude criminosa é, simplesmente, endossar a prática criminosa. No caso de Vini Jr, a defesa para os criminosos desproporcional em comparação às punições, **porque** as instituições, simplesmente, protegem criminosos e expõem jogador à violência racial gratuita.

A novidade é zero. O brasileiro foi vítima, pelo menos, uma dezena de vezes na Espanha. O episódio no jogo do Real Madrid contra o Valencia é apenas a ponta de um iceberg de letargia. A falta de ações de um grupo permite ação de outro.

Por exemplo, desde o primeiro caso registrado, em 2021, faltou uma posição enfática do Real Madrid. O principal clube da Espanha tem poder de cobrar e precisa proteger, enquanto empresa, o seu maior ativo. Falto também uma posição do elenco em, simplesmente, sair de campo voluntariamente nos casos de racismo.

Dai pra frente, tudo piora. Parte da imprensa espanhola culpa Vini por ser vítima de racismo ao reagir. A La Liga faz o mesmo e alega ter limitações para agir contra este problema.

As autoridades espanholas, principalmente o Ministério Público, simplesmente fingiram não enxergar que um estrangeiro de 22 anos está sendo alvo de uma campanha organizada de crimes de ódio que variam, **por exemplo**, de ameaças a um “boneco enforcado”. Nada foi feito para punir. A diretoria da La Liga prefere acusar que defende. A diretoria do Valencia acha mais ofensiva a reação que o crime em si.

Porém, de repente, tudo virou urgente. O Real denunciou, o Valencia prometeu punir torcedores e as autoridades se manifestaram. Chegamos ao ponto do envolvimento diplomático com manifestações do governo brasileiro cobrando explicações das autoridades espanholas.

Afinal de contas, qual a garantia da segurança física, moral e psicológica de Vinicius? Agressões contra negros não são novidade (nem nunca foram, vide centenas de anos de escravidão). A mácula deixada por anos de escravidão promovida por espanhóis está em toda a América Latina. Parte daí o direito de achar que vale tudo contra um negro brasileiro. **Consequentemente**, por falta de diálogos, esportistas negros continuam a sofrer.

O racismo sequestrou o futebol. Ninguém fala da partida, pouco interessa o resultado do jogo. Temos um dos melhores atletas do mundo querendo sair, um árbitro que, inicialmente, não tratou do crime na súmula do jogo cobrança da Fifa pela aplicação de um protocolo que defende criminosos.

Texto adaptado. Disponível em:
<https://www.cnnbrasil.com.br/esportes/opiniao-racismo-contra-vini-jr-sequestra-o-futebol-e-protege-criminosos/>.
 Acesso em: 23 maio 2023.

- Qual o tema do texto e a tese defendida pelo autor?

- Preencha o quadro a seguir com os sentidos dos conectivos no texto (**palavras em negrito**):

Conectivo	Sentido no texto
porque (linha 3)	apresentar uma justificativa/uma razão para o fato da defesa dos criminosos ser desproporcional em comparação às punições que deveriam ser feitas.

Fonte: elaborado pelas bolsistas.

A ideia inicial era que os alunos preenchessem sozinhos a folha de respostas, mas, dados alguns problemas de cronograma escolar, a última parte da intervenção só pôde ser realizada algumas semanas após o início da sequência didática. Por isso, para não prejudicar alunos que faltaram nos últimos encontros

e para rememorar os que esqueceram, demos tempo para que, aqueles que conseguissem, preenchessem sozinhos, e o fizemos coletivamente após o tempo estimado.

A última atividade, uma síntese de todo conteúdo trabalhado ao longo da sequência didática, teve resultados muito positivos. Solidificamos uma base necessária e fornecemos repertórios e reflexões exaustivas no intuito de que também sejam utilizadas na sequência didática que dará continuidade aos estudos da argumentação, tendo como ênfase o gênero discursivo artigo de opinião.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados positivos obtidos na avaliação do ensino-aprendizagem revelam que a participação dos alunos nos debates e a realização das atividades propostas nos dão segurança para prosseguir com intervenções cujo enfoque é o aprofundamento estrutural de gêneros discursivos, como o artigo de opinião. Ainda, sabendo que a sequência didática tem como objetivo solidificar uma base teórica e orientá-la para o uso prático, ela pode ser reutilizada com devidas adaptações para todas as etapas do ensino básico e suas modalidades. Dessa forma, esperamos que os estudantes tenham mais ferramentas para reconhecer os variados gêneros em que o domínio argumentativo permeia.

Outrossim, o ensino de pressupostos teóricos da argumentação, atrelados ao cotidiano e às problemáticas sociais contemporâneas, se mostra um instrumento poderoso para a atuação do alunado dentro e fora da escola, sendo capazes de reivindicar seus direitos: seja através de atuação em grêmios

estudantis, em participação em eleições da escola, seja o envolvimento em questões comunitárias. Também, o fomento dessa competência crítica permite que eles se engajem responsabilmente em questões sociais, a exemplo da articulação promovida pelo debate sobre o caso do jogador Vinícius Júnior e demais problemáticas vivenciadas no campo esportivo.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Antônio Suárez. **A arte de argumentar**. 13. ed. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2010.
- AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan *et al.* Há vantagens em ensinar a argumentar? *In*: AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan *et al.* **Dez questões para o ensino de argumentação na educação básica**. Campinas, SP: Pontes, 2023. p. 124-138.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martin Fontes, 2003. p. 261-306.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 maio 2023.
- BROCKRIEDE, Wayne. Onde está a argumentação? **Comunicação e Sociedade**, [S. l.], v. 16, p. 13-17, 2009.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães *et al.* Gêneros. *In*: CAVALCANTE, Mônica Magalhães *et al.* **Linguística Textual: conceitos e aplicações**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2022. p. 19-200.
- DASSILVA, Zé. **Charge do Zé Dassilva: Vini contra o racismo**. Disponível em: <https://www.nsctotal.com.br/colunistas//charge-do-ze-dassilva-vini-contr-o-racismo>. Acesso em: 23 maio 2023.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.
- FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2018.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso**. Tradução Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- PRODANOV, Cléber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PARTE II - ENSINO MÉDIO

Práticas de leitura e escrita no Ensino Médio: relatos da supervisão

Anacyara Celly da Silva Lima

Suylene Tatiany do Nascimento Silva

Célia Maria de Medeiros

INTRODUÇÃO

Este capítulo, que inaugura a segunda parte deste livro, tem como objetivo apresentar experiências formativas vivenciadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de Língua Portuguesa, desenvolvido em parceria entre a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) em duas escolas do Ensino Médio da rede pública estadual. Por meio dos relatos da supervisão nessas escolas, buscamos evidenciar as contribuições do Programa tanto para a formação inicial dos licenciandos quanto para o fortalecimento das práticas pedagógicas nas escolas de Educação Básica.

A proposta insere-se na perspectiva de um ensino de Língua Portuguesa fundamentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatiza o desenvolvimento das competências de leitura, escrita, escuta e fala, entendendo a linguagem como prática social e instrumento de construção de saberes e identidades. A partir disso, o trabalho docente deve valorizar o texto como unidade de sentido e o uso da língua em contextos reais de interação, conforme defendem Antunes (2003), superando abordagens centradas apenas na memorização de regras gramaticais.

Assim, os relatos apresentados nesta produção destacam a relevância das experiências do PIBID na articulação entre teoria e prática, na promoção de metodologias inovadoras e na constituição de um espaço colaborativo de aprendizagem, em que professores-supervisores, pibidianos e estudantes constroem conjuntamente saberes e reflexões sobre o ensino da língua materna.

LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

O ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio assume papel central na formação integral dos estudantes, uma vez que a linguagem é o principal meio de interação social, de construção de conhecimentos e de exercício da cidadania. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que a área de Linguagens e suas Tecnologias, da qual a Língua Portuguesa faz parte, deve promover o desenvolvimento das competências necessárias para a atuação crítica, ética e participativa dos jovens na sociedade contemporânea.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio deve consolidar e aprofundar as aprendizagens da Educação Básica, ampliando as capacidades de leitura, escrita, escuta e fala dos estudantes em diferentes contextos e suportes. Nessa direção, o foco do ensino está no uso social da linguagem, na análise crítica dos discursos e na compreensão dos textos como construções culturais e ideológicas e, para tanto, que seja organizado em torno de práticas de linguagem, conforme ilustramos no Quadro 1.

Quadro 1 – Práticas de linguagens no Ensino Médio

PRÁTICA DE LINGUAGEM	DESCRIÇÃO / OBJETIVOS	EXEMPLOS DE ATIVIDADES
Leitura e escuta	Compreender textos orais e escritos em diferentes mídias e gêneros; desenvolver leitura crítica e interpretativa.	Análise de artigos, crônicas, podcasts, discursos, posts de redes sociais.
Produção de textos	Produzir textos adequados às situações de comunicação, com intencionalidade, coesão e coerência.	Escrita de ensaios, resenhas, relatos, posts, roteiros, argumentos.
Oralidade	Desenvolver a expressão oral em contextos formais e informais; argumentar, debater e apresentar ideias.	Seminários, debates, podcasts, apresentações.
Análise linguística/semiótica	Refletir sobre o funcionamento da língua e das outras semioses (imagens, sons, gestos) na construção de sentidos.	Estudo de efeitos de sentido, uso de conectores, figuras de linguagem, análise de memes, propagandas.
Dimensão digital	Utilizar linguagens e ferramentas digitais para participar criticamente das práticas de linguagem contemporâneas.	Criação de blogs, vídeos, podcasts, uso ético das redes sociais.

Fonte: elaborado a partir da BNCC (Brasil, 2018).

Esses eixos visam desenvolver competências gerais, como a leitura crítica, a autonomia intelectual, a capacidade

argumentativa e o pensamento reflexivo. Assim, o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio deve ir além da mera memorização de regras gramaticais, valorizando o estudo da língua como prática social e instrumento de construção de identidades e saberes.

Além disso, a BNCC enfatiza a importância de articular a Língua Portuguesa às outras áreas do conhecimento, promovendo a interdisciplinaridade e o protagonismo juvenil. Dessa forma, o ensino da língua contribui para que os estudantes se tornem sujeitos ativos, capazes de compreender e intervir de modo crítico nas diferentes esferas da vida pública e privada.

Antunes (2003, 2009) destaca que ensinar língua é ensinar a usar a língua, ou seja, compreender os mecanismos que produzem sentido nos diferentes contextos comunicativos. Para a autora, o ensino de Língua Portuguesa deve ter como eixo o texto, concebido como unidade de sentido, e não apenas como pretexto para a aplicação de regras gramaticais. Ela defende uma gramática em uso, que auxilie o estudante a compreender o funcionamento da língua em situações reais de interação, contribuindo para o desenvolvimento da competência discursiva.

A BNCC (Brasil, 2018) propõe que o trabalho com a língua tenha como foco o uso efetivo da linguagem em contextos reais, promovendo o desenvolvimento de competências que articulem o domínio técnico da língua à reflexão crítica sobre seus usos. Nesse contexto, a escola deve ser compreendida como um espaço de circulação e recontextualização das práticas de linguagem, e reconhece o papel ativo da escola na ampliação das formas de dizer e compreender o mundo, valorizando as múltiplas linguagens e culturas que os alunos trazem para o ambiente escolar.

SOBRE AS ESCOLAS PARCEIRAS DO PIBID

Nesta seção, apresentamos a caracterização das duas escolas em que o PIBID foi implementado e destacamos as experiências das professoras-supervisoras no processo de formação docente das(os) bolsistas(os).

Escola Estadual em Tempo Integral Professor Francisco Ivo Cavalcante

A Escola Estadual Professor Francisco Ivo Cavalcanti (FIC), situada em Natal, no Rio Grande do Norte, foi inaugurada em 25 de março de 1980. O Ensino Médio Técnico Profissionalizante é oferecido por essa instituição regido pelos princípios da Portaria de Reconhecimento Nº 118/22, de 24 de fevereiro de 2022. A escola provê cursos técnicos de Informática e Administração acompanhados do Ensino Médio em tempo integral e, com isso, os alunos realizam a escolha de formação no momento da matrícula.

Em 2024, a escola contabilizou 253 matrículas e seu corpo docente é formado por 17 professores. Estruturalmente, visando abranger a grande demanda de discentes em tempo integral, a escola dispõe de 21 salas de aula, laboratórios, 4 banheiros e 2 vestiários para amparar as necessidades dos jovens. Relativo ao conforto, o local possui uma grande área para alimentação, na qual torna-se um espaço de lazer para os estudantes, uma vez que todos desfrutam das refeições fornecidas pela instituição. Outras áreas de lazer que podemos citar são as quadras para jogos de bola e a biblioteca. As salas são climatizadas, com carteiras confortáveis e ambiente organizado, permitindo que

as atividades confeccionadas pelos alunos sejam expostas nas paredes do espaço interno.

As salas de aula da FIC são divididas em dois blocos, todas climatizadas e possuem carteiras, mesas, armário e quadro branco, também é disposto um projetor para apresentação de slides e aparelho de som. Com frequência, foi utilizado um computador com acesso à internet (provido pela professora-supervisora).

Relato da professora-supervisora

O presente relato visa compartilhar minha experiência¹ enquanto professora- supervisora no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de Língua Portuguesa, uma parceria entre a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e a Escola Estadual em tempo integral Professor Francisco Ivo Cavalcante.

É inegável a importância do PIBID no cenário da formação de professores. Ele estabelece uma importante ponte entre a teoria acadêmica e a prática da sala de aula, permitindo que os pibidianos – futuros docentes – vivenciem o cotidiano escolar ainda durante sua graduação. Tornando assim possível conhecer as demandas e a realidade da escola para que se apropriem dos processos pedagógicos que nela se desenvolvem.

Receber o projeto PIBID foi um evento bastante significativo para a nossa comunidade escolar. A escola ganhou com as inovações metodológicas e de práticas de ensino, trazidas com o entusiasmo e a base teórica atualizada dos bolsistas. Para os alunos da escola, a presença dos pibidianos enriqueceu as

¹ Anacyara Celly da Silva Lima

aulas com atividades diversificadas, materiais inovadores, uma atenção mais individualizada e uma linguagem mais próxima, o que notoriamente elevou o engajamento e a motivação para a disciplina de Língua Portuguesa.

Minha experiência profissional como Supervisora foi profundamente enriquecedora. A função exigiu que eu revisitasse minhas próprias práticas, atuando como mediadora entre o saber acadêmico e a realidade da educação básica. O diálogo constante e a necessidade de orientar os bolsistas trouxeram um novo vigor à minha docência.

A experiência na sala de aula, conduzida em conjunto com os bolsistas, foi marcada pela inovação e pela colaboração. Lembro-me, em particular, do trabalho que propunha realizar uma leitura literária. Inicialmente foi um desafio despertar o desejo pela leitura nos alunos, porém os bolsistas conseguiram realizar brilhantemente essa atividade, despertando diversas emoções durante esse trajeto. Sob a orientação dos pibidianos, que planejaram sequências didáticas atrativas e eficazes, os alunos da escola não só superaram as barreiras, mas demonstraram uma criatividade e domínio da linguagem, elevando a qualidade de suas análises literárias e a proficiência na comunicação.

Testemunhar o crescimento dos bolsistas foi um dos aspectos mais gratificantes. Eles iniciaram a experiência com receios e incertezas típicas de quem está no início da jornada, mas gradualmente se transformaram em profissionais proativos, autônomos e confiantes em suas escolhas pedagógicas. Esse amadurecimento ocorreu em paralelo com o desenvolvimento dos alunos da escola, que passaram a encarar a Língua Portuguesa como um instrumento vivo de expressão e de acesso ao mundo.

A seguir, ilustro com algumas sequências didáticas desenvolvidas pelas(os) bolsistas. Cada atividade proposta colaborou com a formação docente dessa(es) licenciandas(os).

Figura 1 – Sequências didáticas desenvolvidas pelas(os) bolsistas



Fonte: acervo das autoras.

Minha relação com os alunos do PIBID foi pautada pelo respeito mútuo, pela escuta e pela parceria. Estabelecemos um ambiente de trabalho colaborativo onde as dúvidas eram sanadas, os sucessos eram celebrados e os desafios, enfrentados em conjunto. Essa relação foi além da mera supervisão, tornou-se um intercâmbio de saberes e experiências, essencial para a construção de uma prática docente mais sólida e humanizada.

Centro de Educação Profissional Senador Jessé Pinto Freire (CENEP)

O Centro Estadual de Educação Profissional Senador Jessé Pinto Freire (CENEP) é uma instituição de ensino que, há mais de 10 anos, oferece aos seus discentes o ensino médio técnico profissionalizante. Localizada no bairro de Petrópolis, na Rua Trairi, em Natal, Rio Grande do Norte, a escola dispõe de cursos técnicos integrados em Administração e Informática, nos turnos matutino e vespertino.

A escola conta com um corpo docente composto por 34 professores, abrangendo tanto o eixo técnico quanto o comum, além de 12 profissionais terceirizados que atendem às demandas de uma comunidade escolar com mais de 500 estudantes distribuídos em aproximadamente 20 turmas.

O ambiente que acolhe essa comunidade dispõe de salas de aula climatizadas, equipadas com projetores multimídia e quadros brancos, além de auditório, biblioteca, laboratórios de informática e uma quadra localizada na área externa do prédio.

Desse modo, considerando as limitações enfrentadas pela educação pública no estado do Rio Grande do Norte, é possível perceber que o CENEP se destaca entre as demais escolas da rede estadual, devido aos recursos disponíveis para o ensino de seus discentes, proporcionando uma formação mais qualificada tanto no ensino médio quanto no eixo técnico-profissionalizante.

Relato da professora-supervisora

O presente relato visa compartilhar minha experiência² enquanto professora-supervisora no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de Língua Portuguesa, uma parceria entre a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e o Centro de Educação Profissional Senador Jessé Pinto Freire (CENEP).

O PIBID é um programa de grande importância para formação docente, visto que oportuniza aos pibidianos a vivência plena do cotidiano escolar, desde a prática de preparo e execução de uma sequência didática até os desafios (de convivência entre alunos e comunidade escolar, constantes mudanças no

² Suylene Tatiany do Nascimento Silva

calendário, ou mesmo adequações de horários por ausência ou chegada de professores no quadro) e imprevistos que só uma ação prolongada e constante no chão da escola é capaz de promover.

Ao considerar os benefícios recebidos pelo CENEP com a presença do programa, podemos destacar as ações inovadoras praticadas pelos bolsistas, transformando conhecimento acadêmico em experiências tangíveis e gratificantes; as trocas realizadas entre pibidianos e supervisão, em meio as criações de projetos, o acompanhamento mais personalizado e individualizado dos estudantes, gerando um maior interesse dos alunos nas produções em Língua Portuguesa; além da comunicação mais fluída gerada pela proximidade de idade, fato esse estabelecedor de um clima educacional mais leve e produtivo.

Minha experiência profissional como Supervisora foi imensamente desafiadora, enriquecedora e gratificante. Este papel exigiu que eu revisse e reavaliasse minhas próprias práticas. Além disso, proporcionou que eu reencontrasse o saber acadêmico e me atualizasse sobre as teorias educacionais contemporâneas. Dessa forma, busquei criar pontes entre os novos estudos e a realidade da educação básica. Os diálogos, os planejamentos, os novos conhecimentos e até os risos nos intervalos de aula, rejuvenesceram, reacenderam e renovaram minha prática docente e meu amor por meu trabalho.

A experiência na sala de aula, conduzida em conjunto com os bolsistas, foi marcada pela inovação e pela colaboração. Lembro-me, em particular, do trabalho que propunha analisar e entender a Literatura de Informação. Inicialmente foi um desafio despertar o interesse dos alunos, uma vez que se tratava de uma realidade muito distante da deles. O universo das

cartas, dos relatos e mesmo da quantidade de tempo enorme entre o envio da informação e sua chegada ao destino era, aparentemente, ininteligível e enfadonho para eles. Porém, os bolsistas conseguiram superar este entrave, não só tornando palpável a troca de cartas, como também deixando-as instigantes e envolventes. Construíram sequências didáticas que transportavam emocional e materialmente os alunos para a realidade da escrita das próprias percepções em um papel e da espera por respostas (trocando cartas com estudantes de outra escola). Ali também pode-se refletir sobre a evolução da comunicação, a manipulação dos fatos, além da poética presente em textos narrativos.

Outro fato marcante foi perceber o crescimento profissional dos bolsistas. O que antes era insegurança, timidez e, algumas vezes, dependência, foi aos poucos tornando-se autonomia, autoconfiança, competência e muita paixão. Eis aí um fator que era marcante neste grupo, a paixão. As ações, as decisões, os estudos, as aulas, a entrega. Todos enebriados pela paixão. Isso viabilizou experiências marcantes não só para eles como também para os alunos que passaram a vivenciar o estudo de Língua Portuguesa como uma ação estimulante e desafiadora. Nessa direção, a Figura 2, a seguir, demonstra algumas intervenções realizadas em sala de aula pelas(os) bolsistas por meio do procedimento didático sequência didática.

Figura 2 – Sequências didáticas desenvolvidas pelas(os) bolsistas



Fonte: acervo das autoras.

Minha relação com os alunos do PIBID foi pautada pelo respeito, colaboração, troca de saberes e incentivo mútuo. Nossa construção ultrapassou as paredes da academia ou o chão da escola. O enfrentamento dos desafios cotidianos, o aprofundamento de saberes, a união de forças e a comunicação harmônica a amorosa, deu-nos o presente de uma experiência produtiva profissional e pessoalmente. Saímos com mais conhecimento acadêmico, com mais confiança em nossa técnica e prática e com muito mais paixão pela educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências relatadas evidenciam que o PIBID desempenha um papel fundamental na formação de professores e na qualificação das práticas pedagógicas no Ensino Médio. As ações desenvolvidas nas escolas parceiras demonstram que o trabalho colaborativo entre universidade e escola possibilita a construção de um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, reflexivo e significativo, tanto para os bolsistas quanto para os estudantes da Educação Básica.

As práticas de leitura e escrita mediadas pelos pibidianos e supervisionadas por docentes experientes contribuíram para aproximar os alunos da Língua Portuguesa como um campo vivo de expressão, criatividade e crítica social. Com isso, foi possível observar que, ao adotar metodologias centradas no uso real da linguagem e em atividades contextualizadas, o ensino se torna mais envolvente e eficaz, favorecendo o desenvolvimento das competências comunicativas e argumentativas preconizadas pela BNCC.

Para as professoras-supervisoras, a experiência proporcionou uma oportunidade de renovação profissional e de diálogo entre o saber acadêmico e o cotidiano escolar, fortalecendo a compreensão da docência como prática coletiva e reflexiva. Dessa forma, o PIBID reafirma sua importância como política pública de valorização da formação docente e de promoção da qualidade da educação, contribuindo para a consolidação de uma escola mais crítica, inclusiva e humanizadora.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

A reescrita textual como recurso para compreender o gênero resumo em uma turma de 1ª série do Ensino Médio

Ana Beatriz Lima de Araújo

Emmily Ferreira Pereira

INTRODUÇÃO

Este capítulo discute um relato de experiência advindo das Ações do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto de Língua Portuguesa - núcleo Natal/UFRN, que conta com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES). As atividades foram realizadas na turma 'A' de Informática da 1ª série do Ensino Médio da Escola Estadual Professor Francisco Ivo Cavalcanti, em Natal-RN. A partir do planejamento de uma sequência didática, que teve como objetivo desenvolver habilidades envolvidas na produção do gênero textual resumo, com a prática de sumarização, focalizaremos nas produções iniciais e finais feitas durante as intervenções pelas docentes em formação.

Como fundamentos teórico-metodológicos para a elaboração da sequência didática, utilizamos o caderno didático *Produzindo Resumo* e o texto *O gênero resumo e a prática de sintetizar informações* (Dutra; Pinton, 2019). Para tanto, foi possível construir material didático com vistas a apresentar aos alunos a estrutura e a finalidade de um resumo no contexto das práticas de leitura e escrita dessa turma.

Tivemos como propósito, para além de relatar as experiências vivenciadas em sala de aula, realizar um paralelo a partir dos textos produzidos pelos alunos, visando a evolução na organização e produção de um texto que fosse capaz de condensar todas as informações mais importantes da obra trabalhada. Ademais, é relevante destacar que esse assunto nos permitiu dialogar com diferentes gêneros textuais, entre eles, conto, romance, filme, poema e vídeo-minuto, como também exercitar as estratégias de sumarização.

Em consonância com a proposta de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2008), de que o processo de sumarização é automático e que sempre ocorre durante a análise e/ou leitura, mesmo quando esse resumo não vai para o papel, propomos uma atividade que pudesse estimular os alunos e, a partir disso, realizamos a exibição de um curta-metragem como base para a produção do texto, buscando, inclusive, demonstrar que no ambiente da sala de aula podem ser incluídas as mídias que estão próximas da convivência dos estudantes, como novas possibilidades metodológicas.

Sendo assim, serão relatados aqui a produção inicial dos alunos em seu primeiro contato com o gênero textual resumo e a produção final que encerra nossa sequência didática, permitindo

a observação de uma evolução na escrita e um levantamento da compreensão dos estudantes quanto ao assunto trabalhado.

RELATO DA EXPERIÊNCIA

No primeiro momento de nossa sequência didática tivemos como objetivo realizar uma atividade de sondagem para que pudéssemos entender qual era a compreensão dos alunos em relação ao gênero resumo e observar as habilidades de escrita, como também os pontos mais deficitários. Assim, antes da realização da tarefa, fizemos uma breve discussão sobre o que seria um resumo, através de questionamentos direcionados a eles.

Na continuidade do trabalho em sala de aula, foram apresentados exemplos de sumarização, o primeiro sendo um vídeo-minuto da obra "Dom Casmurro" de Machado de Assis veiculado em redes sociais, como o Instagram, o intuito era de mostrar a multimodalidade do gênero e como podemos adaptá-lo de maneiras diversas; o segundo foi um resumo da obra "A Metamorfose" de Franz Kafka, e na ocasião trouxemos o texto impresso para que os alunos pudessem visualizar a estrutura, organização e elementos utilizados pelo autor. Salientamos que foi possível, a partir dessa exemplificação, levar para a sala de aula uma obra literária que não era conhecida e que despertou interesse nos estudantes.

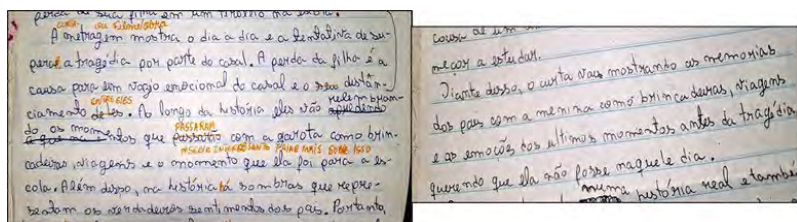
Logo após a discussão inicial, foi proposta a atividade de elaboração de um resumo, para isso, utilizamos como objeto de referência para a produção do texto o curta-metragem "Se algo acontecer...Te amo" dos diretores Michael Govier, Will

McCormack, pois, nele, são retratado as interações familiares, o luto e as consequências da violência no ambiente escolar.

Nesse contexto de aula, e a partir dessa produção, nos foi permitido fazer um “diagnóstico” da sala e focalizar os pontos que necessitavam de mais atenção e trabalho e, assim, dessa observação, destacam-se: a interpretação da obra, a estruturação do texto dentro do gênero textual solicitado, aspectos coesivos e ortográficos.

Como proposta de atividade do último módulo da sequência didática, escolhemos a reescrita do texto inicial produzido pelos estudantes, uma vez que nesse momento eles tinham o conhecimento necessário. Nessa direção, foi possível enxergar um melhor desenvolvimento na interpretação dos alunos, uma evolução na compreensão do gênero resumo e a utilização de mecanismos coesivos, em favor das próprias produções textuais, como nas Figuras 1 e 2, que seguem.

Figura 1 e 2 - atividades: produções inicial e final do aluno



Fonte: acervo das autoras.

A primeira figura representa a primeira produção do aluno, com comentários relevantes para a melhora dele, mas ainda sem ter ocorrido a aplicação do conteúdo que visa ensinar os mecanismos e como aplicá-los ao produzir um texto; a segunda figura é a produção final do aluno. Após a finalização

da sequência didática, comparando essas produções textuais, é possível identificar a evolução em alguns aspectos, começando pelo visual do texto, visto que o ato de resumir é confirmado ainda na sua aparência, pois, ao sintetizar informações, o texto fica reduzido, além de outras estratégias observadas, dentre as quais: as técnicas de referência, a capacidade de elencar os principais pontos do curta trabalhado, uma boa interpretação da obra e a habilidade de construir um texto coerente e informativo.

CONCLUSÃO

Considerando os resultados aqui apresentados, a partir do paralelo entre as atividades, podemos concluir que houve desenvolvimento dos alunos frente ao tema discutido no percurso da sequência didática, demonstrado na fase de reescrita textual, que corrobora na autoavaliação dos alunos baseada no conhecimento construído sobre o gênero trabalhado.

REFERÊNCIAS

MACHADO, Ana Raquel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lilian Santos Abreu. **Resumo**. 6. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

DUTRA, Aylon de Oliveira; PINTON, Francieli Matzenbacher (org.). **Produzindo resumo**: produzindo gêneros textuais na escola. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2019.

Leitura subjetiva de obras literárias no contexto da 1ª série do Ensino Médio

Leilane Oliveira do Nascimento

Mariana Albuquerque Arruda Câmara

INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta as contribuições das autoras para a formação literária de discentes da 1ª série do Ensino Médio a partir da realização de momentos de leitura do livro *O pequeno príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry, sob uma perspectiva subjetiva. Sua relevância é a de mostrar como a exposição a tal viés de leitura é capaz de gerar nos alunos uma compreensão do sentido próprio do que é ler, segundo o que explica Rouxel (2013).

As experiências aqui relatadas foram desenvolvidas na Escola Estadual em Tempo Integral Professor Francisco Ivo Cavalcanti, sob a supervisão da professora de Língua Portuguesa e propiciadas pelo Subprojeto de Língua Portuguesa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que é

financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES).

Nesse sentido, os objetivos deste relato são descrever e discutir uma intervenção realizada por meio de leituras conjuntas da obra literária *O pequeno príncipe*, a partir de uma chave de leitura subjetiva, no espaço da sala de aula.

DISCUSSÃO

A turma da 1ª série do Ensino Médio, espaço das intervenções do PIBID, foi descrita pela professora-supervisora, em uma reunião anterior ao início das observações em sala de aula, como “apática”, “pouco participativa” e “inábil com a leitura”. No sentido de amenizar as dificuldades de seus alunos, a docente realizava com eles um projeto de leitura coletiva de uma obra literária a cada bimestre. Ela selecionava os textos que seriam lidos no projeto segundo o que preconizam os documentos normativos, como a Base Nacional Comum Curricular e o Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar.

Considerando a descrição da turma, procuramos mobilizar estratégias que despertassem nos estudantes mais interesse pelo seu objeto de estudo e que contribuíssem com a sua formação leitora. Nesse contexto, o projeto de leitura bimestral mostrou-se um aliado importante, na medida em que propiciava o contato da turma com os livros.

No entanto, o fato de a escolha da obra abordada pelo projeto estar, de certo modo, desconectada dos interesses reais dos alunos, revelou-se um obstáculo ao sucesso do projeto enquanto mecanismo viabilizador de uma formação leitora. Isso

porque, diante de um texto cujo conteúdo não dialogava – ou dialogava pouco – com o seu mundo interno e a sua realidade sociocultural, a classe, não raro, abandonava a leitura logo que a iniciava.

Esse problema se tornava maior sobretudo se considerados, da parte dos alunos, a ausência da prática de leitura de obras literárias e a dificuldade na decodificação do texto – problemas identificados pelas bolsistas após alguns encontros com a turma. Assim, o objeto do projeto de leitura a ser desenvolvido naquele bimestre precisava ser um que se mostrasse atrativo à maioria dos estudantes, que fosse capaz de lhes gerar certa expectativa de leitura e que manifestasse o mínimo de empecilhos linguísticos possíveis para a decodificação do texto – considerando as habilidades até então desenvolvidas pelos participantes da turma ao longo de sua formação escolar.

Cientes disso, propusemos à turma uma escolha coletiva da obra literária a ser lida no projeto. Os alunos trouxeram sugestões de títulos que lhes interessavam, discutiram brevemente acerca deles e realizaram, por fim, uma votação para a seleção da obra. Ao cabo desse processo, o livro escolhido para leitura entre os meses de outubro e setembro de 2023 foi *O pequeno príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry.

A proposta das docentes em formação era a de que a leitura fosse realizada coletivamente, capítulo a capítulo, sendo, ao final de cada uma das seções do livro, socializadas oralmente as associações que cada estudante era capaz de fazer entre o texto literário e a sua subjetividade. Estavam envolvidos nesse processo emoções, lembranças pessoais, memórias de leitura, gostos, valores, visões de mundo e quaisquer outras possibilidades de relações entre os leitores e a obra literária.

Nesse contexto específico, os apontamentos de Rouxel (2013) foram essenciais para nortear a conduta docente. O procedimento de ler a obra sob um viés subjetivo foi adotado porque conectar-se com ela era importante para que a classe pudesse compreender o significado próprio do que é a leitura. Segundo Rouxel (2013, p. 158), é por meio da “atividade constante de relacionar-se (com o mundo, consigo mesmo, com outras obras) que a leitura tem sentido”.

E “esse sentido” foi sendo captado pelos alunos da turma. Aula a aula, ampliava-se a vontade dos estudantes em socializar suas perspectivas sobre os capítulos do livro de Saint-Exupéry. Era o momento em que eles investiam no texto: compartilhavam suas impressões sobre o capítulo lido, tentavam interpretá-lo e associavam-no a certos eventos de suas vidas. A partir desse investimento subjetivo na obra, pouco a pouco, os alunos reconheciam-se uns aos outros como leitores.

Nesses momentos de leitura e de livre associação compartilhadas, muitos comentários interessantes foram feitos na sala de aula, durante as atividades leitoras. A fim de exemplificar a apreensão sensível de leitura abordada até aqui, apresentamos, no trecho a seguir, a transcrição de um desses apontamentos. A fala é de um dos participantes da turma, que expunha suas reflexões acerca do capítulo XII de *O pequeno príncipe*, em que o protagonista do livro visita um planeta habitado por um bêbado e ocupado por pilhas de garrafas cheias e vazias.

“É um vício que ele sabe que tem mas continua... Isso eu penso na minha vida: tem coisas que eu sei que me fazem mal, mas eu continuo fazendo.”

Esse trecho exemplifica o caráter da projeção subjetiva dos alunos sobre a obra que liam. Ao socializarem com a turma as associações que faziam entre o texto de *O pequeno príncipe* e o seu universo de referências particular, eles puderam se apropriar da obra literária, de modo que a leitura se revelava uma atividade cada vez mais cheia de sentido e, por isso mesmo, muito mais satisfatória.

CONCLUSÃO

Este relato contribui, por conseguinte, para o entendimento de que a leitura subjetiva de obras literárias é um procedimento capaz de viabilizar a formação leitora no âmbito do Ensino Médio. A partir da aplicação desse viés de leitura, enquanto docentes em formação, pudemos verificar a ampliação do interesse discente sobre o ato de ler. O resultado disso foi a criação de uma comunidade leitora nessa turma, o que proporcionou uma maior aproximação dos alunos com obras literárias.

REFERÊNCIAS

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

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar. Disponível em: <http://www.adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/DOC/DOC000000000278463.PDF>. Acesso em: 10 set. 2023.

ROUXEL, Annie. Da tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula. *In*: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Tradução Amaury C. Moraes *et al.* São Paulo: Alameda, 2013. p. 151-164.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. 48. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

Extensões de sentido através da exploração de campos lexicais no poema “O elefante” de Carlos Drummond de Andrade

Adryel Carlos dos Santos

Iris Camilly Jacinto Jales

Maria Clara de Carvalho Almeida

INTRODUÇÃO

Este capítulo diz respeito às experiências do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) - Letras Língua Portuguesa da UFRN (Natal). Nesse sentido, o local de atuação dos integrantes da presente equipe é a Escola Estadual Professor Francisco Ivo Cavalcanti (FIC) em Natal/RN, que, além de entregar um Ensino Médio regular, ainda dispõe de cursos técnicos integrados em Administração e Informática.

Ademais, o módulo da sequência didática (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004) desenvolvido lida com, segundo noções de

Rodolfo Ilari, no livro *Introdução ao estudo do léxico: brincando com as palavras*, campos semânticos, que

[...] constituem um campo lexical as palavras que nomeiam um conjunto de experiências em algum sentido análogas” —, sendo buscado mais especificamente sua análise por protótipos, ou seja, identificando indivíduos que representam melhor toda uma categoria e procurando entender os demais elementos a partir da nossa experiência, e também será empenhada a ideia de polissemia — os “diferentes sentidos de uma mesma palavra que são percebidos como extensões de um sentido básico (Ilari, 2003, p. 142).

Portanto, este trabalho objetiva relatar a aplicação desse estudo em uma sala de aula da 1ª série do Ensino Médio, que foi realizado a partir da leitura e exploração do poema *O elefante* de Carlos Drummond de Andrade, levando os estudantes a entenderem o fato de as formas linguísticas admitirem extensões de sentido que as tornam aptas a serem utilizadas em diferentes contextos, provocando a diferenciação, por exemplo, de elementos numa linguagem poética para uma linguagem coloquial.

DISCUSSÃO

Neste primeiro módulo da sequência didática, os alunos foram apresentados ao poema “O elefante” (Andrade, 1999) e, dispondo de uma leitura coletiva, efetivada com satisfação pela turma, nós, enquanto docentes supervisionados, iniciamos uma série de reflexões sobre o estudo do léxico, baseados em Ilari (2003). Nessa direção, por meio do uso de um método lúdico e didático, ou seja, a partir de exemplos do texto literário,

procuramos elucidar características semânticas presentes nas palavras, tais como polissemia e campo lexical.

Junto aos estudantes, foi possível verificar a existência de palavras que permitiam diferentes empregos e contextos, gerando significados diferentes, como quando questionado aos alunos a palavra “elefante”, no poema, estes constataram que o significado poderia ser tanto do animal quanto do eu lírico, que “ama disfarçar-se”. Dessa forma, o conceito de polissemia foi sendo absorvido de forma espontânea pelos alunos, satisfazendo o objetivo de compreensão desse conceito.

Seguindo com o módulo, os alunos formaram grupos de no máximo quatro componentes para realizar a atividade proposta, sendo esta a escolha de protótipos para a formação de campos lexicais em torno deles.

Para a realização desse objetivo, foi exemplificado o conceito de campo lexical pelos docentes, novamente com o exemplo da palavra “elefante”. Em seguida, quando os alunos foram questionados a respeito das outras palavras que compunham ou se relacionavam à temática, os docentes foram demonstrando, com participação ativa da turma, os elementos que concebiam o campo lexical, tais quais partes constituintes do corpo do elefante (orelhas, tromba, presas), assim como, características da personalidade (desastrado, fatigado, frágil), propondo, ao final, que os alunos escolhessem diversos protótipos para formação de campos lexicais nesse entorno. Enquanto os alunos realizavam a atividade, ficamos verificando e auxiliando na execução da tarefa proposta.

Avançando no módulo, após trinta minutos, os grupos finalizaram as escolhas de seus protótipos e desenvolveram os campos lexicais relacionados, sempre na interação com os

docentes. Na continuidade da atividade, foi solicitado que os discentes apresentassem um protótipo e campo lexical desenvolvido no quadro para a turma. Aprazivelmente, todos os grupos apresentaram um protótipo desenvolvido diferente, demonstrando criatividade, engajamento e compreensão do conceito proposto pelos docentes supervisionados, como pode ser visto na Figura 1, a seguir:

Figura 1 - Campos lexicais compartilhados



Fonte: acervo dos autores.

Interessante salientar que houve a participação de todos os alunos na atividade proposta, mesmo com histórico de desinteresse, dificuldades de compreensão e problemas de socialização, devido ao emprego de uma metodologia que visa simplificar conceitos distantes e/ou abstratos em exemplos lúdicos de participação ativa e coletiva. Com a metodologia de ensino utilizada para o desenvolvimento da sequência didática, houve uma aproximação dos conhecimentos já adquiridos pelos alunos e, assim, foi importante colocá-los na posição de protagonistas do saber, dando oportunidade de “fala”, pesquisa e interação com os demais colegas no ambiente escolar.

CONCLUSÃO

Em síntese, os resultados apresentados contribuem para compartilharmos nossa jornada de formação docente através do PIBID e compreendermos uma possibilidade de aplicação dos estudos sobre polissemia e campos lexicais. Incentivar a criatividade dos alunos a partir da criação de grupos de palavras que se relacionam, tanto num sentido literal, quanto figurado, com a utilização de seus conhecimentos prévios, é muito importante para estimular interpretações e disseminar conhecimentos, como também para incentivar o avanço do entendimento de diferentes linguagens, por exemplo, da poética para a coloquial.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond. O elefante. *In: Antologia poética*. Rio de Janeiro: Record, 1999. p. 126-129.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

ILARI, Rodolfo. **Introdução ao estudo do léxico**: brincando com as palavras. São Paulo. Contexto, 2003.

A coesão textual no cancioneiro popular de compositores brasileiros

Esther Linhares Fidelis

Walker Rannier da Silva Maia

INTRODUÇÃO

Consoante à altiloquente escritora, professora e pesquisadora brasileira no ramo da linguística textual, Irandé Antunes (2005), com seu largo cabedal aprimorado pelo crivo de décadas sob o assoalho docente, temos ainda deflagrado um diagnosticado que se perpetua quando o assunto é coesão e coerência nas aulas de Língua Portuguesa: a indefinição; a vaguidade; a absoluta generalidade. A pressuposição de algo pretensamente faltante alegado pela fórmula dos chavões: “falta coesão” e/ou “falta coerência” recai em nulidade, uma vez que se furta de demonstrar com a clareza apropriada quais lacunas em coesão e coerência estão presentes nas orações, nos parágrafos, nos textos. A escolha temática, portanto, justificando-se à medida que ela sugere aos docentes, pela releitura dos seus cotidianos escolares, um contraponto razoá-

vel ao referenciado *modus operandi* cuja preguiça analítica ou tacanhamente generalista nada acrescenta pontualmente.

O nosso delineamento comporta o arcabouço teórico-metodológico conforme a sistemática de Antunes (2005). Especificamente, a relação textual da reiteração pelos procedimentos da repetição e da substituição expressos mediante os recursos da repetição propriamente dita, da paráfrase, do paralelismo sintático e da substituição gramatical. Convém evidenciar que adotamos os arrazoados de Koch (2010) na coesão por referenciação, expandindo este último artifício por ambas as autoras. Preferimos o gênero canção e preterimos o poema no enquadramento do conteúdo, devido aquele amalgamar atributos intersemióticos, lítero-musicais, que excedem ao que normalmente compete ao texto poema (Costa, 2010).

Quanto aos propósitos que se objetivam neste relato didático, destacamos: (I) viabilizar o desenvolvimento dos recursos assinalados e contextualizados no gênero canção com vistas a “compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas [...]” (Brasil, 2018, p. 483); (II) demonstrar que a temática da coesão canção se presentifica no lida hodierna dos alunos e, outrossim, os permite analisar momentos que não lhes são familiares, embora os perpassasse pela identidade da língua portuguesa em seus “fenômenos (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso [...]” (Brasil, 2018, p. 486); e, não menos relevante, proporcionar pela canção o apreciar estético com relação “às mais diversas produções artísticas e culturais considerando suas características locais, regionais e globais [...]” (Brasil, 2018, p. 488).

DISCUSSÃO

Antes de adentrarmos na discussão em torno dos dados vivenciados e coletados, convém dimensionar que as análises a seguir dar-se-ão acerca de uma questão sobre coesão cuja resolução propôs identificar alguns dos mecanismos reiterativos ou de retomada incidentes na canção em foco. A execução da atividade, por sua vez, compondo o conjunto “módulo” na sequência, seguiu-se conforme a seguinte divisão de etapas: duas aulas para a exposição dialogada do conteúdo com a realização da “atividade I” e metade de um horário da semana posterior para resolução coletiva. Portanto, a totalidade do processo correspondeu à duração de 2,5 aulas que se perfizeram de 1 hora e 30 minutos.

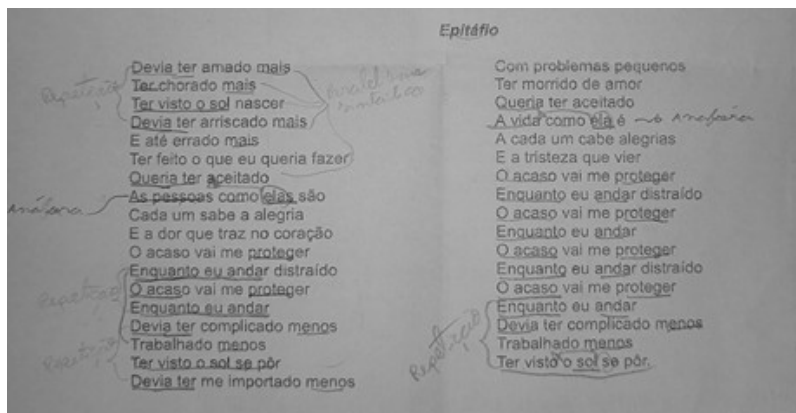
No quadro maior do módulo, que compreende o exercício, tentando captar a atenção dos alunos, apresentamos (em todas as aulas) um material padrão e estilizado sob o formato de slides com as definições e os exemplos referentes aos recursos que se procedem pela repetição, além de ouvirmos as músicas que constam nos exemplos.

No tocante à intrínseca do exercício, fora proposto aos discentes o seguinte comando: “Diante das informações disponibilizadas pelo docente e as discussões praticadas em sala de aula sobre a temática estudada, observe abaixo a letra da canção *Epitáfio*, da banda Titãs, e identifique no texto os mecanismos de coesão estudados em sala. Em seguida, aponte para suas classificações de acordo com o exposto. A atividade pode ser realizada em dupla ou individualmente.”

Considerado o intuito supracitado na atividade, e após uma pequena explicação oral proferida pelos docentes encarregados,

constatamos que a majoritariedade da turma compreendeu o comando e identificou facilmente os casos de reiteração; especialmente, os da repetição propriamente dita. A título de exibirmos um exemplar de resposta feita pelos jovens, trazemos uma das mais satisfatórias. A saber, a produzida pela “Aluna A”, presente na “Figura 1”.

Figura 1 - Modelo de resposta da “Aluna A”



Fonte: acervo dos autores.

Esmiuçando a resolução acima, podemos observar que a “Aluna A” identificou efetivamente uma gama de recursos coesivos presentes na canção, classificando-os corretamente de acordo com as categorias dos mecanismos reiterativos. No que diz respeito ao paralelismo sintático, tópico com maior índice de dúvidas pela turma e de menor familiaridade, a discente obteve sucesso em apontar a repetição estrutural nos primeiros quatro versos. Ademais, ela compreendeu a distinção anafórica e catafórica, tópico da repetição por substituição ou referenciação gramatical, quando demonstrou duas ocorrências anafóricas na letra da canção.

CONCLUSÃO

A partir do exposto, observamos que a utilização da canção foi fundamental para o interesse e melhor compreensão do conteúdo pelos alunos, posto que se configura como um mecanismo de entretenimento comum no cotidiano dos jovens, assim como evita a execução de uma aula monótona. A gramática contextualizada por este gênero também possibilitou a descoberta de pontos fortes e fracos em cada indivíduo; influenciando o modelo de questões que poderíamos aplicar futuramente e na dinâmica da turma de modo geral. À vista disso e apesar do reduzido aporte teórico, consideramos que a aplicação do módulo foi concluída com êxito, tanto na transmissão de saberes, como na integração dos professores ao novo ambiente.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base nacional comum curricular**: educar é a base: ensino médio. Brasília, 2018.
- COSTA, Nelson Barros da. As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. *In*: BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONISIO, Angela, Paiva; MACHADO, Anna Raquel (org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 117-132.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2010.

Iniciação à docência no Ensino Médio: uma experiência colaborativa

Allany Beatriz Pereira de Souza

Natalie Oliveira Azevedo

INTRODUÇÃO

Este capítulo objetiva relatar as experiências promovidas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do Subprojeto de Língua Portuguesa, núcleo Natal/UFRN, no período inicial de atuação das bolsistas. O comportamento da turma de 1ª série do Ensino Médio do curso técnico integrado de Administração, no Centro Estadual de Educação Profissional Senador Jessé Pinto Freire (CENEP), fez com que o desenvolvimento da primeira sequência didática buscasse aprimorar o rendimento dos alunos. Com base nos pressupostos de Santos, Lima e Carneiro (2019), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), observamos a evolução dos estudantes e a relevante contribuição do PIBID para a formação docente.

Nessa perspectiva, este relato consiste nos aprendizados obtidos por nós, bolsistas de Iniciação à Docência, a partir da inserção na turma e no ambiente escolar. Posto isso, a oportunidade em questão proporcionou a idealização de propostas de ensino interativas que aprimoraram o rendimento dos estudantes em suas produções. Tais propostas foram elaboradas considerando as impressões iniciais sobre o comportamento dos discentes em sala de aula, que demonstraram, na maioria das vezes, desatenção e desinteresse nas aulas. Por isso, com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), foram formuladas sequências didáticas que pudessem otimizar a progressão das aulas mediante às características da turma.

Assim, tendo em vista os estudos de Santos, Lima e Carneiro (2019), é possível constatar a notável contribuição do PIBID para a formação docente, uma vez que o projeto permite a aquisição de conhecimento a partir do contato direto com a prática educacional em sala de aula.

DISCUSSÃO

No período de observação, momento inicial de entrada na sala de aula, foi possível identificar algumas das características comportamentais da turma, como a falta de interesse na disciplina de Língua Portuguesa e, muitas vezes, o desvio de atenção das aulas para as conversas paralelas. Diante disso, essa inquietação dos estudantes despertou a necessidade de ir além de métodos convencionais de ensino, como as aulas unicamente expositivas e a aplicação de atividades de caráter mais objetivo e pouco interativo. Logo, com o auxílio da professora-supervisora, foi possível observar que o rendimento da turma é

mais proveitoso quando são aplicados exercícios avaliativos em grupos que estimulam a criatividade e a participação ativa dos discentes no processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a elaboração da primeira sequência didática, que objetivou o ensino de figuras de linguagem por meio dos gêneros textuais anúncio publicitário e poema, foi idealizada a partir da percepção dos métodos educacionais que proporcionam melhores resultados para o aprendizado da turma.

Por esse motivo, propomos, então, a sequência didática organizada em quatro módulos principais: uma aula expositiva sobre figuras de linguagens, a atividade de produção e apresentação de anúncios publicitários, outra aula expositivo-dialogada sobre a temática do Setembro Amarelo e uma última atividade de produção e exposição de poemas com os referidos conteúdos.

Os resultados positivos originados pela aplicação de uma sequência didática estruturada em módulos podem ser atribuídos, seguindo a perspectiva de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), à essa modularidade não apenas ser construtivista, interacionista e social, mas também realizar atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes.

Então, diante da sequência didática desenvolvida, houve um avanço considerável no desempenho dos alunos, os quais, não somente começaram a interagir com mais frequência nas discussões das aulas como também demonstraram um interesse crescente em fazer as atividades propostas usufruindo de seus potenciais criativos, conforme é possível visualizar nos seguintes exemplos de anúncio publicitário e poema produzidos nas atividades mencionadas anteriormente:

Figuras 1 e 2 - Anúncio Publicitário e Poema produzidos pelos alunos



Fonte: acervo das autoras.

Com efeito, destacamos a relevância para a nossa formação docente essa oportunidade de interagir e construir, a partir de suas próprias constatações, uma proposta de ensino favorável à turma e às suas especificações, proporcionando um desenvolvimento colaborativo no comportamento dos discentes. Por isso, a partir dessa experiência proveitosa, podemos perceber a grandiosidade do PIBID para a qualificação dos seus bolsistas como futuros educadores, bem como Santos, Lima e Carneiro (2019) trataram sobre os benefícios da experiência teórico-prática adquirida pelo PIBID como uma aproximação entre os alunos e os futuros professores num ambiente de mútuo aprendizado, concretizando a perspectiva promissora sobre a iniciação à docência.

CONCLUSÃO

Diante da experiência relatada, são notórios os efeitos positivos proporcionados pela execução e adequação de uma sequência didática para as condições da turma na qual o docente está inserido, uma vez que a utilização do comportamento dos alunos, como chave para o planejamento de materiais didáticos educacionais condizentes com a realidade, proporciona um melhor aprendizado e, conseqüentemente, a evolução da turma. Portanto, a oportunidade concedida pelo PIBID de atuar em sala de aula enquanto docentes em formação é essencial não só para a qualificação e aperfeiçoamento do futuro professor como também para possibilitar uma interligação entre a teoria apreendida na licenciatura e a prática vivenciada no cotidiano.

Frente ao exposto, temos a convicção de que todos aqueles que cursam uma licenciatura deveriam ter essa oportunidade, uma vez que é de suma importância aprimorar a formação docente dos licenciandos enquanto ainda não atuam, efetivamente, como professores.

Apesar de nós, enquanto discentes, estudarmos a multiplicidade da didática, os planejamentos de aula e tantos conteúdos insubstituíveis para a nossa formação, nenhuma disciplina ou abordagem teórica se equipara, ou mesmo nos prepara, para a experiência real de estar em sala de aula.

É no momento em que nos deparamos com a realidade da educação brasileira e seus desafios que nos tornamos capazes de perceber a complexidade que envolve ser professor em nosso país. São muitas as adversidades enfrentadas pelos docentes na missão de educar os alunos e incentivá-los a buscar o conhecimento. Entre elas, destacam-se a desvalorização da

profissão, o crescente desinteresse dos estudantes pelos estudos e, até mesmo, a precariedade de recursos didáticos.

Desse modo, confirmam-se as palavras de Paulo Freire (2019), quando afirma que a educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem, pois é preciso muita determinação para lidar com os entraves do fazer docente e, ainda assim, manter-se dedicado ao ensino e à aprendizagem dos nossos alunos.

REFERÊNCIAS

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

SANTOS, Inêz da Silva dos; LIMA, Joviano Ferreira; CARNEIRO, Lilian Vasconcelos. As contribuições do PIBID para a formação docente dos bolsistas. *In*: MARTINS, Vicente de Paula da Silva (org.). **PIBID e iniciação à docência em língua portuguesa: do piso da academia ao chão da escola**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p. 48-54.

Figuras de linguagem em anúncios: uma intervenção didática no Setembro Amarelo

Sarah Jemima da Silva Teixeira de Figueiredo

Tallyta Misaelly Matias

Leticia Maria Mota Gomes de Sousa

INTRODUÇÃO

Este capítulo relata uma intervenção realizada no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PI-BID) do Subprojeto de Letras Língua Portuguesa da UFRN, núcleo Natal. Ao longo do texto, compartilhamos a experiência de uma sequência didática desenvolvida em torno do gênero textual anúncio, com ênfase nas figuras de linguagem, para os alunos da 1ª série do Ensino Médio do Centro Estadual Jessé Pinto Freire (CENEP).

Nesse contexto, descrevemos as partes da sequência didática que explora as figuras de linguagem no contexto de anúncios propagandísticos, situando-as na temática do “Setembro Amarelo”. A finalidade dessa sequência era proporcionar aos

alunos não apenas o entendimento das figuras de linguagem, mas também a capacidade de produzir anúncios, posicionando-os como participantes ativos no processo de comunicação e habilitando-os a utilizar a linguagem para interagir e atuar no mundo.

REFERENCIAL TEÓRICO

A sequência didática é de extrema importância no contexto acadêmico, uma vez que proporciona uma organização estruturada de atividades que visam o desenvolvimento de habilidades linguísticas e textuais dos estudantes. O recorte da sequência aqui apresentado tem como embasamento teórico os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que defendem que a sequência didática oferece aos alunos mecanismos que possibilitem que estes compreendam as estruturas e características dos diferentes gêneros textuais, visando a produção textual.

Nesse sentido, o ensino de gêneros textuais é essencial para que os alunos sejam capazes de compreender e produzir textos adequados a diferentes situações comunicativas. Sobre isso, convocamos autores como Marcuschi (2008), que destaca que os gêneros textuais são formas específicas de textos utilizadas em práticas sociais cotidianas, e que seu ensino deve estar voltado para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos; e Antunes (2003), que defende a importância de se considerar a linguagem como um recurso essencial para a produção de textos coerentes e coesos, que atendam às demandas comunicativas de diferentes contextos.

Por fim, ancoramo-nos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que também ressalta a importância do

ensino de gêneros textuais e do uso consciente da linguagem, destacando a necessidade de desenvolver nos alunos a capacidade de compreender e produzir textos variados, de acordo com as diferentes práticas sociais e culturais (Brasil, 2018).

A língua é uma ferramenta social fundamental para o estabelecimento de interações entre membros de uma mesma comunidade linguística. Como alternativa para sistematizar a linguagem em contextos variados, criamos formas, materializamos a comunicação. Posto isso, a perspectiva de gênero adotada na presente pesquisa segue pressupostos de Bakhtin (2016) na concepção de gêneros discursivos. Em relação a isso, considera-se que toda e qualquer interação humana se dá a partir da linguagem e que esta, apesar de ter uma unidade nacional (a língua), possui formas relativamente estáveis de enunciados, que se traduzem em gêneros discursivos.

Nesse sentido, a diversidade de gêneros discursivos se dá em função das variadas atividades do convívio humano. Não é possível haver interação social/humana sem que haja um gênero discursivo envolvido, pois são os gêneros que tornam possível a própria comunicação. Os gêneros surgem e se transformam a partir das atividades humanas e das transformações sociais. De acordo com Bakhtin (2016, p. 12),

a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade.

O entendimento de gênero como manifestação das atividades humanas também perpassa os autores da Linguística Textual brasileira na perspectiva sociointerativa, com a nomenclatura de gêneros textuais. A esse respeito, convocamos Marcuschi (2008), que adere aos conceitos bakhtinianos, quando destaca que o texto é construído na perspectiva da enunciação, sendo a relação dos indivíduos entre si e com a situação discursiva um dos aspectos centrais no processo interlocutivo.

Sendo assim, seguimos a concepção de que “a língua é uma atividade social, histórica e cognitiva, desenvolvida de acordo com as práticas socioculturais” (Marcuschi, 2008, p. 64). Essa concepção também é adotada por Antunes (2003, 2010) que traz contribuições sobre a postura do professor de Língua Portuguesa a respeito do ensino de produção e análise de texto na sala de aula.

Foram trabalhadas algumas figuras de linguagem, exemplificadas por meio do gênero anúncio publicitário e propagandístico, que se fazem presentes no dia a dia dos estudantes através de variados tipos de suporte e meios de comunicação, fazendo com que seja necessário o seu estudo e uma análise desses textos como artefato linguístico e comunicacional.

Em relação aos conceitos de “publicidade” e “propaganda”, foram consultados autores da comunicação social, tais como Sandmann (2023), Malanga (1979) e Martins (1997), que trazem uma abordagem dos textos propagandísticos e publicitários como ferramentas de agir sobre o outro. Tanto a publicidade quanto a propaganda têm por finalidade a persuasão, isto é, convencer alguém a algo, todavia, cabe destacar que, por mais que os termos publicidade e propaganda sejam utilizados como

sinônimos no uso cotidiano, há uma diferenciação entre eles. Conforme Malanga (1979, p. 10),

a propaganda, então, pode ser conceituada como: atividades que tendem a influenciar o homem, com o objetivo religioso, político ou cívico. Propaganda, portanto, é propagação de ideias, mas sem finalidade comercial. A publicidade, que é uma decorrência do conceito de Propaganda, é, também persuasiva: mas com objetivo bem caracterizado, isto é, comercial.

Com esse entendimento, a proposta de produção final da sequência didática, que será apresentada na análise dos dados, foi um anúncio propagandístico, por objetivar a prevenção do suicídio. No entanto, como os anúncios são textos (geralmente de linguagem verbal e não verbal) que possuem o objetivo final da persuasão, os mecanismos de linguagem da propaganda e da publicidade se manifestam em recursos semelhantes.

Para Sandmann (2023), a maioria dos autores de comunicação social, na abordagem do gênero anúncio, não fazem distinção quanto à natureza do conteúdo (podendo ser comercial ou ideológica) e até utilizam o termo propaganda como mais abrangente.

O anúncio é uma atividade social que se realiza por meio da linguagem. Conforme dito, os anúncios estão presentes no cotidiano dos estudantes nos mais diversos tipos de suporte (*outdoors*, cartazes, postagens de internet etc.), o que faz com que a produção desse gênero em sala de aula seja pertinente no desenvolvimento da competência discursiva dos alunos. Trabalhar com o anúncio em sala de aula tem relevância tanto na capacidade de criação de um texto como na capacidade de interpretar e se relacionar com esses textos de maneira crítica

no cotidiano, afinal, “o entendimento do gênero textual é a condição de sua interpretabilidade” (Antunes, 2010, p. 43).

Cabe destacar que o gênero anúncio realiza-se por meio dos usos criativos da linguagem. Tal peculiaridade está relacionada à evolução nos meios de comunicação e a massiva informação midiática. Para competir com a excessiva transmissão de informações, os autores de anúncios precisam cada vez mais investir em uma linguagem diferenciada. Sendo assim,

tendo em vista que o destinatário da mensagem propagandística, o comunitário, principalmente o urbano, vive num universo saturado de estímulos, que o mesmo, nem que se disponha a isso, não consegue dar atenção ou assimilar todas as mensagens que lhe chegam via rádio, televisão, jornal, revistas outdoors, etc., a linguagem da propaganda enfrenta o maior dos desafios: prender, como primeira tarefa, a atenção desse destinatário (Sandmann, 2023, p. 12).

Devido a essa necessidade, os anúncios passaram a conter cada vez mais diversidade em recursos linguísticos, o que inclui o uso das figuras de linguagem e de recursos multissemióticos. Segundo a BNCC, para trabalhar esses recursos em sala de aula, é preciso observar os campos de atuação na vida pública (pelo seu caráter de intervenção social) e jornalístico-midiático, uma vez que os alunos “devem ter condições de analisar estratégias linguístico-discursivas utilizadas pelos textos publicitários” (Brasil, 2018, p. 502-503).

As habilidades da BNCC voltadas para o domínio do gênero anúncio estão presentes em grande parte nos anos finais do Ensino Fundamental. Ao entrarem no Ensino Médio, portanto, os alunos devem demonstrar domínio dos gêneros textuais

aprendidos na etapa anterior, aprofundando as possibilidades de análise crítica, produção textual e intervenção na sociedade.

Ainda segundo a BNCC, cabe ao aluno do Ensino Médio usar os conhecimentos adquiridos na aula de Língua Portuguesa para agir socialmente, o que se relaciona de forma direta com a criação de campanhas de conscientização. Nesse sentido, o documento enfatiza: “procura-se oferecer ferramentas de transformação social por meio da apropriação dos letramentos da letra e dos novos e multiletramentos, os quais supõem maior protagonismo por parte dos estudantes, orientados pela dimensão ética, estética e política” (Brasil, 2018, p. 506).

Sobre o estudo das figuras de linguagem, convocamos as definições dadas por Fiorin (2023), que utiliza a nomenclatura “figuras de retórica”, considerando a concepção de que tais elementos linguísticos estão diretamente relacionados à argumentatividade e possuem associação com os *tropos* da Retórica Clássica. Para o autor, “as figuras têm sempre uma dimensão argumentativa, pois elas estão a serviço da persuasão, que constitui a base de toda a relação entre enunciador e enunciatário” (Fiorin, 2023, p. 10).

Nessa perspectiva, como o gênero anúncio está voltado para o ato de convencer, a abordagem de Fiorin se mostrou adequada. Todavia, utiliza-se o termo “figuras de linguagem” nesta pesquisa devido ao fato de que esta nomenclatura é usada em relação aos estudos da Semântica voltada para a Educação Básica, termo esse também adotado pela Base Nacional Comum Curricular.

Em relação à BNCC, que também foi tomada como base neste trabalho, o estudo das figuras de linguagem (e do campo da Semântica como um todo) concentra-se no eixo da

Análise Linguística/Semiótica. Este eixo está relacionado a uma análise da materialidade dos textos, sejam orais, escritos ou multissemióticos, como é o caso dos anúncios publicitários e propagandísticos.

Considerando que a BNCC assume a centralidade do texto, o tratamento do estudo das figuras de linguagem está voltado para os efeitos de sentido decorrentes do uso dessas categorias e não para uma mera definição dos recursos de linguagem na forma de lista. Dessa forma, o uso e a análise das figuras de linguagem devem estar voltados para uma maior compreensão do texto. Conforme esse documento:

o Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido (Brasil, 2018, p. 80).

Em vista disso, a BNCC dialoga também com Fiorin (2023), por trazer uma abordagem que ressalta a importância de analisar o impacto das figuras na mensagem transmitida, pois os conteúdos de Língua Portuguesa são contextualizados em campos de atuação. Apesar das orientações voltadas para o gênero anúncio (o que será detalhado na subseção seguinte) estarem mais presentes nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública, as habilidades relacionadas aos estudos das figuras de linguagem aparecem com mais frequência no

campo artístico-literário, devido a esses recursos serem também utilizados para fins estilísticos. De todo modo, a separação por campos se dá mais em função da organização de conteúdos, mas na prática os campos de atuação conectam-se e interagem.

RELATO DA EXPERIÊNCIA

O principal objetivo da sequência didática trazida por este capítulo é o de apresentar a produção final (por parte dos alunos) de um anúncio de conscientização com o propósito de buscar a prevenção do suicídio, considerando o contexto do “Setembro Amarelo”. Nesse sentido, consideramos a perspectiva de que a sequência didática se define por “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 96), sendo esse gênero o anúncio.

A produção desse anúncio deveria contar com o uso de uma ou mais figuras de linguagem como instrumento de expressão. A proposta atende à competência 3 da BNCC e as respectivas habilidades destacadas:

Competência 3:

Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária [...]

(EM13LGG304) Formular propostas, intervir e tomar decisões que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos [...]

(EM13LGG305) Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo princípios e objetivos dessa atuação de maneira crítica, criativa, solidária e ética (Brasil, 2018, p. 493).

A respeito da competência 3, cabe destacar que o gênero anúncio, na maioria das vezes, dialoga com elementos verbais e semióticos e sua produção permitiu com que os alunos pudessem se expressar verbal e não verbalmente. Já a respeito da habilidade (EM13LGG304), os alunos puderam, ao trabalhar a temática de prevenção do suicídio, entender que a linguagem pode ser uma ferramenta de intervenção para o bem coletivo e que o conhecimento linguístico não é um fim em si mesmo.

Por fim, sobre a habilidade (EM13LGG305), o princípio central do aprendizado de gêneros textuais é mostrar ao falante formas de agir através da linguagem. Nesse sentido, “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (Marcuschi, 2008, p. 154). Dessa forma, ter a competência de realizar a ação de criar um anúncio de conscientização da prevenção do suicídio é uma maneira de atuar socialmente através da linguagem.

Sendo assim, considerando que a professora titular da turma já havia trabalhado anúncio como gênero textual no mês anterior à aplicação dessa sequência didática, as aulas expositivas tiveram um enfoque maior nas figuras de linguagem selecionadas; de toda forma, optamos por fazê-lo mostrando anúncios que usassem essas figuras como exemplo, a fim de que os alunos tivessem contato com o maior número de anúncios

possível antes da produção textual. Afinal, ter familiaridade com um gênero textual é de excessiva relevância para a sua produção.

Como discussão preliminar do tema “figuras de linguagem”, exploramos com os alunos os sentidos de conotação e denotação e de que maneiras essas propriedades da linguagem podem ser observadas na fala cotidiana e principalmente nos gêneros conversacionais da informalidade (ou seja, nos gêneros primários). Solicitar que os alunos dessem exemplos de linguagem conotativa no dia a dia teve como objetivo mostrar que eles também dominam uma linguagem elaborada, com mecanismos de expressão sofisticados que eles sabiam usar, ainda que não conhecessem nomenclaturas técnicas.

Contando com o recurso didático de slides, fizemos a exposição das figuras de linguagem hipérbole, eufemismo, comparação, metáfora, metonímia e ironia. Após apresentar exemplos didáticos, os alunos foram convidados a exemplificar usos informais dessas figuras em expressões ou situações cotidianas. Nossa intenção foi mostrar que os estudantes também já conheciam esses mecanismos, mesmo que antes não soubessem nomeá-los.

É relevante expressar que tivemos significativa participação dos alunos. Antes de passar para a próxima figura de linguagem no *DataShow*, solicitávamos que voluntários explicassem o que haviam entendido sobre a figura em questão, além de que dessem exemplos cotidianos de seu uso. Convenientemente, os estudantes se mostraram solícitos.

Após os alunos terem um bom entendimento dos conceitos, a abordagem dessas figuras foi voltada para as maneiras com as quais esses mecanismos de linguagem apareciam em

anúncios publicitários e propagandísticos, explorando a interação entre a linguagem verbal e não verbal.

Ainda que a participação em sala pudesse ser um indício de que os alunos tivessem entendido o conteúdo trabalhado, optamos por garantir a certeza desse entendimento através de uma atividade diagnóstica em uma aula específica para a tal. A partir disso, criamos um formulário interativo com perguntas sobre o tema trabalhado (algumas delas de ENEM e vestibulares) e compartilhamos esse formulário em sala de aula através da projeção de um *QR code*, destinando um tempo de aula para a sua realização. Apesar de nos mostrarmos dispostas para ajudar no que fosse necessário, nenhum aluno teve dificuldades de acessar o *QR Code*.

Quando o tempo para a atividade foi encerrado, o formulário do Google gerou um gráfico representativo dos índices de acerto dos estudantes. Os alunos se mostraram impressionados com a representação visual do desempenho da turma, que teve um índice superior a 70% de acertos. As respostas foram compartilhadas e discutidas com a classe, além disso pudemos rever e revisar os conteúdos de maior dificuldade, dispondo de mais tempo para remediá-las.

Nessa direção, com a certeza de que o conteúdo foi bem assimilado, apresentamos a nossa proposta de produção textual. Alguns aspectos são importantes para serem ressaltados quanto a essa atividade, o que explicitaremos nos tópicos seguintes.

Intenção comunicativa

Segundo Antunes (2003, p. 45), “ter o que dizer é uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. Não há conhecimento linguístico (lexical ou gramatical) que supra a

deficiência do ‘não ter o que dizer’’. Consoante a isso, a nossa proposta de produção textual consistiu em pedir aos alunos que produzissem um anúncio com o intuito de conscientização sobre o combate ao suicídio. Anteriormente, solicitamos que eles fizessem uma pesquisa sobre a origem da campanha do “Setembro Amarelo”, o que possibilitou uma roda de conversa sobre o assunto.

Desse modo, primeiramente eles foram imersos na temática, tiveram a oportunidade de discutir em sala sobre a importância dessa campanha e tiveram acesso aos dados alarmantes sobre o contexto no Brasil e no mundo. Somente assim, eles poderiam “ter o que dizer” em suas produções. A principal motivação para essa atividade não seria colocar em um trabalho conceitos ou definições aprendidos, mas, para além de conteúdos gramaticais e linguísticos, sobressai-se a necessidade de transmitir, através da escrita, anúncios de conscientização para a sociedade.

Ademais, esta atividade permitiu que os alunos enxergassem a língua como uma ferramenta em seus propósitos comunicativos. É de suma importância que eles conheçam as características do gênero anúncio e os conceitos das figuras estudadas, todavia, ainda assim, não implica em dizer que eles, de fato, compreendam seu uso. Somente colocando em prática, em situação real e intencional de uso, é que esta capacidade poderá ser atestada. Por fim, nossa proposta foge ao que Antunes (2003, p. 115) chama de “escrita vazia, de palavras soltas, de frases inventadas que não dizem nada porque não remetem ao mundo da experiência ou da fantasia dos alunos”, uma vez que buscou instigar aos alunos a produzirem aquilo

que queriam dizer, conforme a realidade e conhecimento de mundo que possuem.

Metodologia

O anúncio a ser produzido deveria conter, pelo menos, uma figura de linguagem estudada, estar em conformidade com o gênero textual anúncio e ser desenvolvido em grupos de até 6 participantes. Quando apresentamos a proposta, os grupos já foram separados e se reuniram para elaborar os planejamentos dos seus projetos, contendo a(s) figura(s) de linguagem escolhida(s) e a ideia principal do anúncio. É importante destacar que, além de atender à competência 3 da BNCC, como mencionado anteriormente, esta proposta também está de acordo com os requisitos da competência 1, bem como as habilidades que se seguem:

Competência 1:

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.

(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.

(EM13LGG103) Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos

em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais).

(EM13LGG104) Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social (Brasil, 2018, p. 491).

Para produzir o anúncio, eles precisaram compreender o processo de produção e a finalidade desse gênero, o que implica no desenvolvimento da habilidade EM13LGG101; analisar o uso e funcionamento da língua na elaboração de um texto que deveria chamar a atenção do interlocutor e ao mesmo tempo conscientizá-lo (EM13LGG104); e fazer associação entre linguagens verbais e não verbais em um discurso coerente, como esperado na habilidade EM13LGG103. Em suma, a competência 1 com as habilidades aqui citadas, implicam em que o aluno compreenda as diferentes maneiras de funcionamento da língua e faça uso consciente desta, conforme as suas necessidades comunicativas.

Outro aspecto importante da aplicação de nossa proposta de produção textual foi a maneira com a qual ela foi apresentada aos alunos. Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 107), “o importante é que o aluno encontre de maneira explícita os elementos trabalhados em aula e que devem servir como critérios de avaliação”, ou seja, os alunos precisam compreender perfeitamente o que lhes está sendo proposto para que seja possível, por parte deles, um bom desempenho na execução. Não pode haver lacunas nas orientações da atividade nem no conteúdo ensinado.

Com base nessa premissa, somente quando percebemos que eles haviam compreendido a parte teórica, foi que

propusemos a parte prática. Além disso, trabalhamos vários anúncios com o uso de figuras de linguagem nas aulas, apontamos os elementos dos anúncios citados como exemplos, pedimos que eles mesmos identificassem o uso das figuras, e ainda discutimos as razões para aquelas escolhas. Desse modo, eles estavam sendo cobrados conforme aquilo que já haviam recebido.

Oralidade

O terceiro encontro da nossa sequência consistiu na apresentação oral das produções textuais para a turma. Na ocasião, discutimos as escolhas e projetos de cada grupo, dando nossas considerações e identificando se a produção atendia aos requisitos solicitados. Os alunos poderiam apenas terem entregado os trabalhos prontos, mas optamos por incluir a apresentação oral no projeto, com atenção para o eixo da oralidade previsto na BNCC (Brasil, 2018).

Antunes (2003), em seu livro “Aula de português”, defende a importância de se trabalhar a oralidade em sala de aula, pois “saber adequar-se às condições da interação significa ser capaz de [...] ajustar-se à imensa variedade de situações da interação verbal e de saber usar as distintas estratégias argumentativas típicas dos discursos orais” (Antunes, 2003, p. 103), ou seja, permitir que o aluno se prepare para apresentar seu trabalho diante de sua turma, em um contexto de avaliação, o possibilitará identificar as variedades de discursos.

Além disso, nesse processo de apresentação oral, há, ainda, o papel de quem ouve. Conforme Antunes (2003, p. 105), “a atividade receptiva de quem escuta o discurso do outro é uma atividade de participação, de cooperação em vista da própria natureza interativa da linguagem. Não há interação se não

há ouvinte”. Portanto, a atenção e o respeito dos colegas que estão ouvindo são primordiais, bem como o cuidado de quem está apresentando para se fazer entender por aqueles que lhe escutam. Ao final de cada apresentação, perguntávamos aos demais alunos se haviam comentários ou questionamentos a serem feitos, e pudemos ouvir opiniões, elogios e até mesmo críticas construtivas.

Ressaltamos que durante as apresentações dos grupos os alunos mostraram seus anúncios para a turma, explicaram cada elemento não verbal utilizado (desenhos, imagens, escolha das fontes, cores), esclareceram as frases de efeito, destacaram as figuras de linguagem utilizadas, a razão das escolhas e a motivação para cada ideia central dos anúncios. Assim, consideramos que a apresentação oral foi tão importante quanto a própria produção textual, uma vez que nos possibilitou observar que eles de fato compreenderam aquilo que foi desenvolvido.

RESULTADOS

Analisamos nesta seção os mecanismos linguísticos e a competência discursiva explorados nas atividades de produção textual com o gênero anúncio apresentadas pelos alunos na fase final da sequência didática.

O suporte para o gênero textual foi livre, de maneira que o texto poderia ser produzido manual ou digitalmente. Tivemos um total de 7 produções, sendo 3 manuais e 4 digitais, e pudemos constatar que, de modo geral, os alunos foram criativos na idealização dos anúncios e fizeram um uso inteligente das figuras de linguagem, como analisaremos nos exemplos a seguir.

Figuras 1, 2 e 3 – Anúncios produzidos



Fonte: acervo das autoras.

A Figura 1 apresenta um anúncio que foi produzido digitalmente, e, conforme a explicação do grupo, faz uso de duas figuras: eufemismo, em que “não apague sua luz” substitui a expressão “não se mate”; e metáfora: em que luz é vida. A proposta desse grupo foi abordar o suicídio em idosos, que apesar de ser um tema não muito mencionado, é algo recorrente e que exige atenção. A escolha do termo “vovô” foi para trazer afetividade; no canto inferior esquerdo, há uma imagem que é metade lâmpada e metade cérebro, simbolizando que enquanto a mente estiver bem, a vida continuará acesa; e no canto inferior direito, uma mão representando a ajuda que eles precisam nessa fase da vida.

O segundo anúncio, ilustrado pela Figura 2, foi produzido manualmente, conta com o seguinte texto: “não deixe que a sua dor seja a âncora que te afunda” e como é possível observar, a figura escolhida foi a metáfora, em que a “dor” é comparada à “âncora”. O grupo explicou não só o uso da metáfora, como cada elemento escolhido na composição do anúncio, que apresenta a imagem de um coração simbolizando a vida, preso a uma âncora que tenta o afundar, remetendo, dessa forma, à dor que leva ao suicídio. O símbolo do laço, representado com uma mão que o sustenta, retrata a força dessa campanha para poupar as vidas.

Na Figura 3, o terceiro anúncio traz a seguinte mensagem: “diga milhões de vezes que ama seu vovô e sua vovó”, e aborda a questão do suicídio em idosos. É importante ressaltar que não trouxemos essa problemática para a turma, foram eles que, dentro de suas pesquisas, constataram que esse é um problema real e pouco abordado, por isso trouxeram em suas produções. A figura escolhida neste anúncio foi a hipérbole, explicada da seguinte forma: quanto mais os idosos, que tendem a serem desprezados, se sentirem amados, menos casos de suicídios entre eles haverá. A imagem desenhada ilustra uma neta demonstrando carinho e cuidado, protegendo seu avô da chuva.

A seguir, vejamos as figuras 4, 5 e 6 e as devidas análises.

Figuras 4, 5 e 6 - Anúncios produzidos pelos alunos



Fonte: acervo das autoras.

A Figura 4 mostra um anúncio produzido manualmente, com a frase “As vezes, um ‘eu tô bem’ é apenas um eufemismo”. Os autores destacaram a frase “eu to bem” e a palavra “eufemismo” na cor com amarela, igualando semioticamente os dois elementos linguísticos. Com essa produção, pudemos perceber que nossos estudantes demonstraram domínio em duas figuras de linguagem: eufemismo e metáfora. Nessa produção, o eufemismo não é usado como figura de linguagem, mas seu conceito é apresentado através de uma metáfora.

Ou seja, um “eu to bem” serve para suavizar um discurso que expressa como determinado indivíduo realmente se sente, chamando a atenção para a importância de verificar o verdadeiro estado emocional das pessoas. O trecho “Às vezes, um 'eu tô bem' é apenas um eufemismo” é uma metáfora, pois compara indiretamente a frase “eu tô bem” com a figura de linguagem eufemismo, que ameniza determinados elementos discursivos. Sendo assim, esse uso pôde atestar que os alunos conseguiram incorporar em um anúncio duas figuras de linguagem: uma como mecanismo de expressão (a metáfora) e outra como conceito (o eufemismo).

No anúncio digital da Figura 5, os estudantes usaram as figuras hipérbole e metáfora ao nos dizerem “não se mate pois quem te ama também morre”. A metáfora diz respeito ao sentimento de luto vivenciado pelos entes queridos de alguém que suicidar-se, ou seja, uma morte metafórica. O uso da hipérbole em “quem te ama também morre” serve para enfatizar o sentimento de tristeza diante do luto, como se os alunos quisessem dizer “quem te ama também morre [de tristeza, de dor, etc.]”. Na apresentação oral dos trabalhos, os alunos, de modo geral, perceberam que determinado fragmento linguístico pode conter duas figuras de linguagem simultaneamente.

Em relação à Figura 6, esta traz a mensagem “Acabe com a sua dor sem dar um fim à sua vida”. Além da cor amarela representativa da campanha, os autores utilizaram a imagem de dois apertos de mão, simbolizando o amparo da ajuda do próximo como um meio alternativo de lidar com a dor (que não o suicídio). A figura de linguagem dessa campanha é a hipérbole, na qual os estudantes utilizam o constituinte “dar um fim à sua vida” de forma a atenuar o sentido de “suicidar-se”.

CONCLUSÃO

Com base na experiência compartilhada, conseguimos concluir que o ensino das figuras de linguagem foi eficaz quando contextualizado no gênero textual anúncio. Além disso, foi relevante conectar essas figuras à linguagem informal do dia a dia dos estudantes, permitindo que eles entendessem e se apropriassem desses mecanismos de comunicação e expressão.

A associação entre o conteúdo e a temática do Setembro Amarelo cumpriu o papel de relacionar a linguagem ao mundo. Essa conexão possibilitou aos alunos perceberem que através do conhecimento do gênero textual anúncio propagandístico e dos conhecimentos linguísticos era possível intervir no mundo ao redor e agir socialmente. Além disso, é um período de conscientização sobre a saúde mental e a prevenção do suicídio, e, nesse contexto, verificamos um volumoso uso de eufemismos nos cartazes elaborados pelos alunos. Isso se deve à complexidade e delicadeza do tema, haja vista que tal figura de linguagem está, muitas vezes, associada a questões desconfortáveis.

O uso de metáforas foi bastante comum, principalmente devido à questão sentimental ligada ao tema. Nesse sentido, as metáforas se mostraram úteis para que os alunos expressassem ideias abstratas de maneira mais acessível, demonstrando a capacidade dos alunos de aplicar esses recursos linguísticos de maneira eficaz.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.
- FIORIN, José Luiz. **Figuras de retórica**. São Paulo: Contexto, 2023.
- MALANGA, Eugênio. **Publicidade: uma introdução**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1979.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- SANDMANN, Antônio. **A linguagem da propaganda**. São Paulo: Contexto, 2023.

Dos livros didáticos aos fones de ouvido: descomplicando as figuras de linguagem

Marina Alves Campos da Silva

INTRODUÇÃO

Este capítulo consiste no resumo das vivências conjuntas professor-aluno na primeira das intervenções como voluntária de Língua Portuguesa no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), apoiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES). A intervenção se deu em uma turma da primeira série do Ensino Médio técnico em Administração, sob supervisão da professora de Língua Portuguesa, no Centro Estadual de Educação Profissional Senador Jessé Pinto Freire (CENEP).

Guiado pelo método Paulo Freire, o objetivo deste relato consiste em apresentar as experiências em sala de aula com foco no ensino das figuras de linguagem, visando sua aplicação e compreensão a partir de uma música conhecida pela juventude atual, “Amar(elo)”, do rapper Emicida. Assim, tornamos mais palatável para os estudantes o trabalho com esses recursos

expressivos que não são simples, mas são de uso bastante comum, abrindo espaço para as ideias freirianas e a pedagogia da prática cotidiana, exercitada, em especial, a partir da música.

O GÊNERO TEXTUAL POEMA NA SALA DE AULA

O caráter social da linguagem se manifesta segundo as diferentes esferas sociais, de modo a fazer uso da língua (gem) com adequação a fim de manter simetria com as distintas esferas de atividades humanas. Com isso, temos as formas que se originam dessas esferas e se materializaram como enunciados típicos, denominados de gêneros do discurso (Bakhtin, 2003). Ademais, os gêneros são dinâmicos, vivos e possuem características comuns quando associados às mesmas esferas de atividade humana, por isso são relativamente estáveis.

Segundo Grassi (2015, p. 31), “o trabalho com o gênero discursivo poema pode ser um instrumento eficaz na busca do aperfeiçoamento literário, uma vez que sua essência permite perpassar vários gêneros e possibilita também trabalhar com a subjetividade”. Posto isso e levando em consideração que este relato diz respeito a atividades desenvolvidas na 1ª série do Ensino Médio, convocamos a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p. 499):

em relação à literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio [...] Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade

de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando.

É importante retomarmos as habilidades que estão postas na BNCC concernentes ao gênero discursivo poema. Vejamos:

(EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráficoespacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal (Brasil, 2018, p. 159).

(EF67LP31) Criar poemas compostos por versos livres e de forma fixa (como quadras e sonetos), utilizando recursos visuais, semânticos e sonoros, tais como cadências, ritmos e rimas, e poemas visuais e vídeo-poemas, explorando as relações entre imagem e texto verbal, a distribuição da mancha gráfica (poema visual) e outros recursos visuais e sonoros (Brasil, 2018, p. 171).

(EF89LP36) Parodiar poemas conhecidos da literatura e criar textos em versos (como poemas concretos, ciberpoemas, haicais, liras, microrroteiros, lambe-lambes e outros tipos de poemas), explorando o uso de recursos sonoros e semânticos (como figuras de linguagem e jogos de palavras) e visuais (como relações entre imagem e texto verbal e distribuição da mancha gráfica), de forma a propiciar diferentes efeitos de sentido (Brasil, 2018, p. 187).

Ressaltamos, dessa forma, a relevância do trabalho com o gênero poema em sala de aula.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A intervenção, planejada por meio do procedimento metodológico sequência didática (Dolz; Noverraz; Schnewwly, 2004), partiu de um contato introdutório com o gênero textual poema e com as significações propostas pelo uso de figuras de linguagem no texto lírico. Com base em Paulo Freire (1974) e sua perspectiva pedagógica, a primeira aula consistiu na escuta da música “Amar(elo)”.

Alguns alunos já a conheciam e rapidamente converteram a dispersão inicial de uma primeira aula em ouvidos atentos. Nesse momento, houve um certo choque com a música que eles ouvem em seu tempo livre, sendo utilizada dentro de sala de aula. Para os alunos que ainda não conheciam a música, a maioria da turma, foi pouco a pouco se cativando por sua letra impactante e real.

Sobre momentos difíceis em meio às dificuldades materiais e subjetivas do cotidiano, a música dialoga com uma juventude empobrecida DESEJO DE LIBERDADE e precarizada, sufocada por uma perspectiva de futuro baseado em trabalhos uberizados e uma crise climática que ameaça a vida na Terra. Uma música que compreende as dificuldades, mas motiva os ouvintes a superarem-nas, não é de todo surpreendente que tenha prendido a atenção de uma turma em uma escola estadual no Rio Grande do Norte.

Partindo da letra e suas significações, debatemos juntos, professora e alunos, as possíveis interpretações. Em seguida, partimos para a análise de trechos específicos, selecionados para a realização da proposta, que correspondiam a algumas das figuras de linguagem que seriam estudadas. Ainda com o

objetivo de partir do cotidiano dos alunos para ensinar novos conceitos, os trechos foram apresentados e suas significações especuladas, mas sem necessariamente nomeá-las, o objetivo era entender sua função semântica antes de apresentar uma quantidade ligeiramente assustadora de palavras até então desconhecidas, como “zeugma” e “catacrese”.

Ressaltamos que os estudantes se envolveram na discussão e criaram diferentes hipóteses interpretativas para o texto. Os próprios alunos passaram por algumas definições-chave para a compreensão das figuras de linguagem na análise dos trechos, apesar da dificuldade demonstrada na atividade diagnóstica sobre o tema, confirmando a eficácia do método freiriano.

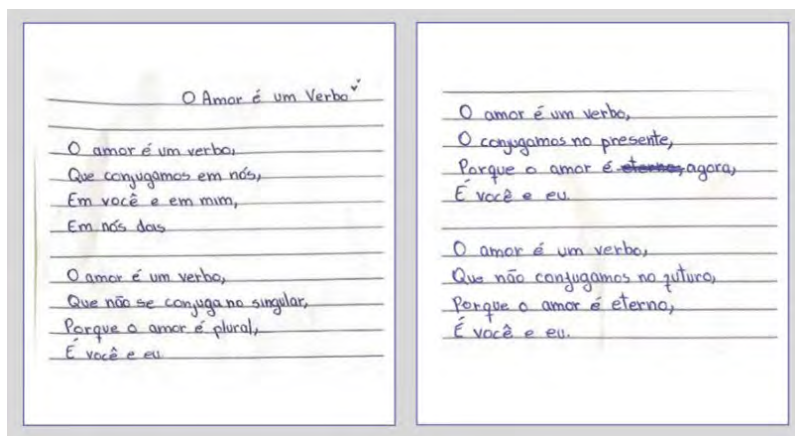
Depois disso, seguiram-se aulas expositivas que retomaram os trechos da música e as discussões da primeira aula, somando-se a isso novos exemplos que serviram para explicar e conceituar mais precisamente as figuras de linguagem que precisávamos estudar. Com isso, a apresentação dos conceitos, além de sempre retomar a música, foi intercalada por uma dinâmica simples a qual dividia a sala em dois grandes grupos que competiam entre si para responder rapidamente qual das figuras de linguagem estudadas (aqui cabiam apenas aquelas que já tinham passado pela dinâmica expositiva de conceituação mais específica, sendo mais restrita do que a abordagem com a canção) correspondia à frase apresentada.

Nessa atividade, os estudantes demonstraram bastante envolvimento e domínio do conteúdo, divertindo-se na competição em grupo e fixando os conhecimentos estudados, eles apresentaram um claro avanço desde a atividade diagnóstica, aplicada antes da intervenção, quando a média de acertos por aluno foi de aproximadamente 50%. É evidente que as atividades

aplicadas foram distintas, uma partindo de questões de concurso para serem respondidas individualmente e outra bem mais interativa. Ainda assim, destacamos o avanço dos estudantes após a realização da dinâmica.

Por fim, encerramos a intervenção dividindo a sala em trios, cada um responsável pela elaboração e apresentação de um poema ou anúncio, gêneros que foram apresentados ao longo das aulas como exemplos, por meio da utilização de algumas das figuras de linguagem estudadas, como ilustra a Figura 1, que apresenta uma das produções textuais dos alunos:

Figura 1 - Produção textual do aluno



Fonte: acervo da autora.

Mais uma vez, a confecção desta atividade demonstrou que os alunos avançaram muito na compreensão do tema, pois apenas 6 dos 31 estudantes não realizaram a atividade, tendo todos os demais apresentado aplicações corretas, autênticas e criativas sobre a temática em seus respectivos gêneros. Exemplificativamente, a questão com maior índice de erro

(80%) na atividade diagnóstica se referia à anáfora, figura de linguagem que foi aplicada com êxito em um dos poemas escritos pelos alunos.

CONCLUSÃO

A partir da execução da sequência didática, ficou claro como o método de Paulo Freire é bastante eficaz e potencializa o aprendizado por tornar mais palpável para os estudantes conceitos muitas vezes apresentados de forma distante de sua realidade. Partir de elementos do cotidiano possibilita maior abertura para o ensino e fixação das informações, ainda mais quando combinado com dinâmicas que exercitam a aplicação dos novos conceitos. Apesar dos métodos distintos de avaliação no começo e no final da sequência, os dados e exemplos deixam claro o avanço dos alunos.

REFERÊNCIAS

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

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

GRASSI, Marilu. **Uma sequência didática do gênero poema: desafios e possibilidades para o aperfeiçoamento do letramento literário** 2015. 112 f. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Letramentos) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.

Desvendando as figuras de linguagem com jogos didáticos em uma turma de 1ª série do Ensino Médio

Micarla da Silva Marques

Rayane dos Santos Martins

Rute Cândido da Silva

INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta um relato de experiência no Programa de Iniciação à Docência (PIBID), com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa do Nível Superior (CAPES), como parte do Subprojeto de Língua Portuguesa. Nesse contexto, apresentaremos os resultados da sequência didática desenvolvida em uma turma da 1ª série do Ensino Médio do Centro Estadual de Educação Profissional Senador Jessé Pinto Freire (CENEP), que teve como propósito trabalhar com os discentes a temática das figuras de linguagem aplicadas aos gêneros textuais anúncio publicitário e poema. Metodologicamente, para execução da proposta, foram utili-

zados jogos educacionais como instrumento pedagógico de revisão.

Para o desenvolvimento da sequência didática, composta por seis módulos, propomos a integração dos jogos didáticos, como o Kahoot e uma versão adaptada do “passa ou repassa”, recursos para a fixação do conteúdo ensinado. Tais ferramentas interdisciplinares têm como objetivo facilitar o processo de ensino e aprendizagem, ao proporcionar não apenas entretenimento, mas também despertar interesses e apresentar desafios aos alunos. Os estudos de Oliveira (2001) endossam essa abordagem, realçando a importância do computador, com sua variedade de *softwares*, como uma ferramenta crucial para facilitar a construção do conhecimento, permitindo a reflexão do aluno e promovendo a interação ativa com o conteúdo. Ainda nessa direção, as ideias de Antunes (1998) enfatizam o jogo como um método eficaz para estimular habilidades intelectuais, permitindo que o indivíduo concretize seus desejos, organize suas prioridades e tome decisões sem limitações.

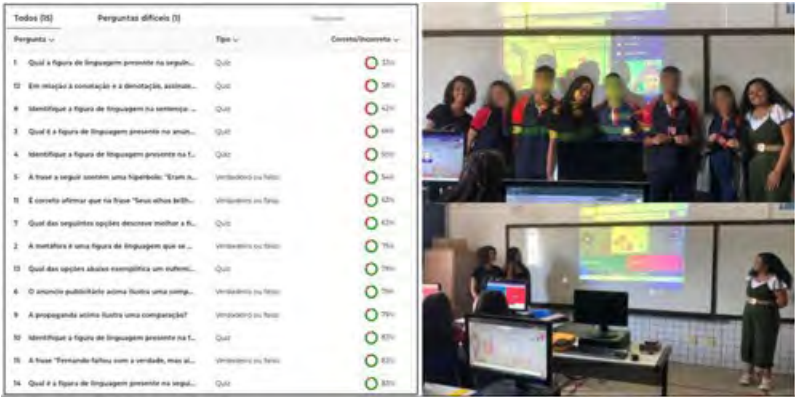
RELATO DA EXPERIÊNCIA

Após concluirmos a explicação das figuras de linguagem hipérbole, ironia, metáfora, comparação e eufemismo, aplicadas ao gênero textual anúncio publicitário no módulo dois, decidimos conduzir uma atividade no laboratório de informática da instituição, utilizando o jogo virtual Kahoot, que consiste em uma plataforma digital que permite a criação de testes de múltipla escolha para a participação de diversos usuários. Como o jogo inclui um temporizador, os discentes deveriam responder às perguntas elaboradas pelo professor o mais rápido possível.

A atividade de 40 minutos foi composta por 15 questões, com o objetivo de promover uma revisão dinâmica do conteúdo previamente apresentado. De início, planejamos que a atividade deveria ser executada individualmente. Contudo, algumas limitações, como instabilidade da *internet* e problemas técnicos em alguns computadores, tornaram inviável o planejamento inicial. Como resultado, tivemos que adaptá-lo para que fosse realizado em duplas, envolvendo o total de vinte e quatro participantes.

Ao notarmos que os discentes ainda enfrentavam dificuldades para responder às questões iniciais, adotamos uma abordagem metodológica em que explicávamos cada pergunta com base nas respostas fornecidas pelos alunos. Dessa forma, ao analisar os erros e acertos através das porcentagens apresentadas em tempo real pelo Kahoot, conseguimos identificar os pontos de maior e menor dificuldade. A Figura 1, a seguir, exemplifica como esse método se revelou eficaz em esclarecer dúvidas durante o jogo, visto que a taxa de erros diminuiu.

Figuras 1 - Aplicação do jogo Kahoot: bolsistas e alunos



Fonte: acervo das autoras.

Diante disso, obtivemos um diagnóstico mais amplo acerca do andamento da turma quanto ao que havia sido apresentado até aquele momento, o que nos permitiu modificar a sequência didática de acordo com o contexto e a realidade de aprendizado dos alunos. Desse modo, com o retorno positivo da turma, decidimos aplicar outra atividade de fixação com jogos, pois constatamos que esta metodologia se mostrou efetiva para o perfil da turma.

No módulo cinco, propomos a utilização de uma versão adaptada da dinâmica "passa ou repassa" como uma ferramenta de revisão. O objetivo era facilitar a compreensão das figuras de linguagem, tais como sinestesia, eclipse, zeugma, metonímia, anáfora, silepse, polissíndeto, assíndeto, catacrese e pleonasmo, que foram exploradas nos módulos três e quatro, quando aplicadas ao gênero textual poema.

O jogo durou cerca de 25 minutos. Organizamos a sala em dois grandes grupos, o Time Rosa e o Time Azul, seguindo as regras estabelecidas: cada grupo selecionou um integrante, sem repetições; ao bater na mesa, cada integrante tinha apenas 30 segundos para responder, sem a obrigação de concluir a pergunta; em situações de incerteza ou falta de resposta, havia a opção de passar para o próximo time.

Com essa dinâmica, notamos que a regra de "não repetir os participantes" se mostrou eficaz e inclusiva, pois alunos que não costumavam falar em sala de aula se voluntariaram para participar e responder. Além disso, houve uma melhora significativa nas dúvidas, com apenas dois erros. Também observamos que eles responderam rapidamente às perguntas, muitas vezes antes do término das alternativas. Assim, foi possível presenciar a interação entre os grupos e os alunos explicando e debatendo

conceitos uns com os outros para chegar à resposta correta, estimulando o trabalho coletivo, como ilustra as Figuras 3 e 4.

Figuras 3 e 4 - Aplicação e resultado do jogo “passa ou repassa”



Fonte: acervo das autoras.

CONCLUSÃO

À luz dos resultados aqui apresentados, fica claro como os jogos, enquanto recursos didáticos, promovem o envolvimento da turma e facilitam a compreensão de um conteúdo que inicialmente pode parecer abstrato, tornando-o mais acessível. Por fim, eles contribuem para o desenvolvimento da criatividade, autonomia e habilidades de trabalho em equipe por parte dos educandos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Jogos para estimulação de múltiplas inteligências**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, Celina Couto de; COSTA, José Wilson da; MOREIRA, Mércia. **Ambientes informatizados de aprendizagem**: produção e avaliação de software educativo. Campinas: Papirus, 2001.

Sobre a organizadora, as autoras e os autores

Célia Maria de Medeiros

Organizadora deste livro, atuou como Coordenadora de Área do Subprojeto Língua Portuguesa, Campus Natal/UFRN, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no período de 2022 a 2024. Doutora em Estudos da Linguagem (PPgEL/UFRN), é Professora Associada do Departamento de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e atua na graduação no ensino de Língua Portuguesa - Leitura e Produção de Textos. Desenvolve pesquisas no âmbito da Linguística de Texto, da Enunciação e da Análise Textual dos Discursos (ATD).

Marta Aparecida Garcia Gonçalves

Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Graduada em Letras pela Universidade Federal do Paraná/ Universidade Católica Dom Bosco. É professora e pesquisadora do Departamento de Letras da UFRN, Coordenadora Institucional, no âmbito da UFRN, do PIBID e membra do Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do Programa PIBID, como representante da Região Nordeste. É também, membra da Rede Nordeste de Ensino de Literatura e do grupo de pesquisa Historiografia Literária, Cânone e Ensino (UnB). Tem experiência na área de ensino de literatura, com ênfase nos seguintes temas: literaturas de língua portuguesa, formação de professores, ensino de literatura, relações interartes, anonimato e literatura e ensino da literatura pessoana. Coordena o projeto de

pesquisa: Rede Nordeste de Pesquisa e Ensino de Literatura: criação e sistematização de propostas didáticas para a educação básica do RN.

Roque da Mata Chianca

Atuou como professor-supervisor no Subprojeto Língua Portuguesa, Campus Natal/UFRN, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no período de 2022 a 2024. É mestrando pelo Programa de Mestrado Profissional (ProfLetras/ UFRN). Licenciado em Letras - Língua Portuguesa e suas Literaturas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Durante a graduação atuou como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de iniciação à Docência (PIBID). Atua como professor da rede estadual da Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer do Rio Grande do Norte (SEEC-RN).

Anacyara Celly da Silva Lima

Atuou como professora-supervisora no Subprojeto Língua Portuguesa, Campus Natal/UFRN, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no período de 2023 a 2024. É graduada em Licenciatura de Língua portuguesa pela Universidade Potiguar (2009), com especialização em Linguística e Ensino de Língua portuguesa (2012), mestrado em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional (ProfLetras/ UFRN - 2018), na área de Linguagens e Letramentos. Atua como professora efetiva da Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte (SEEC/RN), no Ensino Médio.

Suylene Tatiany do Nascimento Silva

Atuou como professora-supervisora no Subprojeto Língua Portuguesa, Campus Natal/UFRN, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no período de 2023 a 2024. Especialista em

Gestão de programas e projetos de esporte e lazer na escola pelo IFRN. Graduada em Letras Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2006). Atua como professora permanente da Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte (SEEC/RN), no Centro Estadual de Educação Profissional Senador Jessé Pinto Freire (CENEP)), além de atuar na rede privada na Liga de Ensino do Rio Grande do Norte.

Bolsistas de Iniciação à Docência (2022-2024)

Adryel Carlos dos Santos

Licenciando em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), atualmente cursando. Atuou como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no Subprojeto de Língua Portuguesa, entre os anos de 2022 e 2024. É artista, produtor cultural e fundador da Jokker Produtora, que atua na cultura urbana e periférica com a realização de eventos e projetos culturais, como a Escola de Hip-Hop e o Festival Florescer. Tem interesse nas áreas de Filosofia da Linguagem, Letramento e a visão antropológica da literatura.

Allany Beatriz Pereira de Souza

Licencianda em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Atuou como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no Subprojeto de Língua Portuguesa, entre os anos de 2023 e 2024. Também atuou como bolsista voluntária de iniciação científica na pesquisa "Letramentos acadêmicos, linguagem e metacognição: planos de trabalho com leitura e escrita na universidade". Atualmente, é bolsista de monitoria em Práticas de Leitura e Escrita I e II no

Bacharelado de Ciência e Tecnologia, desde 2024, na UFRN. Sua área de interesse é a Linguística Aplicada e as práticas de letramento.

Ana Beatriz Lima de Araújo

Licencianda em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Atuou como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no Subprojeto de Língua Portuguesa, núcleo - Natal/RN, entre os anos de 2023 e 2024. Atualmente atua como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no subprojeto interdisciplinar de Língua Portuguesa e Artes Visuais (2025-2026). Tem interesse nas áreas de Literatura Brasileira, Ensino da Literatura e Educação.

Ana Clara Vitelbino de Souza

Licenciada em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2024). Durante a graduação, participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no subprojeto de Língua Portuguesa (2022-2024) e do Projeto de Monitoria de Práticas de Leitura e Escrita na Escola de Ciências e Tecnologia (2024-2025). Atualmente atua como professora de Língua Portuguesa no ensino básico, cursa especialização em Literatura e Ensino pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) e se interessa por estudos que envolvem a Linguística Aplicada e práticas discursivas.

Anna Biatrys Moura

Técnica em Meio Ambiente (nível médio integrado) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Licenciada em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas pela

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2024). Participou do PIBID Língua Portuguesa (2022-2024). Mestranda em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL) da UFRN e bolsista CAPES/DS. Tem interesse em práticas discursivas e produções audiovisuais.

Clarice Mariz Ribeiro

Licenciada em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Departamento de Letras/CCHLA (2025). Integrou a iniciação científica (PIBIC/CNPq) na pesquisa "'Narrar é resistir?': literatura brasileira contemporânea e memória, uma análise preliminar", e participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Atuou como monitora em Ensino de Literatura (2025) e em Práticas de Leitura e Escrita (2022-2024). Atualmente está se especializando em Ensino no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Tem interesse de pesquisa nas áreas de Literatura Brasileira Contemporânea e Ensino de Literatura.

Débora Teixeira de Melo

Licenciada em Letras – Língua Portuguesa e suas Literaturas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2025). Atuou no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CNPq) como bolsista do Subprojeto de Língua Portuguesa/Núcleo Natal-UFRN (2023-2024). Estudou no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2017-2021), onde concluiu o ensino médio profissionalizante e obteve o título de Técnica em Geologia.

Emmily Ferreira Pereira

Licencianda em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no Subprojeto de Língua Portuguesa, entre 2023 e 2024. No campo da pesquisa, atuou como bolsista de iniciação científica voluntária no projeto “O ensino da literatura, a cultura digital e os diálogos intersemióticos”. Atualmente, é bolsista voluntária de iniciação científica na pesquisa “Letramento literário: a formação do leitor em ambiente digital do *BookTok*” e retornou ao PIBID como bolsista no Subprojeto de Língua Portuguesa. Seus interesses de pesquisa concentram-se no Ensino de Literatura, com foco nos processos de letramento literário e na formação de leitores em contextos contemporâneos. Investiga como as comunidades digitais e as novas mídias impactam as práticas de leitura dos jovens, analisando esses fenômenos sob a ótica da teoria literária para refletir sobre os desafios e as potencialidades da educação literária no século XXI.

Esther Linhares Fidelis

Licenciada em Letras – Língua Portuguesa e suas Literaturas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2025). Atuou no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CNPq) como bolsista do Subprojeto de Língua Portuguesa/Núcleo Natal-UFRN (2023-2024). Possui interesse nas áreas relacionadas à Literatura Brasileira e Portuguesa, bem como ao Ensino de Língua Portuguesa e de Literatura.

Gabriel Xavier da Costa

Licenciando em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Técnico em

Controle Ambiental pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de Língua Portuguesa (2022-2024). Atuante como bolsista de revisão de textos na Editora da UFRN (EDUFRN). Tem interesse de pesquisa em gêneros textuais e análises discursivas.

Iris Camilly Jacinto Jales

Licencianda em Letras – Língua Portuguesa e suas Literaturas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atuou no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CNPq) como bolsista do Subprojeto de Língua Portuguesa/Núcleo Natal-UFRN (2023-2024). Possui interesse na área relacionada à Literatura Comparada.

João Marcos Augusto dos Santos

Licenciado em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2025). Técnico em Mecânica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Atuou no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como bolsista do Subprojeto de Língua Portuguesa (2022-2024). Tem interesse em Zoopoética e Zooliteratura, em Literatura brasileira, em Ensino de Literatura Brasileira, Histórias em Quadrinhos.

Leilane Oliveira do Nascimento

Licencianda em Letras – Língua Portuguesa e suas Literaturas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Técnica em Informática para Internet pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2021). Atuou no Programa Institucional

de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CNPq) como bolsista do Subprojeto de Língua Portuguesa/Núcleo Natal-UFRN (2023-2024). Desde 2023, integra a iniciação científica (PIBIC/CNPq) do projeto de pesquisa "'Narrar é resistir?': literatura brasileira contemporânea e memória, uma análise preliminar, em que investiga o uso da memória como estrutura narrativa na literatura brasileira no século XXI sob a orientação da Profa. Dra. Juliane Vargas Welter. Tem interesse em questões relacionadas à Literatura Brasileira Contemporânea e ao Ensino de Língua Portuguesa e de Literatura.

Leticia Maria Mota Gomes de Sousa

Licencianda em Letras – Língua Portuguesa e suas Literaturas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Coursou o Ensino Médio no Colégio Nossa Senhora das Neves. Atuou no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CNPq) como bolsista do Subprojeto de Língua Portuguesa/Núcleo Natal-UFRN (2023-2024). Fez curso de Inglês e tem interesse em idiomas.

Maria Clara de Carvalho Almeida

Licencianda em Letras – Língua Portuguesa e suas Literaturas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Técnica em Informática pela Escola Agrícola de Jundiaí (EAJ), unidade acadêmica da UFRN especializada em Ciências Agrárias. Desde 2023, atua como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CNPq) do Subprojeto de Língua Portuguesa/Núcleo Natal-UFRN. Possui interesse nas áreas relacionadas a Ensino da Língua Portuguesa e de Literatura, Letramento e Escrita Criativa.

Maria Karolyne da Rocha Ferreira

Licenciada em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2025). Técnica em Informática pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Na graduação, atuou, entre os anos de 2022 a 2024, como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Foi monitora das disciplinas de Práticas de Leitura e Escrita no Bacharelado em Tecnologia da Informação (BTI/IMD). Participou como bolsista voluntária na pesquisa “Cognição, emoção e multimodalidade: uma proposta de compreensão, significação e teorização linguística”. Atualmente, é professora do ensino básico. Tem interesse em pesquisas na área da Linguística Cognitiva, em especial, em temas como o processamento de linguagem não literal.

Mariana Albuquerque Arruda Câmara

Licencianda em Letras – Língua Portuguesa e suas Literaturas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). cursou o Ensino Médio no Colégio Nossa Senhora das Neves. Atuou no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CNPq) como bolsista do Subprojeto de Língua Portuguesa/Núcleo Natal-UFRN (2023-2024).

Marina Alves Campos da Silva

Licencianda em Letras – Língua Portuguesa e suas Literaturas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atuou como voluntária no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CNPq) no Subprojeto de Língua Portuguesa/Núcleo Natal-UFRN (2023–2024) e, atualmente, é bolsista (2025–2026) do Subprojeto Interdisciplinar Artes Visuais e Língua Portuguesa. Participou da revisão dos livros *Alguns*, de Gabriel Bernardo, e *China: onde os*

extremos se tocam. Trótski, revolução permanente e a crítica ao multilateralismo do capital na era Xi Jinping, de André Barbieri. Tem interesse em temas relacionados ao ensino de Língua Portuguesa, Literatura e suas intersecções com as artes e as ciências humanas.

Micarla da Silva Marques

Licencianda em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Técnica em informática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Atuou, entre 2023 e 2024, como bolsista pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Atua novamente como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no Subprojeto de Língua Portuguesa/Núcleo Natal-RN. Possui interesse nas áreas de análise textual do discurso e ensino de língua portuguesa.

Natalie Oliveira Azevedo

Licencianda em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Participou, entre 2024 e 2025, como bolsista da Iniciação Científica do plano de trabalho “Gramática no Ensino Médio potiguar: orientações curriculares e prática docente”. Atuou, entre 2023 e 2024, como bolsista pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e como voluntária da Iniciação Científica do plano de trabalho “Análise do nível mesotextual no gênero discursivo artigo de opinião: a sequência argumentativa em foco”. É integrante do grupo de pesquisa Discurso e Gramática (UFRN). Possui interesse na área da Linguística Funcional Centrada no Uso.

Rayane dos Santos Martins

Licencianda em Letras – Língua Portuguesa e suas Literaturas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Técnica em Informática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Desde 2023, atua como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no Subprojeto de Língua Portuguesa/Núcleo Natal–UFRN. Possui interesse nas áreas de Tecnologia Educacional, Ensino de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Estudos Interartes.

Rute Candido da Silva

Licencianda em Letras – Língua Portuguesa e suas Literaturas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Técnica em Eletrônica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2021). Atuou como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CNPq), no Subprojeto de Língua Portuguesa/Núcleo Natal-UFRN, entre os anos de 2023 e 2024. Foi estagiária no curso de Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), vinculado à Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da UFPE (FADE-UFPE), na UFRN (2024-2025). Atualmente, é bolsista de monitoria nas disciplinas de Práticas de Leitura e Escrita I e II no Bacharelado em Ciência e Tecnologia, também na UFRN. Tem interesse nas áreas de Literatura Potiguar, Literatura Brasileira e Ensino de Literatura.

Sarah Jemima da Silva Teixeira de Figueiredo

Graduada em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2025). Atuou como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), mais especificamente no Subprojeto de Língua Portuguesa/

Núcleo Natal-UFRN. Atuou como revisora textual do Núcleo Tirésias (Núcleo Interdisciplinar de Estudos em Diversidade Sexual, Gênero e Direitos Humanos - UFRN) e foi professora de gramática e literatura do Cursinho Popular do Diretório Central dos Estudantes da UFRN. Atualmente, é professora da educação básica. Possui interesse em Linguística Textual, Análise do Discurso e Linguística Aplicada.

Suyane da Silva Freire

Licenciada em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2024). Atuou como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), mais especificamente no Subprojeto de Língua Portuguesa/Núcleo Natal-UFRN. Atualmente é professora da rede básica de ensino. Possui interesse em Ensino de Língua Portuguesa, Letramento e Práticas Discursivas.

Tallyta Misaelly Matias

Licencianda em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Atuou no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como bolsista do Subprojeto de Língua Portuguesa/Núcleo Natal-UFRN (2023-2024). Desde 2024, atua como bolsista de iniciação científica (PIBIC/CNPq) do projeto de pesquisa "Dispositivos enunciativos no gênero acadêmico monografia: análise de Trabalhos de Conclusão de Curso de Letras Língua Portuguesa e Literaturas da UFRN", sob a orientação da Profa. Dra. Célia Maria de Medeiros. Tem interesse nas áreas de Análise Textual dos Discursos e Ensino de Língua Portuguesa

Thaynan Medeiros da Silva

Licenciando em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Técnico em Programação de Jogos Digitais pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN/2018). Atuou no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como bolsista do Subprojeto de Língua Portuguesa/Núcleo Natal-UFRN (2022-2024). Tem interesse nas áreas de Literatura Brasileira Contemporânea e Ensino de Literatura.

Walker Rainnier da Silva Maia

Discente licenciando ativo no curso de Letras – Língua Portuguesa e Literaturas desde 2022. Integrei o projeto de iniciação científica “A filosofia da linguagem na primeira metade do século XX e sua influência nas teorias linguísticas pós-pragmática” (2014-2015) sob a orientação do professor Marcos Antônio Costa. Estive vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto UFRN - Língua Portuguesa, entre maio de 2023 a março de 2024. Possuo experiência tanto como revisor acadêmico e editorial quanto como professor particular em Língua Portuguesa. Meus interesses de trabalho incluem temáticas que integram noções cujos escopos as situam na filosofia analítica, na linguística cognitiva e na teologia reformada. Como entusiasta do autodidatismo holístico/enciclopédico e das tecnologias generativas, aspiro desenvolver canais de divulgação científica que fomentem engajamento nos campos supracitados.



Impresso na
GRÁFICA CAULE DE PAPIRO
Rua Serra do Mel, 7989, Cidade Satélite
Pitimbu | Natal/RN | (84) 3218 4626
www.cauledepapiro.com.br

Este livro apresenta relatos de experiência do Subprojeto de Língua Portuguesa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), projeto financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em três escolas da Educação Básica: uma de Ensino Fundamental/anos finais e duas de Ensino Médio, em Natal/RN, no período de 2022 a 2024. Destaca-se como instituição apoiadora a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), que possibilitou as condições pedagógicas de acompanhamento da coordenação de área desse Subprojeto. Para tanto, a narrativa das atividades explicita os papéis pedagógicos da coordenação de área e da supervisão concernente ao trabalho realizado com as/os bolsistas de Iniciação à Docência nas escolas colaboradoras com o Programa.

