



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**ELISANGELA DE JESUS DA SILVA**

**ESCRITA AUTORAL A PARTIR DE GÊNEROS ORAIS EM  
SALA DE AULA**

Salvador  
2021

**ELISANGELA DE JESUS DA SILVA**

**ESCRITA AUTORAL A PARTIR DE GÊNEROS ORAIS EM  
SALA DE AULA**

Memorial de formação apresentado ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Simone Souza de Assumpção

SALVADOR  
2021

**ELISANGELA DE JESUS DA SILVA**

**ESCRITA AUTORAL A PARTIR DE GÊNEROS ORAIS EM SALA DE AULA**

Memorial de Formação apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia.

Salvador, 20 de setembro de 2021.

**Banca Examinadora:**

Simone Souza de Assumpção – Orientadora \_\_\_\_\_

Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil.

Universidade Federal da Bahia.

Alba Valéria Tinoco Alves Silva \_\_\_\_\_

Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia, Brasil.

Universidade Federal da Bahia, Brasil.

Inês Ferreira de Souza Bragança \_\_\_\_\_

Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Évora, Portugal.

Universidade Estadual de Campinas, Brasil.

## **ELISANGELA DE JESUS DA SILVA**

Silva, Elisangela de Jesus da.

Escrita autoral a partir de gêneros orais em sala de aula / Elisangela de Jesus da Silva. - 2021.

165 f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Souza de Assumpção.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2021.

1. Língua portuguesa (Ensino fundamental) - Estudo e ensino. 2. Comunicação oral - Estudo e ensino. 3. Escrita. 4. Letramento. 5. Prática de ensino. 6. Autobiografia. I. Assumpção, Simone Souza de. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras. III. Título.

CDD - 469.07

CDU - 811.134.3:37

A

Nide, minha “irmã”, por ser um porto seguro contínuo na minha vida.

## AGRADECIMENTOS

O que mais posso ter diante de todos os benefícios que o Senhor tem feito a mim?

A resposta é: **Gratidão a Deus, em Cristo, por todas as conquistas.**

Assim, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio ao PROFLETRAS.

Sou imensamente grata à minha irmã amiga que é a minha mãe mais nova do que eu. Que mulher incrível: no falar ou mesmo no silêncio, na sua preocupação comigo, na preparação da minha alimentação, em tudo.

Ao meu cunhado e aos meus sobrinhos com quem divido as experiências vividas no meu dia a dia.

À professora doutora Simone Souza de Assumpção, minha orientadora sempre presente e comprometida com cada etapa da orientação. Eu precisava de alguém que me fizesse escrever melhor. Grata, professora Simone, de coração.

Aos meus irmãos e demais familiares pela paciência, compreensão e palavras que me reanimavam.

A todos os irmãos em Cristo pela intercessão e compreensão na minha ausência.

Aos estudantes do 9ºV2 (2020) da Escola Prof. Raimundo Mata: pela participação, cooperação e dedicação ainda no início de tudo, antes da pandemia. Fico feliz por ter sido a pró de vocês.

À direção e à coordenação da Escola Prof. Raimundo Mata por abraçar o projeto em prol da aprendizagem dos nossos alunos.

Aos professores do Programa Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), pelo compromisso que firmaram com a educação ao se dedicarem ao processo de (auto)formação de professores das escolas públicas do Brasil.

Aos colegas do ProfLetras, companheiros dessa jornada, especialmente Jailma Lima, Severo Alves e Diana Freitas pelo companheirismo e por cada carona. Fui realmente acolhida!

À Universidade Federal da Bahia (UFBA) e ao Instituto de Letras da UFBA.

Às professoras que compuseram a banca para a qualificação: Dr<sup>a</sup>. Maria da Conceição Passeggi e Dr<sup>a</sup>. Alba Valéria Tinoco Alves Silva, bem como à professora Dra. Inês Ferreira de Souza Bragança por suas elogiosas considerações na defesa.

Muito obrigada a todas e todos, por cada aprendizado que contribuiu para realização do meu objetivo: melhorar minha práxis em sala de aula.

“Escreve isto para memória num livro...”

(Êxodo 17:14b)

“Portanto, quer comais, quer bebais ou façais outra coisa qualquer, fazei tudo para glória de Deus.”

(I Coríntios 10:31)

SILVA, E. J. **Escrita autoral a partir de gêneros orais em sala de aula**. 2021. Memorial de Formação (Mestrado Profissional em Letras) – PROFLETRAS /Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

## RESUMO

O presente trabalho é uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e memorialístico desenvolvida no Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal da Bahia e visa refletir sobre o processo de autoformação da professora-pesquisadora, sistematizando em forma do gênero memorial as aprendizagens construídas, à medida que propõe uma sequência didática que tem por objetivo produzir textos na perspectiva da escrita autoral, valorizando a leitura de mundo pautada no letramento como processo sócio-histórico e como prática social, para turmas de 9º ano. A necessidade do ensino da escrita autoral foi observada pela professora-pesquisadora a partir do seguinte desafio: unir o interesse dos estudantes em realizar discussões orais com a produção de textos em sala de aula. Diante disso, pretende-se propor um ensino de Língua Portuguesa que proporcione interação em sala de aula, tanto para a troca de saberes relativos à escrita autoral, como para ampliação de práticas de escrita a partir de gêneros orais. Pensando em possibilitar aos alunos uma experiência significativa para sua formação como cidadãos que se apropriam do poder da escrita, é que na sequência didática são propostas rodas de conversas sobre temas elencados pelos próprios alunos. Busca-se, com isso, ouvir os estudantes e levá-los a perceber a sua produção escrita como a oportunidade de se constituírem autores e como um produto de interação entre eles e seus leitores. Tem-se como expectativa o desenvolvimento do continuum oralidade/escrita nas aulas de Língua Portuguesa, envolvendo temáticas sugeridas pelos estudantes, uma vez que eles poderão perceber que têm voz e que são importantes no seu processo de formação. O trabalho está embasado em concepções teórico-metodológicas de: língua, gêneros textuais, fala, oralidade e escrita numa visão sócio-cognitivo-interacional (MARCUSCHI, 2003; 2008); texto na sala de aula (GERALDI, 2011); autor e autoria (BAKHTIN, 2011); escrita autoral (TFOUNI, 2010; ORLANDI, 2020; BAKHTIN, 2011); letramentos (KLEIMAN, 1995; 2001; 2005) (ROJO, 1995; 2009); gêneros orais e sequência didática (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010); letramentos sociais (STREET, 2014). Como conclusões, destacam-se os seguintes aspectos: a mudança de olhar da professora-pesquisadora para a práxis em sala de aula; o fortalecimento do conceito de letramentos como prática social; a necessidade de ser ou sentir-se professora-autora para ser um exemplo aos estudantes; a importância de considerar as práticas sociais dos estudantes; e o valor do olhar do outro para a construção de uma sequência didática exequível.

**Palavras-chave:** Escrita autoral. Gêneros orais. Prática social.

SILVA, E. J. **Authorial writing based on oral genres in the classroom.** 2020. Advisor: Simone Souza de Assumpção. Memorial (Professional Master in Letters) - Institute of Letters, Federal University of Bahia, Salvador, 2021.

### **ABSTRACT**

The present work is a qualitative bibliographic and memorialistic research developed in Professional Master's Degree in Letters at the Federal University of Bahia and aims to reflect on the teacher-researcher's self-training process, systematizing the constructed learning in the form of a memorial genre, as it proposes a didactic sequence that aims to produce texts from the perspective of authorial writing, valuing the reading of the world based on literacy as a socio-historical process and as a social practice, for 9th grade classes. The need for teaching authorial writing was observed by the teacher-researcher based on the following challenge: uniting students' interest in conducting oral discussions with the production of texts in the classroom. Therefore, it is intended to propose a teaching of Portuguese Language that provides interaction in the classroom, both for the exchange of knowledge related to authorial writing, as well as for the expansion of writing practices based on oral genres. Thinking about providing students a significant experience for their formation as citizens who appropriate the power of writing, it is in the didactic sequence that conversation circles are proposed on topics listed by the students themselves. The aim is, therefore, to listen to students and lead them to perceive their written production as an opportunity to become authors and as a product of interaction between them and their readers. The continuous development of orality/writing in Portuguese language classes is expected, involving topics suggested by students, as they will be able to perceive that they have a voice and that they are important in their training process. The work is based on theoretical-methodological conceptions of: language, textual genres, speech, orality and writing in a socio-cognitive-interactional view (MARCUSCHI, 2003; 2008); text in the classroom (GERALDI, 2011); author and authorship (BAKHTIN, 2011); authorial writing (TFOUNI, 2010; ORLANDI, 2020; BAKHTIN, 2011); literacy (KLEIMAN, 1995; 2001; 2005) (ROJO, 1995; 2009); oral genres and didactic sequence (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010); social literacy (STREET, 2014). As conclusions, the following aspects stand out: the change of view of the teacher-researcher to the praxis in the classroom; the strengthening of the concept of literacy as a social practice; the need to be or feel like an author-teacher to be an example to students; the importance of considering student's social practices; and the value of the other's gaze for the construction of a feasible didactic sequence.

**KEYWORDS:** Authorial writing. Oral genres. Social practice.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### FIGURAS

Figura 1	Foto da Escola Municipal Professor Raimundo Mata – Entrada .....	42
Figura 2	Foto da Escola Municipal Professor Raimundo Mata – Lateral .....	43
Figura 3	Esquema da SD: Atividades Pedagógicas adaptadas .....	78

### GRÁFICO

Gráfico 1	Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita .....	64
-----------	---	----

### QUADROS

Quadro 1	Indicador de Complexidade da Gestão Escolar – Anos Finais (2019).....	44
Quadro 2	Espaços de aprendizagens e equipamentos. ....	44
Quadro 3	Informações das reportagens lidas.....	84
Quadro 4	Modelo de roteiro para a exposição oral .....	98
Quadro 5	Avaliação da reportagem .....	104
Quadro 6	Cronograma da proposta de intervenção. ....	112

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular.
CETEP	Centro Territorial de Educação Profissional.
COVID	Corona Vírus Disease.
ENEM	Exame Nacional Ensino Médio.
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
IFBAIANO	Instituto Federal Baiano.
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
INSS	Instituto Nacional de Seguro Social.
LPS	Letramento como Prática Social.
ONG	Organização não Governamental.
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais.
PETEDI	Pesquisa sobre Texto e Discurso.
PPP	Projeto Político Pedagógico.
PROFLETRAS	Programa Mestrado Profissional em Letras.
SD	Sequência Didática.
SEMPLETRAS	Simpósio Estadual do Mestrado Profissional em Letras.
SEPESQ	Seminário de Extensão e Pesquisa.
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso.
TFJ	Tempo Formativo Juvenil.
UFBA	Universidade Federal da Bahia.
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>1 TRAZENDO-ME À MEMÓRIA PARA (RE) CONSTRUIR-ME</b> .....	23
<b>1.1 Memória de mim</b> .....	23
<b>1.1.1 Lembranças iniciais</b> .....	23
<b>1.1.2 Reflexão sobre a memória</b> .....	28
<b>1.1.3 Minha memória, minha língua</b> .....	31
<b>1.1.4 Memória cercada de gêneros</b> .....	32
<b>1.1.5 Memória letrada</b> .....	33
<b>1.1.6 Fala e oralidade: escrita(s) na memória</b> .....	35
<b>1.2 Os alunos estão em minha memória</b> .....	37
<b>1.3 Memória do lugar onde estamos: a escola</b> .....	42
<b>2 MEMÓRIAS TEÓRICAS</b> .....	47
<b>2.1 A produção de texto na sala de aula</b> .....	47
<b>2.2 Escrita autoral</b> .....	53
<b>2.3 Gêneros orais</b> .....	59
<b>2.4 O gênero reportagem</b> .....	66
<b>2.5 Modelo ideológico de letramento</b> .....	70
<b>3 SEQUENCIAR PARA NÃO ESQUECER</b> .....	74
<b>3.1 Apresentação da situação – Início da viagem: o gênero textual reportagem</b> .....	81
<b>3.2 Produção inicial: Aventura no mar da reportagem</b> .....	88
<b>3.3 Módulo 1: Uma série de reportagens</b> .....	91
<b>3.4 Módulo 2: Diferenças entre notícia e reportagem</b> .....	94
<b>3.5 Módulo 3: De olho na reportagem</b> .....	100
<b>3.6 Produção final: Hora de ancorar</b> .....	105
<b>3.7 Avaliação</b> .....	108
<b>3.8 Cronograma da sequência didática</b> .....	112
<b>4. FLASHBACKS FINAIS: PONDERAÇÕES PARA UM FUTURO PRÓXIMO</b> .....	113
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	118
<b>ANEXO A</b> .....	126
<b>ANEXO B</b> .....	131
<b>ANEXO C</b> .....	142
<b>ANEXO D</b> .....	147
<b>ANEXO E</b> .....	151
<b>ANEXO F</b> .....	153
<b>ANEXO G</b> .....	155
<b>ANEXO H</b> .....	157

## INTRODUÇÃO

Este memorial de formação é fruto do trabalho de pesquisa inserido no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFBA. Aqui está sistematizada parte da experiência vivida no curso, bem como momentos reflexivos da trajetória dos letramentos que, aos poucos, foram me constituindo nesse processo contínuo que é ser professora-pesquisadora. A ideia original deste trabalho era uma proposta de intervenção em minha turma do 9º ano, da Escola Municipal Professor Raimundo Mata, localizada em Catu, no interior da Bahia.

Entretanto, devido ao contexto de pandemia causada pela Covid-19, o trabalho precisou ser reconfigurado. Passou, então, de pesquisa de cunho etnográfico com proposta de intervenção para uma pesquisa bibliográfica de caráter propositivo. Com isso, muda-se completamente a perspectiva da pesquisa, visto que o foco do trabalho passou a ser a reflexão sobre meu processo de formação como um todo, à medida que planejava uma sequência didática propositiva, e não mais a reflexão sobre minha prática ao aplicar a proposta de intervenção em sala de aula.

Diante desse quadro de mudanças repentinas, encontrei-me não mais como uma professora que desejava modificar a própria prática em sala de aula, mas como a professora que foi obrigada a mudar – que mudança salutar! E essa mudança não aconteceu em sala de aula, mas na sala da minha casa e na sala (ou no quarto) dos estudantes, pois esses são os novos espaços de aprendizagem no contexto pandêmico. Vale enfatizar que, embora os espaços já não fossem os mesmos, a mudança só foi possível por causa da interação aluno-professor/professor-aluno que precisou ser reinventada, mas não deixou de existir.

Foi nesse novo espaço, também, que dei continuidade às minhas reflexões sobre o processo de minha formação. Isso me permitiu promover novas e significativas mudanças em minha própria vida e em meu ato de escrever, para, então, prosseguir contribuindo com a formação dos estudantes e sua maneira de enxergar o ato de escrever. Entretanto, foi grande o entrave para mergulhar em minhas lembranças em busca das práticas de letramentos que me constituíram, devido à dificuldade que eu mesma apresento ao produzir um texto escrito. Percebi essa dificuldade quando busquei as memórias que me levaram a refletir sobre minha formação como professora-pesquisadora à medida que planejava uma sequência didática que, infelizmente, não seria posta em prática na turma para a qual pensei no início de tudo.

Diante de tal reflexão, notei que os caminhos da escrita de si causavam certo medo de expor quem eu sou, pois me reconheço como uma professora que sabe o quanto mudou, mas que ainda precisa mudar a sua prática docente. Por muitas vezes, enxerguei-me dentro de um

labirinto, sem saber como ajudar meus alunos a encontrarem os caminhos possíveis para melhorarem em algo que eu mesma sempre tive dificuldade de fazer. Contudo, como professora de Língua Portuguesa, aluna e pesquisadora no Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) na Universidade Federal da Bahia, novas memórias foram se construindo e, nelas, novos caminhos foram se apresentando em busca de uma saída desse labirinto. Nisto encontrei o enfoque deste construto: a voz dos estudantes em diálogo com seus pares e comigo para chegar a uma escrita autoral que possa ser compartilhada com a comunidade.

Nessa conjuntura, encontra-se o trabalho *Escrita autoral a partir de gêneros orais em sala de aula* que foi desenvolvido no Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal da Bahia e iniciado em abril de 2019, sob a orientação da professora doutora Simone Souza de Assumpção. O objetivo geral desse trabalho é refletir sobre o meu processo de formação, buscando sistematizar em forma de memorial as aprendizagens construídas (PASSEGGI, 2016). A partir disso, então, busca-se, sob o olhar da professora-pesquisadora, alcançar os seguintes objetivos específicos:

1. Refazer meu percurso de formação como pessoa, estudante e professora, passando pelo processo de (trans) formação para professora-pesquisadora;
2. Apresentar os pressupostos teóricos que fundamentam a prática docente aqui adotada no que diz respeito à produção de textos em sala de aula;
3. Propor uma sequência didática para produção de texto na perspectiva da escrita autoral, de modo que oportunize a valorização da leitura de mundo pautada no letramento como processo sócio-histórico, isto é, como uma prática social.
4. Dar visibilidade ao gênero reportagem como um texto que favorece o letramento como prática social, de sorte que contribua com a ampliação das habilidades dos estudantes em interpretação e produção de texto, tanto na modalidade oral quanto na escrita.
5. Elaborar atividades que envolvam gêneros orais: diálogos argumentativos, exposição oral, debate, para o desenvolvimento de uma produção autoral com base em temas propostos pela turma.

É válido lembrar que o cenário em que tal pesquisa começou a ser gerada foi a Escola Municipal Prof. Raimundo Mata, no município de Catu. Nos momentos iniciais da pesquisa, ainda durante as aulas presenciais, percebi que a turma participava mais ativamente das aulas quando discutíamos temas diversos, como depressão, racismo, violência, dentre outros. Entretanto, quando era solicitada alguma produção textual que envolvesse esses temas, os estudantes copiavam textos da internet. Contudo, no momento das discussões orais, eles demonstravam maior interesse em participar e expor seus pontos de vista.

Estava, então, diante de uma situação que, para mim, precisava ser resolvida: como unir o interesse dos estudantes em realizar discussões orais com a produção de textos em sala de aula. Essa problemática me impulsionou, por acreditar que o domínio da escrita, conforme Tfouni (2010), é essencial para a participação nas práticas sociais dos estudantes. Sendo assim, passei a pensar numa proposta de sequência didática que proporcionasse um ambiente de aprendizagem da língua através da interação em sala de aula, para a troca de saberes relativos à escrita autoral, bem como para ampliação da produção textual a partir de gêneros orais, oportunizando, assim, a produção de um texto que não apenas a professora seja a leitora, mas, quiçá, toda a comunidade.

A metodologia inicialmente adotada para envolver professor-pesquisador e estudantes era a pesquisa de cunho etnográfico (ANDRÉ, 1995), com o propósito de conhecer a realidade sociocultural dos participantes relativa aos desafios enfrentados pelos adolescentes e sua comunidade. Entretanto, devido à impossibilidade de desenvolver a pesquisa em sala de aula em função da suspensão das aulas presenciais por causa da disseminação do novo coronavírus (Covid-19), o trabalho passou a ser uma pesquisa de natureza bibliográfica e propositiva, conforme Resolução 003/2020, emitida pelo Conselho Gestor do ProfLetras Nacional.

Nesse contexto de pesquisa de caráter propositivo, pensando em possibilitar aos alunos uma experiência significativa para sua formação como cidadãos que se apropriam do poder da escrita, proponho o desenvolvimento de rodas de conversas sobre temas elencados por eles mesmos. A intenção dessa proposta é ouvir os estudantes e levá-los a perceber, em sua escrita, uma porta aberta para constituição do seu eu autor e um produto de interação entre si e o leitor, em constantes práticas sociais. Além disso, o intuito é que essa escrita seja desenvolvida a partir do continuum oralidade/escrita nas aulas de Língua Portuguesa, envolvendo as temáticas sugeridas pelos estudantes, pois é imprescindível que eles percebam que têm voz e que são importantes em seu processo de formação.

Vale ressaltar que essa formação não é apenas do estudante, mas, principalmente, minha, visto que “a formação é, inevitavelmente, autoformação”. (PASSEGGI, 2016, p. 281) Ainda que, devido ao cenário atual, não seja possível a aplicação do projeto, à medida que leio, pesquiso, escrevo e reescrevo, vou me formando num processo de contínua reflexividade, principalmente nesta relação com a produção textual: o ir e vir, o faz e refaz, o encarar o meu texto e perceber que ainda tem muito a melhorar.

Assim, a justificativa desse trabalho pode ser explicada a partir da necessidade de uma prática que valoriza a co-construção de saberes e da escrita no processo de formação, tanto a dos alunos, quanto a do professor. Ciente de que isso acontece em interação com colegas e

professor que, por sua vez, busca oferecer possibilidades que levem os estudantes a uma escrita autoral. Essa escrita, por sua vez, não deve apenas contemplar o continuum oralidade e escrita, mas precisa ser uma escrita cuja finalidade ponha “em perspectiva a responsabilidade social para com a formação do cidadão com vistas a uma sociedade mais justa e solidária”. (PELANDRÉ, 2011, p. 129) Deste modo, considero que essa formação cidadã serve para todos os que estão imbricados no processo: professor, estudante e comunidade. Para tanto, precisei a todo instante refletir sobre os pressupostos e procedimentos teórico-metodológicos que nortearam o desenvolvimento do meu trabalho.

Um caminho para tal reflexão aconteceu quando comecei a pensar na escrita do memorial autobiográfico, ao mesmo tempo em que pensava no desenvolvimento da SD propositiva. Nesse processo, conforme Assumpção (2019, p. 121), “o sujeito que está em formação é o autor do projeto de intervenção” e “é levado a construir a narrativa de si, ou seja, a história de como se tornou o sujeito que é e a reflexão sobre o que pretende ser [...]”. Sendo assim, as reflexões sobre meu percurso de formação intelectual e profissional são de grande relevância nesta narrativa de mim, tanto para entender minha própria trajetória quanto para ofertar aos meus pares mais um instrumento de apreensão do caminho percorrido ao longo da minha prática como professora de Língua Portuguesa, há quinze anos em escola privada e há apenas cinco em escolas públicas – em duas escolas, mais especificamente – da rede básica de ensino na cidade de Catu. Ao analisar tudo isso e registrar em um memorial autobiográfico, eu possibilitei minha auto(trans)formação, situando-me como autora-narradora do processo de reflexão sobre o meu trajeto de formação. (PASSEGGI, 2010) Assim, fui me resignificando à medida que escolhia o que considerava pertinente, exercia a escuta sensível para entender o que devia abrir mão ou no que devia persistir e poder continuar construindo em mim a professora-pesquisadora da minha própria prática.

Percebi que é possível resignificar minha trajetória profissional e pessoal a partir do momento em que me torno útil na vida não só dos meus estudantes, mas da comunidade como um todo. Não penso, porém, que todos serão mudados, mas reconheci que se faz necessário, no meu percurso de autoformação, mudar a mim mesma, as minhas concepções, o meu fazer pedagógico, mudar também em relação à minha própria dificuldade com a escrita, em vista de alcançar alguns e perceber em si mudança também.

Nesse meu processo de reconhecimento, busquei trazer à memória os princípios que nortearam e norteiam minha práxis. Em meio às inquietações e aos vários motivos que me trouxeram até aqui, sempre recordo da passagem bíblica que me impulsiona a não permanecer estática e que alimenta o desejo de melhorar como professora de Língua Portuguesa: “Se é

ensinar, haja dedicação ao ensino.” (BÍBLIA, 2001, p. 186) Para isso, não basta ver as melhores técnicas de ensinar este ou aquele assunto, tema ou conteúdo; é preciso considerar a concepção de língua que orienta a minha “dedicação ao ensino”. Tal concepção ainda foi mesclada, na minha prática, tanto por uma perspectiva do ensino da língua que se volta para a classificação, aplicação de regras gramaticais e preenchimento de lacunas, quanto por uma visão pautada em um processo de interação. Entretanto, busquei um alinhamento com a “abordagem sociointeracionista e cognitiva” (ANTUNES, 2007, p. 145), ou seja, uma visão que está diretamente relacionada ao processo que ocorre por meio da interação num dado contexto social e que busca a aquisição do conhecimento. Isso, com o intuito de desenvolver as “habilidades linguísticas e discursivas” (DORETTO e BELOTI, 1983, p. 96) não apenas dos alunos, mas minha também, pois, à medida que ensino, aprimoro as minhas próprias habilidades dentro de um prisma dialógico. Esta é a concepção que interessa à postura que devo ter frente aos novos desafios que se apresentam em sala de aula.

É nesse espaço que se encontram os participantes de um grupo reflexivo: os alunos e a professora na construção de novos conhecimentos (PASSEGGI, 2011). Nesse contexto, eu, professora-pesquisadora, não sou a única fonte de conhecimento, e o aluno não é um ser sem luz. Há uma interação entre professor e aluno em sala de aula em busca de um propósito único que é a aprendizagem, não só do aluno, mas também do professor que está disposto a aprender constantemente.

Por esse caminho da constante aprendizagem, também me situo num contexto de intervenção em mim ao refletir sobre os meus próprios saberes e sobre mim mesma, buscando refletir teoricamente embasada sobre minha prática (PASSEGGI, 2011; 2016), para atender às necessidades dos meus alunos, principalmente em relação à produção de textos. Tenho a nitidez de que, nesse percurso, precisarei estar atenta a cada detalhe que há de surgir e, nem sempre, vou saber o que fazer, mas posso voltar, rever, refletir e recomeçar.

Dessa forma, em busca da ressignificação da minha prática como professora de Língua Portuguesa e com o desígnio de agenciar um ensino que promova o acréscimo das habilidades linguísticas e discursivas, desenvolvi minha proposta de SD pedagógica com base no seguinte problema: como transformar as leituras e conversas sobre áreas de interesse dos estudantes, realizadas oralmente (rodas de conversa, seminário, debate, entre outros), em uma produção textual escrita, despertando neles o interesse por uma produção pautada numa escrita autoral, que esteja inserida numa proposta de letramento como prática social? Essa problemática surgiu a partir das aulas de *Alfabetização e letramento* com a professora doutora Simone Assumpção, ao discutir o conceito de retextualização, apresentado por Marcuschi (2003). Este conceito

consiste no processo de produção textual que parte de um ou mais textos, apresentando-se sob diversas possibilidades: “de texto oral para texto oral; de texto oral para texto escrito; de texto escrito para texto escrito; de texto multimodal para texto oral; de texto multimodal para texto escrito; de texto não verbal para texto escrito, dentre outras”. (BENFICA, 2014) O interesse aqui neste projeto está voltado principalmente para a produção textual escrita a partir do texto oral, sendo que as outras possibilidades poderão surgir ao longo do trabalho, ampliando ainda mais as possibilidades para a ação do escrever.

Com isso, reconheço que escrever não é uma tarefa fácil para a maior parte dos estudantes, independentemente do nível em que estejam: Fundamental, Médio e até Superior. Por esse motivo, a aprendizagem da escrita requer esforço, dedicação e compromisso, tanto por parte dos estudantes quanto por parte dos professores. Além de tudo isso, requer revisão e reescrita que, segundo Benfíca (2014), “são etapas do processo de refacção de um texto produzido, antes de sua divulgação”. Quando falo nesses critérios que o ato de escrever exige, lembro-me do processo de escrita deste memorial e de todos os outros textos que foram produzidos ao longo do mestrado, principalmente dos documentos necessários para aprovação do projeto junto ao Comitê de Ética da Faculdade de Farmácia da Universidade Federal da Bahia. Foi um período de grande aprendizagem sobre a escrita, pois lançamos os documentos – termos, declarações, currículos – e sempre recebemos devolutivas para a devida adequação ao que é exigido pelo comitê. Por fim, o projeto e toda a documentação passam por um grupo de avaliadores que dão o parecer com a aprovação ou não do projeto. Lembro-me da minha alegria ao saber que o meu projeto havia sido aprovado pelo Comitê (Anexo A). Contudo, para alcançar esse êxito, foi imprescindível o olhar atencioso da minha orientadora, dizendo-me o que precisava ser feito no meu “trabalho escolar”. Não foi o suficiente dizer “escreva o termo tal ou pesquise na internet e envie ao Comitê”; foi preciso leitura, escrita, análise, mais leitura e reescrita de cada documento<sup>1</sup>.

Diferentemente desse processo pelo qual passei para a submissão do projeto junto ao Comitê, tem sido mais frequente entre os estudantes, em minha experiência docente, a utilização de trabalhos escolares – por vezes chamados de pesquisas – que acabam sendo feitos por meio da cópia do texto de algum livro ou a impressão de materiais já prontos na internet. Entretanto, ao longo dos dois semestres de aulas presenciais no mestrado e durante todo o processo de

---

<sup>1</sup> Toda a documentação foi aprovada, mas, após a Resolução 003/2020, emitida pelo Conselho Gestor do ProfLetras Nacional, foi solicitada a retirada do projeto junto ao Comitê de Ética, devido à impossibilidade de desenvolver a pesquisa em sala de aula em função da suspensão das aulas presenciais por causa da disseminação do novo coronavírus (Covid-19).

orientação com a professora Dr<sup>a</sup> Simone Assumpção, percebi a necessidade de reler criticamente o meu texto ou de pedir a alguém que relesse para mim, visto que há momentos que não conseguimos perceber o que precisa ser revisto. O mesmo pode acontecer e/ou acontece com meus estudantes.

Posto isso, vale ressaltar que é importante oferecer possibilidades que levem os estudantes a uma escrita autoral que considere a interação entre oralidade e escrita, bem como com as outras vozes que os cercam, visto que “a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros”. (BAKHTIN, 2011, p. 294) Contempla-se, desse modo, o conceito de autoria proposto por Tfouni (2010), segundo a qual o “escritor” – tanto meu aluno/autor quanto eu/autora do meu memorial – consegue se colocar como autor do próprio discurso, seja ele escrito ou oral, proporcionando, assim, a inserção do aluno e do professor no letramento enquanto processo sócio-histórico. Dentro dessa perspectiva de letramento, para Tfouni (2010), tanto pode haver traços orais no discurso escrito, quanto marcas de escrita no discurso oral.

Além disso, de acordo com Beltrão (2019, p.35), pesquisas vêm mostrando que “o fluxo verbal da escrita ensinada tende mais a ‘ferir’ o aluno e menos a protegê-lo quando se faz necessário corresponder a demandas da produção textual escrita.” A partir desse ponto de vista, percebi que tinha e tenho pela frente o desafio de encontrar um caminho para a produção textual escrita dos/com meus alunos de modo a não feri-los, isto é, não marcá-los negativamente com o apontamento de falhas, mas levá-los a uma produção significativa, promovendo, então, o letramento na qualidade de um processo sócio-histórico.

Sendo assim, com a proposta da SD, pretendi apresentar um trabalho no qual fosse notória a modalidade escrita da língua a partir dos gêneros orais propostos por Dolz, e Schneuwly (2004). Isso por acreditar, conforme Tfouni (2010), que a escrita é uma “verdadeira arma simbólica”, uma vez que permite se apropriar de um poder que é instrumento de dominação. Entendo, assim, que ler e escrever tornará meu aluno mais forte, pois poderá participar efetivamente das práticas sociais. Além disso, tal escrita servirá como o meio que subsidiará uma exposição oral para a comunidade escolar.

De acordo com Dolz, Schneuwly, Pietro e Zahnd (2004, p. 185), a exposição oral é “um gênero textual público, relativamente formal e específico, no qual um expositor especialista dirige-se a um auditório [...] para lhe transmitir informações (...)”. Seguindo esses aportes teóricos, pautada na pesquisa bibliográfica de cunho propositivo, mas também amparada pelo viés metodológico da pesquisa de cunho etnográfico (ANDRÉ, 1995), propus, na SD, a

realização rodas de conversas com as quais será possível investigar as práticas de letramento nas quais os alunos estão envolvidos.

A SD foi elaborada conforme os seguintes pressupostos teóricos: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para a realização da produção textual; e Lara (s.d.), Araújo (2015) e Costa (2018), para o conhecimento do gênero reportagem, visto que a proposta, *a priori*, é fazer a leitura e produção desse gênero. Digo *a priori* pelo fato de compreender que o gênero deve partir de uma prática situada, cujo significado, conforme Rojo (2012, p. 30), “remete a um projeto didático de imersão em práticas que fazem parte das culturas do alunado e nos gêneros e *designs* disponíveis para essas práticas, relacionando-as com outras, de outros espaços culturais (públicos, de trabalho, de outras esferas e contextos)”.

Essa prática situada é amparada pela concepção de língua e linguagem como forma de interação humana, defendida por autores como Antunes (2007), Marcuschi (2003; 2008), Travaglia (2009). Por esse viés, entendi que a minha concepção de ensino-aprendizagem deve estar diretamente relacionada à concepção de língua e linguagem adotada para este trabalho. Sendo assim, faz-se necessário um ensino que seja reflexivo, fundado “na participação do professor e do aluno, pois é preciso selecionar, interagir, operacionalizar e solidarizar, ‘[...] mais do que transpor conhecimento científico para conhecimento a ser ensinado”’. (RODRIGUES, 2009, p. 137, *apud* PELANDRÉ, 2011, p. 45) Isso foi o que busquei apresentar ao desenvolver minha SD propositiva

Desse modo, este trabalho está organizado da seguinte maneira: o capítulo 1 – **Trazendo-me à memória para (re) construir-me** – descreve meu percurso de formação como pessoa, estudante e professora, passando pelo processo de (trans) formação para professora-pesquisadora. Traz uma reflexão sobre a minha práxis pedagógica, revisitando os conceitos de língua, letramento, oralidade, dentre outros, a fim de compreender quem sou, quem é meu aluno e qual o lugar onde atuamos (que é a escola).

O capítulo 2, intitulado **Memórias teóricas**, apresenta o referencial teórico que embasa minha proposta de sequência didática, a partir dos conceitos de autor e autoria, formulados por Foucault (2001), Orlandi (2020) Bakhtin (2011) e Tfouni (2005, 2010), para quem especificamente, o autor é visto como o organizador do discurso escrito. A partir dos estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o capítulo também aborda o trabalho com os gêneros orais, reconhecendo que ainda não estão sendo bem compreendidos como objetos autônomos de um trabalho escolar significativo. Apresenta, também, a produção de texto na sala de aula como uma atividade que deve ser pautada dentro de uma perspectiva sociointeracionista, ressaltando o gênero reportagem e suas características e, por fim, o modelo ideológico de

letramento em consonância com Kleiman (1995) e Rojo (2009), levando em conta a pluralidade e a diferença dos participantes.

O capítulo 3, **Sequenciar para não esquecer**, versa inicialmente sobre a SD e, em seguida, descreve os procedimentos metodológicos que serão adotados na sala de aula no desenvolvimento da proposta da SD de modo detalhado: o gênero textual que será produzido; as atividades bem como os objetivos de cada etapa; os conteúdos a serem estudados; a seleção dos textos; a organização e a distribuição das atividades; a avaliação e o cronograma da sequência.

As considerações finais desse trabalho, intitulada **Flashbacks finais: ponderações para um futuro próximo**, trazem cinco aspectos resultantes da avaliação do meu percurso da pesquisa, da escrita e da construção do projeto de caráter propositivo. Destaco, primeiramente, a mudança de olhar da professora-pesquisadora para a práxis em sala de aula; em segundo lugar, a consolidação do conceito de letramentos como prática social; em terceiro, a necessidade de a professora sentir-se autora, como forma de incentivar os estudantes; em quarto, a importância de considerar as práticas sociais dos estudantes, uma vez que estas são determinantes para uma aprendizagem eficaz; e, por fim, a necessidade de um trabalho inter/transdisciplinar na construção da SD, tendo em vista que cada envolvido poderia contribuir de modo enriquecedor, em relação às temáticas e aos textos escolhidos, em relação ao próprio gênero textual e suas características.

## **1 TRAZENDO-ME À MEMÓRIA PARA (RE) CONSTRUIR-ME**

“Quero trazer à memória só o que pode me trazer esperança.”  
(A BÍBLIA DA MULHER, 2003, p. 993)

### **1.1 Memória de mim**

A partir da epígrafe acima, mergulho na caixa das minhas lembranças de letramentos, buscando trazer à memória aquilo que pode me dar esperança para continuar acreditando numa das vias de mudança do ser humano: a educação. Com a expressão “trazer à memória ‘só’ o que pode me trazer esperança”, não excluo os episódios de desesperança. Muito pelo contrário, eles estão bem presentes, até porque muitos desses momentos de desesperança serviram para me impulsionar com o objetivo de transformar primeiramente a mim mesma e, conseqüentemente, a minha práxis pedagógica. Sendo assim, busco neste memorial (re) fazer meu percurso de formação como pessoa, estudante e professora, passando pelo processo de (trans) formação para professora-pesquisadora.

Esse percurso que forma a memória que tenho de mim e que compõe a presente seção está subdividida em Memórias iniciais; Refletindo sobre a memória; Minha memória, minha língua; Memória cercada de gêneros; Memória letrada; e Fala e oralidade: escrita(s) na memória.

#### **1.1.1 Lembranças iniciais**

Pensando em meu percurso como pessoa, compreendo que nenhuma formação começa a partir do momento em que adentramos no universo de uma graduação. A nossa gênese de formação começa antes mesmo de chegarmos à escola. E isso aconteceu comigo de forma mais efetiva, principalmente pelo fato de eu não ter passado pela Educação Infantil nos moldes que conhecemos hoje. Meus pais não tinham a condição de colocar seus quatro filhos em uma escola particular, onde, na época, estudavam as crianças com menos de seis anos, já que na escola pública do bairro, onde sempre morei, só era possível ingressar a partir dos sete anos de idade.

Então, comecei a estudar informalmente com uma vizinha dos meus pais, na chamada banca. Depois que completei sete anos, fui matriculada na Escola Adélia Mata, onde estudei até a 4ª série, atual 5ºano. Durante este período, não me perguntem se lembro de algum livro que eu ou minhas professoras tenham lido, pois não me recordo de jeito nenhum, nem mesmo das

lições dos meus livros didáticos. Escrever textos? Muito menos. Lembro-me, muito mais, das brincadeiras na hora do recreio e das merendas que eram vendidas no pátio da escola. Esses momentos, muitas vezes, ainda são os melhores para os nossos alunos, uma vez que eles se sentem à vontade para se expressarem sem a preocupação de estarem sendo monitorados pelo olhar do professor.

Ao passar para o ginásio, comecei a ser, e disto eu lembro perfeitamente, uma leitora coagida, pois lia por obrigação, com objetivo de ser aprovada com as maiores notas possíveis. A escrita, por sua vez, resumia-se à cópia de fragmentos dos textos expositivos dos livros didáticos para responder às questões de atividades, como as de ciências, geografia e história que, geralmente, eram respostas enormes, e eu teria que decorá-las para responder exatamente igual na avaliação, quer dizer, na prova. Assim mesmo eu fazia. Eu tinha o compromisso comigo mesma de passar de ano; não suportava a ideia de perder e ter que repetir o ano. Assim, estudei com afinco todo meu Ensino Fundamental – 1º grau, na época –, já pensando em fazer o curso de secretariado no ensino médio.

Entretanto, muito além das minhas lembranças, na caixa esquecida da memória de uma criança que brincava de ser professora, já estava escrito que eu faria magistério – ainda que eu mesma não tivesse escrito nada disso nem no papel, nem nos meus pensamentos de adolescente. Nos meus sonhos de adolescente eu me via secretária. Por que, então, a mudança de planos em relação ao secretariado? Naquele ano, 1995, quem havia feito o primeiro e o segundo anos do curso continuaria para concluir o curso. Contudo, novas turmas, para minha surpresa, não seriam abertas. Sendo assim, fui matriculada, mesmo sem querer, na turma de magistério, pois era o único curso que permaneceria com matrículas abertas no maior colégio estadual que há em Catu: Colégio Estadual Pedro Ribeiro Pessoa. Posso dizer, então, que esse foi o engatinhar da minha caminhada como professora.

Porém, como qualquer criança que começa a engatinhar e tem medo de ficar em pé para dar os primeiros passos, assim eu estava. E permaneci engatinhando, sem ao menos tentar caminhar novamente, ou seja, concluí o magistério, mas tive medo de prestar o vestibular e perder. Então, fiquei sem estudar formalmente por cinco anos. Para não ficar completamente atrofiada, passei a dar banca ou reforço escolar, como é mais conhecido atualmente. Com isso, a história estava se repetindo, só que dessa vez, eu era a “protagonista”, quer dizer, eu era a “professora” de banca dos filhos dos meus vizinhos. Ali estava eu, num contexto semelhante àquele que me fizera adentrar no mundo do reconhecimento das letras, das sílabas, das palavras e do texto, mesmo que de forma fragmentada e sem que eu fosse a autora de algum deles.

Paralelo a esse momento de inércia da minha vida, no qual eu já estava prestes a permanecer atrofiada, duas práticas de letramentos – esse conceito é aprofundado na seção 1.1.3 – contribuíram para me fazer voltar a estudar: o preenchimento de um formulário em um órgão público e a leitura de uma revista bíblica na igreja da qual faço parte. Isso aconteceu cinco anos depois de eu ter concluído o curso de magistério.

A primeira prática ocorreu quando minha mãe precisou fazer, no INSS, um documento no qual eu seria sua procuradora legal. Naquele momento, eu precisei preencher um formulário, informando a minha profissão. Eu, que já havia concluído o magistério, mas não exercia a profissão, não me senti à vontade para dizer-me professora, até porque realmente não era. Assim como François Dubet (1997), sociólogo francês que quis saber o que é ser professor, eu não conhecia o chão da escola, não convivia com a sua realidade, logo não era professora definitivamente. Então, a resposta dada foi a de que não trabalhava, quer dizer, ficava em casa. Então, a atendente do INSS preencheu o campo do formulário com a profissão “Dona de casa”. Ali tive um choque com a minha realidade e ecoou dentro de mim: DONA DE CASA. Confesso que sempre admirei minha mãe por ser um exemplo de mulher, por ser uma maravilhosa dona de casa, cuidando do esposo e dos quatro filhos sem nunca fazer diferença entre nenhum deles. Entretanto, não queria voltar a preencher um formulário com a mesma função. Naquele instante, entendi o poder do querer, que faz parte dos princípios do Ensino Universal abordado por Jacques Rancière (2019, p. 83), ao apresentar o mestre Jacotot, fazendo a “*tradução* da célebre análise cartesiana do pedaço de cera: ‘Eu quero olhar e vejo. Quero escutar e ouço. Quero tatear e meu braço se estende...’”. Em suma, eu queria uma profissão diferente, e todo o meu eu, mente e corpo, em um processo de interação, trabalharam para obedecer à minha vontade. Contudo, qual seria mesmo a minha vontade? Que profissão escolher, se o pensamento de ser secretária havia sido abandonado?

Para responder a essa pergunta entra em cena a segunda prática de letramento que também serviu para me retirar da inércia. Eu ensinava um grupo de adolescentes na Escola Bíblica Dominical. No domingo, que impactou a minha vida, assim como o evento no INSS, a lição que eu ensinei tinha por título “Estudar, estudar, estudar”. Deparei-me diante de uma situação na qual falaria para adolescentes que eles deveriam continuar estudando, sendo que eu, a “professora” deles, tinha concluído o curso de Magistério e encontrava-me estagnada, por medo de enfrentar um vestibular e perder. Porém, naquele domingo também, eu reforcei o entendimento sobre o poder do querer. Eu queria falar sobre algo do qual eu fosse exemplo. Eu queria incentivar adolescentes e jovens a darem continuidade aos seus estudos e serem realizados por isso. Eu queria, além de ter uma profissão, ser alguém que contribuísse, e que

contribui, para que outros tenham também uma profissão. Foi, então, que descobri o meu querer: ser professora. Assim, fortaleci a ideia de permanecer nos passos que havia começado lá atrás no Magistério. Decidi fazer um cursinho, preparando-me para o vestibular/2004 da Uneb. Foi nesse cursinho que tive tanto o contato inicial com a ideia de escrever textos, quanto com as minhas dificuldades em escrevê-los. Ainda assim com as minhas dificuldades, eu já tinha plena certeza do que eu faria: licenciatura em Letras Vernáculas.

Assim aconteceu. Prestei o meu primeiro e único vestibular, pela UNEB, Campus II, em Alagoinhas, no início de 2004 e comecei a estudar no segundo semestre desse mesmo ano. Foram quatro anos de muita aprendizagem, de muita produção textual, e o início de desconstrução de incontáveis paradigmas. Dentre tantos desses paradigmas, a aproximação com os conceitos de variação e de mudança linguísticas me fez perceber que fazer o curso de Letras não me autorizava a menosprezar ou desprezar alguém pelo seu modo de falar. Muito pelo contrário, cursar Letras me fez enxergar que cada um tem o seu jeito peculiar de falar. Descobri que não falamos errado. Falamos a mesma língua de maneiras diferentes e isso mostra quão rica ela é.

Com isso, passei a me avaliar e percebi que parte das minhas atitudes eram carregadas de um preconceito, até então, desconhecido por mim: o preconceito linguístico. Como disse acima, eu dava banca e, quando ouvia alguma expressão dos alunos que para mim era considerada errada, corrigia-os imediatamente ou até ria da forma como a palavra era pronunciada por eles e por outras pessoas com as quais eu convivía e que não tiveram a oportunidade de obter um maior nível de escolarização. Por me considerar “formada” em Magistério e estar “ensinando”, em casa, as atividades escolares daqueles alunos, eu chegava a dizer algumas frases preconceituosas, como por exemplo: “Nossa, isso dói no meu ouvido”, “Não é assim que se fala, o certo é...” e “Você falou errado”. Tudo isso, sem saber que quem estava errada era eu. Mas, como disse, cursar Letras foi o início da desconstrução de paradigmas. Exatamente o início, pois quatro anos ainda é pouco para desconstruir décadas de um alicerce construído na base das pedras gramaticais do certo e do errado e passar a construir uma nova casa, agora com base nos fundamentos da linguística e da sociolinguística. Essas ciências, inclusive, ao longo da graduação, encantaram-me tanto que o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), orientado pela prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Maria Nazaré Mota de Lima (Unep) teve por título “Variação linguística: “nós” e “a gente” em textos do Ensino Fundamental. Nas considerações finais desse trabalho monográfico, encerro dizendo o seguinte:

... a realização deste estudo significa muito para mim, principalmente pelo fato de compreender que o ensino da língua materna pode, sim, mesmo não sendo

tão fácil, ocorrer de uma maneira que venha mostrar a riqueza que esta possui, atraindo, portanto, os estudantes, e não os expulsando da escola. Então, mesmo reconhecendo as dificuldades enfrentadas para se elaborar esta pesquisa, confesso que ela, na verdade, serviu-me de provocação e aguçou o desejo de ir mais além. (SILVA, 2008, p. 48)

Assim, concluí a graduação, fiz a defesa da monografia e, por já estar atuando como professora no Colégio Batista de Catu, escola privada na qual trabalhei até 2020, passei a ter o prazer de dizer: “eu sou professora”. A partir de então, em qualquer preenchimento de formulário, eu posso colocar no campo “profissão” não mais dona de casa – embora continue sendo –, mas sim PROFESSORA. Dizer ou escrever isso, para mim, é uma honra. Além disso, é trazer à memória eventos e práticas de letramentos que me formaram ao longo dos anos para, assim, (re) construir-me, proporcionando uma construção mais sólida e mais bem embasada na vida dos meus alunos e, como afirmei em minha monografia, sendo provocada a ir além.

Realmente a provocação valeu e, no ano seguinte, após a conclusão da graduação, fiz uma pós-graduação em Estudos Linguísticos e Literários. Ainda encantada pela área da sociolinguística, fiz o TCC com foco no preconceito linguístico em sala de aula: “Preconceito linguístico: um olhar acerca da variação linguística no CETEP”. Essa pesquisa, que foi feita em dupla, serviu-me, mais uma vez, de provocação e aguçou o desejo, dessa feita, de aperfeiçoar a minha própria prática. Foi um despertar em mim para assumir a postura de um professor reflexivo, uma vez que, conforme Paulo Freire (1996, p. 39), ensinar requer reflexão crítica sobre a prática, e “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

É nesse pensar criticamente que, seis anos depois da minha primeira pós-graduação, decidi fazer outra pós-graduação. O objetivo era voltar a estudar de modo mais sistemático, até porque professor sempre está estudando. Contudo, eu sentia que precisava fazer algo para melhorar a minha prática, para ser uma professora melhor e poder ajudar meus alunos em seu processo de aprendizagem. Então, fiz o processo seletivo da pós-graduação do IfBaiano-Catu, em Educação Científica e Popularização das Ciências. Foi uma experiência ímpar, pois tive a oportunidade de estudar com colegas das diversas áreas do conhecimento, voltados para o mesmo propósito: educar pela pesquisa. (DEMO, 2011) Compreendi, então, que, para se educar pela pesquisa, é preciso ser inovador sempre, não vale receitas prontas. Se assim o for, deixará de ser educação pela pesquisa, sendo apenas mais uma aula comum onde o professor é a principal fonte de conhecimento, o que, na verdade, não é.

Mediante a este cenário, agora com a graduação e as duas pós-graduações, certamente algumas mudanças significativas foram acrescentadas à minha prática docente. Entretanto, eu

ainda não me sentia satisfeita com o meu trabalho como professora de Língua Portuguesa. Havia em mim certa angústia por ainda estar ensinando uma gramática descontextualizada com a máscara da contextualização, só porque, supostamente, analisava os aspectos gramaticais dentro do texto. Outro fator que me angustiava também era que eu ensinava redação num cursinho preparatório para o Enem, mas sentia meu trabalho incompleto ao me questionar: como ensinar a escrever se eu não escrevo? Foi um momento semelhante ao que passei diante da minha classe de escola bíblica ao dizer estudem, sem que eu mesma estivesse estudando. Desta feita, eu listava dicas, regras e macetes para a escrita de uma redação escolar, sendo que eu mesma não escrevia texto algum. Obviamente não estava apta para mostrar aos meus alunos os caminhos para a escrita de um texto autoral, isto é, de um texto cuja intenção seja a busca pela lucidez, através de “uma reflexividade atuante” (JOSSÓ 1999, *apud* TORDINO, 2012) que consiste, por sua vez, num movimento crítico sobre o próprio texto e sobre o próprio ato de escrever. Com meu olhar escravizado diante dos textos dos meus alunos, não ia muito além da observação, como disse acima, dos aspectos gramaticais e ortográficos. Eu fazia isso, e, por vezes, ainda faço, mas agora com a consciência de que não deve ser assim. Não sabia como fazer de forma diferente e ainda busco caminhos. Então, fui impelida a buscar algo mais: melhorar primeiramente no meu ato de escrever, e, paralelo a isso, poder ajudar meu aluno num constante processo de interação, o que também é uma das características da escrita autoral, como abordo na subseção 2.1.1. Sendo assim, o desejo de ir além se reacendeu em mim. Foi quando me deparei com o processo seletivo do Mestrado Profissional em Letras, conforme relato na subseção a seguir.

### **1.1.2 Reflexão sobre a memória**

Com a constante vontade de aprimorar é que chego ao ProfLetras, trazendo os momentos supracitados na caixa dos meus letramentos. Todas essas lembranças, por sua vez, levam-me a refletir sobre a proposta de intervenção que seria desenvolvida na minha turma de 9ºV2, turno vespertino, onde leciono, na Escola Municipal Professor Raimundo Mata, localizada na Boa Vista, Catu, Bahia. Essas reflexões acontecem de forma sistematizada pelo fato de eu estar, no momento, como estudante e pesquisadora no Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA), lugar este de (des) e (re) construção onde passo a perceber, mais de perto e teoricamente fundamentada, o quanto ainda tenho a aprender

e a desescravizar<sup>2</sup> minha linguagem (CARBONI; MAESTRI, 2003), meu olhar e minha prática docente. Frente a essa desescravização, vou me confrontando com os imperativos da autoformação – "conhecer, ouvir, ler a vida do outro" (PASSEGGI, 2011, p. 371) –, refletindo sobre mim e, assim, percebendo, através da escrita de si, onde posso melhorar e ajudar os meus alunos a “apropriarem-se do poder de refletir sobre suas vidas” (PINEAU, 2006, p. 329), buscando uma escrita autoral que parte de uma ação reflexiva e crítica, como já explicitado.

Diante dessas considerações da escrita de si como um dispositivo com o qual é possível fazer as reflexões sobre meu “percurso de formação formal, não-formal e informal” (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 373), submerjo na caixa das minhas lembranças e volto ao meu percurso de ingresso ao ProfLetras, pensando, primeiramente, no que me fez optar por um mestrado profissional e não acadêmico. Ressalto que ambos são importantes. Entretanto, esse mestrado profissional, como consta no Regimento interno do Programa, “visa à capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no País”. (PROFLETRAS) Então, buscando essa capacitação com vistas na contribuição para a qualidade de ensino do meu aluno, foi que decidi fazer o ProfLetras. Percebi, a partir de leituras que diferenciavam os dois tipos de mestrado, que o profissional atenderia às minhas expectativas iniciais quanto ao trabalho mais próximo do meu estudante, bem como o trabalho com a produção de texto em sala de aula.

Contudo, não imaginava que, ao buscar a capacitação, primeiro viria o processo de desconstrução. É como se eu resolvesse reformar minha casa, mas, ao começar a reforma, percebesse que as mudanças deveriam começar na base, isto é, no alicerce, e não apenas nas fachadas, nas pinturas ou nos revestimentos. Eu precisava buscar em minhas bases de letramento, ou melhor, buscar as práticas de letramento que me constituíram e me construíram como professora de Língua Portuguesa. Foi o que busquei fazer ao longo desta seção.

Muitos foram os textos – orais e escritos – que me fizeram refletir sobre o meu processo de (des)construção e de constituição ao longo dos dois primeiros semestres do mestrado. Destaco a fala do professor Dr. Felix Omidere, na palestra de abertura, o qual ressaltou a importância de não ir pelo caminho da individualidade, elencando como palavras-chave união e cooperação. E é nessa perspectiva que se configura o processo de formação do meu eu

---

<sup>2</sup> Ação proposta por Carboni e Maestri (2003, p. 1), tendo em vista que a sociedade necessita corrigir as “desigualdades linguísticas” e as ciências sociais precisam superar a ‘palavra do outro’ e expressar “novos conteúdos sob novo aparato categorial.”

professora-pesquisadora como aluna do ProfLetras. Nesse processo, não caminho sozinha, estou/vou estar numa parceria e cooperação com os participantes de todo projeto de pesquisa e intervenção. Tudo isso para que, parafraseando Paulo Freire (1996), pesquisando, eu constate; constatando, eu possa intervir; intervindo, eu possa educar e me educar.

Com essas ações, sou levada a restaurar as imagens das leituras que me constituíram, buscando as marcas que foram tatuadas na pele do meu conhecimento, o que, conseqüentemente, significa reconstituir as representações do meu tardio acesso à cultura escrita. (MOYSÉS, 1995) Essa cultura, segundo Geraldi (2008), continua sendo praticada apenas por alguns, visto que a ligação entre leitura e escrita, numa sociedade letrada, é fato, ou seja, sabe-se que leitura e escrita caminham juntas. Entretanto, o que realmente acontece é que a liberdade de expressão, conforme o linguista, é dada somente aos poucos que conseguem escrever. Isso porque a leitura é tida como uma necessidade fundamental para todos, já a escrita é praticada por um número restrito. (GERALDI, 2008) Dessa forma, proporciona-se uma liberdade de expressão que se limita à liberdade de apenas alguns dos membros das sociedades letradas e não a todos, como é o ideal. Com isso, quero dizer que, para Geraldi, só quem tem a verdadeira liberdade de expressão é aquele que escreve, e estes são poucos. Contudo, eu considero esse número ainda mais reduzido, pois muitos dos que escrevem fazem isso de forma obrigatória. Por exemplo, eu escrevi três trabalhos acadêmicos de conclusão dos cursos que fiz (graduação e pós-graduação) e, agora, a escrita do memorial. Contudo, não tinha a prática da escrita cotidiana. Logo, há diferença em relação àquele que tem a responsabilidade ou o compromisso de publicar um artigo, uma crônica ou qualquer outro gênero. É uma atitude paradoxal: formar escritores sem ser um escritor. Se para formar leitores, precisamos ser leitores, não valeria o mesmo para a formação de escritores? Não necessariamente, pois como o mestre Jacotot, podemos partir do princípio do mestre ignorante, ensinando para a emancipação. Entretanto, “para emancipar a outrem, é preciso que se tenha emancipado a si próprio”. (RANCIÈRE, 2019, p.57) Mesmo sendo timidamente, esta era a minha busca: a emancipação, que, segundo o próprio filósofo Rancière, é a conscientização da igualdade, da reciprocidade com a qual é possível que a inteligência seja atualizada através da verificação.

Dentro dessa perspectiva de conscientização e de verificação, percebo que preciso mudar a minha concepção de diversos conceitos que envolvem minha prática docente, mesmo que implicitamente, dentre eles: língua, gêneros textuais, letramento, oralidade, fala e escrita. Além disso, preciso me apropriar de conceitos que, para mim, são extremamente novos, como é o caso de etnografia ou pesquisa de cunho etnográfico, autoria, dentre outros. Alguns desses conceitos serão comentados nas próximas subseções deste memorial.

### 1.1.3 Minha memória, minha língua

Para Marcuschi (2003), a concepção de língua e de texto é vista como um conjunto de práticas sociais; logo, não pode ser trabalhado isoladamente. O autor enfatiza que as línguas se fundam em usos. Por esse motivo, a atenção deve ser dada aos usos da língua, “pois o que determina a variação linguística em todas as suas manifestações são os usos que fazemos da língua”. (MARCUSCHI, 2003, p. 16) Visando aprofundar ainda mais a noção de língua, Marcuschi (2008, p. 61) admite que a língua é sim um sistema simbólico, entretanto, precisa ser tomada como um “conjunto de práticas sociais cognitivas historicamente situadas” e “sensíveis à realidade sobre a qual atua”.

Corroborando esse ponto de vista, Antunes (2007) afirma que uma língua vai além de um sistema em potencial, supondo uso e atualização concreta em interações complexas. Além disso, a autora diz que a língua é constituída pelo léxico, pela gramática; e suas interações compreendem a composição de textos e uma situação de interação. Isso reforça a postura que estou tentando adotar na minha prática pedagógica, visto que, desde a minha formação inicial (2004-2008) em Letras Vernáculas na Universidade do Estado da Bahia (UNEB- CAMPUS II), já tinha conhecimento de que o ensino de língua não deve se prender a uma metalinguagem técnica. (POSSENTI, 1996) Confesso que não consegui colocar isso por completo em minha práxis, mas foi muito gratificante, para mim, ter conseguido convencer a coordenadora a retirar a “Gramática” da lista dos livros didáticos adotados na escola privada onde trabalhava, visto que os alunos já tinham, além dessa gramática, o livro de Português que, por sua vez, já trazia em uma de suas seções a “parte” de gramática.

Com isso, não estou dizendo que eu não devo refletir sobre questões que envolvem a gramática da língua. Na verdade, quero apenas compactuar com o que propõe Possenti (1996), ao afirmar que é impossível que o falante não realize reflexões sobre o uso da sua língua. Contudo, tal reflexão deve ser feita de modo reorganizado, pois fazer análises morfosintáticas é tão importante quanto discutir os preconceitos – e os racismos – existentes na língua. É preciso fazer um e não desprezar o outro. Um caminho possível é valorizar o lugar de fala dos envolvidos. Acredito que esse lugar de fala dos estudantes, inclusive, é o primeiro passo para se concretizar uma escrita autoral, pois os estudantes poderão expressar sua voz, seu pensamento, sua verdade, a partir do próprio espaço onde convivem e interagem.

Ao pensar em conviver e interagir, destaco, dentre outras leituras feitas ao longo do mestrado, a contribuição de Travaglia (2009) quando apresenta as três concepções de linguagem. De acordo com o autor, há três concepções de linguagem: como expressão do

pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação. Com certeza, estudei essas concepções na minha primeira especialização em Estudos Linguísticos e Literários que aconteceu em 2010, mas confesso que já não me recordava de cada uma delas. Trago, então, esses conceitos à memória para não correr o risco de adotar a primeira concepção e considerar que meu aluno que não consegue se expressar não pensa; não devo adotar a segunda concepção, pois, segundo o linguista, ela passou a considerar o estudo da língua como código virtual que não considera o falante em seu processo de produção. Para Travaglia (2009, p. 21), a “concepção de linguagem é tão importante quanto a postura que se tem relativamente à educação”. Por esse motivo, ressalto a importância da terceira concepção que vê a linguagem como processo interacional, visto que, ao usar a língua, o meu aluno e eu não apenas expressamos um pensamento, ou decodificamos informações, mas interagimos como sujeitos que ocupam lugares sociais, construindo vínculos que antes não existiam.

Além dos conceitos supracitados, corrobora a postura por mim adotada neste trabalho o olhar da estudiosa norte-americana da teoria cultural, Glória Anzaldúa (2009). Ela defende que somos a nossa língua, uma vez que identidade étnica e identidade linguística andam *pari passu*, ou seja, são indissociáveis. Isso quer dizer que, na minha prática pedagógica, devo usar a língua com a qual os estudantes e eu possamos conectar nossa própria identidade, sendo nós capazes “de comunicar as realidades e valores verdadeiros” (ANZALDÚA, 2009, p. 307) para nós mesmos. Ainda nas palavras de Anzaldúa (2009, p. 312): “Eu não posso ter orgulho de mim mesma até que possa ter orgulho da minha língua.” Noto, portanto, o quanto língua, identidade e cultura estão interligadas. Essa interligação é apresentada na sociedade por meio dos gêneros textuais que é o conceito comentado na subseção a seguir.

#### **1.1.4 Memória cercada de gêneros**

A interligação - língua, identidade e cultura - é apresentada à sociedade por meio dos gêneros textuais, pois, como preconiza Antunes (2009, p. 54), “conhecer os diferentes gêneros que circulam oralmente ou por escrito faz parte de nosso conhecimento de mundo, de nosso acervo cultural.” Ampliando o conceito, Koch e Elias (2018, p. 55) afirmam que os gêneros são todas as produções, sejam orais ou escritas, baseadas “em formas-padrão relativamente estáveis de estruturação de um todo”. Essa definição toma por base os estudos de Bakhtin (2011, p. 262) sobre gêneros do discurso para quem um gênero se caracteriza por ser “tipos relativamente estáveis de enunciados” que espelham as condições e as finalidades de cada campo específico

por seu conteúdo, pelo estilo da linguagem e, principalmente, por sua construção composicional. Nas palavras de Koch (2015, p. 63), os gêneros são

marcados sócio-historicamente, visto que estão diretamente relacionados às diferentes situações sociais. É cada uma dessas situações que determina, pois, um gênero, com características temáticas, composicionais e estilísticas próprias. Sendo as esferas de utilização da língua extremamente heterogêneas, também os gêneros apresentam grande heterogeneidade, incluindo desde o diálogo cotidiano à tese científica.

Por ser assim, Bakhtin (2011) faz a distinção entre gêneros primários e gêneros secundários. Os primários são considerados simples e dizem respeito aos diversos gêneros usados na comunicação imediata, por exemplo, o diálogo, seja face a face ou não. Esses gêneros integram o grupo dos secundários que são considerados complexos pelo fato de surgirem a partir de situações também mais complexas, desenvolvidas e mais organizadas, como é o caso deste meu memorial.

Lembro-me de que já havia adotado em minha prática o trabalho com os gêneros textuais. Porém, percebo que as discussões durante o mestrado me mostraram perspectivas diferentes, a partir do olhar também de Antunes (2009). A autora defende que, mesmo reconhecendo as dificuldades de se chegar a classificações mais precisas e consistentes sobre o conceito de gêneros, é de suma importância o seu uso efetivo para o estudo da língua, visto que tal conceito expande um pressuposto fundamental de que a língua usada nos textos configura um comportamento social. Logo, faz-se necessário a utilização dos diversos gêneros textuais em sala de aula, para que se possa desenvolver as competências de fala, de escuta, de leitura e de escrita ancorada em fatos verbais com os quais interagimos real e socialmente.

Assim, preciso desses conceitos bem patente em minha práxis, pois é necessário que o ensino deva partir de usos efetivos da língua que são materializados nos diversos gêneros textuais. Estes, por sua vez, identificam meus alunos e suas práticas sociais, apontando, assim, o seu nível de letramento. Mas o que é mesmo letramento? A próxima subseção é sobre isso.

### **1.1.5 Memória letrada**

A pergunta feita anteriormente: “O que é mesmo letramento?”, fez-me pensar nas diversas vezes que ouvi o termo “letramento” nas reuniões pedagógicas das escolas onde trabalho ou mesmo nas especializações que tive a oportunidade de realizar. Confesso que ainda não havia compreendido seus múltiplos conceitos. Sendo assim, a minha prática docente estava deficitária e, conseqüentemente, não estava contribuindo satisfatoriamente para o letramento

dos meus estudantes. Hoje, após o ProfLetras, compreendo o letramento não só como o “processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários” (MARCUSCHI, 2003, p. 21), mas também, e principalmente, como uma prática social que é historicamente situada com propósitos definidos, relacionando-se a metas sociais e práticas culturais mais abrangentes, conforme preconizam Barton e Hamilton (2000).

Aprofundando esse conceito de letramento, Street (2014) defende-o como uma prática social; por isso, seus significados e usos variam de acordo com o contexto dos participantes. Para o pesquisador, uma abordagem do letramento como prática social (LPS) sugere uma política contrária ao pressuposto de que o pouco apoio dos pais em ambientes economicamente mais pobres é responsável pelo fraco desempenho na escola. A proposta do especialista é que nós, professores, possamos partir do conhecimento e das práticas letradas que as crianças trazem consigo de casa, reconhecendo suas diferenças e se ajustando a elas, quer dizer, valorizando o lugar de fala do estudante. Fazendo isso, com teoria e pesquisa indicadas, as escolas promoverão melhoria do desempenho na escola e na sociedade em geral. Para o autor, ainda, o letramento é parte da relação de poder, e o modo como as pessoas “se apropriam” dele é uma contingência não só de fatores pedagógicos e cognitivos, mas, também, de práticas sociais e culturais. Vale ressaltar que, dentro dessa perspectiva, a fronteira letrado/não letrado não é tão óbvia, uma vez que os “iletrados” se envolvem em práticas letradas. Sendo assim, é importante, de acordo com Street, contestar as posturas dominantes, começando pela perspectiva de organizações pequenas, locais e comunitárias e de ONGs, desde que priorizem a aprendizagem e as práticas de letramento locais como base para os aprendizes. Esta é uma percepção que eu não posso perder de vista em minha práxis não apenas em sala de aula, mas na vida como um todo.

Além dos autores supracitados, há outros dois nomes que se dedicam à pesquisa sobre o letramento, e me foram (re) apresentados no ProfLetras: Kleiman (1995, 2005) e Rojo (2009, 2012). Para Kleiman (2005), o letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, refletindo mudanças sociais e tecnológicas. Sendo assim, é também um “conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as, porém.” (KLEIMAN, 2005, p. 21). Kleiman (1995) também diferencia os conceitos de eventos de letramentos e práticas de letramento. Apesar de serem interligados, não significam a mesma coisa. A primeira expressão diz respeito a situações mais observáveis em que a escrita e a leitura constituem parte essencial, num dado contexto imediato. Já o conceito de práticas de letramento

não envolve um contexto imediato, mas está relacionado a atividades realizadas em contextos institucionais e culturais a partir dos quais é possível atribuir significados à leitura e à escrita.

Reforçando tudo isso, Rojo (2009, p. 10) define letramento como “um conjunto muito diversificado de práticas sociais situadas que envolvem sistemas de signos como a escrita e/ou outras modalidades de linguagens para gerar sentidos”. A autora amplia sua definição, uma vez que considera a existência não de letramento e sim de “letramentoS”. A pesquisadora defende que a educação linguística deve possibilitar aos estudantes a participação em diversas práticas sociais de modo ético, crítico e democrático, principalmente através dos letramentos múltiplos e dos letramentos críticos. Segundo Rojo (2009), para pôr em prática os letramentos múltiplos é preciso deixar de ignorar os letramentos das culturas locais, colocando seus agentes (estudante, professor, toda a comunidade) em contato com os letramentos prestigiados. Além disso, faz-se necessário que os estudantes se apropriem dos letramentos críticos, pois estes são solicitados no trato ético diante de tantas informações, para que não haja de modo instantâneo e alienado, mas que aprendam a problematizar cada informação, percebendo o discurso hegemônico que está por trás daquilo que parece ser uma “simples” informação, nas palavras de Jacques Raciére (2019), como sujeitos emancipados. Munidos de todos esses letramentos, o estudante estará preparado para o exercício da cidadania, seja através de uma prática que envolva a fala e a oralidade, seja através de uma que priorize a escrita. Conceitos (fala, oralidade, escrita) sobre os quais rememoro na subseção que segue.

### **1.1.6 Fala e oralidade: escrita(s) na memória**

Pelo fato de eu fazer parte um contexto cristão evangélico, a minha vida sempre foi marcada por ocasiões de fala e por atividades que envolviam a oralidade: conversas informais sobre a Bíblia, ensino em Escola Bíblica Dominical e oportunidades para expor uma mensagem. Nesses momentos, eu não usava a escrita, quer dizer, eu não precisava escrever nenhum texto, pautava minha fala em leituras prévias. Isso foi ainda mais ampliado quando ingressei no curso de Letras Vernáculas, através das exposições orais, seminários, comunicação oral, sem falar nas muitas conversas com colegas e professores nas horas vagas. Nesse caso, em algumas situações eu já utilizava a escrita. Contudo, no meu entendimento, todas as atividades que eu realizava envolvendo a fala faziam parte do mesmo conceito: fala é igual a oralidade, diferenciando-se totalmente da escrita.

Contrariando esse meu pensamento, os estudos do linguista Antônio Marcuschi me fizeram perceber que os conceitos de oralidade e escrita, embora estejam relacionados, são bem

distintos, mas não dicotômicos. Marcuschi (2003, p. 25) define a oralidade como uma “prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas dos gêneros textuais fundadas na realidade sonora mais ou menos formal e/ou informal”. Já a fala é uma “forma de produção textual discursiva para fins comunicativos na modalidade oral sem a necessidade de uma tecnologia, além do aparato disponível pelo próprio ser humano”. Enquanto a escrita é o “modo de produção textual discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracteriza por sua constituição gráfica”. (MARCUSCHI, 2003, p. 25) A partir desses conceitos, revejo as cenas de letramentos (ASSUMPÇÃO, 2018) que contribuíram para a minha formação pessoal, profissional e acadêmica.

Embora sejam conceitos, como disse, distintos, a fala, a oralidade e a escrita se relacionam o tempo todo. De acordo com Kleiman (2005), fala e escrita se complementam numa complexa representação de eventos de letramento nas mais variadas instituições da sociedade. Outro fator destacado por Marcuschi (2003) diz respeito à importância que tanto a oralidade quanto a escrita têm na sociedade. Para o autor, elas são indispensáveis; não se deve, porém, confundir os papéis e os contextos de uso, nem discriminar os usuários.

Vale ressaltar que a inserção desses conceitos na prática docente afeta a construção das identidades sociais dos estudantes, assim como afetou a construção da minha identidade. Isso porque, quando falo sobre a importância da oralidade, é impossível não trazer à memória o quanto meu contexto cristão me auxiliou para o desenvolvimento desta prática de letramento, através do ensino na Escola Bíblica Dominical, das oportunidades para ler algum versículo e explicá-lo. Tais atividades continuam a ser realizadas pelos nossos alunos em seus contextos religiosos. Falta-nos descobrir e saber como usar esse letramento local que os alunos já trazem consigo para o aprimoramento deles. Convém lembrar que o letramento local ou letramentos “vernaculares”, segundo Rojo (2009, p. 102), “têm sua origem na vida cotidiana, nas culturas locais.”

Isso posto, continuo revisitando minhas memórias já de mestrandia e observo que a aquisição desses novos conceitos foi extremamente importante para a condução que o meu projeto de intervenção vem tomando. A partir das leituras feitas, passei a observar o meu cotidiano, principalmente o cotidiano escolar, de modo diferente. Ouso dizer que tenho observado com o olhar de professora-pesquisadora. Lembro-me, por exemplo, do desfile de 7 de setembro de 2019, cuja temática foi “O eu, o outro e o mundo”, no qual cada escola deveria apresentar nas alas do desfile subtemas, envolvendo valores importantes para a sociedade. Uma das alas da escola Professor Raimundo Mata (onde pretendia desenvolver minha SD) separou

dez bambolês e em cada um deles colocou as letras formando o substantivo S O R O R I D A D E<sup>3</sup>.

Confesso que fiquei surpresa com essa palavra, pois nunca tinha tido contato com ela. As pessoas que assistiam ao desfile ficaram, da mesma forma, surpresas; chegaram a pensar que a escola tinha escrito a palavra solidariedade de forma errada. Naquele instante, por já ter lido Carboni e Maestri (2003), percebi que a escola, mesmo que intuitivamente, lançou uma semente para a desescravização da língua, visto que é possível produzir mudanças significativas, partindo de uma mudança da linguagem, através dos usos de novas palavras, termos e expressões, isto é, através da utilização da língua materializada nos gêneros textuais, promovendo o(s) letramento(s) que se apresentarão na oralidade ou na escrita dos agentes envolvidos nos eventos num dado contexto social, no meu caso, na sala de aula.

Quando reflito sobre tudo isso, trago à memória as minhas duas turmas de 8º ano de 2019, pois, pelo planejamento proposto pela Secretaria de Educação, eu deveria trabalhar os mesmos conteúdos em ambas as turmas, mas a recepção é bem diferente em cada uma delas. Isso comprova o quanto cada grupo/turma possui a sua linguagem.

Estabeleço ainda um paralelo com o texto de Kleiman (2005): "É preciso ensinar letramento?", no qual a autora destaca a importância de se utilizar diferentes estratégias de leitura para grupos distintos. Em outras palavras, um evento de letramento para uma turma X não será adequado para a turma Y. Assim, quando os participantes mudam, muda-se a linguagem, logo, mudam-se os objetivos e, conseqüentemente, as estratégias devem ser mudadas. Mas qual a linguagem do meu estudante? E melhor: quem é o meu estudante?

## **1.2 Os alunos estão em minha memória**

Nesse mergulho no mar das minhas memórias, vejo-me como uma casa em reforma para além da fachada; mexe nas bases, reforça as estruturas, é um processo de (re) construção. E nessa construção, não trabalho sozinha. Há um grupo de participantes de extrema importância nessa reforma: meus alunos. O que seria de mim sem eles? Obviamente não seria professora. Certamente não seria provocada a continuar estudando, pesquisando, reformando-me, reconstruindo-me. Eles estão e continuarão na minha memória. Quem são eles? São muitos e são de turmas e perfis diversos, mas para a realização desta pesquisa tive que optar por apenas uma turma a qual passo a apresentar.

---

<sup>3</sup> Sororidade vem do latim soror (irmãs) e significa união de mulheres com o mesmo objetivo, geralmente de aspecto feminista. (PRIBERAM, 2020)

Os alunos faziam parte da turma do nono ano do turno vespertino da escola municipal Prof. Raimundo Mata; turma na qual seria aplicado o projeto de intervenção, mas foi interrompido, devido à suspensão das aulas no período da pandemia da Covid-19. Era uma das turmas mais comentadas na escola, devido ao comportamento “indisciplinado”, à falta de compromisso na realização das atividades solicitadas e às constantes queixas realizadas pelos professores. Quando descrevo meus estudantes dessa forma, lembro-me das perguntas feitas pela professora e pesquisadora Dr<sup>a</sup> Ana Lucia Silva Souza, durante as aulas da disciplina *Gramática, Variação e Ensino*: “Quem é o seu estudante?”, “O que você pensa sobre esse estudante?”. Certamente, essa descrição não os define, pois há toda uma história de vida por trás de cada um desses alunos que se apresenta de tal forma na sala de aula, isto é:

Os alunos são adolescentes completamente tomados pelos seus problemas de adolescentes e a comunidade dos alunos é “por natureza” hostil ao mundo dos adultos, hostil aos professores. Eles podem encontrar um professor simpático, eles podem encontrar um professor interessante, mas de qualquer forma, eles não entram completamente no jogo. Eles permanecem nos seus problemas de adolescência, de amor, de amizade e o professor fica sempre um pouco frustrado porque, mesmo se os alunos queiram, individualmente, estabelecer relações com os professores, coletivamente, eles não querem tê-las. (DUBET, 1997, p. 225)

Vejo nessa citação o retrato dos meus alunos, pois, por mais que eles se aproximem de mim ao estarem sozinhos, quando se encontram com os colegas, esquecem de tudo mais ao seu redor. Eles permanecem imersos nesses problemas de adolescentes citados por Dubet (1997). Além de todos esses problemas, os estudantes que observei para dar início a este projeto ainda enfrentam um outro obstáculo: eles fazem parte do grupo que apresenta a distorção idade-série, ou seja, pela idade, a maioria deles já deveria estar no Ensino Médio. Isso contribuía para a não aceitação das atividades que eu elaborava, muitas vezes, com base num planejamento feito para uma turma em que não havia essa distorção.

Ao observar esse comportamento da não aceitação dos estudantes, acreditava que eles demonstravam resistência às atividades propostas por mim, devido ao que eu via como desinteresse ou falta de vontade de estudar. Entretanto, a mudança de olhar proporcionada pelo ProfLetras me fez enxergar que o que esses estudantes estavam evidenciando é o que a professora Ana Lúcia Souza (2009) chama de letramento de reexistência, visto que eles “questionam, contestam, criam e propõem alterações nos moldes e nos espaços já ratificados e socialmente legitimados em relação aos usos da linguagem em sociedade.” (SOUZA, 2009, p. 7) Assim, a sala de aula servia como esse espaço no qual os estudantes, com corpo e voz, questionavam e contestavam a minha forma passiva e repetitiva de ensinar temas ou conteúdos

que não eram significativos para eles. Com isso, os estudantes criaram e propuseram alteração nos moldes da minha prática pedagógica, que, mesmo sendo legitimada, não alcançava seu verdadeiro propósito: o desenvolvimento da aprendizagem desses estudantes.

Em sala de aula, durante os momentos de diálogos entre eles, eu me sentia inexistente, pois ainda não havia compreendido o sentido da expressão “protagonismo do estudante em sua aprendizagem”. (BRASIL, 2018, p. 15) Após essa compreensão, mas ainda buscando a cada dia colocar em minha prática esse protagonismo dos meus alunos, percebi que eu não era inexistente, eu era apenas uma coadjuvante usando uma linguagem muito técnica e professoral. Mas, essa realidade mudou quando me aproximei deles, quando tentei usar a linguagem que eles usavam. E, com isso, passei a notar que esse meu estudante era/tem sido, em sua maioria, vítima de uma realidade social que o discrimina e que, naquele instante, o que ele mais precisava era de alguém que possibilitasse seu empoderamento através da linguagem que, conforme a concepção bakhtiniana, é discurso, é prática social. Essa linguagem era e ainda é revelada na fala de cada estudante simultaneamente, causando um amontoado de vozes.

Em meio a esse amontoado de vozes, havia descontração, interação e entendimento entre os estudantes. A voz do professor (a minha voz) chegava como uma interrupção nesse momento de diálogo que, para eles, era o melhor. A agitação em sala era instituída porque os constituintes da minha memória, meus estudantes, estavam, ao seu modo, dizendo-me que não queriam ouvir um assunto/conteúdo que nada tinha a ver com sua realidade. Eles queriam ser ouvidos, ou seja, queriam falar daquilo que lhes dizia respeito.

Nesse processo de fala (dos alunos) e escuta (minha), os participantes da grande reforma estavam – mesmo sem saber –, de acordo com Carboni e Maestri (2003), propondo a “desescravização” da minha linguagem, uma vez que o caráter social e historicamente determinado da palavra é fonte da riqueza e o motor da transformação da linguagem. Com isso, é possível produzir mudanças significativas, partindo de uma mudança da linguagem, através, sim, dos usos de novas palavras, termos e expressões.

No edifício da minha memória com eles, fui percebendo e concordando com Carboni e Maestri (2003, p. 23) ao afirmar que a superação na esfera linguística do “hibridismo” inconsciente e do “obscuro e automático amálgama de línguas” não é um momento superior, após o uso da palavra ou após a fundação do novo conceito, mas sim, um processo interdependente. Isto quer dizer que os autores defendem que “a superação da linguagem escravizada constitui processo solidário à liberação do próprio conceito”, uma vez que o processo de crítica do mundo social e natural ocorre por meio da expansão consciente, possível de ser organizada, processada e expressada linguisticamente. Portanto, é preciso que haja um

correspondente e contemporâneo processo crítico que desencante o caráter social da língua, superando a escravidão que foi imposta pelos preconceitos nascidos e gerados pela sociedade classista e colonialista. Os meus estudantes e eu pudemos nos ajudar neste processo de superação, construindo nossas memórias juntos.

Para isso, foi necessário investir um tempo em uma roda de conversa, promovendo o diálogo, o que foi suficiente para perceber o quanto os meninos e as meninas do nono ano queriam e querem ter voz e vez no seu processo de formação dentro do espaço escolar. A investigação de novas estratégias que promoveram a conversa dos alunos com a minha participação foi instigada por perceber o quanto eles interagem e, com interesse, compartilhavam informações entre eles. Além disso, notei como a presença do diálogo mudou totalmente o andamento das minhas aulas, visto que, quando foi dada a oportunidade de fala numa roda de conversa, por exemplo, o conhecimento compartilhado por eles (alunos) e por mim (professora) promoveu uma aproximação entre nós.

Com essa aproximação, foi e é possível promover o conhecimento da língua do opressor, como propõe bell hooks (2008), uma vez que à semelhança do negro norte-americano – que rompeu com o padrão inglês, possibilitando rebelião e resistência –, meus alunos subvertem a língua padrão exigida na escola como uma forma de reexistência. Lembro-me dos momentos em que alguém resolvia falar diferente daquilo que é proposto pela norma-padrão, e os colegas, percebendo a diferença diziam: “É por isso que o Brasil não evolói, com esse português bem dizido”. Isto revela que eles conhecem a língua padrão, mas, como forma de reexistir, continuam usando o modo de falar que lhe é próprio e que faz parte de uma produção cultural identitária. Vale ressaltar aqui que essa norma-padrão, segundo Faraco (2008, p. 172-173) tem se tornado “impraticável e disfuncional”, devido ao distanciamento que existe entre “os preceitos normativos e os usos cultos reais” da língua.

Nesse contexto, a partir do tempo investido em conversas e das observações feitas em sala, pude perceber que minha turma apresentava uma facilidade para emitir suas opiniões, falar de si mesmos, contar fatos e até respaldarem suas falas em algo que foi visto na TV ou na Internet. Isso, além de comprovar, de certa forma, que o meu aluno tem lido, também, contraria “um discurso corrente sobre o desinteresse dos brasileiros pela leitura” (ABREU, 2003, p. 33), visto que, ainda segundo Abreu (2003, p. 33) “boa parte das pessoas lê para se instruir ou para se informar.”. Isso me faz lembrar de que “a leitura é uma prática social, ou seja, é uma atividade que as pessoas desenvolvem na vida cotidiana em vários locais, com diversas finalidades”. (SILVA, 2015, p. 10)

A constatação das leituras pôde ser feita numa das rodas de conversas que tive com a turma, tendo em vista que essa proposta metodológica, que são as Rodas de Conversa, abre espaço para que os estudantes estabeleçam um espaço de diálogo e interação e amplie sua percepção sobre si e sobre o outro no cotidiano escolar. (MELO; CRUZ, 2014) Com esse espaço para o diálogo, os estudantes deixaram claro em suas falas que leem para se informar sobre as áreas de seus interesses. Por exemplo, um dos alunos costuma ler sobre equipamentos de sons, pois afirmou que quer ser especialista em som automotivo. Outra estudante faz leituras sobre maquiagens, pois quer ser maquiadora profissional. Assim, comprova-se que eles leem. Contudo, se é solicitada a escrita de algum texto, seja qual for o gênero, o problema está instaurado.

Essa problemática não é apenas do meu aluno, é minha também, pois travo quando vou escrever. Confesso que gostaria muito de seguir o caminho proposto por Glória Alzandúa (2000, p. 232) quando diz:

Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você. Para me tornar mais íntima comigo mesma e consigo. Para me descobrir, preservar-me, construir-me, alcançar autonomia. [...] Escreverei sobre o não dito, sem me importar com o suspiro de ultraje do censor e da audiência. Finalmente, escrevo porque tenho medo de escrever, mas tenho um medo maior de não escrever.

O motivo pelo qual o meu aluno – mais especificamente do 9º ano na qual seria desenvolvido o projeto – dizia não querer escrever não foi possível eu descobrir, devido à suspensão das aulas durante a pandemia. Isso me impediu de aplicar os instrumentos de pesquisa com os quais, provavelmente, eu descobriria a razão de eles apresentarem certa aversão à escrita. Mas, levando em consideração a minha aversão à escrita, posso considerar a hipótese de que este meu aluno não escrevia, na contramão à fala de Alzandúa, porque tinha medo de que aquilo que fosse escrito não estivesse bom o suficiente para ser lido. Por conseguinte, ele preferia não escrever. Assim, acontecia comigo também.

Na caixa das minhas lembranças, como é perceptível na subseção “Memórias iniciais”, não me recordo de ter participado de práticas de escrita na escola. O que eu fazia muito era cópia. Mas esta não era a realidade que eu desejava para os meus alunos. Acredito, inclusive, que isso contribuiu para direcionar o meu olhar para a problemática que gira em torno da escrita autoral dos estudantes. É importante que eles, desde cedo, diferentemente de mim, entendam a “sua escrita como uma oportunidade de constituir-se como escritor, autor, interlocutor, ou ainda como produtor de interação entre ele e seu leitor” (PELANDRÉ, 2011, p. 153), pois comungo das palavras de Glória Anzaldúa (2000, p. 232) ao dizer: “A escrita é uma ferramenta para

penetrar naquele mistério, mas também nos protege, nos dá um distanciamento, nos ajuda a sobreviver”. Esses alunos, que estão na minha memória, e eu precisávamos/precisamos dessa escrita. Com o grupo, inicialmente escolhido, não foi possível, mas é e será com minhas atuais e futuras turmas.

Para isso, permaneço desenterrando meus alicerces, enfrentando meus medos para, junto com meus alunos, levá-los a construir seus próprios castelos, sem medo de errar, sem medo de apresentar seus textos, suas histórias, suas memórias, orgulhando-se, assim, do seu espaço, do seu lugar, da sua construção identitária como um todo (país, região, cidade, bairro, escola). Refletindo nisso, trago à memória perguntas tão pertinentes que foram feitas durante as aulas da professora Dr<sup>a</sup> Ana Lúcia Souza, sendo uma delas: Onde meus alunos e eu estamos inseridos? Qual o lugar de fala desses adolescentes? É certo que estamos inseridos no mesmo país, região, estado e cidade. Porém, vivemos em bairros, situações e contextos relativamente diferenciados. Logo, o lugar de fala de cada adolescente também é diferente. Contudo, há um lugar que nos une, nos aproxima, nos faz crescer, construir e (re)construir. Mas que lugar é este? A próxima subseção apresenta esse lugar de construções memoráveis.

### 1.3 Memória do lugar onde estamos: a escola

Figura 1 - Foto da Escola Municipal Professor Raimundo Mata – Entrada



**Fonte:** Arquivo pessoal da professora-pesquisadora (2021).

Meu primeiro contato com a Escola Professor Raimundo Mata aconteceu em 2018, um ano antes de entrar no ProfLetras, e um ano após assumir o cargo de professora na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Catu. Fui lotada nesta instituição para fechamento de carga horária, tendo em vista que, na outra escola, não havia turmas suficientes. Nesse mesmo ano, fiz minha inscrição no mestrado. Ao receber o resultado confirmando minha aprovação, solicitei, então, minha carga horária completa nessa mesma escola, o que me ajudaria na

administração do meu tempo, conciliando trabalhos e estudos. Assim, passei a lecionar as 20 horas numa só escola.

Chegando ao Raimundo – modo como a escola é chamada –, a sensação foi de acolhimento por parte da direção e coordenação pedagógica. Além disso, gostei também, pois, apesar de ser distante da minha casa, não tenho problemas com transporte, porquanto a escola é bastante acessível. Ela está localizada no bairro da Boa Vista, um dos bairros mais frequentados da pequena cidade de Catu.

Figura 2 - Foto da Escola Municipal Professor Raimundo Mata – Lateral



**Fonte:** Arquivo pessoal da professora-pesquisadora (2021).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP, 2014), o prédio da escola é antigo, foi construído na década de 60, para o funcionamento do Curso Fundamental 1. A consequência disso, atualmente, é a falta de estrutura física adequada para o atendimento de adolescentes e adultos. Devido a sua localização, a Escola Raimundo Mata recebe alunos de todos os bairros da cidade, inclusive da zona rural, atendendo a estudantes do 6º ao 9º do Ensino Fundamental e a turmas do TFJ (Tempo Formativo Juvenil), em dois turnos, matutino e vespertino. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (**Inep**), a escola Raimundo Mata, em relação ao Indicador de Complexidade da Gestão Escolar – Anos Finais, foi classificada no Nível 4, como se vê no quadro a seguir:

Quadro 1 – Indicador de Complexidade da Gestão Escolar – Anos Finais (2019).

 <b>Complexidade da gestão escolar</b>		
Matrículas		366
Matrículas em tempo integral		40
Turmas		12
Turmas multi		0
Turnos de funcionamento		2
Salas de aula		7
Docentes		26
Auxiliares/ monitores/ tradutores de Libras		5
Quantidade de auxiliares de secretaria e atendentes		1
Indicador de Nível Socioeconômico – INSE		--
Indicador de Complexidade de gestão		Nível 4
Modalidades/ Etapas oferecidas		Anos Finais do Ensino Fundamental; EJA

Fonte: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/29159121>. Acesso em: 29 mar. 2021.

Ainda conforme o PPP (2014), os recursos pedagógicos da escola são poucos, tem apenas o essencial para o trabalho diário e básico, devido às dificuldades em relação à estrutura física. Além disso, “a falta de uma Biblioteca, de Laboratórios de Informática e de Ciências, tão importantes para a complementação das aulas teóricas, não permite ao aluno o acesso a outros meios mais significativos de aprendizagem”. (PPP, 2014, p. 7). Essa informação pode ser constatada no quadro 2, que apresenta os espaços de aprendizagens e equipamentos presentes na escola:

Quadro 2 – Espaços de aprendizagens e equipamentos.

 <b>Espaços de aprendizagens e equipamentos</b>	
Biblioteca	Não
Sala de leitura	Não
Laboratório de ciências	Não
Laboratório de informática	Não
Acesso à internet	Sim
Banda larga	Sim
Computadores para uso dos alunos	Não
Pátio descoberto	Não
Pátio coberto	Sim
Auditório	Não
Quadra de esportes coberta	Não
Quadra de esportes descoberta	Não
Parque infantil	Não
Área verde	Sim

Fonte: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/29159121>. Acesso em: 29 mar. 2021.

A escola conta com seis salas de aula, uma sala de informática onde ficam os livros didáticos e paradidáticos, pois, como consta no PPP, não há uma biblioteca; há também o refeitório que é um espaço bastante querido pelos alunos, não apenas pela merenda, mas por ser um espaço de convivência no qual é possível conversar e encontrar-se com colegas das outras turmas. A estrutura das salas não é melhor, pois elas são pequenas para o número de alunos, e o formato das carteiras dificulta também a formação de grupos, por exemplo. Além disso, as salas geralmente precisavam ficar de porta fechada não só por conta do barulho externo, mas porque os estudantes de uma sala acabavam “conversando” com o colega da outra sala que fica bem em frente, ou porque se sentiam mais atraídos pela conversa no corredor<sup>4</sup>, preferindo sair da sala a participar das aulas. Sobre essa preferência dos estudantes, tive a oportunidade de acompanhar um pouco do trabalho da professora Mari Lourdes Lima (2020, p. 26), no qual ela pôde constatar, através da escuta,

que os assuntos do corredor retratavam situações de violência policial, casos de desrespeito concernente ao atendimento público de saúde em unidades hospitalares e postos, o alto índice de desemprego na cidade, ausência de infraestrutura urbana em bairros de periferia, oferta precária de transporte público.

Essa constatação de Lima contribuiu para que eu começasse a olhar para minha escola de forma diferente: não querendo mudar sua estrutura física, mas mudar a minha prática. Isso por acreditar que, apesar das dificuldades, podemos realizar um trabalho eficaz dentro de um ambiente nem sempre tão propício.

De acordo com as informações do Ideb de 2019, a escola possui uma média de 31,5 alunos por turma, o que não é muito se comparado às escolas que têm turmas com até 45/50 alunos. Não se pode negar que seria bem mais produtivo se em cada turma o número de alunos fosse menor, pois teria um ensino-aprendizagem mais proveitoso, principalmente em relação às produções textuais e à leitura. Isso permitiria maior disponibilidade de tempo para pôr em prática com mais eficácia as etapas do processo de refação do texto: a revisão e a reescrita (BENFICA, 2014), passos extremamente importantes para a avaliação da produção textual como um todo, como discuto na seção 3.7 deste memorial.

Dentro desse contexto da falta de tempo para as correções dos textos, sou tentada a acreditar que é mais cômodo colocar no quadro uma lista de exercícios e mais exercícios com regras da gramática, para manter os alunos ocupados e facilitar a suposta “correção” da

---

<sup>4</sup> Sobre conversa no corredor, vale a pena ler o memorial da professora Me. Mari Lourdes Santos Lima (2020, p. 7), no qual se encontra a discussão sobre “quais temas mobilizavam os estudantes da EJA preferirem a conversa no corredor a participar das aulas de língua com o propósito de também estabelecer essa interação na sala de aula.”

atividade. Entretanto, deparo-me com a seguinte indagação: Para que serve mesmo essa lista? Para trazer à memória aquilo que por muito tempo nos oprimiu? Para continuar ratificando a língua do opressor e “(in)formando” sem realmente formar cidadãos críticos que possam optar pela língua/linguagem que se deve usar?

A partir dessas questões, vale ressaltar que o lugar do qual estou falando e formando memórias minhas e dos meus alunos é o lugar onde o conceito de pedagogia decolonial (OLIVEIRA; CANDAU, 2010) está intrinsecamente relacionado, uma vez que problematiza as questões do apagamento para que se dê voz a quem quer ou precisa ter voz. Dentro dessa perspectiva, preciso entender, no meu processo de reforma, que necessito desconstruir com meus ajudantes de obras (os estudantes) o medo de sair da colonialidade da sala de aula. Isto é, se esse ambiente não proporciona o aprendizado para a vida, eu posso, com eles, nos decolonizar, ou seja, sair das quatro paredes e, sem perceber, nos libertarmos da colonialidade que diz que a aula deve acontecer entre quatro paredes e de porta fechada.

E quem disse que vai ser fácil? Como disse no início do memorial, não estarei sozinha, ou pelo menos, não posso estar sozinha, visto que a escola é também um grande edifício que, para ser construído de forma coesa, precisa de toda a comunidade escolar.

Nesse sentido, convém lembrar que meu trabalho de construção como professora-pesquisadora precisa ser realmente de cunho etnográfico, pois, preciso interagir com o lugar onde se desenvolverá a pesquisa e com a sua situação, “afetando-a e sendo afetado por ela” (ANDRÉ, 1995, s.p.). Reconheço, na elaboração deste memorial, o quanto ainda preciso conhecer o meu lugar de pesquisa, bem como todos os participantes do processo. Entendo também que o meu pouco tempo na escola contribui para a ausência de pertencimento, mas, ao passo que abro meus olhos para o que ainda preciso conhecer, trago à memória o que me pode trazer esperanças e (re) construo a mim e ao terreno da minha pesquisa, fortalecendo, assim, as bases da minha reforma para criar memórias.

## 2 MEMÓRIAS TEÓRICAS

Ao discutir a formação de professores e pedagogos a partir da relação teoria e prática presente nas atividades de estágio, as pesquisadoras Pimenta e Lima (2006, p.12) ratificam que se deve “investir nos processos de reflexão *na e das* ações pedagógicas realizadas nos contextos escolares”. Para que esse processo de reflexão aconteça é que se têm as teorias, que, conforme as autoras, servem para iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para a análise e investigação, permitindo questionar as práticas institucionalizadas, as ações dos participantes e as próprias teorias, por serem explicações provisórias da realidade. Sendo assim, descrevo a seguir os pressupostos teóricos que passaram a nortear a minha prática como professora-pesquisadora após o ProfLetras.

### 2.1 A produção de texto na sala de aula

Esta subseção tem por objetivo trazer os pressupostos teóricos que devem fundamentar a minha prática docente no que diz respeito à produção de textos em sala de aula. Entretanto, antes mesmo de fazer tal abordagem, é extremamente importante revisitar tanto o conceito de texto que adoto neste trabalho quanto sua importância como base no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Para isso, inicialmente, tomo por pilares os estudos de Koch e Elias (2018), Marcuschi (2008), Koch (2015) e Antunes (2009). Em seguida, abordo, mais especificamente, a produção de texto na sala de aula, respaldada, ainda, em Pasquier e Dolz (1996), Geraldi (2011), Fonseca (2015), dentre outros, trazendo também a visão dos documentos oficiais para o ensino de língua.

A palavra texto deriva do latim *textum*, que, por sua vez, tem o seu significado relacionado às ações de entrelaçar e tramar fios. Do mesmo modo, de acordo com Marcuschi (2008), o texto é o resultado do entrelaçamento de ações linguísticas vinculadas ao mundo no qual ele surge e funciona. Isso ocorre por meio de palavras, frases, parágrafos, podendo indicar tanto um conjunto de palavras – ou apenas uma – quanto ainda um livro completo. O que vai determinar se um livro, um conjunto de palavras ou apenas uma palavra é um texto será o seu contexto.

O contexto, por sua vez, segundo Koch e Elias (2009, p.78), deve ser entendido como “o ambiente” no qual o texto está inserido, abrangendo o “entorno verbal, ou seja, o cotexto”; a situação de interação imediata (os participantes, o local, e o tempo, bem como os objetivos dessa interação); a situação mediata, que diz respeito aos entornos social, histórico e cultural; e

a conjuntura sociocognitiva dos interlocutores, que envolve todos os tipos de conhecimentos armazenados na memória de cada sujeito social. Vale ressaltar que, para as autoras, o contexto não determina a produção de um texto, mas orienta essa produção, sendo “modelado e remodelado à medida que o texto avança”. Nesse sentido, portanto, o contexto é um “conjunto de suposições que, no caso da escrita, são levantadas pelo sujeito-produtor, levando-se em conta pressuposições sobre os leitores e seus conhecimentos”. (KOCH; ELIAS, 2009, p. 83). Em outras palavras, o contexto servirá de guia para o entrelaçar dos fios que constroem o texto numa dada situação comunicativa e que contribuem para a construção da coerência, isto é, do sentido do texto.

Para reforçar a ideia do texto como o entrelaçar de fios, Marcuschi (2008, p. 72) afirma que o texto pode ser sim apresentado tal qual um tecido estruturado. Contudo, o autor amplia esta definição ao considerar que o texto também pode ser concebido como “uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico”. Para o autor, ancorado em Bakhtin, o texto, ao reordenar e reconstruir o mundo, refrata-o. Ou seja, o texto possui a capacidade de quebrar ou desviar a direção de algo que já está posto ou mesmo imposto, des(re)construindo paradigmas no mundo.

A noção de texto adotada por Marcuschi foi desenvolvida por Beaugrande (1997, p.10 *apud* MARCUSCHI, 2008, p.72) e demanda que “o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas.”. O linguista brasileiro reconhece a complexidade dessa definição, mas entende que ela envolve tudo que é necessário para que se dê conta da produção textual dentro da perspectiva sociodiscursiva, o que é também o meu interesse.

Essa mesma acepção adotada por Marcuschi é também defendida por Koch (2015) em seu livro **Desvendando os segredos do texto**, no qual a autora associa a concepção de texto à concepção de língua. Isso significa dizer que a concepção de língua adotada por mim vai, conseqüentemente, direcionar a concepção de texto que vou seguir. Sendo assim, reafirmo aqui a concepção que venho tentando adotar em minha práxis pedagógica que é a concepção interacional (dialógica) da língua, na qual, conforme Koch, os falantes são vistos como atores sociais e o texto, seja ele oral ou escrito, é considerado como o “*lugar* da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos.” (KOCH, 2015, p. 18, grifo da autora) Vale ressaltar que o texto, para Koch, diz respeito a um evento dialógico, em que os sujeitos sociais interagem, sendo eles contemporâneos ou não, do mesmo grupo social ou não, estando presentes ou não; o importante é que o diálogo seja contínuo. Exemplo disso é a própria construção deste trabalho

memorialístico no qual interajo (converso) com diversos autores de épocas e contextos bem distantes dos meus, bem como com o meu futuro leitor para quem este texto poderá ganhar novos significados dentro de uma nova época e de um novo contexto, mas, como afirma Koch, sempre em diálogo.

Ainda dentro da mesma perspectiva dialógica de texto e se aproximando de um referencial para o ensino da língua, tem-se a visão de Antunes (2009, p. 51), para quem o texto não é um conjunto fortuito de palavras ou frases, mas um material linguístico que

envolve uma teia de relações, de recursos, de estratégias, de operações, de pressupostos, que promovem a sua construção, que promovem seus modos de sequenciação, que possibilitam seu desenvolvimento temático, sua relevância informativo-contextual, sua coesão e sua coerência, enfim.

Diante de todas as definições anteriores, e do que é enfatizado por Antunes, nota-se que a SD que proponho para o ensino de língua, na qual busco me comprometer com o desenvolvimento comunicativo dos meus alunos, só poderá ter êxito a partir do momento que tenho o texto como eixo central, em todos os aspectos elencados por Antunes – relações, estratégias, sequenciação, coesão, coerência – e demais fatores que poderão surgir ao longo do trabalho com o ensino-aprendizagem da produção textual, como a escolha do tema ou gênero textual a ser lido e produzido.

Sendo assim, ao pensar em produção textual na sala de aula, lembro-me de quantas vezes pedi para meu aluno escrever o seu texto e, após a “correção”, principalmente em relação aos aspectos gramaticais e ortográficos, pedi para passar a limpo, para dar uma nota, acreditando, assim, que estava ensinando meu aluno a escrever. Ao agir dessa forma, ainda não compreendia que, assim como a leitura, a produção de texto em sala de aula também deve ser uma prática social, ou seja, deve ser uma atividade desenvolvida pelos estudantes a partir de sua vida cotidiana, em vários locais (não só nas quatro paredes da escola), com finalidades diversificadas (SILVA *et al.*, 2015) e para um leitor real. Hoje olho com mais nitidez e reconheço que a minha antiga prática, não apenas a de “corrigir” aspectos gramaticais e ortográficos, mas também a prática de solicitar um texto sem uma funcionalidade social real, não fazia sentido para o meu aluno.

Dessa forma, foi extremamente importante que eu repensasse tanto o processo de produção quanto o processo de reescrita do texto dos meus alunos, uma vez que o primeiro processo, na minha realidade escolar, ainda está pautado em “estratégias de ensino alicerçadas na memorização, na cópia e na ausência de autonomia na produção de textos” (FONSECA, 2015, p. 486) O segundo, por sua vez, geralmente, está ancorado no chamado “erro” de gramática, isto é, o meu foco ainda estava em “corrigir” o texto do aluno, enquadrando-o na

norma culta ou, como denominou Faraco (2008, p.62, grifo do autor), “norma **curta**”, já que diminui a riqueza da língua e não percebe que o uso da forma culta não está reduzida a normas estreitas e rígidas. Para o linguista, a questão da norma culta não pode ser resolvida em si mesma ou em apontar os “erros de português” dos estudantes, até porque o problema da norma culta

não se resolve pela insistência em “corrigir” pontualmente os “erros de português”. A norma culta/comum/*standard*, na função moderna que lhe atribuiu a sociedade urbanizada, massificada e alfabetizada, está diretamente correlacionada com a escolarização, com o letramento, com a superação do analfabetismo funcional. (FARACO, 2008, p. 69)

Nota-se, portanto, que o problema ultrapassa as fronteiras do texto e seus ditos “erros”. É um problema social que, de acordo, ainda, com Faraco (2008), envolve: jovens que estão fora da escola; elevados índices de evasão escolar; e cerca de 12% de analfabetos da população adulta. Envolve, também, uma grande quantidade de pessoas consideradas analfabetas funcionais, visto que “não conseguem ler e entender um texto medianamente complexo”. (FARACO, 2008, p. 70)

É dentro desse contexto social que os meus estudantes se encontram, em constante interação, e isso não deve ser desconsiderado nas aulas de Língua Portuguesa, principalmente no que diz respeito às produções textuais, sejam elas orais ou escritas. Essa interação indissociável me faz perceber a importância de se trabalhar numa perspectiva sociointeracionista, visto que esta prima pela

observação da constituição das inter-relações, ou seja, a observação dos processos sociais, históricos e ideológicos envolvidos na singularidade das relações sociais e discursivas nas salas de aula: um ambiente com a finalidade do ensino intencional do português nas suas diferentes modalidades, cuja finalidade põe em perspectiva a responsabilidade social para com a formação do cidadão com vistas a uma sociedade mais justa e solidária. (PELANDRÉ *et al*, 2011, p. 131)

Além disso, a perspectiva sociointeracionista compreende o processo de escrita e de leitura como uma interlocução entre sujeitos e, por ser assim, torna-se um espaço de construção e circulação de sentidos. (GERALDI, 1996, *apud* PELANDRÉ *et al*, 2011). Dessa forma, para a produção dos seus textos, os alunos primeiramente deverão, através da leitura, interagir com o gênero textual selecionado, agir sobre ele e serem atingidos por ele, estabelecendo relações com o texto e com a linguagem, que não existiam anteriormente ou que existiam parcialmente. Essa interação faz-se necessária, pois os textos desempenham funções sociais diversificadas, promovendo também variados sentidos nos seus interlocutores, que, por sua vez, também irão interagir, agir e serem atingidos pelos textos produzidos em sala de aula.

Outro argumento que levanto para justificar a minha escolha pela produção de texto em sala de aula numa perspectiva sociointeracionista é o fato de sermos sujeitos que interagem socialmente e expressam suas ideias fundamentados em noções sociais e em nossas vivências coletivas. (FERREIRA, 2013) Sendo assim, saliento que a escolha por essa concepção, como guia para o meu fazer pedagógico, deve-se ao fato de entender a produção textual em sala de aula como uma prática de interação social na qual estudantes e eu – na condição de mediadora – construiremos conhecimentos, “por meio do estímulo ao diálogo, à cooperação, às trocas de informações, ao confronto de ideias (argumentação)” (FERREIRA, 2013, p. 39), considerando também os grupos sociais nos quais estamos inseridos. Ou seja, os caminhos percorridos pelos estudantes para sua escrita autoral devem partir de uma prática de letramento culturalmente viva; deve ser uma escrita que considere seu contexto social e sua comunidade, tendo, conseqüentemente, um retorno para si e para própria comunidade.

Uma produção textual na escola, nesses moldes, de acordo com Pasquier e Dolz (1996) é uma tarefa extremamente complexa que demanda inúmeras capacidades e que precisa de uma aprendizagem paulatina e de longa duração. Contudo, apesar de toda complexidade, “existem na atualidade meios didáticos para desenvolver as capacidades de escritura dos alunos.” (PASQUIER; DOLZ, 1996, p. 1). Para esses autores, a produção de um texto coerente, coeso e autoral é uma capacidade que está ao alcance de todo estudante. Isso só vai depender das condições de ensino e aprendizagem adequadas que eu proporcionar ao meu aluno. Eis o meu desafio!

Esse desafio, não apenas para mim, mas para todo professor de Língua Portuguesa, não é algo novo. Ele começou nas mais diversas partes do país, mais precisamente no ano de 1984, com o lançamento do livro de Wanderlei Geraldi, **O texto na sala de aula: leitura e produção**, no qual professores, de todo o Brasil, sentiram-se “desafiados, motivados, assustados na tentativa de compreender o laborioso trajeto de um ensino de português calcado em uma concepção de língua interativa e dialógica.” (FONSECA, 2015, p. 481) A publicação desse livro trouxe novas perspectivas para o trabalho com o texto, bem como para sua produção em sala de aula, provocando um grande mover que favoreceu um ensino de Língua Portuguesa fundamentado nas condições discursivas da linguagem. (FONSECA, 2015) Para o próprio Geraldi, o livro é uma obra que entra

em circulação num período em que buscávamos, não sem certa ansiedade, rumos distintos daqueles que nortearam o fazer pedagógico no período da ditadura militar que então encontrava seu fim – não por vontade própria, é óbvio, mas por exigência dos movimentos sociais brasileiros. Sendo textos de vontade política, eles têm seu tempo marcado e, inúmeras vezes, pensei em suspender sua circulação. (GERALDI, 2011, p. 6)

De acordo com Paula (2015), os estudos de Geraldí recebem destaque a partir da década de 1980, por apresentarem uma proposta pautada no interacionismo linguístico para o ensino de Língua Portuguesa que tinha/tem o texto como objeto de ensino, propondo um trabalho constituído pelo tripé: leitura, escrita e análise linguística. Essa perspectiva “geraldiana”, contribuiu na organização do pensamento que passou a direcionar os documentos oficiais para o ensino de língua/linguagem no Brasil, como por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20); e, mais atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, assim como os PCN, adota a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem e tem o compromisso de assumir

a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2018, p. 67)

Sendo assim, o meu trabalho com a produção textual na sala de aula precisa continuar rompendo os paradigmas que tem o processo de escrita, no contexto escolar, como algo punitivo em que o único leitor sou eu, professora, e que, por muitas vezes, assumi o papel de revisora insensível, e não o de uma leitora corresponsável. (COSTA VAL, 2009) Ratifico que é preciso continuar rompendo, pois muito já se tem feito no Brasil afora, principalmente através dos trabalhos desenvolvidos por professores/pesquisadores do ProfLetras. Só a título de exemplo, tem-se o trabalho da professora Arly Cristiana Bastos Silva, orientado, em 2018, pela Dr<sup>a</sup>. Mônica Santos e os trabalhos das professoras Soraia Souza e Claudia Lessa Souza, ambos realizados em 2015, orientados pela professora Dr<sup>a</sup> Simone Assumpção, que, assim como o meu, abordam questões de produção de texto e autoria no contexto escolar<sup>5</sup>.

Então, para que eu continue rompendo os paradigmas, faz-se necessário compreender que, para se produzir um texto, no contexto de sala de aula, é imprescindível, conforme Marcuschi (2008), seguir algumas normas. Uma delas seria a definição precisa de a quem o aluno se dirige ao produzir o seu texto, ciente de que este destinatário não deve ser única e exclusivamente a professora. Para Bortone e Martins (2008), tal produção deve ser incentivada e, para isso, é importante o trabalho com a noção de gêneros textuais/discursivos, visto que cada

---

<sup>5</sup> Outros trabalhos que envolvem essa mesma temática podem ser encontrados no repositório do Profletras Nacional, através do site: <http://www.profletras.ufrn.br/repositorio/dissertacoes#.YKCFmahKjIU>. Acesso: 15 maio.2021.

texto desempenha uma função social específica dentro de uma situação real de uso. Isso também é reforçado na BNCC (BRASIL, 2018, p. 78) que preconiza:

Da mesma forma que na leitura, não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana.

Em vista disso, eu preciso ter entendimento em relação aos aspectos que devem ser considerados no processo da produção de um texto, tais como: O que escrever? Para quem escrever? Por quê? Para quê? e Como? (BORTONE; MARTINS, 2008) Todas essas perguntas darão suporte para que o aluno/autor elabore um projeto de dizer e desenvolva esse projeto, “recorrendo a estratégias linguísticas, textuais, pragmáticas, cognitivas, discursivas e interacionais, vendo e revendo, no próprio percurso da atividade, a sua produção. (KOCH; ELIAS, 2018) Assim, para dar conta desse plano de elaboração textual, o aluno/autor, com a mediação da professora, precisa ativar, de acordo com Koch e Elias, pelo menos quatro tipos de conhecimentos: 1 linguístico, que diz respeito às noções de ortografia, gramática e léxico da língua; 2 enciclopédico, que está relacionado a tudo que se sabe sobre as coisas do mundo e que se encontra na memória; 3 textual, que se relaciona aos gêneros textuais que já se conhece; e 4 interacionais, que são modelos cognitivos que os estudantes/autores já trazem consigo sobre as práticas interacionais constituídas histórica e culturalmente de modo diverso. Todos esses conhecimentos contribuirão para que o estudante desenvolva uma escrita autoral. E é sobre esta concepção que versa a próxima subseção.

## **2.2 Escrita autoral**

Discorrer sobre escrita autoral me fez lembrar do que tinha em mente sobre esse “assunto”, quando passei a observar a minha turma ainda em 2019. Na minha frágil concepção e sem embasamento algum, a escrita autoral seria aquela que o estudante produziria sem ter que fazer cópia de algum texto encontrado em qualquer suporte: internet, revista, livro ou jornal. Entretanto, essa perspectiva mudou completamente a partir do momento em que comecei a fazer as leituras sobre o conceito em questão. Passei a me questionar: O que é mesmo uma escrita autoral? O que é autoria? Afinal, o que é ser um autor? Tais questionamentos me levaram a buscar mais e mais leituras a esse respeito, o que contribuiu para desfazer meus equívocos, bem como para a escrita desta subseção.

A *priori*, para se pensar em uma escrita autoral, faz-se necessário compreender dois conceitos que estão engendrados: autor e autoria. Para tal, dialogo com alguns autores de

diferentes perspectivas teóricas, buscando aproximações em relação ao tema proposto. Inicialmente apresento a visão de Foucault (2001), por ser considerado um clássico nos estudos sobre autoria; seguida da visão de Orlandi (2020) e Tfouni (2005, 2010), que apresentam, cada uma a seu modo, a autoria na perspectiva do interdiscurso; finalizando com a ótica de Bakhtin (2011), cujos pressupostos estão baseados num prisma dialógico, que é base para a construção deste memorial, desde a concepção de língua e linguagem à concepção de gêneros como explícito no primeiro capítulo.

Para Foucault (2001, p. 21), autor é aquela pessoa que originalmente inventa o sentido do texto/discurso que veicula, ou seja, não é apenas autor de sua obra, mas, como o próprio filósofo postula, é aquele que produziu “alguma coisa a mais: a possibilidade e a regra de formação de outros textos”. Significa dizer que, para ser considerado autor, é preciso produzir ou ter produzido algo inédito e que esteja além de tudo mais que já foi produzido anteriormente.

Além disso, o conceito de autor aqui é discursivo, uma vez que, para Foucault, conforme elucidada Possenti (2002, p. 107), o autor se constrói, de algum modo, com base em “um conjunto de textos ligados a seu nome”, levando em consideração uma complexidade de parâmetros, como, por exemplo, a responsabilidade sobre aquilo posto em circulação, o projeto extraído da obra e que é atribuído ao autor, dentre outros. Assim, Foucault aborda a autoria como uma ação revestida de características históricas variáveis, que se relacionam com a maneira pela qual os diferentes discursos são percebidos nas diversas épocas em cada sociedade. (POSSENTI, 2002)

Ademais, Foucault (2001, p. 14) apresenta a função autor que é caracterizada pelo “modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade”, ou seja, para o filósofo, a autoria não acontece em todos os discursos ou textos. O autor executa variadas funções, e isso dará as devidas características ao seu tipo de autoria. Dentro dessa concepção foucaultiana, eu poderia cair no erro de afirmar que meus alunos não podem ser vistos como autores, visto que os estudantes não possuem um conjunto de textos. Todavia, considerando os letramentos de reexistência defendidos por Souza (2009), eu posso considerá-los como “fundadores de discursividades” (FOUCAULT, 2001, p. 21), visto que é notório, em sala de aula, que esses alunos “questionam, contestam, criam e propõem alterações nos moldes e nos espaços já ratificados e socialmente legitimados em relação aos usos da linguagem em sociedade.” (SOUZA, 2009, p. 7)

Vale ressaltar que a noção foucaultiana vem à baila neste trabalho para contrapor a outras concepções que defendem a autoria sob novas perspectivas, como afirma Possenti (2013, p. 2):

Uma leitura talvez superficial da vasta produção brasileira sobre o tema revela que há uma diferença nítida entre as teses de Foucault [...] e as nativas. De fato, textos sobre autoria produzidos no Brasil [...] revelam um movimento peculiar. A diferença crucial reside na exigência foucaultiana (que acompanha a tradição, seja literária, seja filosófica, seja a das artes plásticas ou do cinema) de que a autoria corresponda a uma obra, enquanto que a deriva brasileira define a autoria por uma certa relação de quem escreve (ou fala...) com textos que, por enquanto, qualificarei como comuns (no trabalho de Gallo, por exemplo, trata-se de produções escolares).

Dentre a vasta produção brasileira citada por Possenti, destaco aqui o trabalho da linguista Orlandi (2020, p. 71) que, diferentemente de Foucault, defende que “a função-autor se realiza toda vez que o produtor da linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não contradição e fim”. Isso significa dizer que o autor deve responder pelo que diz ou escreve, porquanto julga-se estar em sua gênese. Assim, para a linguista, o discurso está para o texto assim como o sujeito está para o autor. A seu ver, a função autor é particularmente tocada pela história. É na história que ele consegue formular e se constituir, isto é, produzir um lugar de interpretação no meio dos outros. E aí está o diferencial em relação a Foucault, pois, enquanto para este, o autor precisa ter um conjunto de obras e ser fundador de discursividade, para Orlandi, o sujeito só se constitui autor se o que ele produz for interpretável, historicizando o seu dizer, assumindo sua posição de autor e, portanto, produzindo um evento interpretativo. Esta é a ideia norteadora da SD que proponho, visto que a intenção é que os estudantes assumam a posição de autor ao historicizar o seu dizer.

O conceito de autoria, ainda em Orlandi (2020), está intimamente ligado à questão da interpretação, visto que esta é a razão pela qual a historicidade se atualiza na função-autor. Essa historicidade, por sua vez, está relacionada às condições de produção do dizer do autor e à história de leituras do interlocutor, por um lado; e por outro, a historicidade surge como interdiscurso e como constituição do dizer que pode ser interpretado. Em síntese, a autoria constrói e é construída pela interpretação simultaneamente.

Nesse sentido, para que o estudante possa escrever o seu texto – no caso da SD proposta, o gênero textual reportagem – marcado pela autoria, é imprescindível que esse aluno-autor tenha o “direito e a possibilidade de ocupar e de transitar por diferentes lugares de interpretação e posicionar-se como intérprete, ou seja, como um sujeito que produz e atribui sentidos” (TFOUNI; ASSOLINI, 2008, p. 4), possibilitando, assim, um lugar de autor e intérprete historicizado.

Corroborando a perspectiva do interdiscurso defendida por Orlandi, Tfouni (2005, p. 128) afirma que a autoria é instaurada em um texto a partir do momento em que “o sujeito do

discurso ocupa uma posição que lhe permite lidar com a dispersão e aceitar a deriva que sempre se instala”. Com essa afirmação, a autora apresenta a proposta de que o autor realiza uma função específica de posição-sujeito, assegurando, ainda, que o que serve para dar as coordenadas da autoria é que, enquanto o autor está na dimensão do intradiscurso, o enunciador trabalha com o interdiscurso. Significa dizer, com isso, que o trabalho da autoria é constituído de um processo no qual, “enquanto o autor tece o fio do discurso, procurando construir para o leitor/ouvinte a ilusão de um produto linear, coerente e coeso, onde não existiria a dispersão, o sujeito linguageiro está preso à dupla ilusão” (TFOUNI, 2005, p.129): a imaginação de que é dono do próprio dizer e a ilusão de que o que foi dito corresponde fielmente ao seu pensamento.

Sob essa perspectiva, Tfouni (2005) acredita que o trabalho de autoria se formula por duas linhas: o controle da dispersão, por meio de mecanismos linguísticos apropriados, como o uso de elementos dêiticos e anafóricos; e a procura de mecanismos de ancoragem, que possibilitem perceber que aquela era a única forma de dizer. Um desses mecanismos de ancoragem é o uso dos genéricos, que podem ser entendidos como sentenças que generalizam um discurso como se fosse verdade absoluta, por exemplo, os ditados populares ou as máximas conversacionais (a título de exemplos: homem não chora ou mulher é o sexo frágil). Dessa forma, utilizando expressões generalizantes, o autor do texto coloca a si mesmo numa posição de sujeito interpretante, o que, sob a ótica discursiva, provoca “o efeito de sentido de um enunciador universal, que fala de um mundo semanticamente estabilizado, onde não existe concordância.” (TFOUNI, 2005, p. 137) Isso, por sua vez, é um momento de autoria que se caracteriza por estabelecer uma verdade incontestável de encerramento para os enunciados produzidos. Essas formas genéricas abrem as portas à interpretação, pois elas podem ser polissêmicas, uma vez que possibilitam que cada um elabore seus próprios questionamentos.

Posto isso, a linguista mostra que “ocupar o lugar de autor do discurso implica que o sujeito (...) pode realizar uma inversão radical através de gestos de interpretação de seu discurso”. (TFOUNI, 2005, p. 139) Dessa forma, o autor pode ser aceito como intérprete de seus enunciados. Esses enunciados, carregados de expressões que generalizam o discurso, demonstram uma voz “universal” que, para Tfouni (2005, p. 139), “é índice de que a ideologia da classe dominante se faz voz no dominado, num processo de identificação que tampona o real, conferindo naturalidade à voz do excluído”. Portanto, faz-se necessário que a autoria se instale nos lugares onde língua e história se encontram. Isso é possível somente através do processo de retroação, no qual o autor, como intérprete de seus enunciados, tem essa garantia pelo letramento, visto como um processo discursivo que extrapola o muro da dicotomia oral/escrito.

Essa concepção de autoria que se instala no encontro de língua e história coaduna com a visão dialógica de Bakhtin (2011, p. 176), para quem “o autor ocupa uma posição responsável no acontecimento do existir, opera com elementos desse acontecimento e por isso a sua obra é também um momento desse acontecimento”. Além disso, para o filósofo russo, o autor é dotado de “uma individualidade ativa da visão e da informação” (BAKHTIN, 2011, p. 191). Em outras palavras, conforme Tfouni (2010), o autor é o ser que direciona a visão do leitor e sua atividade de compreensão do texto. Essa definição liga-se diretamente à concepção de autoria defendida por Orlandi (2020), para quem o autor só é constituído se o que ele produz for interpretável.

Ainda conforme Bakhtin (2011, p. 13), na busca pela direção da visão do leitor,

o autor deve colocar-se à margem de si, vivenciar a si mesmo não no plano em que efetivamente vivenciamos a nossa vida; só sob essa condição ele pode completar a si mesmo, até atingir o todo, com valores que a partir da própria vida são transgredientes a ela e lhe dão acabamento; ele deve tornar-se *outro* em relação a si mesmo, olhar para si mesmo com os olhos do outros. (grifo do autor)

Nota-se, com isso, que para Bakhtin a produção de um pensamento, seja ele expresso de forma oral ou escrita, é dialógica e acontece em interação, presencial ou não, com o outro. Sendo assim, faz-se necessário que o trabalho, que visa a escrita autoral de estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental, seja realizado em contínua interação, conduzindo esses estudantes a se colocarem no lugar do outro, completando a si mesmos.

Com essa interação contínua, em concordância com Pistori (2019, p.147), é possível “levar o aluno a ampliar, questionar e contextualizar as posições contrárias, [...] levá-lo à palavra internamente persuasiva em sua produção textual, possibilitando-lhe descoberta autêntica da sua voz”. Paraphraseando Jacques Rancière (2019, p. 99), eu diria que não se trata de formar grandes escritores ou autores, mas de formar adolescentes/jovens emancipados, que sejam capazes de dizer *eu também sou autor*. Em outras palavras, os estudantes poderão ter a sua voz ouvida através do seu texto com o sentimento de comunicar a seus semelhantes. Essa voz, certamente, não é fruto de si mesmo apenas, mas é uma voz carregada da voz do outro, é derivada de outros contextos, está impregnada de elucidações de outros, mas que dá “origem”, através dessa interação, a uma escrita autoral.

Contudo, para se chegar a essa escrita autoral, é preciso trilhar caminhos nem sempre deleitosos. Nessa trilha, tomo por base os estudos de Tordini (2012) que, embora sejam sobre escrita autoral na formação acadêmica, servem para apresentar alguns desses caminhos que pretendo sugerir para a escrita autoral na formação básica. O autor discute três relevantes componentes para o processo formativo acadêmico: “a associação de escrita autoral a uma

epistemologia; o recurso à interdisciplinaridade; a busca de autoformação balizada por projeto”. (TORDINO, 2012, p. 1) A partir dessa proposta, elenco três caminhos para que o processo de escrita do estudante no Ensino Fundamental possa ocorrer de modo eficaz: a conexão da escrita autoral a uma área de conhecimento que seja do interesse da turma, o que corresponderia à associação com uma epistemologia, como propõe Tordino; a relação da área do conhecimento com outros campos de saberes – a inter e a transdisciplinaridade; e o reconhecimento do gênero que se pretende produzir, tendo em vista um leitor específico que não seja apenas a professora, visto que a professora é sim o primeiro leitor dos textos escritos pelos estudantes, mas não deve ser o único. Vale ressaltar que os saberes transdisciplinares contribuem para o desenvolvimento de habilidades em leitura e escrita, com as quais os estudantes se instrumentalizam para intervir e participar na sociedade, assumindo sua condição de sujeito. (SANTOS, 2019)

Nenhum desses caminhos será exitoso, se, na minha práxis, eu não considerar ou não conhecer aquele que, na verdade, já é o autor da sua própria história ao longo da caminhada: o estudante-autor. Então, com base na pergunta de Foucault (2001) “O que é um autor?”, e a partir de conversas com minha orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Simone Assumpção, passo a me questionar: Quem é este autor? Respalhada ainda nas aulas da professora Dr<sup>a</sup> Ana Lucia Silva Souza, na disciplina Gramática, Variação e Ensino, amplio o questionamento com as seguintes perguntas: O que esse autor faz além dos muros escolares? O que pensa? O que espera e o que sente diante do conhecimento?

Diante de tais indagações e pensando nos estudantes que conheci em 2019, quando passei a observar a turma na qual o projeto de intervenção seria aplicado, sou levada a pensar que este autor é o aluno que faz parte de um perfil bastante frequente nas escolas públicas do meu município e do Brasil como um todo: alunos com a conhecida defasagem idade-série. São adolescentes que, devido ao fracasso<sup>6</sup> escolar e suas constantes frustrações (internas ou externas), escrevem suas próprias histórias fora do papel, algumas vezes sem usar o lápis ou a caneta. Essas histórias, de acordo com Santos (2019), são escritas em cadeiras, paredes, banheiros e capas dos cadernos. Não obstante, são grifos e grafias, conforme o professor Henrique Santos (2019), em sua grande maioria, desconsideradas por mim, professora, e pelo projeto pedagógico da escola. São histórias escritas em parceria com sua comunidade fora do muro das escolas; e, não raras as vezes, são escritas no próprio corpo, sejam por tatuagens ou

---

<sup>6</sup> “Esméria de Lourdes Saveli (2007), em ‘Por uma pedagogia da leitura: reflexões sobre formação do leitor’, aponta como responsável pelo fracasso escolar justamente a incoerência entre produção de um saber acadêmico, a realidade estudantil, a prática profissional docente e a inexistência na escola de um projeto pedagógico efetivamente interdisciplinar centrado na leitura.” (SANTOS, 2019, p. 274)

sejam por cortes de automutilação<sup>7</sup>. Isso me faz lembrar de duas estudantes que fizeram cortes em seus braços por motivos que elas preferiram não revelar, mas que me deixaram com a sensação de impotência diante de um quadro que se repete com certa frequência em escolas de todo o Brasil.

Apesar da sensação de impotência, sempre busquei encontrar meios que pudessem relacionar a realidade dos estudantes com a proposta pedagógica para o ensino da língua portuguesa. Um desses meios foram as rodas de conversas, com as quais pude perceber o interesse dos estudantes em expressarem suas ideias, em serem ouvidos, em se sentirem parte da construção do conhecimento na interação com os colegas e professores. Alunos e eu já não éramos mais invisíveis diante dos outros, mas buscávamos protagonizar nossas histórias a partir das nossas vozes, sugerindo, por exemplo, que fossem feitos seminários, debates e conversas. Então, pensei na possibilidade da escrita autoral, partindo desses gêneros orais propostos pelos próprios estudantes. Com isso, surge também a necessidade de entender melhor o que são esses gêneros orais. Isso é que vou explicitar na próxima subseção.

### 2.3 Gêneros orais

No que diz respeito ao trabalho com os gêneros orais na escola, minha prática sempre esteve voltada para aquilo que os livros didáticos apresentavam. Acreditava que, ao fazer um seminário, uma dramatização ou um sarau de poemas, eu já estava contribuindo para o desenvolvimento da oralidade do meu estudante. Entretanto, ao pensar em uma proposta de sequência didática que tivesse como ponto de partida os gêneros orais, fui desafiada a repensar o que sabia, ou melhor, o que na verdade não sabia sobre esse vasto campo de conhecimento dentro dos estudos linguísticos. Muitas vezes, deixei as atividades com os gêneros orais em segundo plano devido à preocupação exaustiva em dar conta dos conteúdos gramaticais de forma descontextualizada, mesmo sabendo a importância desses gêneros para o processo de formação do meu estudante e para o exercício pleno da sua cidadania, como preconiza a BNCC (BRASIL, 2018).

---

<sup>7</sup> De acordo com a cartilha do Ministério da Saúde, Linha de Cuidado para a Atenção Integral à Saúde de Crianças, Adolescentes e suas Famílias em Situação de Violências: Orientação para Gestores e Profissionais de Saúde: “A violência autoprovocada ou contra si mesmo envolve o comportamento suicida e o suicídio propriamente dito. O comportamento suicida inclui ideias de acabar com a vida e a automutilação (destruição direta e deliberada de partes do corpo sem a intenção suicida consciente), que pode ser grave (amputação dos próprios dedos, por exemplo), estereotipada (tal como bater a cabeça, morder-se ou arrancar os cabelos) ou superficial (cortar-se, arranhar-se ou introduzir agulhas na pele). (KRUG *et al.*, 2002)” (BRASIL, 2010)

Nesse constante desafio, o primeiro passo foi entender o que são os gêneros orais, diferenciando-os das atividades em que eles aparecem. Em seguida, fez-se necessário perceber as relações oralidade/escrita nos gêneros orais, bem como reforçar a importância desses gêneros para a formação dos estudantes. A fim de alcançar tais objetivos, apresento, nesta subseção, a definição e caracterização dos gêneros orais proposta por Travaglia (2013) em diálogo com Dolz e Schneuwly (2004); trago as contribuições de Rojo e Schneuwly (2006) e Marcuschi (2003) sobre as relações oralidade/escrita e finalizo com o que preconizam os documentos oficiais, particularmente, PCN e BNCC, a respeito da importância desses gêneros para uma formação cidadã.

Nunca parei para analisar o que eu pensava sobre os gêneros orais, mas, neste processo constante de autorreflexão sobre minha práxis pedagógica, percebi que me incluía no grupo dos que consideram o conceito de gêneros orais como algo óbvio. Essa percepção passa a ser desconstruída a partir da leitura do estudo feito por Travaglia (2013), no qual ele afirma que o conceito de gêneros orais não é tão simples quanto se imagina. Para o autor, é importante diferenciar gêneros orais de atividades orais, visto que, embora haja uma certa interdependência, eles são não só conceitos, mas também objetos diferentes.

Em busca de uma diferenciação sistemática, Travaglia (2013), por meio de questionamentos, lista o seminário, o júri e a conversação como atividades que se realizam por meio de diversos gêneros. Acrescenta ainda que há atividades que são desenvolvidas por meio de um gênero homônimo, como é o caso da missa, do casamento, do batismo, da benzeção, do leilão, da entrevista, entre outros. Esses gêneros diferenciam-se de outros gêneros que não são homônimos, por exemplo, o esquete, o repente, a comédia *stand up*, uma vez que todos eles são usados em atividades de apresentações formais ou informais. Entretanto, conforme o próprio linguista, fazer esta distinção nem sempre é fácil. Então, ele questiona se existiria um gênero homônimo para atividades como uma reunião ou uma assembleia; e se a aula seria uma atividade de ensino em que a professora utiliza outros gêneros: exposição oral, piadas, relatos, casos, debate.

A partir dessas questões, o pesquisador adota a perspectiva bakhtiniana para definir gênero “como um tipo de enunciado relativamente estável, ou seja, com determinadas regularidades em termos de conteúdo temático, construção composicional, forma de realização linguística (estilo) criado em uma esfera de atividade humana [...], para realizar uma ação social por meio da linguagem.” (TRAVAGLIA, 2013, p. 3) Considerando a proposição de Schneuwly e Dolz (2004), Travaglia define gêneros como instrumentos cuja posse leva os sujeitos a

gerarem capacidades e competências linguísticas e discursivas únicas que correspondem a gêneros apropriados para cada ação em situações específicas.

Em contrapartida a essa concepção de gênero como um tipo de enunciado ou como um instrumento, as atividades, de acordo com Travaglia (2013, p. 3), “são ações mediadas por objetivos específicos, socialmente elaborados por gerações precedentes e disponíveis para serem realizadas, usando determinados instrumentos para este fim construídos.” Sendo assim, para realizar uma atividade linguístico-discursiva com determinada função social, faz-se necessária a utilização de um determinado instrumento, ou seja, um gênero que, por sua vez, pode variar, mudar, de acordo com o tempo e o grupo social. Sintetizando, o autor estabelece a atividade social como aquilo que alguém está fazendo, para alcançar um objetivo específico, ao passo que o gênero é um instrumento linguístico-discursivo estruturado de forma apropriada, elaborado em uma esfera de atividade humana por uma comunidade discursiva, como um modo eficaz de efetivar a atividade em que o gênero desempenha um papel imprescindível.

Partindo desse pressuposto, o grupo de pesquisa do qual Travaglia faz parte, PETEDI (Pesquisa sobre Texto e Discurso), estabeleceu que

gênero oral é aquele que tem como suporte a voz humana (vista como a característica particular que tem o som produzido pelo aparelho fonador) e que foi produzido para ser realizado oralmente, utilizando-se a voz humana, independentemente de ter ou não uma versão escrita. (TRAVAGLIA, 2013, p. 4)

Em vista disso, vale ressaltar que há textos que, mesmo estando numa versão escrita, ainda assim, fazem parte dos gêneros orais, visto que foram feitos exclusivamente para serem realizados oralmente. Em contrapartida, um texto que foi escrito para ser publicado de forma escrita, ao ser oralizado, não pode ser considerado um gênero oral, pois a oralização de um gênero textual escrito não faz dele um gênero oral, visto que não foi feito com tal intencionalidade. Sendo assim, para ser considerado gênero oral, Travaglia (2013) considera primordial que o texto tenha a voz humana como suporte e que tenha sido produzido para ser realizado oralmente, tendo ele uma versão escrita ou não. Em nossa sociedade como um todo, há gêneros orais que têm uma versão escrita, como: as conferências; a representação de peças teatrais, telenovelas e filmes que têm um roteiro ou script; as notícias faladas em telejornais e no rádio que geralmente estão previamente redigidas; os recontos, entre outros. Há também gêneros que são orais em sua gênese, mas são registrados na língua escrita para que se mantenham preservados. E, por fim, existem os gêneros que provavelmente permanecerão apenas na versão oral, sem que haja a necessidade de ser escrito, como os repentes, benzeções, leilões e outros. (TRAVAGLIA, 2013)

Dentre tantos gêneros orais – divididos por esferas de atividade humana – que Travaglia (2013) lista, interessam-me aqui os das esferas escolar/acadêmica e jornalística, nas quais estão inseridos os gêneros orais que pretendo utilizar como pontapé inicial para a produção escrita dos estudantes, tais como a exposição oral, debate, reportagem, depoimentos/relatos de experiência que serão estudados ao longo da SD que será proposta. Todos esses gêneros possuem características peculiares, independentemente do tipo/subtipo, gênero ou espécie. Travaglia (2007, p. 40) apresenta cinco parâmetros distintos que considera pertinentes para caracterizar o grande número de categorias de textos existentes na sociedade. São eles:

- a) o **conteúdo temático**;
- b) a **estrutura composicional**;
- c) os **objetivos e funções sócio comunicativas**;
- d) as **características da superfície linguística**, geralmente em correlação com outros parâmetros;
- e) as **condições de produção**.

Um outro critério ou parâmetro que pode contribuir para a caracterização das categorias de texto, sobretudo dos gêneros, é o **suporte** típico em que o mesmo costuma ou deve aparecer. (grifos do autor)

Todos esses critérios são considerados para os gêneros orais, ressaltando-se, porém, que esses gêneros, conforme definido anteriormente, têm como suporte a voz, sendo mediada ou não por recursos tecnológicos como celular, computador, rádio ou televisão. Essa mediação será de extrema importância para a caracterização dos gêneros de modo ainda mais específico. Além disso, deve-se considerar como características de todos os gêneros orais os elementos próprios da língua oral: entonação, altura de voz, tom, marcas prosódicas (de pronúncia), entre outros. Nesse contexto, têm-se espaço ainda para a multimodalidade que não pode ser desconsiderada nos gêneros orais, visto que a

multimodalidade, ou seja, o uso de linguagens diferentes em conjugação com a língua será considerada na caracterização dos gêneros orais dentro da estrutura composicional como proposto por Travaglia (2007a). Uma linguagem será caracterizadora do gênero, primeiro por sua presença necessária (ou seja, o gênero não pode existir sem sua presença) e segundo por seu uso particular no gênero. Ao referir outras linguagens estamos falando de gestos, expressões fisionômicas, música, atitudes e posturas corporais, entre outras. (TRAVAGLIA, 2013, p. 7)

A observação dessas multimodalidades na relação com meus estudantes é de extrema relevância, pois, além das palavras proferidas com entonação, pronúncia e tom próprios, os estudantes falam com seus corpos, através dos gestos, das expressões faciais e da postura corporal. Logo, o meu olhar, como professora-pesquisadora, precisa estar atento a todos esses detalhes, uma vez que o uso dessas diferentes linguagens pode significar mais do que as próprias

palavras, podendo, inclusive, contribuir para a sua escrita autoral, pois, como veremos a seguir, não há dicotomia entre oral e escrito, o que existe é um contínuo dos gêneros textuais.

Posto isso, preciso levar em consideração que, mesmo eu sendo formada dentro da perspectiva dicotômica do oral e fala, não devo permanecer perpetuando essa mesma prática que, muitas vezes, já acontece de modo inconsciente. Dessa forma, faz-se necessário desligar o automático e buscar novas bases epistemológicas que fundamentem meu fazer pedagógico, sem priorizar o escrito em detrimento do oral ou vice-versa. Para tanto, trago as contribuições de Marcuschi (2003) e Rojo e Schneuwly (2006) sobre as relações oral/escrita. Sob a ótica desses autores, qual a relação existente entre os gêneros orais e os gêneros escritos?

Essa relação entre o oral e o escrito foi marcada pela perspectiva dicotômica nas décadas de 70 e 80, sendo a fala vista como não-planejada, não-normatizada, imprecisa e heterogênea; enquanto a escrita era o oposto: planejada, normatizada, precisa e homogênea. A partir da década de 90, duas posições, conforme Rojo e Schneuwly (2006), ganharam força nas discussões sobre a complexidade da relação existente entre fala e escrita na sociedade letrada: 1. existência de contínuo entre a fala e a escrita; 2. existência de relações profundas com características mútuas entre a fala e a escrita em situações específicas de uso.

Marcuschi (2003) defende a hipótese de que as diferenças existentes entre fala e escrita acontecem dentro de um *continuum* tipológico das práticas sociais de produção de texto e não na dicotomia como se fossem polos opostos. Essa hipótese contempla a relação fala e escrita sob a perspectiva sociointeracionista, podendo ser, conforme o linguista, formulada graficamente da seguinte maneira:

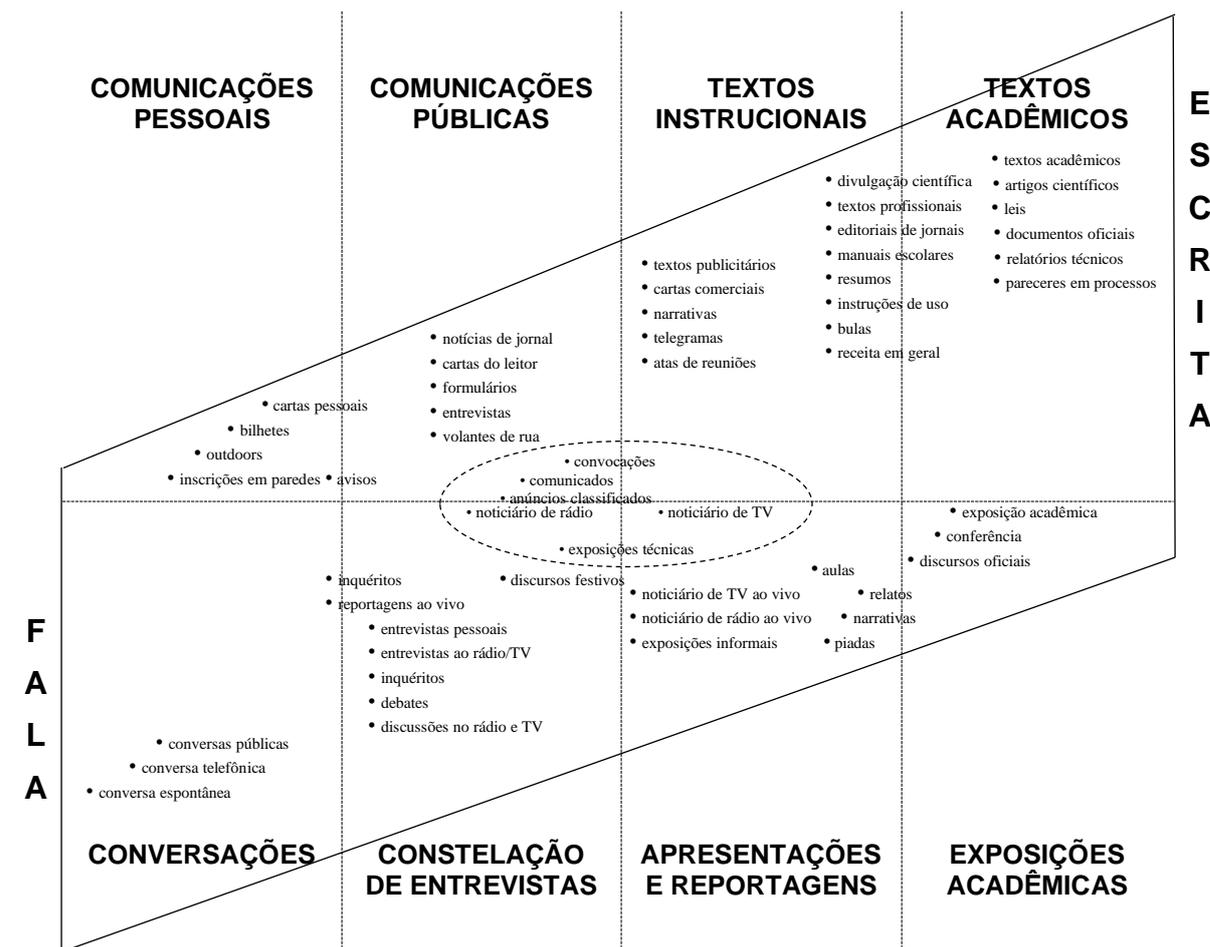


Gráfico 1 – Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita (MARCUSCHI, 2003, p. 43)

Todos os trabalhos de pesquisa desenvolvidos ao longo da década de 1990 ganham notoriedade e continuam sendo aprofundados até os dias de hoje, visto que passaram a ganhar espaço nos manuais didáticos utilizados pelas escolas. Entretanto, apesar de já terem esse espaço reservado, os gêneros orais ainda não estão sendo compreendidos como objetos autônomos de um trabalho escolar significativo. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) Com isso, o desafio aqui se estabelece justamente no sentido de ir na contramão dos aspectos que foram evidenciados pelos pesquisadores De Pietro e Wirthner (1996 *apud* DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), ou seja, é importante que, em minha prática docente, oralidade e escrita sejam trabalhadas de modo que se complementem e seja possível perceber a complexa representação de eventos de letramento nas mais variadas instituições da sociedade (KLEIMAN, 2005).

Sendo assim, pautada nos estudos de Dolz e Schneuwly (2004), busco, a partir da minha pesquisa, perceber as diferentes práticas orais de linguagem e as relações que estas mantêm com a escrita, para, então, numa perspectiva sociointeracionista, e no viés do continuum tipológico das práticas sociais, preconizado por Marcuschi (2003), os estudantes vejam sua

produção escrita como a oportunidade de se constituírem como autores, escritores, ou como produto de interação entre eles e seus leitores. (PELANDRÉ *et al*, 2011)

Vale ressaltar que, conforme os PCN (BRASIL, 1998), a língua falada não se opõe à língua escrita; da mesma forma, gêneros orais e escritos não são dicotômicos. Eles se apresentam num contínuo com diferenças graduais, lembrando, sempre, que “a escrita não é a representação gráfica da fala”. (MARCUSCHI, 2008, p. 208) Portanto, cabe à escola, mais especificamente à professora de língua materna (nesse caso, cabe a mim), livrar-se dos mitos e preconceitos que cercam os trabalhos que envolvem fala e escrita, como por exemplo:

o de que existe uma forma “correta” de falar, o de que a fala de uma região é melhor da que a de outras, o de que a fala “correta” é a que se aproxima da língua escrita, o de que o brasileiro fala mal o português, o de que o português é uma língua difícil, o de que é preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. (BRASIL, 1998, p. 31)

É importante mostrar ao estudante a diversidade existente na língua e que ele tem a possibilidade de escolher como se expressar de acordo com as circunstâncias, isto é, ele pode adequar a sua linguagem à situação comunicativa na qual está inserido, levando em consideração os critérios de textualização: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade e informatividade. (MARCUSCHI, 2008)

Além dos PCN, e ainda mais atual, a BNCC reforça a importância da relação entre fala e escrita no ensino/aprendizagem, a partir do momento que contempla o desenvolvimento de habilidades pertinentes aos estudantes, elencando ações que são de extrema relevância para a eficácia da práxis de todo docente de Língua Portuguesa, tais como:

- Estabelecer relação entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem (como jornal de TV, programa de rádio, apresentação de seminário, mensagem instantânea etc.), as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão.
- Oralizar o texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece, seus elementos paralinguísticos e cinésicos, dentre outros.
- Refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto. (BRASIL, 2018, p. 80)

Vale ressaltar que as ações supracitadas, conforme a própria BNCC, só farão sentido se estiverem relacionadas com práticas de linguagens situadas. Em vista disso, a Base apresenta

os campos de atuação<sup>8</sup> em que essas práticas se realizam, por entender que eles abrangem dimensões formativas relevantes de uso da língua/linguagem dentro e fora da escola, além de criar condições para formar um sujeito atuante nas atividades cotidianas, seja na família, na escola ou na sociedade como um todo. Ou seja, é importante que os gêneros orais, na sua estreita relação com o escrito, sejam utilizados de a modo a promover ao sujeito uma formação integral, contemplando a produção de conhecimento, o exercício da cidadania que, por sua vez, envolve a condição de informar dos acontecimentos do mundo e emitir opinião sobre eles, propondo pautas de discussão e soluções de problemas e vislumbrando modos de como atuar na vida pública. (BRASIL, 2018)

Essa relação entre os gêneros orais e os gêneros escritos, imersa nos diversos campos de atuação da sociedade, remete-me ao gênero escolhido para a SD proposta neste memorial de formação: a reportagem. Faz-se necessária uma abordagem sobre esse gênero, uma vez que ele é geralmente confundido com a notícia. Então, passemos a diferenciá-los.

## 2.4 O gênero reportagem

Quando optei por trabalhar com o gênero reportagem, em 2019, ainda estava muito imatura em relação ao trabalho com os gêneros textuais. Acreditava que escolher, com a turma, o gênero a ser escrito era a forma ideal para se chegar à tão sonhada (na minha perspectiva) escrita autoral. Entretanto, não imaginava o tamanho do desafio que seria. Mas decidi encará-lo. Então, uma das primeiras coisas que busquei saber foi se era possível utilizar a reportagem numa pesquisa que tem por objeto a escrita autoral. Em busca de respostas, lembro-me de que participei de uma palestra com a professora Dr<sup>a</sup>. Adriana Pucci Silva (2019) sobre a questão da autoria, sendo que o foco dela era o gênero textual resenha. Aproveitei o momento de interação após a palestra e perguntei se estudantes do Ensino Fundamental poderiam desenvolver a escrita autoral produzindo o gênero reportagem. De acordo com a resposta da professora Adriana Pucci Silva, seria/é possível sim, pelo fato de a reportagem apresentar a assinatura de um repórter ou jornalista responsável pelo texto, o que marca sua autoria, isto é, há um autor que pode ser facilmente identificado. Do mesmo modo, o estudante pode ser o autor de uma reportagem produzida em sala de aula, apresentando a sua assinatura como o jornalista responsável por seu texto.

---

<sup>8</sup> “São cinco os campos de atuação considerados: Campo da vida cotidiana (somente anos iniciais), Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública, sendo que esses dois últimos aparecem fundidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a denominação Campo da vida pública”. (BRASIL, 2018, p. 84)

Entretanto, essas informações não são suficientes para desenvolver sua escrita em sala de aula. Surgem, com isso, muitas outras dúvidas: O que realmente é uma reportagem? Quais as características desse gênero especificamente? O que a diferencia da notícia? Qual a finalidade se trabalhar a produção de reportagem em sala de aula?

Para responder a essas questões, apresento nesta subseção uma síntese do que foi possível compilar através das leituras feitas, ao navegar pela bibliografia crítica sobre o gênero textual reportagem e sua produção na escola. Assim, ancorei-me em Sodré e Ferrari (1986) que apresentam a técnica da reportagem; Magalhães (2010) que destaca a presença da subjetividade no texto jornalístico; Lage (2001a, 2001b) que aborda a estrutura da reportagem; Kindermann (2003) que sintetiza as especificidades da reportagem; e finalizo com Lara (s.d.) e Araújo (2015) que desenvolveram seus trabalhos em sala, usando esse mesmo gênero.

Todas essas leituras me fizeram recordar que, em sala de aula, na maioria das vezes, evitei a produção escrita da reportagem com os estudantes, por considerá-la extensa e de pouco interesse para os alunos. Hoje, percebo que o desinteresse era mais, ou apenas, meu, pelo fato de não conhecer o gênero suficientemente para ensinar. O que eu sabia sobre o gênero se resumia ao que o próprio livro didático informa:

Na esfera jornalística, a **reportagem** é um relato mais abrangente que a notícia. Não se restringe à divulgação de um fato novo, do interesse da comunidade, mas acrescenta ao fato o **trabalho investigativo do repórter**, que **apura dados** e confronta **opiniões de pessoas** envolvidas no assunto. (NOGUEIRA; MARCHETTI; CLETO, 2018, p. 92, grifos dos autores)

Contudo, para além dessa definição do livro didático, Sodré e Ferrari (1986, p. 1) afirmam que a reportagem é “um gênero jornalístico privilegiado”, pois nela se cumpre o mandamento de que nenhum rebuscamento improdutivo pode se colocar entre a visão do leitor e o fato restituído na verdade nele existente. De modo bastante técnico, os autores defendem que a reportagem, nos seus diversos suportes – jornal, televisão e internet –, afirma-se como o lugar por excelência da narração jornalística, contando e narrando as aventuras da atualidade com personagens, ação dramática e descrições do ambiente. Diferencia-se, contudo, das narrativas literárias, devido ao seu compromisso com a objetividade informativa. (SODRÉ; FERRARI, 1986). De acordo com os autores, essa relação, quase obrigatória, com a informação objetiva revela que, independentemente do tipo de reportagem, o redator precisa fazer a narrativa de forma imparcial e sem subjetividades.

Entretanto, essa exigência pela objetividade foi sendo discutida com o passar dos anos, como é o caso da tese de doutorado de Magalhães (2010). Para o doutor em Linguística Aplicada:

Como ser objetivo se a própria configuração da mídia, da imprensa e da cultura se retroalimentam? Considerando a natureza preponderantemente verbal e essencialmente semiótica do jornalismo, como ser objetivo ao transpor um fato em discurso? Isso leva ao [...] tema que atravessa esta investigação: a relação entre linguagem e construção de sujeitos. (MAGALHÃES, 2010, p. 15)

Nessa relação entre a linguagem e a construção dos sujeitos, nota-se que a definição de reportagem não se resume em ser um texto objetivo, construído com fotografias, gráficos e palavras. Conforme Magalhães (2010), a reportagem possui uma arquitetura que tem por base o diálogo de elementos verbo-visuais, seguindo os movimentos das relações dialógicas que envolvem tanto as posições linguísticas e imagéticas quanto posições ideológicas daqueles que estão envolvidos na interação jornalística. Sendo assim, pode-se afirmar que a reportagem é um gênero textual que, de fato, traz uma informação, mas não necessariamente de forma imparcial, pois a sua forma composicional ancorada na “interação imagético-verbal” a “localiza na ininterrupta cadeia comunicativa e também implica tomada de posição ideológica”. (MAGALHÃES, 2010, p. 95) Em outras palavras, nenhuma linguagem é neutra. Logo, haverá na reportagem um posicionamento político-ideológico, que já é notório desde a escolha da linguagem a ser utilizada pelo jornalista para narrar o fato, seja na modalidade oral ou escrita.

Além disso, outros aspectos são fundantes para a produção escrita de uma reportagem, mais especificamente em sala de aula que requer uma delimitação. Sendo assim, trago as contribuições do Novo Manual da Redação (FOLHA UOL, 1996) e de Kindermann (2003) que, dialogando com Bahia (1990), apresenta uma divisão didática para a reportagem: I. Título – anuncia o fato propriamente dito; II. Linha fina – frase que aparece abaixo do título com a função de completar seu sentido ou acrescentar outras informações e que, geralmente, usa-se letras menores que o título e maiores que o texto da reportagem; III. Primeiro parágrafo ou *lead* – narra o fato principal, geralmente respondendo a estas perguntas: o quê? quem? quando? onde? como? por quê? IV. Desenvolvimento da narrativa – diz respeito ao desenrolar dos fatos com as informações adicionais baseadas nas pesquisas feitas pelo redator. Além disso, é de suma importância atentar-se para o uso de uma linguagem clara, para a subjetividade que marca a autoria, como bem defende Magalhães (2010), para a fidelidade dos fatos e para a veracidade, a fim de que se mantenha o interesse do público-alvo.

Vale ressaltar que, apesar de as reportagens apresentarem características típicas e relativamente estáveis, nem todas seguirão exatamente o mesmo padrão, pois, como bem ratifica Antunes (2009, p. 55), “os gêneros são também flexíveis; quer dizer, variam no decorrer

do tempo, das situações, conforme a própria trajetória cultural diferenciadas dos grupos em que acontecem”.

Posto isso, elenco as seguintes características da reportagem para nortear as atividades a serem desenvolvidas na SD que proponho:

- i. Exige a pesquisa do tema, um conhecimento que supere o simples relato dos fatos;
- ii. Decorre do planejamento de uma pauta que inclui o fato gerador de interesse, ainda que este não seja decorrente de fatos novos;
- iii. Aborda temáticas que podem ser ou não atualizadas por um acontecimento novo;
- iv. Possui a assinatura do autor;
- v. Em relação à linguagem, possui estilo com menor rigor formal ou acadêmico, permitindo ao jornalista demonstrar mais claramente a interpretação dos fatos;
- vi. Geralmente é escrita em terceira pessoa e usa o discurso direto e indireto.

Apesar de toda essa caracterização, a arquitetura da reportagem, muitas vezes, faz com que a confundam com a notícia. Por esse motivo, é importante diferenciá-las. Para o jornalista e doutor em Linguística e Filologia, Nilson Lage (2001b), a notícia trata de um fato novo; já a reportagem aborda um assunto que pode, ou não, ser suscitado por uma nova circunstância. Conforme o jornalista, a reportagem, geralmente, associa-se ou complementa a notícia. Há, porém, reportagens que não partem necessariamente de um fato novo, mas sim do desejo de fazer alguma denúncia, de fazer o acompanhamento de um doador de órgãos ou de um acampamento de sem-terra, por exemplo. Lage resume essas distinções entre notícia e reportagem (que ele chama de informação jornalística) da seguinte maneira:

1. a notícia trata de um fato, acontecimento que contém elementos de ineditismo, intensidade, atualidade, proximidade, identificação que o tornam relevante; corresponde, frequentemente, à disfunção de algum sistema - a queda do avião, a quebra da normalidade institucional etc. Já **a informação** trata de um assunto, determinado ou não por fato gerador de interesse;
2. a notícia independe, em regra, das intenções dos jornalistas; **a informação**, decorre de intenção, de uma "visão jornalística" dos fatos;
3. notícia e **informação jornalística** contêm, em geral, graus diferentes de profundidade no trato do assunto; a notícia é mais breve, sumária, pouco durável, presa à emergência do evento que a gerou. **A informação** é mais extensa, mais completa, mais rica na trama de relações entre os universos de dados.
4. A notícia típica é da emergência de um fato novo, de sua descoberta ou revelação; **a informação** típica dá conta de um estado-de-arte, isto é, da situação momentânea em determinado campo de conhecimento. (LAGE, 2001a, p. 51, grifos meus)

Essas diferenças são fundamentais para o desenvolvimento eficaz da SD, pois contribuirão para que eu ou qualquer professora tenhamos consciência plena do que estamos

propondo aos alunos, orientando-os devidamente, tanto na produção inicial quanto nos módulos em que serão feitas as leituras de notícias e reportagens. Assim, será possível avaliar adequadamente os textos que serão produzidos em sala de aula.

Para além desses conhecimentos sobre a estrutura do gênero reportagem e sua diferença em relação à notícia, fica a dúvida: Com que finalidade ler e produzir reportagem em sala de aula?

Conforme foi visto, a reportagem é um texto jornalístico imagético-verbal que pode abordar uma diversidade de temáticas do interesse do estudante. Por esse motivo, Araújo (2015) o considera um texto extremamente versátil, que pode servir para o desenvolvimento de uma educação voltada para o letramento como prática social, permitindo aos estudantes perceberem mais de perto sua realidade, à medida que desenvolvem pesquisas, fazem anotações e escrevem seus próprios textos, no caso, suas próprias reportagens. Ao realizarem tais tarefas, amplia-se suas competências cognitivas e comunicativas, isto é, tornam-se sujeitos letrados, formados integralmente para o exercício da cidadania, dentro de práticas situadas.

Ademais, a inclusão desse gênero nas aulas de Língua Portuguesa, de acordo com Lara (s.d.), pode, além de enriquecer o trabalho da professora, contribuir com a ampliação das habilidades dos estudantes em interpretação e produção de texto, tanto na modalidade oral quanto na escrita, que é o meu foco.

Assim, consigo vislumbrar a importância de se trabalhar com uma SD com o gênero reportagem, lembrando-me das práticas situadas tão discutidas ao longo do primeiro semestre no mestrado, na disciplina Alfabetização e Letramento, momento em que pude conhecer o modelo ideológico de letramento, que me proporcionou mudanças de paradigmas tão enraizadas na minha prática. É sobre esse modelo que passo a tratar na próxima seção.

## **2.5 Modelo ideológico de letramento**

Falar do modelo ideológico de letramento me remete aos “ensaios” de exposição oral realizados pela turma 6 na disciplina Alfabetização e Letramento. Digo ensaio, pois ali pude compreender a importância de organizar a minha fala, conforme orientam Schneuwly, Dolz, Pietro e Zahnd (2004), para uma exposição oral: abertura, introdução ao tema, apresentação do plano de exposição, desenvolvimento, conclusão e encerramento. Esses ensaios foram extremamente importantes no meu processo de autoformação, pois através deles pude me preparar para participar de eventos de letramentos como o Congresso UFBA (2019), de forma presencial, e o Simpósio Estadual do Mestrado Profissional em Letras (2020), o XIII Seminário

de Extensão e Pesquisa (2020) e a Aula Inaugural da turma 7, de forma virtual. Além disso, consolidei a compreensão de que a exposição oral é um gênero oral ensinável e faz parte das práticas de letramento com enfoque ideológico. Esse enfoque foi aprofundado em um dos nossos ensaios de exposição oral também no primeiro semestre do ProfLetras, no qual pude exercer o papel de uma expositora-especialista (SCHNEUWLY, DOLZ, PIETRO, ZAHND, 2004), o que contribuiu também para compor esta subseção, dialogando com Street (2014), Rojo (2009) e Kleiman (1995).

Street (2014) defende o letramento como uma prática social; por isso, seus significados e usos variam de acordo com o contexto dos participantes. Para o pesquisador, uma abordagem do letramento como prática social (LPS) sugere uma política contrária ao pressuposto de que o pouco apoio dos pais em ambientes economicamente mais pobres é responsável pelo fraco desempenho na escola. O autor apresenta o modelo ideológico de letramento, distinguindo-o do modelo autônomo e situando-os no contexto da teoria linguística e antropológica. Seguindo esta perspectiva streetiana, interessa-me o modelo ideológico de letramento. Contudo, é importante diferenciá-lo do modelo autônomo, até porque este é o modelo ainda predominante em nossa sociedade (KLEIMAN, 1995) e, conseqüentemente, em muitas de nossas escolas.

Conforme Street (2014, p. 172), os expoentes do modelo autônomo “estudavam o letramento em seus aspectos técnicos, independentes do contexto social”. Ou seja, para eles a relação leitura e escrita acontece por si só sem a interferência do seu contexto social. De acordo com Kleiman (1995, p. 20, 21):

As práticas de uso da escrita na escola – aliás, práticas que subjazem à concepção de letramento dominante na sociedade – sustentam-se num modelo de letramento que é por muitos pesquisadores considerado tanto parcial como equivocado. (...) Essa concepção pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que casualmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social.

Em contrapartida a esse modelo autônomo, Street (2014) defende o modelo ideológico de letramento, pois acredita que este ofereça uma síntese entre abordagens tecnicistas e sociais, enquanto aquele não. Para o autor o

modelo ideológico [...] não tenta negar a habilidade técnica ou os aspectos cognitivos da leitura e da escrita, mas sim entendê-los como encapsulados em todos culturais e em estruturas de poder. Nesse sentido, o modelo ideológico subsume, mais do que exclui, o trabalho empreendido dentro do modelo autônomo. (STREET, 2014, p. 172)

Em consonância a isso, Kleiman (1995) e Rojo (2009), apontam que o modelo ideológico de letramento leva em conta a pluralidade e a diferença dos sujeitos. Sendo assim, tal modelo é pertinente neste projeto de pesquisa, uma vez que, como afirma Kleiman (1995, p.

39), “os correlatos cognitivos da aquisição da escrita na escola devem ser entendidos em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto da escrita na escola representa”. Isto é, faz-se necessário considerar o contexto cultural, bem como as estruturas de poder nas quais o estudante está inserido, reconhecendo a variedade das práticas culturais que são associadas à leitura, à oralidade e à escrita nos diferentes contextos. (ROJO, 2009) Essa afirmação está em concordância com a versão forte de letramento, defendida por Soares (1998, *apud* ROJO, 2009, p. 100), cujas características se aproximam da visão freireana de alfabetização: revolucionária, crítica, na medida em que colabora “para o resgate da autoestima, para a construção de identidades fortes, para a potencialização de poderes dos agentes sociais, em sua cultura local”.

Portanto, Kleiman, Rojo e Soares, cada uma a seu modo, ratificam a importância do modelo ideológico de letramento, visto que as práticas de letramento são social e culturalmente determinadas, isto é, “todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura mas também das estruturas de poder numa sociedade”. (KLEIMAN, 1995, p. 38) Logo, é importante olhar para cada turma de forma diferenciada, pois para cada uma delas, dentro do seu universo plural, faz-se necessário utilizar diferentes estratégias de leitura e de escrita. Isso porque, quando os objetivos são mudados, muda-se, também, as estratégias utilizadas. (KLEIMAN, 2005)

Sendo assim, respaldada nesse aporte teórico, percebo a necessidade de assumir a responsabilidade de trabalhar com uma proposta pedagógica que leve em consideração a pluralidade e a diferença existente em sala de aula. Dessa forma, posso fugir do modelo autônomo que tão de perto me rodeia, entendendo que a aquisição da escrita não é um processo neutro, mas faz parte de um procedimento completamente ideológico. Além disso, não pressupõe uma separação entre oralidade e escrita, mas se complementam dentro de um continuum que utiliza as práticas discursivas do aluno como ponto de partida, e de chegada, para uma produção textual que seja significativa ao estudante.

A partir dessa perspectiva do letramento ideológico, portanto, opto por trabalhar com a sequência didática, tendo em vista o que afirmam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83): “Uma sequência didática tem [...] a finalidade de 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”. Então, o trabalho que considere as práticas discursivas dos estudantes, por meio de uma sequência didática, dará acesso a práticas de linguagem novas e/ou dificilmente domináveis (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), seguindo o modelo ideológico de letramento que, certamente, faz mais sentido dentro de uma concepção

pedagógica culturalmente relevante e crítica. Isso é o que passo a descrever no próximo capítulo.

### 3 SEQUENCIAR PARA NÃO ESQUECER

Após ingressar no ProfLetras, em 2019, passei a observar atentamente as necessidades dos meus alunos. Essas observações aconteceram durante as aulas de Língua Portuguesa, em que realizei conversas e atividades diagnósticas orais e escritas, entre os meses de março e maio, do ano letivo de 2019, mais especificamente com estudantes de uma turma de 8º, do Ensino Fundamental, com o objetivo de perceber em quais práticas de letramentos eles estavam envolvidos.

A partir das conversas e das atividades diagnósticas, realizei, naquele período, uma aula cujo objetivo era coletar informações dos estudantes sobre o que eles gostariam de fazer durante as nossas aulas. As respostas giraram em torno da realização de debates, de seminários, de pesquisas sobre temas dos seus interesses, como: depressão, racismo, violência, homofobia. Essas informações e a análise da fala de cada estudante possibilitaram a identificação daquilo que viria a ser o objeto do meu projeto de intervenção: escrita autoral a partir dos gêneros orais. Essa intervenção feita através de uma sequência didática, que, como citado na seção anterior, tem “a finalidade de 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”. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 83)

Por meio dos diálogos realizados entre mim e os alunos, foi perceptível o desejo que os estudantes têm de serem ouvidos. A partir do tempo investido nesse momento de escuta e das observações feitas em sala de aula, percebi que a turma apresentava facilidade para expressar sua opinião, falar de si mesma, relatar fatos e até respaldar suas falas em algo que foi lido geralmente na Internet. Entretanto, o interesse diminuía quando lhes era proposta uma produção escrita, por exemplo.

Enxerguei o fato, naquele instante, como um problema dos estudantes. Entretanto, hoje vejo como uma lacuna em sua formação que poderia ser resolvida com a junção daquilo que os estudantes tinham interesse – discussão ou debates sobre temas que fazem parte do seu cotidiano – com aquilo que demonstravam aversão: a escrita. Dessa forma, o desejo de os estudantes discutirem esses temas foi o ponto de partida para desenvolver uma SD de leitura e produção escrita de reportagem, visto que a inclusão desse gênero nas aulas de Língua Portuguesa, por ser um texto extremamente acessível e presente no dia a dia da comunidade, servirá para o desenvolvimento de uma educação voltada para o letramento como prática social, permitindo aos estudantes perceberem mais de perto sua realidade, à medida que desenvolvem pesquisas, fazem anotações e escrevem seus próprios textos, no caso, suas próprias reportagens.

Ao realizarem tais tarefas, suas habilidades cognitivas e comunicativas serão ampliadas, tornando-se sujeitos letrados, formados integralmente para o exercício da cidadania, dentro de práticas situadas. A inclusão do gênero reportagem, ainda, enriquecerá o trabalho da professora através da interpretação e produção de texto em atividades orais e escritas. (LARA, s. d)

Além de todos esses fatores, segundo Costa (2018), a reportagem é veiculada por órgãos da imprensa, sendo elaborada a partir de pesquisas, seleção e interpretação de dados, sob a responsabilidade de um jornalista que marca o texto com a sua autoria. Logo, por ser um gênero cuja autoria é importante (KINDERMANN, 2003) e que pode ser produzido a partir de pesquisas, considero um gênero propício para uma turma cuja faixa etária está entre os dezesseis e dezessete anos; idade de quem já poderia estar no ensino médio e que, pela maturidade, se sente à vontade para se expressar oralmente, expondo seu ponto de vista.

Sendo assim, uma vez que a proposta da SD é a escrita autoral a partir dos gêneros orais, poderei, então, sugerir a realização de atividades com esses gêneros, com as quais os estudantes exercerão o “papel de expositor-especialista” (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO; ZAHND, 2004, p. 186), no qual esse expositor informará os conhecimentos adquiridos através de leituras e pesquisas prévias, proporcionando aos ouvintes, que a princípio serão os próprios colegas, esclarecimentos cujo objetivo seja diminuir a diferença inicial dos saberes entre eles.

Segundo Costa (2018, p. 373), o gênero reportagem também

consiste em adquirir informações sobre determinado assunto ou acontecimento para transformá-las em noticiário. O resultado é uma notícia (v.), geralmente mais longa, com ingredientes críticos, que podem ir além de uma notícia, no sentido tradicional.

Observa-se, com isso, que a reportagem é um gênero que tem a função social de informar e formar opinião, o que contribui para o letramento dos estudantes, conforme o modelo ideológico defendido por Street (2014). Sendo assim, pode ser o gênero trabalhado na SD proposta, pois possibilita a resolução da situação-problema que norteia este trabalho, como foi apresentado na introdução deste memorial, que é o fato de os estudantes se negarem a escrever quando lhes é solicitada alguma produção textual. É importante salientar que, embora a reportagem seja um gênero que requer, em alguns casos, pesquisa e ida a locais onde o fato aconteceu, ela também pode ser feita com base em fontes de pesquisa bibliográfica e virtuais. Dessa forma, não haverá riscos para os estudantes-autores, que poderão, inclusive, colher depoimentos, caso seja necessário, de pessoas da própria comunidade.

Posto isso, a SD aqui apresentada foi proposta a partir de minha experiência com a turma de 9º ano, da Escola Professor Raimundo Mata, localizada no município de Catu-Ba. No entanto, é importante afirmar que se trata de um trabalho propositivo e, por isso, a SD pode ser

desenvolvida nas mais diversas escolas do Brasil, assim como na escola onde atuo. As temáticas serão escolhidas pelos estudantes para se discutir em sala de aula, por entender que eles não querem ouvir um assunto/conteúdo que nada tem a ver com sua realidade, mas sim debater a realidade concreta, associando o que é ensinado à realidade, muitas vezes, agressiva em que a violência é a constante e a convivência com a automutilação, com as tentativas de suicídio e com a morte é muito maior do que com a vida. (FREIRE, 1996) Os alunos querem ser ouvidos, ou seja, querem falar daquilo que lhes dizem respeito. A intenção de se trabalhar com reportagem justifica-se pelo fato de acreditar que esse gênero pode servir como fonte de informação e formação de opinião tanto para seus autores, como para a comunidade escolar que terá acesso ao material produzido pelos alunos.

Além do mais, com o gênero reportagem é possível aliar conhecimentos do campo da língua portuguesa aos conhecimentos relacionados aos temas de abordagem social que são do interesse dos alunos, tornando-se, assim, um ensino-aprendizagem que prima pela criação de possibilidades para a formação de conhecimentos ou sua construção, e não para transferência destes. (FREIRE, 1996)

De forma oral ou de forma escrita, as reportagens a serem selecionadas para a leitura serão locais, regionais e nacionais desde que abordem as temáticas propostas pelos estudantes, observando também o modo como o jornalista constrói a reportagem para se aproximar do seu leitor ou telespectador. Com base nas escolhas, será possível discutir questões presentes no contexto social dos estudantes, possibilitando que eles ampliem seu olhar para os problemas como racismo, bullying, suicídio, desigualdade de gênero, dentre outros.

Tanto a educação como um todo, quanto a produção textual tem a função social de preparar o estudante em seu processo de formação para o exercício da cidadania (BRASIL, 2018), podendo conviver em comunidade (comum unidade), respeitando os direitos uns dos outros, bem como cumprindo seus deveres. Para tanto, a escola deve proporcionar a construção do conhecimento de maneira significativa, possibilitando o desenvolvimento das competências necessárias para a tomada de atitudes que demonstrem preparo cognitivo, socioemocional, bem como a formação da autonomia do indivíduo.

Por tais motivos, é que a leitura e a escrita de reportagens, com temáticas específicas e relevantes à comunidade, são uma proposta pedagógica importante e adequada para promover letramentos que estejam em consonância com o que preconizam Kleiman (1995) e Rojo (2009), isto é, em conformidade com o modelo ideológico de letramento que leva em conta a pluralidade e a diferença dos estudantes. Esse modelo é pertinente, uma vez que, como afirma Kleiman (1995, p. 39), “os correlatos cognitivos da aquisição da escrita na escola devem ser

entendidos em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto da escrita na escola representa”. Ou seja, faz-se necessário considerar o contexto cultural, bem como as estruturas de poder no qual o estudante está inserido, reconhecendo a variedade das práticas culturais que são associadas à leitura, à oralidade e à escrita. (ROJO, 2009)

Além disso, com a leitura e a escrita em conformidade com o modelo ideológico de letramento, é possível propiciar práticas sociais de linguagem que se relacionem à interação e à autoria do texto escrito ou oral, construindo, por exemplo, uma reportagem a partir da cobertura de acontecimentos ou levantamento de dados relevantes para a comunidade (BRASIL, 2018). Pode-se, ainda, formar um leitor/escritor crítico e consciente, gerando uma transformação significativa na vida dos alunos, podendo ser estendida à sua comunidade. Em suma, é uma intervenção que viabiliza a prática de uma educação que liberta, que emancipa, isto é, que torna o estudante um ser autônomo.

Para isso acontecer efetivamente, é preciso planejar cada etapa da SD, delimitando seu tempo de forma adequada, para que não se estenda por muito tempo ou não haja tempo suficiente para a realização de todas as etapas. Então, a proposta inicial é que esta sequência seja desenvolvida em 50 horas/aula.

Traço, a seguir, o planejamento de cada etapa, buscando determinar, na medida do possível, a forma mais eficiente para trabalhar com os estudantes. É importante ressaltar que a escolha do gênero reportagem deve-se ao fato de que a minha proposta implica o trabalho com um gênero específico e particular. Outras propostas poderão, certamente, trabalhar com outros gêneros. O tempo também é algo a ser avaliado, considerando o perfil da turma na qual será desenvolvida a SD. É importante, ainda, que a informação sobre o tempo investido na produção do texto seja dada aos estudantes, para que se tome consciência de que não é um trabalho no qual “escreveu e acabou”, mas sim um trabalho processual que requer tempo para escrita, leitura do texto anteriormente produzido, reflexão sobre o próprio texto, reescrita e divulgação. Para dar conta de todo esse processo de escrita, o aluno-autor, com a mediação da professora-pesquisadora, ativará os quatro tipos de conhecimentos, conforme Koch e Elias (2018): linguístico, enciclopédico, textual e interacional. É importante salientar que esses conhecimentos contribuirão para que o estudante desenvolva uma escrita autoral, buscando alcançar os seguintes objetivos:

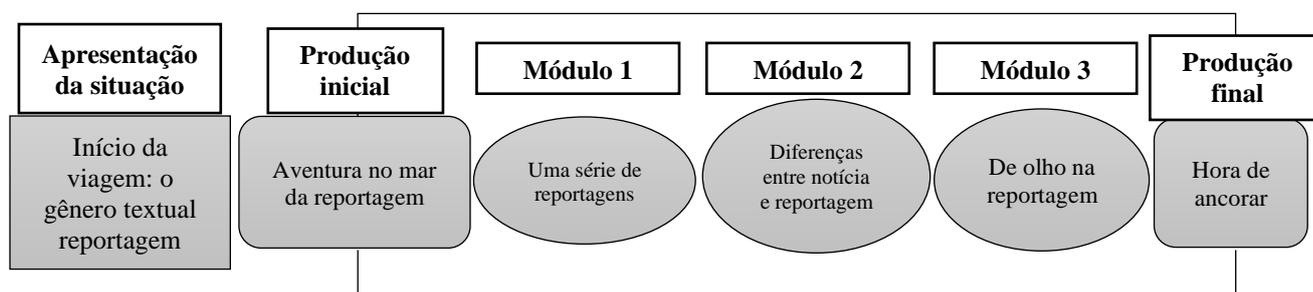
a. Quanto à aprendizagem da compreensão leitora:

- i. Compreender as características básicas e as funções da reportagem que é um gênero pertencente ao domínio de documentação e memorização das ações humanas. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004)

- ii. Reconhecer e identificar os elementos formais (composicionais) da reportagem e relacioná-los a seu suporte. (BRASIL, 2018)
  - iii. Comparar reportagem e notícia sobre um mesmo fato, analisando suas especificidades: tema, autoria, estrutura e forma de abordagem do tema
- b. Quanto à aprendizagem da expressão escrita:
- i. Compreender os elementos composicionais do gênero textual reportagem relativo ao domínio da documentação e memorização das ações humanas. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004)
  - ii. Planejar reportagem impressa e em outras mídias (*sites*), tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. – a partir da escolha do fato a ser aprofundado ou do tema a ser focado (de relevância para a turma, escola ou comunidade), do levantamento de dados e informações sobre o fato ou tema. (BRASIL, 2018)
  - iii. Produzir reportagem, com título, linha fina (optativa), organização composicional (expositiva, interpretativa e/ou opinativa) e uso de recursos linguísticos compatíveis com as escolhas feitas, tendo em vista as condições de produção, as características do gênero, sua organização e adequação à norma-padrão. (BRASIL, 2018)
- c. Quanto à reflexão metalinguística:
- i. Utilizar, ao produzir a reportagem, conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regências e concordâncias nominais e verbais, modos e tempos verbais, pontuação etc. (BRASIL, 2018)

Buscando, então, alcançar esses objetivos é que organizei a SD, seguindo o modelo proposto por Dolz *et al* (2004). Faz-se necessário elucidar que os autores apresentam o esquema dividido em quatro componentes: apresentação da situação, produção inicial, módulos, e produção final. Para melhor procedimento didático, cada componente da SD é, aqui, subdividido em etapas. Posto isto, segue o esquema:

Figura 3 - Esquema da SD: Atividades Pedagógicas adaptadas



Fonte: Adaptado de Dolz *et al.* (2004).

Assim, na SD consta a Apresentação da situação, intitulada *Início da viagem: o gênero textual reportagem* na qual será feita uma roda de conversa, cujo objetivo é conhecer o perfil da turma e permitir que os estudantes percebam o contexto de produção de uma reportagem, compreendendo: quem escreve, para quem, sobre qual assunto, com que objetivo e onde poderá publicar seus textos. Ainda nessa fase, os estudantes farão leituras de reportagens – especificadas mais à frente nas etapas da SD –, percebendo suas principais características, contribuindo para a aquisição ou o reforço dos conhecimentos prévios que servirão para a produção inicial.

Após esse momento de apresentação e leituras iniciais, será feita com os estudantes uma nova roda de conversa, mas dessa vez com dois repórteres da TV Conteúdo, para conhecer o mundo da reportagem a partir da ótica de quem convive diariamente com essa prática de letramento. Depois desse primeiro momento, será solicitada a produção inicial de uma reportagem, componente da SD que intitulei de *Aventura no mar da reportagem*. Os estudantes poderão escrever sua reportagem sobre um dos temas escolhidos por eles: racismo, suicídio, desigualdade de gênero ou outro tema que seja relevante para ele e sua comunidade. Com essa produção será possível perceber os conhecimentos prévios e, desde já, fazer a primeira avaliação que, segundo os pressupostos adotados para esta SD, é diagnóstica, processual e busca desescravizar-se do modelo de “avaliação” que classifica e até exclui o estudante.

A partir da análise das produções iniciais, serão organizados os três Módulos da SD, intitulados: *Uma série de reportagens*, *Diferenças entre notícia e reportagem* e *De olho na reportagem*. A intenção de cada Módulo é aprofundar tanto as temáticas a serem trabalhadas – de acordo com as escolhas dos estudantes –, quanto adquirir conhecimento sobre o gênero reportagem. No primeiro Módulo, será exibida uma série de reportagens sobre o suicídio entre os jovens, discutindo mais uma das temáticas escolhidas pelos alunos e percebendo o papel social da reportagem escrita ou oral, além de identificar a que público se destina e qual o objetivo de cada uma delas. No segundo módulo, os estudantes aprofundarão as principais características da forma composicional da reportagem, diferenciando-a da notícia, à medida que reflete sobre o racismo, percebendo como selecionar as informações relevantes de um texto para a realização de uma exposição oral. No terceiro módulo, o propósito é ampliar os conhecimentos sobre a reportagem impressa, tendo em vista as condições de produção, as características do gênero e os recursos disponíveis. Na Produção Final, os conhecimentos adquiridos ao longo das atividades anteriores serão utilizados para a reescrita da reportagem feita inicialmente, tendo como resultado dessas produções o I Seminário Temático: *Reportagens que importam*.

Em cada módulo, serão desenvolvidas atividades que proporcionem a interação entre todos os envolvidos. A cada encontro, buscar-se-á elaborar materiais com os próprios estudantes para que o andamento da SD seja profícuo. Essa ação cumprirá um dos propósitos do projeto que é permitir, dialogicamente, que os estudantes tenham voz e vez no seu processo de formação dentro do espaço escolar, “possibilitando-lhe descoberta autêntica da sua voz”. (PISTORI, 2019, p.147) Dessa forma, os estudantes poderão ter a sua voz ouvida com o sentimento de comunicar a seus semelhantes não apenas através do seu texto, mas ao longo de toda a realização da SD.

Para que essa voz dos estudantes não seja levada ao vento, é importante que eles e eu tenhamos um caderno de anotações que receberá o nome de *Portare*, tendo em vista que as palavras repórter e reportagem é formada a partir da junção do prefixo *re* ao radical *portare*, sendo que *portare* em latim significa “levar”. Então, a informação é “levada” (*portare*) ao repórter que a “leva” ao público novamente, isto é, *re-portare*. (SANTOS, 2012) Assim, em constante parceria, *portaremos* descobertas, opiniões, sugestões e inquietações que surgirem ao longo das rodas de conversas, do debate, da exposição oral e da entrevista. Isso, além de contribuir para a escolha do tema sobre o qual escreverão, contribuirá para a formação do repertório citada na subseção “Escrita autoral”; servirá também para traçar novos direcionamentos que poderão aprimorar a execução do projeto, podendo, então, *re-portar* aos futuros leitores.

Como já citado, optei em trabalhar com a reportagem, pois é um gênero que tem uma função social específica e pode contribuir para o letramento dos estudantes, conforme o modelo ideológico defendido por Street (2014). Vale ressaltar que essa escolha não é uma determinação imutável. Sendo assim, cabe a mim, ou ao professor de modo geral, ter o olhar sensível para perceber, em cada turma, as práticas de letramentos em que os estudantes estão envolvidos e, assim, realizar a proposta da escrita autoral de um gênero que melhor se adeque à realidade da turma.

Pensando nisso, ao organizar as atividades para compor cada etapa da SD, lembrei-me que minha mãe dizia que quem não se arruma na véspera no dia não sai. Sendo assim, para iniciar a viagem, é preciso arrumar a bagagem e, isso com antecedência, ou seja, é preciso planejamento. Algo que faz parte essencial desse planejamento é a escolha dos textos a serem lidos durante a realização de cada etapa da SD.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), o texto é a unidade central para o trabalho com a língua/linguagem. Sendo assim, faz-se necessário relacionar os textos e seus contextos de produção a fim de que se desenvolva habilidades concernentes ao uso significativo da

linguagem nas atividades de leitura e escrita de textos nas diversas esferas da sociedade. Em vista disso, a seleção de textos para esta SD - sejam verbais orais e escritos ou não verbal – tem o objetivo de formar um pequeno banco de dados com o qual poderei trabalhar a leitura em sala de aula a partir de diferentes textos que representam tanto a estabilidade quanto a heterogeneidade do gênero em estudo. (PELANDRÉ *et al*, 2011)

Como já anunciado no início desta seção, o gênero selecionado para esta SD foi a reportagem. Entretanto, outros gêneros orais e escritos serão acionados para promover a alimentação temática, permitindo ao estudante se apropriarem das devidas condições para a sua produção textual e, posterior reescrita. Além disso, vale ressaltar que outros textos poderão ser selecionados ao longo do desenvolvimento da SD, de acordo com as sugestões e necessidades da turma. Isso proporcionará a participação efetiva dos estudantes, buscando horizontalizar os discursos entre mim e os estudantes, permitindo, então, que durante a turnê da produção textual novos itens do conhecimento sejam agregados às suas bagagens ainda não tão completas.

### **3.1 Apresentação da situação – Início da viagem: o gênero textual reportagem**

**Objetivo geral da apresentação da situação:** Conhecer o perfil dos alunos matriculados e frequentes numa turma de 9º ano, bem como apresentar o esboço da SD e conhecer o gênero a ser produzido<sup>9</sup>.

#### **Desenvolvimento**

#### **1ª Etapa da apresentação da situação: 2 h/a**

**Objetivos específicos:** Fazer comentários sobre como nos vemos no mundo, refletindo sobre os últimos acontecimentos na sociedade; responder ao questionário que servirá de base para as próximas etapas.

No primeiro encontro, com a turma organizada em círculo, será feita nos primeiros 50 minutos, uma roda de conversa, abordando os fatos atuais, a fim de refletir sobre os últimos acontecimentos, buscando pensar sobre a pergunta “Como eu me vejo no mundo?” A intenção é que os estudantes comentem sobre a forma de se verem como sujeitos que podem, a partir de suas próprias atitudes, tornar o mundo melhor. Logo após a discussão, os estudantes responderão ao questionário, cujo objetivo é registrar as informações sobre o perfil da turma,

---

<sup>9</sup> Conforme a habilidade EF69LP29 da BNCC (BRASIL, 2018, p. 151), que consiste em “refletir sobre a relação entre os contextos de produção dos gêneros [particularmente o gênero] reportagem [...] e os aspectos relativos à construção composicional e às marcas linguísticas características desses gêneros, de forma a ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esse gênero”.

confirmando o que foi comentado durante o momento da conversa. O levantamento desses dados servirá como ponto de partida para definir aspectos que enriqueçam o planejamento para as próximas etapas. Eis o questionário:

### ATIVIDADE 1 - QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

#### OBJETIVOS:

As questões propostas abaixo têm como objetivos:

- conhecer melhor você, que é aluno do 9º ano, e
- utilizar esse conhecimento para a elaboração de um planejamento adequado às suas necessidades de aprendizagem.

#### INSTRUÇÕES:

Responda às questões com calma, buscando ser sincero(a) e expondo sempre a verdade.

A este questionário não será atribuída nota, mas é muito importante para o aprimoramento das atividades em sala de aula, visando sempre a sua aprendizagem.

Utilize caneta azul ou preta para responder ao questionário.

1. Qual o seu nome completo<sup>10</sup> ou de que modo você gostaria de ser chamado?
2. Qual sua data de nascimento?
3. Em que cidade e estado você nasceu?
4. Em que bairro mora?
5. Com quem você mora?
6. Que atividades culturais são oferecidas em seu bairro?
 

<input type="checkbox"/> teatro	<input type="checkbox"/> poesia
<input type="checkbox"/> show	<input type="checkbox"/> música
<input type="checkbox"/> capoeira	<input type="checkbox"/> outros _____
<input type="checkbox"/> dança	_____
7. Você participa de alguma delas? Qual?
8. Quais destas atividades<sup>11</sup>, você realiza em seu tempo livre? (Se faz mais de uma delas, você pode numerar por ordem de maior frequência com que faz).
 

<input type="checkbox"/> Assistir televisão	<input type="checkbox"/> Reunir com amigos ou família
<input type="checkbox"/> Escutar música ou rádio	<input type="checkbox"/> Passear em parques e praças
<input type="checkbox"/> Sair com amigos	<input type="checkbox"/> Viajar (campo/ praia/ cidade)
<input type="checkbox"/> Navegar na Internet	<input type="checkbox"/> Assistir vídeos/ filmes em DVD
<input type="checkbox"/> Fazer compras	<input type="checkbox"/> Ler (jornais, revistas, livros, textos na Internet)
<input type="checkbox"/> Escrever	<input type="checkbox"/> Acessar redes sociais (Facebook/ Twitter/Instagram)
<input type="checkbox"/> Ir a bares/ restaurante	<input type="checkbox"/> Ir ao cinema/ao teatro/dança/concertos/museus
<input type="checkbox"/> Desenhar/ pintar	<input type="checkbox"/> Fazer artesanato e trabalhos manuais
<input type="checkbox"/> Jogar videogames	
9. Dentre as atividades listadas anteriormente, aparecem ler e assistir. Pensando nessas atividades, você prefere ler ou assistir reportagens?
10. Se você trabalhasse em um jornal, você daria preferência a escrever uma reportagem para ser publicada numa seção do jornal impresso ou preferiria apresentar oralmente diante das câmeras para ser divulgada na TV?

<sup>10</sup> O nome completo é importante, visto que é comum ter estudantes com o mesmo nome, podendo ser diferenciado apenas pelo sobrenome.

<sup>11</sup> O acesso a esses dados é importante para conhecer em quais práticas e/ou eventos de letramentos os estudantes estão ou costumam estar inseridos, dando ao professor a possibilidade de escolher o gênero textual a ser trabalhado de acordo com a realidade da turma.

11. Pensando numa possível apresentação de reportagem, sobre qual tema<sup>12</sup> você escreveria/apresentaria?

- |                                      |  |
|--------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> depressão   | <input type="checkbox"/> preservação da natureza               |
| <input type="checkbox"/> racismo     | <input type="checkbox"/> violência contra mulher (feminicídio) |
| <input type="checkbox"/> sexualidade | <input type="checkbox"/> questões de gênero                    |
| <input type="checkbox"/> homofobia   | <input type="checkbox"/> Outro. Qual? _____                    |

Após o preenchimento do questionário, será apresentado um slide contendo a definição de SD e o esquema com suas etapas. É importante informar aos estudantes que a SD consiste no encadeamento sistemático das ações que ocorrerão a cada encontro em sala de aula, com o objetivo de ajudá-los a dominar melhor um gênero textual, no caso a reportagem, permitindo-lhes escrever ou falar de forma apropriada a uma dada situação comunicativa. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) Nas palavras de Lacé e Nogueira (2020, n.p), a SD é a “especificação de cada ação que ocorrerá na aula ou nas aulas, com estimativa de tempo de realização, incluindo a avaliação da aprendizagem.” Essas ações, para serem construídas coerente e significativamente, precisam dialogar entre si de forma que tenham sentido para os estudantes. Assim, a turma terá conhecimento das ações que serão realizadas e poderão, como protagonistas de sua aprendizagem, sugerir e propor melhorias, engajando-se e comprometendo-se a participar ativamente a cada encontro. (LACÉ; NOGUEIRA, 2020)

Vale ressaltar que, se a escola não tiver os recursos necessários para a exposição do slide, é possível compartilhar em forma de imagem para os dispositivos móveis dos estudantes (para quem tiver) ou esquematizar na própria lousa da sala de aula. Em seguida, os estudantes farão a exposição das suas primeiras impressões sobre a proposta. Nesse momento, os estudantes serão orientados a reservarem um caderninho ou uma matéria, no próprio caderno, para tomarem notas ao longo do desenvolvimento da SD. A esse caderno (ou matéria) será dado o nome de *Portare*, uma vez que as palavras repórter e reportagem são formadas a partir da junção do prefixo *re* ao radical *portare*, sendo que *portare* em latim significa “levar”. Então, a informação é “levada” (*portare*) ao repórter que a “leva” ao público novamente, isto é, *re-reportare*. (SANTOS, 2012) Assim, em constante parceria, poderão ser *portadas* descobertas, opiniões, sugestões e inquietações que surgirem ao longo das rodas de conversas, do debate, da exposição oral e da entrevista.

Para encerrar este primeiro encontro, mediante a percepção das dificuldades que possivelmente os estudantes poderão demonstrar ao conhecer a SD, será compartilhada com a turma a canção “A terra firme é lá”, da compositora Kell Smith em parceria com o produtor

---

12 Esta questão vai direcionar os temas a serem pesquisados pelos estudantes, bem como a escolha das reportagens e notícias a serem lidas no desenvolvimento da SD. Sendo assim, saliento que os textos utilizados nesta SD propositiva são sugestões, podendo, portanto, serem alterados conforme a escolha da turma.

musical Bruno Alves. Dessa canção, serão ressaltados os seguintes versos: “Sou apenas um barquinho bem no meio dessa imensidão/Mas eu sei que mar calminho não faz marinheiro bom” (SMITH; ALVES, 2020). Este momento tem por objetivo motivar a todos os passageiros da viagem para chegar ao final da SD, entendendo que aquilo que é fácil (mar calminho) nem sempre forma um cidadão crítico e emancipado (marinheiro bom). Além disso, lembrando-me do texto bíblico que nos ensina sobre a perseverança – “Mas aquele que perseverar até o fim será salvo” (BÍBLIA, 2001, p. 32) –, entendo que os estudantes e a professora precisarão perseverar até o fim para que alcancem a emancipação; precisarão perseverar também para chegar ao final em todas as etapas que forem iniciadas na vida como um todo.

## **2ª Etapa da apresentação da situação: 4 h/a**

**Objetivos específicos:** Ler reportagens e completar o quadro com informações sobre elas, observando os seguintes aspectos da situação de comunicação: autor, interlocutor (leitor possível), suporte, tema e objetivo, a partir do quadro de informações com os mesmos critérios de avaliação textual que serão usados pós-produção.

De acordo com Koch e Elias (2018), para dar conta do plano de elaboração textual, o aluno/autor, com a mediação da professora, precisa ativar pelo menos quatro tipos de conhecimentos: linguístico, enciclopédico, textual e interacionais. Pensando em realizar essa ativação, nesta etapa, os estudantes farão a leitura de três reportagens: 1. “Suicídio: o que a escola pode fazer?” (Anexo B), da **Revista Nova Escola**; 2. “Racismo e infância: Brasil falha em proteger crianças e jovens pretos” (Anexo C), do site **Brasil de Fato**; e 3. “Aumentam os casos de automutilação entre jovens” (Anexo D), da **Revista Veja**.

Para ampliar a interação, a turma será dividida em três grupos, e cada grupo receberá uma reportagem para que leiam e preencham o quadro com as informações solicitadas. Cada grupo fará a análise de uma reportagem minuciosamente com o quadro de informações e os critérios de avaliação textual. Eis o quadro:

Quadro 3 – Informações das reportagens lidas

<b>Quadro de Análise – Gênero Reportagem</b>		
<b>Critérios</b>	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>
<b>1. Adequação do título</b>		
O título expressa o foco dado à reportagem? Ele remete o leitor ao principal ponto que é destacado ao longo do seu texto?		
<b>2. Adequação às condições de produção e recepção</b>		
O texto informa sobre um tema de importância para a comunidade?		

No texto, percebe-se a quem ele se destina, ou seja, quem é o sujeito a quem a reportagem se dirige e que pode ser presumido?		
O texto atingiu o objetivo de divulgar informações com apuração de dados e confronto de opiniões de pessoas envolvidas no assunto?		
A reportagem deveria ser publicada/divulgada, seja em blog, site, jornal ou revista?		
<b>3. Adequação ao Gênero – Aspecto discursivo</b>		
Há um recorte temático apresentado no texto?		
A exposição das informações quanto ao recorte feito está evidente?		
O recorte feito está relacionado a situações/casos existentes na realidade local, ou seja, é uma questão relevante para você, para a comunidade, podendo interessar a leitores diversos?		
O texto utiliza dados e informações pertinentes e diversificados para dar credibilidade à reportagem?		
O texto foi organizado em partes, colocando intertítulos?		
<b>4. Adequação ao gênero – Aspecto linguístico</b>		
O texto apresenta palavras e/ou expressões que identificam as pessoas que deram depoimentos?		
Quando necessário, o texto apresentou recursos adequados que identifiquem o leitor presumido?		
Foram utilizados no texto recursos coesivos que contribuem para a progressão temática da reportagem (pronomes do caso reto e oblíquos, pronomes demonstrativos, nomes correferentes)?		
O texto utiliza-se do registro e da variedade linguística adequados à esfera em que vai circular, adequados ao suporte e ao público leitor?		
<b>5. Marcas de autoria</b>		
O texto traz alguma evidência de que o autor se apropriou de uma forma mais pessoal ou mesmo inédita do gênero?		
O texto usa recursos adequados para prender a atenção do leitor?		
O texto apresenta marcas linguísticas, que possibilitem perceber que esta é a única forma você expressar o que foi escrito?		
O título foge do lugar comum e motiva a leitura do texto, demonstrando inovação?		
<b>6. Convenções da escrita</b>		
O texto atende às convenções da escrita (ortografia, acentuação, pontuação), levando em conta a comunidade leitora a que o texto se destina?		

O texto rompe convenções da escrita (por exemplo, marcas de oralidade ou de variedades linguísticas regionais ou sociais) a serviço de produção de sentidos no texto?		
---	--	--

Vale destacar que esta etapa acontecerá em dois momentos, pois, por serem três textos, relativamente extensos, não há possibilidade de realizar em apenas um encontro. Outro destaque diz respeito ao quadro que pode ser impresso e entregue aos estudantes ou pode ser feito no *Portare*, para que seja devidamente preenchido, o que servirá de consulta em etapas futuras da SD.

### 3ª Etapa da apresentação da situação: 2 h/a

**Objetivos específicos:** Examinar as reportagens lidas na etapa anterior, analisando as marcas linguísticas: tempo e modo verbal, linguagem empregada e vozes citadas no texto; sintetizar essas características a partir da atividade que será proposta.

Dando continuidade à etapa inicial “Início da viagem: o gênero reportagem”, será feita a retomada do encontro anterior, perguntando à turma o tema das reportagens lidas, retomando as anotações feitas no caderno ou no quadro. Após comentários, os estudantes formarão grupos nos quais, com base na releitura das reportagens lidas na segunda etapa, sintetizarão as características da reportagem, através de uma atividade proposta. Faz-se necessário explicar aos alunos que a releitura dos textos é importante, pois, diferentemente da etapa antecedente na qual se verificou a situação comunicativa, serão observadas as marcas linguísticas que caracterizam uma reportagem. Vale ressaltar para a turma a forma como aparecem os nomes das pessoas citadas no texto, elucidando que, por ser um texto do campo jornalístico, e não do campo acadêmico, usa-se o nome e sobrenome no primeiro que aparece e, em um segundo momento, utiliza apenas o primeiro nome, demonstrando a informalidade do texto.

Eis a atividade:

1. Como temos visto nos encontros anteriores as reportagens possuem aspectos comuns em relação às suas condições de produção. Mas não é apenas isso, a reportagem também possui um estilo próprio, sabia? Para observar isso mais de perto, vamos reler as manchetes de cada reportagem que lemos na etapa anterior.

Reportagem 1: “Suicídio o que a escola pode fazer”

Reportagem 2: “Racismo e infância: Brasil falha em proteger crianças e jovens pretos”

Reportagem 3: “Aumentam os casos de automutilação entre jovens”

a) Qual o tempo verbal predominante nas manchetes das reportagens?

( ) Presente                      ( ) Passado                      ( ) Futuro.

b) Qual o modo verbal predominante?

( ) Modo subjuntivo, apresentando uma possibilidade de os fatos noticiados acontecerem.

( ) Modo indicativo, apresentando os fatos com certeza de que aconteceram.

( ) Modo imperativo, dando uma ordem para que os fatos passem a acontecer.

2. A linguagem utilizada nas reportagens que você leu é de difícil compreensão ou é clara e objetiva?

3. Ainda em relação à linguagem, podemos dizer que as reportagens que você leu utilizam uma linguagem mais informal, sem atender às convenções da língua escrita ou faz utilização de uma linguagem mais monitorada, atendendo às convenções da língua escrita?

4. De que forma aparecem os nomes das pessoas citadas no texto? Em um segundo momento que esses nomes aparecem, eles são apresentados pelo primeiro nome ou pelo sobrenome? Por qual motivo isso acontece?

#### **4ª Etapa da apresentação da situação: 1 h/a**

**Objetivos específicos:** Preparar-se para participar da roda de conversa com dois repórteres convidados para o próximo encontro, elaborando questões que poderão ser feitas aos repórteres.

Nesse encontro, os estudantes se prepararão para a roda de conversa que terão com dois repórteres da TV Conteúdo, que é uma empresa de entretenimento, informação e prestação de serviços da cidade de Catu, localizada nas proximidades da escola. Esse preparo será realizado com base nas leituras e anotações feitas nas etapas anteriores. Os estudantes formarão previamente as questões para os repórteres que visitarão a turma na semana seguinte. As perguntas deverão efetivamente ser elaboradas pelos estudantes, a partir das suas impressões e das dúvidas que surgirem com a leitura das reportagens apresentadas à turma anteriormente e da análise dos registros feitos até o momento.

Sendo assim, os estudantes anotarão no *Portare* pelo menos uma pergunta que desejam fazer aos convidados no próximo encontro, tais como: Quanto tempo leva para produzir uma reportagem? Entre a reportagem escrita e a reportagem oral, qual exige mais do repórter no processo de produção? Por quê? O que devemos fazer para escrever uma reportagem que desperte o interesse do leitor? Até que o texto seja finalmente publicado, quantas vezes é reescrito? Reforço que as perguntas devem ser elaboradas pelos estudantes, essas foram colocadas apenas como exemplos que podem ou não serem feitas aos repórteres que visitarão a turma.

### **5ª Etapa da apresentação da situação: 2 h/a**

**Objetivos específicos:** Conversar com os repórteres da TV Conteúdo sobre semelhanças e diferenças entre a reportagem e a notícia; ampliar a discussão sobre a produção do texto da reportagem.

Para encerrar a parte introdutória da SD, a quarta etapa contará com a participação de dois repórteres da TV Conteúdo. A intenção é que cada estudante faça pelo menos uma pergunta aos repórteres com o objetivo de tirar dúvidas sobre a escrita dos gêneros reportagem e notícia, podendo ampliar a discussão para a escrita desses gêneros sobre temas polêmicos como os que serão discutidos ao longo da sequência, como suicídio, racismo, violência contra a mulher e outros. Após a roda de conversa, é importante agradecer a cooperação dos visitantes e ter alguns minutos para fazer as anotações no caderninho ou no celular, por meio de áudio. Inclusive, uma das perguntas para os convidados pode ser algo relacionado à importância de fazer anotações.

### **3.2 Produção inicial: Aventura no mar da reportagem.**

**Objetivo geral da produção inicial:** Escrever a primeira versão da reportagem sobre um tema relevante para a comunidade, considerando os conhecimentos já construídos sobre o gênero<sup>13</sup>.

#### **Desenvolvimento**

#### **1ª Etapa da produção inicial: 2 h/a**

**Objetivos específicos:** Produzir a primeira versão da reportagem; seguir o planejamento construído.

Muitos são os lugares onde podemos viver grandes aventuras, seja por terra, pelo ar, pelo rio ou pelo mar. Entretanto, acredito que nenhuma delas represente tão bem as dificuldades e a beleza de uma boa aventura quanto uma viagem pelo mar. Pensando nisso, é que essa etapa da SD recebe este título “Aventura no mar da reportagem”, pois tanto os estudantes quanto eu vamos enfrentar fortes ventos, grandes tempestades, mas acreditando que a aventura será maior e melhor do que as dificuldades e, parafraseando o texto bíblico do livro de Marcos 4.39 (BÍBLIA, 2001), tudo se fará bonança.

Então, para dar início a essa aventura, os estudantes escreverão a primeira versão da reportagem, assim como os repórteres da TV Conteúdo, entrevistados no encontro anterior,

---

<sup>13</sup> Toma-se como base a habilidade EF89LP08 que consiste em “planejar reportagem impressa e em outras mídias (rádio ou TV/vídeo, *sites*), tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. – a partir da escolha do fato a ser aprofundado ou do tema a ser focado (de relevância para a turma, escola ou comunidade) [...]”. (BRASIL, 2018, p. 151)

fazem antes de publicarem seus textos. Dessa forma, em meio às ventanias do “Eu não sei fazer isso não.”, do “Eu não vou fazer.” ou do “É pra fazer quantas linhas?” e do “Eu só vou escrever um pouquinho.”, deve-se solicitar aos estudantes que citem temas sobre os quais eles gostariam de escrever. Anotar-se-á na lousa as sugestões de temas dadas por eles. Em seguida, é importante verificar se há interesses em comum pelos temas propostos. Caso haja esse interesse e os estudantes desejem, poderão fazer a produção inicial em duplas. A ideia é que todos, de alguma forma, contribuam para essa escrita inicial, seja individualmente ou em duplas, pois o trabalho só fará sentido se ocorrer de forma dialógica, em interação com o estudante para todas as tomadas de decisão. Então, cada estudante poderá optar por produzir o texto em parceria com o colega que tiver a mesma área de interesse temática. Isto é, não haverá uma predeterminação para que seja uma produção individual.

Uma vez realizada a escolha dos temas e as possíveis duplas, será solicitado aos estudantes que se coloquem no lugar de um repórter, e, em concordância com o colega que escolheu o mesmo tema, defina o recorte que fará para a escrita da reportagem; o objetivo que o leva à escrita desse gênero; onde será publicada (blog, site da TV Conteúdo, jornal da Secretaria de Educação); e o público-alvo.

Em seguida, os estudantes planejarão a escrita da produção inicial de acordo com as seguintes orientações:

- Escolham o aspecto do tema que será discutido, por exemplo, racismo na escola ou racismo no bairro;
- Procurem informações sobre o tema que não podem faltar na reportagem, como a definição da palavra-chave (no caso do exemplo anterior, a definição de racismo), exemplos de situações em que há racismo;
- Analisem as situações sobre o tema abordado (de forma positiva ou negativa), e apresentem dados;
- Utilizem vozes de terceiros no texto (especialistas da área, educadores, estudantes ou pessoas que viveram a situação apresentada na reportagem);
- Elaborem o parágrafo inicial, situando o leitor em relação ao tema da reportagem;
- Dividam o texto em partes, colocando intertítulos;
- Finalizem a reportagem. Essa finalização pode ser com a fala de um especialista, de uma vítima ou de uma testemunha da situação; com dados que reforcem o que foi apresentado ao longo do texto; ou com a história de quem viveu algo relativo ao tema.
- Escolham o título da reportagem e a frase que fica abaixo do título (a linha fina).

Logo depois, os estudantes escreverão uma reportagem, buscando seguir o planejamento realizado. O professor deve explicar aos estudantes que o planejamento não precisa ser seguido exatamente na ordem em que aparece cada aspecto, até porque o título está no final do planejamento, mas é a primeira parte que aparece na reportagem já pronta.

Levando em consideração que os estudantes podem não concluir a produção inicial no primeiro momento reservado para isso, pode-se deixar o encontro seguinte para a finalização da produção inicial.

### **2ª Etapa da produção inicial: 2 h/a**

**Objetivos específicos:** Finalizar a escrita da primeira versão e realizar sua leitura, verificando se seguiu as orientações recebidas inicialmente.

Nesta etapa, os estudantes darão continuidade à escrita da produção inicial, seguindo as orientações dadas na etapa anterior. Finalizada a produção inicial, os estudantes lerão o que foi escrito, dessa vez como seus possíveis leitores. Caso não haja oposição, pode-se propor que a turma troque os textos entre si, para que façam comentários e sugestões, uma vez que é de suma importância trabalhar na perspectiva sociointeracionista, na qual o estudante se coloque nos dois lugares: autor e leitor, percebendo que essa interação pode aprimorar o olhar do estudante sobre o próprio texto. Em tempo, será explicado aos alunos que através dessa reportagem será possível avaliar inicialmente o que eles conseguiram compreender, bem como aquilo que ainda precisará ser estudado sobre o gênero.

Vale ressaltar que, nesta etapa, os estudantes-autores e a professora não devem fazer a avaliação do texto com base numa leitura que ignora ou não recupera adequadamente as marcas textuais. Faz-se necessário que avaliem, fazendo uma leitura tanto global quanto analítica. Na primeira, deve-se observar o conteúdo; na segunda, é preciso se atentar aos pormenores que estão ancorados nos elementos textuais e nos recursos utilizados por eles. (COSTA VAL, 2015) À medida que a autoavaliação for acontecendo, a professora deve ir avaliando sua própria ação de avaliar, relativizando sua subjetividade, suas tendências ideológicas, suas preferências e dar voz ao estudante-autor, fazendo jus ao propósito do trabalho: a escrita autoral.

### **3ª Etapa da produção inicial: 2 h/a**

**Objetivos específicos:** Receber o feedback do professor, percebendo quais traços da reportagem já conhecem e quais ainda são desconhecidos para que, a partir disso, possam ser desenvolvidas as próximas ações que auxiliarão na produção final.

Nesta etapa, o professor, depois de ler os primeiros textos produzidos pela turma, deverá avaliar se:

- escolheram o aspecto do tema que será discutido;

- têm informações sobre o tema que não podem faltar numa reportagem;
- analisam as situações sobre o tema abordado (de forma positiva ou negativa), e apresentam dados;
- utilizam vozes de terceiros no texto (especialistas da área, educadores, estudantes ou pessoas que viveram a situação apresentada na reportagem);
- elaboraram o parágrafo inicial, situando o leitor em relação ao tema da reportagem;
- dividiram o texto em partes, colocando intertítulos;
- finalizaram a reportagem adequadamente;
- escolheram o título da reportagem e a frase que fica abaixo do título, resumindo a reportagem.
- há muitas palavras que não atendem à ortografia padrão ou outras situações capazes de prejudicar a leitura da reportagem pelo leitor pretendido.

A partir dessa avaliação, o professor conversará com a turma, informando-lhes quais traços de uma reportagem os estudantes demonstram já conhecer ou dominar e quais ainda são desconhecidos. Os pontos elencados pelo professor poderão ser colocados num slide e projetado conforme a possibilidade da escola. É importante informar aos estudantes que esses pontos serão fundamentais para aprimorar o trabalho das etapas seguintes, de modo a planejar adequadamente as próximas atividades. Assim, avançarão mar adentro em busca da reportagem quicá de primeira página. Poderão, então, seguir para o Módulo 1 propriamente dito.

### 3.3 Módulo 1: Uma série de reportagens

**Objetivo geral do Módulo 1:** Discutir<sup>14</sup> mais uma das temáticas escolhidas pelos alunos, através da exibição de uma série de reportagens em vídeo, percebendo o papel social da reportagem escrita ou oral, além de identificar a que público se destina e qual o objetivo de cada uma delas.

#### **Desenvolvimento**

#### **1ª Etapa do Módulo 1: 4 h/a**

**Objetivos específicos:** Assistir à série de reportagens<sup>15</sup>, intitulada “Suicídio: alerta ao jovem”, e realizar uma roda de conversa sobre a temática, percebendo o enfoque dado em cada

---

<sup>14</sup> De acordo com a habilidade EF69LP24 cuja proposta é “discutir casos, reais ou simulações, submetidos a juízo [...] fomentar a escrita de textos normativos (se e quando isso for necessário) e possibilitar a compreensão do caráter interpretativo das leis e as várias perspectivas que podem estar em jogo.

<sup>15</sup> Vale ressaltar que a série de reportagens apresentada aqui é uma sugestão, portanto pode ser mudada conforme a necessidade da turma.

reportagem, bem como responder à atividade proposta, percebendo ainda mais as características desse gênero textual.

A realização desta etapa do Módulo 2 acontecerá em dois momentos, uma vez que os estudantes assistirão a cinco reportagens que compõem uma série, abordando as principais causas do suicídio. Por esse motivo, não será possível assistir a todas as reportagens num só encontro, além de ficar cansativo e improdutivo para a turma. Sendo assim, tanto no primeiro momento quanto no segundo, as carteiras da sala serão colocadas em semicírculo, de frente ao quadro ficará uma mesa com a TV para a apresentação das reportagens em vídeo. Como são cinco vídeos que compõem a série, serão exibidos três vídeos no primeiro momento: 1. “Série JR: Suicídio é a segunda maior causa de morte entre os jovens do mundo<sup>16</sup>”; 2. “Série JR: Criminosos usam internet para persuadir jovens vulneráveis ao suicídio<sup>17</sup>”; 3. “Série JR: moderador do Baleia Azul revela como atrai jovens<sup>18</sup>”. No segundo momento serão exibidos outros dois: 4. “Série JR: amigos e familiares podem perceber sinais daqueles que desejam o suicídio<sup>19</sup>”; 5. “**Série JR: escolas trabalham para reverter quadro alarmante de suicídio entre adolescentes<sup>20</sup>**”. Em cada momento, após a exibição dos vídeos, será feita uma roda de conversa para discutir o recorte temático apresentado em cada vídeo. No segundo momento, depois da discussão, os estudantes realizarão uma atividade para sistematizar algumas características do gênero reportagem. Segue a atividade:

### **ATIVIDADE 3<sup>21</sup>: Caminho da reportagem**

Nas últimas duas etapas vocês assistiram a cinco reportagens que abordam um tema específico. Fizemos algumas discussões a cada vídeo assistido, então, com o objetivo de sintetizar e sistematizar algumas outras características do gênero reportagem, vocês responderão a atividade a seguir. Caso haja necessidade, pode-se voltar a trechos específicos dos vídeos para ajudar a responder às questões.

#### **1. A que público-alvo, preferencialmente, as reportagens se dirigem?**

Dirigem-se especialmente a famílias que tem se preocupado com os filhos jovens que cometem ou tentam cometer suicídio.

#### **2. Quem são os jornalistas responsáveis pela série de reportagens? Há alguma informação a respeito deles ao longo dos vídeos?**

Os âncoras do JR: Adriana Araújo e Celso Freitas e, a cada reportagem da série, tem-se um repórter: 1<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> Cleisla Garcia, 2<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> Rodrigo Viana, 3<sup>a</sup> Luiz Carlos Azenha. Aparecem os nomes dos repórteres no decorrer do vídeo.

16 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=q2wHfidVG00>. Acesso em: 31 maio 2021.

17 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NqxjbLL5UgQ>. Acesso em: 31 maio 2021.

18 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SqmSfzNHjAA>. Acesso em: 31 maio 2021.

19 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FnKkT0y1tfY>. Acesso em: 31 maio 2021.

20 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mwFXc2jpnSw>. Acesso em: 31 maio 2021.

21 As questões desta atividade foram adaptadas do Caderno Virtual das Olimpíadas de Língua Portuguesa, Oficina 3, Etapa 1. Disponível em: [https://www.escrevendofuturo.org.br/caderno\\_virtual/etapa/charge-tirinha-e-noticia/index.html](https://www.escrevendofuturo.org.br/caderno_virtual/etapa/charge-tirinha-e-noticia/index.html). Acesso em: 02 out. 2020.

**3. Qual é o tema abordado pela série? É atual ou ultrapassado, em relação à data de publicação?**

O suicídio entre os jovens. Embora a série tenha sido exibida em 2017, o tema é bastante atual, pois é grande o número de suicídios que continua acontecendo entre os jovens.

**4. Qual o recorte temático que é feito em cada vídeo da série de reportagem?**

Reportagem 1: Apresenta o suicídio como a segunda maior causa de morte entre os jovens.

Reportagem 2: Aborda o uso da internet por criminosos para promover o suicídio entre os jovens.

Reportagem 3: Revela como um moderador do jogo Baleia azul atrai jovens, provendo a automutilação e o suicídio.

Reportagem 4: Mostra como familiares e amigos podem perceber os sinais de quem deseja cometer o suicídio.

Reportagem 5: Aponta como a escola pode prevenir o suicídio entre os jovens.

**6. Com que finalidade esse tema é abordado?**

É abordado com a finalidade de apresentar informações aos interessados no tema e discutir de maneira aberta, alertando famílias que veem seus jovens sofrendo, mas muitas vezes não sabem o que fazer para combater.

**7. De acordo com a primeira reportagem da série, que dados foram apresentados para confirmar a seriedade das informações?**

Foram apresentados dados, como: para cada suicídio, 5 a 10 pessoas ao redor da vítima são afetadas.

**8. Que vozes foram citadas nas reportagens para fortalecer os argumentos?**

Ao longo das reportagens da série, foram apresentadas as seguintes vozes: Alexandrina Meleiro, coordenadora da Associação Brasileira de Psiquiatria; Jackeline Gusti, psiquiatra; uma garota de 16 anos (tentou o suicídio) e sua mãe, Renata dos Santos; Ricardo Martines, delegado de Bauru; Denise de Micheli, psicóloga; dentre outros.

A exibição da série de reportagens servirá de pontapé inicial para a preparação de um debate, momento no qual cada estudante se munirá de dados, informações e argumentos contidos nas reportagens de forma que garantam a consistência do debate.

**2ª Etapa do Módulo 1: 2 h/a**

**Objetivo específico:** Responder à questão proposta cuja intenção é dividir a turma em dois grupos que participarão do debate a respeito da discussão, na escola, sobre o tema suicídio.

A turma será dividida em dois grandes grupos. Farão parte do primeiro grupo os estudantes que defendem que se deve conversar sobre suicídio na escola. O segundo grupo será composto por aqueles que acham que é melhor não falar sobre esse assunto. Para que a divisão da turma ocorra de modo a revelar quem realmente é contra ou a favor da conversa, na escola, sobre suicídio, será usada a dinâmica intitulada “Todo mundo escreve”<sup>22</sup>, que consiste em fazer uma pergunta sobre o tema a ser debatido e todos os alunos devem escrever suas respostas no *Portare* antes de respondê-la oralmente. Sendo assim, os estudantes farão o debate conforme a seguinte proposição: De acordo com as informações que vimos nos vídeos, o número de

---

<sup>22</sup> Técnica apresentada pela Fundação Lemann (2013) através do vídeo “Como ensinar seus alunos a se prepararem para um debate”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bylpRB9jLvE>. Acesso: 30 set. 2020.

suicídios tem aumentado principalmente entre os jovens. Você acredita que a conversa, na escola, sobre esse assunto pode ser útil para diminuir esse número ou é um assunto que não deve ser discutido na escola? Justifique o seu modo de pensar. Serão dados cinco minutos para que os alunos anotem sua resposta. Após este momento, ainda com base na dinâmica, os alunos buscarão dados, informações e argumentos que sustentarão seu ponto de vista no debate que será realizado na próxima etapa. Também será escolhido de cada grupo um debatedor que represente o grupo. É importante elucidar para a turma que o objetivo do debate é compreender o ponto de vista de cada grupo, exercitando a escuta e o respeito àquele que tem uma opinião diferente.

### **3ª Etapa do Módulo 1: 2 h/a**

**Objetivo específico:** Defender seu ponto de vista, em um debate, com base em dados e em argumentos respaldados em vozes de especialistas, reforçando se é contra ou a favor da conversa na escola sobre o suicídio.

De acordo com a escolha feita na etapa anterior, a turma será organizada em dois grupos, ficando de um lado os que são a favor da conversa e os que são contra do outro lado. Cada grupo terá cerca de 5 a 10 minutos para expor seu ponto de vista, dando espaço para réplica e para a tréplica, caso haja necessidade. A cada réplica, terão mais cinco minutos. Os estudantes que não participarem oralmente, ativando suas anotações, continuarão anotando para posterior avaliação do debate.

Uma vez concluído o debate, é hora de realizar a avaliação da atividade executada, ressaltando que pontos podem ser colocados na produção da nossa reportagem. Mediados por mim, os estudantes tomarão notas do que se pode colocar numa futura reportagem sobre a temática debatida, considerando os aspectos inicialmente observados, como: qual será o papel social da reportagem que estamos produzindo, quem será o possível leitor dessa nossa reportagem e qual será o seu objetivo. As respostas para todas as perguntas deverão ser anotadas no *Portare*.

## **3.4 Módulo 2: Diferenças entre notícia e reportagem**

**Objetivo geral do Módulo 2:** Aprofundar as principais características da forma composicional da reportagem, diferenciando-a da notícia, à medida que reflete sobre o racismo, percebendo como selecionar informações relevantes de um texto.

### **Desenvolvimento**

#### **1ª Etapa do Módulo 2: 3 h/a**

**Objetivos específicos:** Comparar reportagem e notícia sobre um mesmo fato, analisando suas especificidades: tema, autoria, estrutura e forma de abordagem do tema; sistematizar essas informações através da realização da atividade proposta, ao passo que se preparam para a exposição oral que acontecerá na etapa seguinte.

Serão distribuídas, para a turma, duas notícias: 1. “Ilhéus: enfermeira diz que homem se recusou a ser vacinado por ela ser negra” (Anexo E); 2. “Com Margareth e jogadoras, Bahia repudia racismo sofrido por atletas” (Anexo F); e uma reportagem: “A pele que habito: Impactos do racismo na saúde mental da população negra” (Anexo G). O procedimento adotado para a realização das leituras desses textos envolve o antes, o durante e o depois da leitura.

Antes da leitura, é preciso motivar os alunos, instigando-os por meio de uma discussão inicial. Para isso, podem ser feitas as seguintes perguntas: O que há em comum entre os títulos dos textos? O que cada título sugere? Analisando ainda o título, qual deles despertou mais interesse em você? Observando as informações de modo geral, nota-se quem são os autores desses textos? Quem são eles?

Para o momento durante a leitura, serão selecionados três estudantes que se proponham a fazer a leitura de cada um dos textos. Esses estudantes poderão ler o texto que lhes despertou maior interesse. Ao fazer essa leitura, o professor deve solicitar à turma que verifiquem se a compreensão está acontecendo, através de previsões sobre o que vem a seguir no texto, parando em pontos estratégicos, fazendo questionamentos sobre o que foi lido e sobre o que poderá estar escrito posteriormente. De forma dialógica, estudantes e professora devem elucidar os questionamentos que forem surgindo e resumir as ideias principais dos textos.

Após a leitura, com a mediação da professora, os estudantes tomarão notas, verificando se suas primeiras impressões sobre os textos foram confirmadas. Em seguida, farão a comparação entre os textos, analisando o tema, a autoria, a estrutura e a forma de abordagem do tema, chegando às diferenças entre uma reportagem e uma notícia. As observações feitas durante a comparação dos textos serão sistematizadas através da seguinte atividade:

#### **ATIVIDADE 2: Diferença entre reportagem e notícia**

Nesta atividade, serão analisadas as diferenças entre reportagem e notícia, percebendo quais características predominam em cada um desses gêneros.

1. Para começar, busque em um dicionário técnico da área da comunicação ou da linguística a definição de:

a) Reportagem:

b) Notícia:

2. Qual o objetivo de cada um desses gêneros?

3. Dentre as características a seguir coloque N naquelas que se referem à notícia e R nas que dizem respeito à reportagem.

- (R) Exige a pesquisa aprofundada do tema, um conhecimento que supere o simples relato dos fatos.
- (N) É mais corriqueira, mais conhecida e veiculada pelos meios de comunicação.
- (R) Decorre do planejamento de uma pauta que inclui o fato gerador de interesse, ainda que este não seja decorrente de fatos novos;
- (R) Os temas estão sempre disponíveis, podendo ou não serem atualizados por um acontecimento?
- (N) Aparece ser um texto neutro, livre de opiniões e, por não fazer análise profunda dos fatos, parece apenas mostrá-los como aconteceram.
- (N) Trata de um fato novo, geralmente publicado no mesmo dia em que ocorreu.
- (R) Apresenta a assinatura do autor.
- (R) Em relação à linguagem, possui estilo rígido, permitindo ao jornalista demonstrar mais claramente a interpretação dos fatos.

Ao passo que realizam essa atividade de leitura, os estudantes coletam informações sobre o tema, preparando-se para a exposição oral que será feita no encontro seguinte. Nessa coleta de informações, os estudantes devem considerar ainda o seu contexto cultural, bem como as estruturas de poder nas quais eles estão inseridos, de modo a associar o que foi lido com a variedade de suas práticas culturais que, por sua vez, estão intimamente ligadas à leitura, à oralidade e à escrita. (ROJO, 2009)

### **2ª Etapa do Módulo 2: 3 h/a**

**Objetivos específicos:** Coletar informações relevantes de um texto sobre determinado tema, organizando o roteiro que servirá de guia para a exposição oral.

Para a realização desta etapa, será adaptada uma atividade intitulada “Pente fino: será que esse texto serve?”, proposta pelas professoras Souza, Corti e Mendonça (2012, p. 98). Será solicitado aos estudantes que listem palavras-chave ou expressões relacionadas ao tema de uma exposição oral que eles apresentarão ao final desta etapa. É importante explicar aos estudantes que a exposição oral, de acordo com Dolz, Schneuwly, Pietro e Zahnd (2004, p. 185), é um “um gênero textual público, relativamente formal e específico, no qual um expositor especialista dirige-se a um auditório [...] para lhe transmitir informações (...)”. Para se tornar um especialista, portanto, é preciso pesquisar em diversas fontes. Isso será feito inicialmente através da listagem de palavras-chave, partindo para a pesquisa propriamente dita. Nessa listagem, por exemplo, no caso da exposição oral sobre racismo, as palavras e expressões selecionadas podem ser: “relações raciais”, “preconceito”, “discriminação”, “negritude”, “relações de poder” etc. Através das listas formadas, os estudantes farão a busca de materiais indexados, em casa e na internet. Essas listas deverão ser anotadas no *Portare*.

Com a lista em mãos, os estudantes farão pesquisas na biblioteca (se tiver) ou na sala onde a escola costuma guardar os livros recebidos e, juntos com o professor, selecionarão livros, jornais, enciclopédias. O professor mostrará como fazer a primeira busca no material. Para

selecionar os livros, é preciso que leiam título, intertítulo, capa, contracapa, orelha e sumário para saberem o tema de cada publicação consultada, de que capítulos se compõe, qual é a sua abordagem, quem é o autor, qual a sua formação, em que data foi publicado etc. Essas informações são importantes, pois, em muitos casos, “apenas o título não é suficiente para decidir se a fonte serve ou não.” (SOUZA; CORTI; MENDONÇA, 2012, p. 98).

Caso os estudantes encontrem jornais ou revistas, serão orientados a ler a primeira página, buscando os cadernos ou seções em que possa ser encontrado algum texto de interesse. Tem-se ainda a busca na internet, na qual os estudantes devem colocar uma das palavras-chave selecionada previamente e escolher o texto, levando em consideração aspectos semelhantes aos usados na busca em livros: qual é a abordagem, quem é o autor, qual a sua formação, em que data foi publicado e a credibilidade e confiança do site – de preferência sites que contenham as extensões .gov (governamentais), .org (instituições sem fins lucrativos) e .edu (universidades).

Tendo encontrado os textos em livros, revistas, jornais e internet, os alunos passarão à “operação pente fino”: ler os títulos dos textos (ou dos capítulos dos livros) e intertítulos, para saber em qual deles o conteúdo abordado será útil para embasar tanto a exposição oral quanto a reescrita da reportagem. Então, a orientação é que os estudantes leiam o início de cada texto e também pequenos fragmentos fora da ordem, pois ajuda a decidir quais serão lidos na íntegra. É importante que os estudantes anotem as referências completas das fontes pesquisadas, bem como observem se imagens, infográficos, fotos e esquemas explicativos podem servir para o momento da exposição oral e/ou da reescrita da reportagem.

Após a realização dessa atividade, com as informações em mãos, os estudantes organizarão roteiros para os guiarem na exposição oral que será apresentada na próxima etapa. O roteiro foi elaborado seguindo o modelo proposto por Dolz, Schneuwly, Pietro e Zahnd (2004) e é composto dos seguintes passos:

- Abertura: momento em que o estudante vai se apresentar, informando não apenas o nome, mas também definindo a situação, o papel e a finalidade da exposição;
- Introdução ao tema: os estudantes apresentarão o recorte temático sobre o tema escolhido (racismo, suicídio, violência contra a mulher, entre outros);
- Plano da exposição: nesse momento, os estudantes mostrarão aos ouvintes-colegas a sequência de informações que serão dadas ao longo da exposição oral, utilizando expressões como: “No primeiro momento falaremos sobre”, “Em seguida”, “Depois”, “Por fim”, ou outras. Essa informação aos estudantes é necessária, uma vez que lhes ajudará a seguir um roteiro, não correndo o risco de se perder nas informações que serão apresentadas ao longo da exposição oral.

- Desenvolvimento dos aspectos elencados no plano de exposição, fazendo a devida referência às notícias e reportagens lidas. Nesse momento, os estudantes deverão ser orientados a usarem em suas falas expressões que comprovem tais referências, como: “De acordo com a notícia X”, “Conforme o autor Y”, “Segundo Z”. Isso é importante, pois é uma forma de trazer outras vozes para compor a voz do estudante, trabalhando, assim, de forma dialógica, além de contribuir para a futura reescrita da primeira versão da reportagem feita na etapa de produção inicial; e
- Conclusão da exposição oral com agradecimento aos ouvintes. Para este momento final, é importante orientar os estudantes a deixarem suas considerações finais sobre a temática, expondo sua percepção e considerando outros aspectos que não puderam ser discutidos no momento, mas que poderão ser retomados futuramente. Além disso, agradecer aos ouvintes e aos colegas que contribuíram para que a exposição oral se efetivasse.

De acordo com esses passos, o professor concederá aos estudantes o seguinte modelo de roteiro<sup>23</sup> que lhes ajudarão a realizar a exposição oral de forma mais organizada.

Quadro 4 – Modelo de roteiro para a exposição oral

<b>TEMA:</b>	Racismo na escola			
<b>EQUIPE:</b>	João, Maria, Pedro, Clara, Enzo, Cauana			
<b>DATA:</b>	20/11/2021	<b>TEMPO PREVISTO:</b>	10 MINUTOS	
<b>Etapa da exposição oral</b>	<b>Tópico</b>	<b>Informações principais a serem expostas</b>	<b>Expositor (es)</b>	<b>Material a ser usado</b>
<b>Abertura</b>	Boa tarde a todos e a todas, meu nome é João.	Estou aqui hoje como representante de um grupo composto Maria, Pedro, Clara, Enzo, Cauana e eu.	João	
<b>Introdução</b>	Falaremos sobre racismo na escola	Esse tema é importante, pois ainda sofremos na pele e não podemos nos calar diante do sofrimento. O objetivo dessa exposição oral é discutir o tema, buscando combater essa prática na escola.	João	
<b>Plano da exposição</b>	1. Definição de racismo 2. Classificação 3.Exemplificação na escola	Informar quem será o colega responsável por cada subtema da sequência	Maria	

23 Modelo adaptado do livro **Letramentos no ensino médio**. (SOUZA; CORTI; MENDONÇA, 2012, p. 102)

	4. Formas de combatê-lo			
<b>D E S E N V O L V I M E N T O</b>	1. Definição de racismo	Discriminação racial que persiste no cotidiano.	Pedro	Imagens, fotos, gráficos (opcional)
	2. Classificação	<b>Racismo institucional</b> <b>Racismo estrutural</b>	Clara	Imagens, fotos, gráficos (opcional)
	3.Exemplificação na escola	Discriminação contra os cortes de cabelo ou penteados afro, como o black power, tanto para meninas quanto para meninos negros.	Enzo	Imagens, fotos, gráficos (opcional)
	4. Formas de combatê-lo	Luta diária com: *debate crítico; *discussão de fatos do cotidiano; *valorização das diferenças	Cauana	Imagens, fotos, gráficos (opcional)
<b>Conclusão</b>	De que forma temos sido racistas? Fazer uma análise geral, fazendo o fechamento.	Questionar a turma sobre as práticas racistas e como mudá-las no cotidiano. Importância do tema na escola.	Maria	

### 3ª Etapa do Módulo 2: 3 h/a

**Objetivo específico:** Expor oralmente o tema escolhido, apropriando-se da temática como especialistas o que contribuirá com a aquisição de repertório para a reescrita da produção inicial da reportagem

Nesta etapa do Módulo 2, os estudantes farão a exposição oral, seguindo o roteiro construído no encontro anterior. O objetivo da exposição oral é permitir que os estudantes se apropriem da temática como especialistas, a partir das pesquisas e leituras que foram feitas na primeira etapa, além de fazerem uso de mais um gênero oral, o que contribuirá para aquisição de repertório temático para a reescrita da reportagem, tendo em vista que o propósito da SD é a escrita a partir de gêneros orais, sejam eles produzidos pelos estudantes ou não.

Para isso, os estudantes serão recepcionados no refeitório da escola que será organizado para a realização do encontro. A escolha do lugar deve-se ao fato de ser bastante querido pelos alunos, não apenas pela merenda, mas por ser um espaço de convivência no qual é possível conversar de um modo menos monitorado. Dessa forma, podemos experimentar novos espaços de aprendizagem dentro da própria escola, visto que, se o ambiente “sala de aula” não proporciona o aprendizado para a vida, podemos sair das quatro paredes e, sem perceber, nos

libertarmos da colonialidade que diz que a aula deve acontecer entre quatro paredes e de porta fechada.

No refeitório, poderão ser utilizadas as mesas e as cadeiras distribuídas de modo que formem um círculo no qual todos possam ver um ao outro. A turma, após se sentarem na roda, será orientada a respeito da exposição oral que farão, seguindo a estrutura organizada na etapa anterior. Após a orientação, cada estudante terá entre cinco e dez minutos para realizar sua exposição, seguindo o roteiro previamente organizado com base nas leituras e nas coletas de informações nos livros e sites confiáveis, bem como trazendo seu próprio ponto de vista.

Tendo em vista que as temáticas selecionadas pelos estudantes podem suscitar uma discussão maior entre os estudantes, faremos um acordo de escuta, no qual o professor estabelecerá o momento para os colegas emitam seu ponto de vista, após a fala dos expositores, permitindo, assim, que respeitem o turno de fala de cada um. Feito o acordo, após todas as exposições, será aberto o espaço para as contribuições dos colegas sobre as apresentações feitas, e para a autoavaliação da exposição oral, ressaltando os pontos que foram bem-sucedidos e aqueles que ainda podem melhorar. Concluída esta etapa da SD, acredita-se que os estudantes estarão prontos para avançar para o próximo o Módulo 2 que será detalhado a seguir.

### **3.5 Módulo 3: De olho na reportagem**

**Objetivo geral do Módulo 3:** Ampliar os conhecimentos sobre a reportagem impressa<sup>24</sup>: título, organização composicional e uso de recursos linguísticos compatíveis com as escolhas feitas, tendo em vista as condições de produção, as características do gênero e os recursos disponíveis. (BRASIL, 2018)

#### **Desenvolvimento**

##### **1ª Etapa do Módulo 3: 3 h/a**

**Objetivos específicos:** Reler a reportagem “Suicídio: o que a escola pode fazer?”, para perceber mecanismos de encadeamento do texto, tais como retomadas anafóricas, organizadores textuais e coesivos utilizados na reportagem lida.

Para alcançar este objetivo, no Módulo 3, faremos a releitura da reportagem “Suicídio: o que a escola pode fazer”, que foi lida inicialmente na 2ª etapa do Início da viagem: o gênero

---

<sup>24</sup> Tem-se por parâmetro a habilidade EF89LP09, que consiste em “produzir reportagem impressa com título, linha fina (optativa), organização composicional (expositiva, interpretativa e/ou opinativa), progressão temática e uso de recursos linguísticos compatíveis com as escolhas feitas e reportagens multimidiáticas, tendo em vista as condições de produção, as características do gênero, os recursos e mídias disponíveis, sua organização hipertextual e o manejo adequado de recursos de captação e edição de áudio e imagem e adequação à norma-padrão.” (BRASIL, 2018, p. 179)

reportagem. Durante a leitura, solicitar-se-á aos estudantes que grifem com caneta azul as palavras ou expressões que funcionam como mecanismos de encadeamento do texto, tais como os pronomes do caso reto e oblíquos, pronomes demonstrativos, nomes correferentes. Serão grifados também, porém com uma cor diferente, os termos responsáveis pela coesão sequencial, como: por outro lado, por isso, mas, no entanto, por um lado... por outro etc. Após a leitura e análise dos termos, os estudantes farão registros no *Portare* das observações feitas com base nas seguintes perguntas: A que termos as palavras/expressões grifadas de azul se referem? Que tipo de relação (contraste, explicação, conclusão) podem ser estabelecidas a partir das palavras grifadas na outra cor? Em seguida, os estudantes deverão pensar em outros termos que possam, do mesmo modo, fazer a articulação entre as partes do texto destacadas, por exemplo: para a expressão “por outro lado”, o estudante pode sugerir “em contrapartida”; já para a palavra “mas”, a sugestão pode ser “porém”. Para esta atividade, os estudantes podem fazer uma busca de sinônimos na internet.

### **2ª Etapa do Módulo 3: 2 h/a**

**Objetivos específicos:** Ler a reportagem “As meninas estão mudando o mundo<sup>25</sup>” (ANEXO H), para perceber o seu contexto de produção, bem como analisar a linguagem do texto, identificando a citação de falas de terceiros, a pontuação utilizada e a identificação das vozes citadas na reportagem, reconhecendo o discurso direto e indireto.

Para o desenvolvimento desta etapa, será utilizada a proposta de leitura apresentada pelo livro didático Geração Alpha Língua Portuguesa, do 9º ano, que selecionou a reportagem “As meninas que estão mudando a escola”. Antes de os estudantes começarem a leitura, com a turma organizada em quatro grupos, serão apresentadas as informações sobre a revista em que a reportagem foi publicada: nome da revista, seu público-alvo e seu objetivo. Em seguida, o professor deve perguntar se eles já conseguem, com base no que já foi desenvolvido até o momento, informar o que é uma reportagem e para que ela serve. Após ouvi-los, deve-se fazer os questionamentos sugeridos pelos autores do livro didático: “Alguém já lhe disse que determinada disciplina do currículo escolar não combina com você porque você é menino ou porque é menina? Ou que uma modalidade esportiva não é adequada a você porque você é menino ou porque é menina?” (NOGUEIRA; MARCHETTI; CLETO, 2018, p. 88). A partir dessas perguntas, os estudantes levantarão hipóteses sobre a temática que será abordada e

---

25 O texto está anexo, mas é possível acessá-lo através do link: <https://novaescola.org.br/conteudo/465/feminismo-genero-meninas-mudam-escola>. Acesso: 01 jun. 2021.

possíveis aspectos que poderão ser tratados na reportagem; as hipóteses levantadas devem ser anotadas, pela turma, no *Portare*.

É preciso chamar a atenção dos leitores-alunos para a estrutura do texto, lendo o título, a linha fina e os intertítulos. O professor deverá explicar que a linha fina é a frase que aparece abaixo do título com a função de completar seu sentido ou acrescentar outras informações e, geralmente, usa-se letras menores que o título e maiores que o texto da reportagem. Cientes disso, deve-se informar que todos os grupos farão a leitura do texto completo, mas, no momento da socialização, cada grupo ficará responsável por tecer comentários sobre uma parte do texto. Os estudantes deverão anotar, de forma resumida, o conteúdo abordado em cada intertítulo, pois será por meio dessas anotações que eles farão seus comentários, demonstrando se houve ou não a compreensão sobre o texto. Para ajudá-los, o professor pedirá que, durante a leitura, respondam às seguintes perguntas: O que está sendo afirmado nesta seção da reportagem? Quais palavras são mais significativas para o entendimento dessa seção dentro da reportagem como um todo? Essas perguntas servirão para ajudar os estudantes a perceberem a estrutura da reportagem, bem como ampliar sua proficiência em leitura. Será pedido ainda que observem as diversas vozes que aparecem na reportagem e a forma como elas estão sinalizadas. Nesse instante, deve-se ressaltar o uso do discurso direto e indireto nas reportagens, explicando e exemplificando cada um deles.

Depois da leitura, os alunos farão comentários sobre como se sentem na escola em relação aos papéis que lhes são atribuídos e o que eles gostariam de realizar, mas não se sentem bem ao realizar, pois percebem o preconceito e o julgamento dos seus pares. A partir dos comentários, as anotações feitas inicialmente serão retomadas, verificando se as hipóteses levantadas se comprovaram após a leitura da reportagem.

Para sistematizar os conhecimentos adquiridos sobre a reportagem impressa, os estudantes realizarão a seguinte atividade<sup>26</sup>:

#### **ATIVIDADE 4:**

**1. Releia o primeiro e o último parágrafos. Se fossem colocados um após o outro, seria possível observar a continuidade de ideias entre ambos. Qual é a relação de sentido entre esses parágrafos? Explique.**

Existe uma relação de oposição entre os parágrafos, pois, no primeiro, a repórter apresenta casos de machismo e, no último, mostra ações feministas nas escolas de três estados que procuram combater o machismo.

**2. A reportagem está organizada por intertítulos e apresenta quadros que acrescentam informações ao texto principal. Sobre eles, responda à questão a seguir.**

- **Quais os intertítulos dessa reportagem? Qual a função deles?**

---

26 As questões desta atividade foram retiradas do livro *Geração Alpha Língua Portuguesa* (NOGUEIRA; MARCHETTI; CLETO, 2018, p. 92, HIFEN PARA SEPARAR PÁGINAS 93)

Os intertítulos são: “Dominação que parece natural”; “Mulher não serve para exatas?”; “Mudança que a lei não pode conter”. Esses intertítulos exercem a função de organizar a apresentação da reportagem.

**3. Releia a linha fina da reportagem: “Elas enfrentam o machismo com união, organização e criatividade. O que aprender com suas alunas e como ajudá-las.”**

**a) A que público, preferencialmente, a revista da qual foi extraída a reportagem se dirige? Justifique sua resposta com um trecho da linha fina.**

Dirige-se a educadores/professores. “O que aprender com **suas** alunas e como ajudá-las.

**b) Transcreva outras duas passagens da reportagem que evidenciam o diálogo com este público.**

“[...] muitas jovens – **suas alunas** – se mobilizam”; “Essas jovens são as mesmas que estão na **sua** sala de aula”.

**4. As reportagens tendem a empregar a terceira pessoa para deixar o texto com um tom mais impessoal. Apesar disso, é possível identificar um ponto de vista defendido na reportagem. Qual é esse ponto de vista?**

Os educadores devem rever sua postura e não se omitir diante de casos de machismo no espaço escolar.

**5. Assim como as reportagens na modalidade oral da série que assistimos, a reportagem, na modalidade escrita, cita falas de terceiros amplamente.**

**a) Que sinal de pontuação é utilizado para marcar a fala desses terceiros? O uso desse sinal de pontuação caracteriza o discurso direto ou discurso indireto? Explique.**

Foram usadas as aspas, o que caracteriza o discurso direto, pois as falas dos terceiros são transcritas tal qual foram enunciadas.

**b) Identifique as pessoas que deram depoimentos: nome, cargo e instituição em que trabalha. Caso seja estudante, escreva a escola em que estuda.**

Maria Helena Vilela, educadora sexual e diretora executiva do Instituto Kaplan; Maria Kubik Mano, professora do departamento de Gênero e Feminismo da UFBA; Tatiana Rodrigues, educadora social do Cedeca; Gabriela Faria Machado Garcia, estudante da Escola Edem, no Rio de Janeiro; Nathalia Rossi Roldan, estudante da EE Fernão Dias Paes, entre outros.

**c) Por que é importante que o leitor saiba o cargo e a instituição dessas pessoas?**

Porque, ao saber quem deu o depoimento, o leitor dá maior credibilidade ao que foi lido.

(NOGUEIRA; MARCHETTI; CLETO, 2018, p. 92, 93)

### **3ª Etapa do Módulo 3: 2 h/a**

**Objetivos específicos:** Ler a produção inicial mais uma vez; fazer a avaliação conforme critérios construídos ao longo da SD; e perceber os aspectos que deverão ser modificados na reescrita do texto.

Com a turma organizada em grupos, os estudantes-autores farão a autoavaliação da reportagem, observando três dimensões propostas por Costa Val (2015): a discursiva, a semântica e a gramatical. No entanto, para melhor orientar os estudantes nesse processo de autoavaliação, essas dimensões serão subdivididas em seis critérios que compõem o quadro de avaliação elaborado pela professora-pesquisadora com base nos aspectos que foram estudados no decorrer de cada etapa da SD. À medida que for fazendo a leitura, o estudante informará no quadro se os critérios avaliados estão adequados ou se requerem aprimoramento na reescrita. Vale ressaltar que todos esses critérios estão pautados no princípio da interação que considera

sua condição de produção e recepção: finalidade; especificidade do gênero; lugares preferenciais de circulação e o interlocutor eleito para a sua reportagem.

Segue o quadro<sup>27</sup>:

Quadro 5 – Avaliação da reportagem

<b>Quadro de Avaliação – Gênero Reportagem</b>		
<b>Crítérios</b>	<b>Adequado</b>	<b>Requer aprimoramento</b>
<b>1. Adequação do título</b>		
O título expressa o foco dado à reportagem? Ele remete o leitor ao principal ponto que é destacado ao longo do seu texto?		
<b>2. Adequação às condições de produção e recepção</b>		
Seu texto informa sobre um tema de importância para a comunidade?		
Em seu texto, percebe-se a quem ele se destina, ou seja, quem é o sujeito a quem a reportagem se dirige e que pode ser presumido?		
Seu texto atingiu o objetivo de divulgar informações com apuração de dados e confronto de opiniões de pessoas envolvidas no assunto?		
A reportagem está apta a ser publicada/divulgada, seja em blog, site, jornal ou revista?		
<b>3. Adequação ao Gênero – Aspecto discursivo</b>		
Há um recorte temático apresentado no texto?		
A exposição das informações quanto ao recorte feito está evidente?		
O recorte feito está relacionado a situações/casos existentes na realidade local, ou seja, é uma questão relevante para você, para a comunidade, podendo interessar a leitores diversos?		
Há, no texto, dados e informações pertinentes e diversificados para dar credibilidade à sua reportagem?		
Seu texto foi organizado em partes, colocando intertítulos?		
<b>4. Adequação ao gênero – Aspecto linguístico</b>		
Seu texto apresenta palavras e/ou expressões que identificam as pessoas que deram depoimentos?		
Quando necessário, seu texto apresenta recursos adequados que identifique o leitor presumido (como, por exemplo, a expressão "suas alunas" que aparece na reportagem que se dirige a educadores)?		

27 Quadro adaptado dos cursos “Sequência didática: aprendendo por meio de resenhas” (2020) e “Avaliação textual” (2021), oferecidos pelo programa Escrevendo o Futuro, disponibilizados anualmente no site: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/formacao/cursos-on-line/informacoes>. Acesso em: 30 maio 2021.

Foram utilizados em seu texto recursos coesivos que contribuem para a progressão temática da reportagem (pronomes do caso reto e oblíquos, pronomes demonstrativos, nomes correferentes)?		
• Seu texto utiliza-se do registro e da variedade linguística adequados à esfera em que vai circular, adequados ao suporte e também ao público leitor?		
<b>5. Marcas de autoria</b>		
Seu texto traz alguma evidência de que você se apropriou de uma forma mais pessoal ou mesmo inédita do gênero?		
Seu texto usa recursos adequados para prender a atenção do leitor (como, por exemplo, a expressão “Você sabe”, presente na reportagem “ <b>Suicídio: o que a escola pode fazer?</b> “)?		
Seu texto apresenta marcas linguísticas, que possibilitem perceber que esta é a única forma você expressar o que foi escrito?		
O título foge do lugar comum e motiva a leitura do texto, demonstrando inovação?		
<b>6. Convenções da escrita</b>		
Seu texto atende às convenções da escrita (ortografia, acentuação, pontuação), levando em conta a comunidade leitora a que o texto se destina?		
O texto rompe convenções da escrita (por exemplo, marcas de oralidade ou de variedades linguísticas regionais ou sociais) a serviço de produção de sentidos no texto?		

Com o quadro preenchido, será escolhido um texto da turma para a reescrita coletiva e poderá passar para a última fase da SD, na qual os estudantes farão a reescrita da reportagem que foi feita na produção inicial.

### 3.6 Produção final: Hora de ancorar

**Objetivo geral da produção final:** Revisar e editar<sup>28</sup> o texto; realizar sua reescrita; e preparar-se para a divulgação das reportagens produzidas pela turma no I Seminário Série de Reportagens da turma do 9º.

<sup>28</sup> Objetivo alinhado à habilidade EF69LP08 da BNCC (BRASIL, 2018, p. 143), cujo propósito é “Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta.”

## **Desenvolvimento**

### **1ª Etapa da produção final: 3 h/a**

**Objetivos específicos:** Analisar e reescrever uma reportagem produzida por um grupo.

Nesta 1ª Etapa, os estudantes serão auxiliados para analisar e aperfeiçoar o texto, reorganizando parágrafos, eliminando ou incluindo informações. Para isso, será utilizada a reportagem escolhida pelos estudantes na 3ª Etapa do Módulo 3. Essa reportagem pode ser reproduzida e dada uma cópia à turma ou projetada na TV ou data show (de acordo com a possibilidade/realidade da escola). Far-se-á a leitura e, de forma coletiva, a análise dessa reportagem, fazendo a sua reescrita na lousa com a participação de todo o grupo. Cada aluno poderá sugerir algo a ser melhorado no texto, enquanto o professor vai anotando e escrevendo o texto, observando nesse mesmo instante aspectos linguísticos que são característicos do gênero reportagem, como por exemplo: o tempo e o modo verbal predominante, o uso da terceira pessoa, presença de palavras que indicam precisão tais como numerais e quantificadores, uso dos elementos coesivos usados para marcar a progressão, articulação e continuidade, conforme está proposto na seção sobre a avaliação da SD.

Para estimular a participação dos estudantes, poderão ser feitas as seguintes perguntas:

- O título é adequado para a reportagem? De acordo com o que vocês ouviram, que título poderíamos dar?
- Há, no texto, indicações adequadas quanto ao foco que deve ser dado ao tema abordado na reportagem? Que informações registradas no *Portare* podemos acrescentar?
- Há vozes diferentes no texto? Que vozes podemos acrescentar para dar credibilidade ao texto?
- Poderíamos organizar a reportagem em partes, colocando intertítulos?
- Foram usados elementos articuladores, isto é, palavras ou expressões que estabelecem conexões entre as partes do texto? Que palavra pode ser colocada ou substituída em determinada parte do texto?
- Precisamos fazer alguma alteração no texto quanto ao tempo, ao modo verbal e ao uso da terceira pessoa? Quais?
- Que palavras que indicam precisão tais como numerais e quantificadores podem ser acrescentadas?

Terminada a reescrita coletiva, os estudantes copiarão o texto no *Portare*, para que possam ter como exemplo no momento da reescrita mais individualizada dos outros textos que não foram contemplados nessa etapa. Caso os estudantes tenham possibilidade, a reescrita da

reportagem pode ser feita em editores de textos instalados em seus dispositivos, como o Aplicativo Microsoft Word ou Google Docs. Isso proporcionará maior dinamismo e interação durante o processo de reescrita.

### **2ª Etapa da produção final: 2 h/a**

**Objetivos específicos:** Reler as anotações feitas no *Portare*; buscar informações, dados e vozes registradas para dar maior credibilidade ao texto; reescrever os textos que não foram contemplados na reescrita coletiva;

Nessa etapa, é importante que o professor já tenha lido as reportagens produzidas pelos estudantes, bem como tenha feito indicações, em cada uma delas, com base na ficha de avaliação preenchida pelos próprios alunos. Alguns deles terão a necessidade de receber orientações bem pontuais; outros, porém, precisarão apenas observar os apontamentos feitos anteriormente. O professor precisa indicar o que for necessário a cada caso para que todos possam aprimorar as reportagens produzidas.

Para isso, será retomado com os estudantes o percurso feito até agora, relendo anotações feitas no *Portare* e buscando todas as informações, dados e vozes registradas para dar maior credibilidade ao seu texto. Assim, cada grupo, dupla ou estudante (caso tenha preferido fazer individualmente) vai reescrever a reportagem com base nas orientações dadas, seguindo também os critérios elencados na ficha de avaliação. Após a reescrita, o professor recolherá as produções para indicar possíveis alterações que poderão ser feitas para aprimorar ainda mais o texto.

### **3ª Etapa da produção final: 2 h/a**

**Objetivos específicos:** Reler a versão final da reportagem; revisar e aprimorar a versão final da reportagem.

Com as reportagens finalizadas, será definido com a turma como elas serão publicadas, visto que a reportagem, para cumprir efetivamente sua finalidade, precisa ser publicada e lida, de preferência pelo maior número possível de leitores que idealizamos, ou seja, as pessoas da nossa comunidade.

Para que isso ocorra de fato, é preciso revisar, aprimorar o texto e buscar os meios para sua publicação. Tendo em vista a revisão e o aprimoramento do texto, o professor usará como roteiro os critérios da própria ficha de avaliação da reportagem usada na **3ª Etapa do Módulo 3**. Para isso, fará a distribuição da ficha aos alunos para que eles possam revisar seus textos. Com a ajuda do professor, eles perceberão que o roteiro não é um conglomerado de normas que devem ser seguidas à risca.

À medida que os estudantes forem fazendo a avaliação dos seus textos, o professor fará as devidas observações em relação à grafia das palavras, escrevendo no quadro e explicando a todos, pois a dúvida de um pode ser de outro na turma. Nesse momento, os estudantes devem ser orientados a procurarem no dicionário (físico ou online); poderão ser ajudados também com orientações sobre pontuação e uso de sinônimos e pronomes para evitar a repetição.

Para finalizar, o professor fará a última revisão do texto e solicitará que os estudantes escrevam a versão final com base nessa última revisão. Aqui, deve-se ressaltar que o “texto é um produto sempre em construção.” (GARCIA *et al*, 2021, p. 182) Sendo assim, sempre haverá algo a mudar conforme novos olhares. Contudo, deve-se acreditar que todas as etapas realizadas, até o presente momento, permitem professor e alunos ancorar, acreditando que o objetivo dessa longa viagem no mar da reportagem foi cumprido. Ancorados e em terra firme, então, a turma poderá realizar o no I Seminário Série de Reportagens da turma do 9º.

#### **4ª Etapa da produção final: 2 h/a**

**Objetivos específicos:** Realizar seminário e socializar com a comunidade as reportagens produzidas.

Em parceria com a coordenação e direção da escola, será organizado o um seminário intitulado *Reportagens que importam*, da turma do 9º ano. As reportagens dos estudantes serão publicadas, inicialmente, em uma coletânea para a exposição no seminário. Posteriormente, pretende-se publicá-las num blog ou no jornal da Secretaria de Educação. Os estudantes que se sentirem à vontade, no dia do seminário, poderão se colocar no lugar dos âncoras dos jornais televisivos e apresentarem suas reportagens. Os participantes do seminário terão a oportunidade de conversar com os autores das reportagens de acordo com o tema do seu interesse, podendo se informar mais sobre o próprio tema ou sobre o processo de produção das reportagens.

É possível ainda, de acordo com Garcia *et al* (2021, p. 183), “montar um grande jornal mural em algum espaço da escola ou gravar um podcast a respeito dos temas trabalhados”. Essa etapa de divulgação dará legitimidade às reportagens produzidas pelos estudantes e, certamente, como enfatiza Garcia *et al* (2021, p. 183), “eles se sentirão valorizados pelo trabalho que realizaram.”

### **3.7 Avaliação**

Por se tratar de um projeto no qual eu quis trazer à memória o que foi me constituindo como professora, eu rememoro dessa vez o processo seletivo para a entrada ao ProfLetras. Isso porque o tema da prova discursiva foi avaliação escolar. Tivemos que escrever um ensaio

acadêmico, posicionando-nos sobre a seguinte questão: “A avaliação escolar interfere na qualidade da aprendizagem dos(as) estudantes do ensino fundamental?”. (PROVA PROFLETRAS, 2018, p. 3) Isso me fez revisitar as discussões sobre esse tema e perceber que a avaliação escolar como um todo é um debate que confronta diversos pontos de vista, sendo, portanto, impossível elaborar uma proposta de SD para uma turma do Ensino Fundamental e não abordar como se deve avaliar ou quais serão os critérios a serem avaliados. É notório, ainda, que as discussões sobre avaliação são contínuas, por isso, preciso considerar sua importância social e política no meu fazer educativo, sem, contudo, ficar presa ao fator nota frequentemente vinculado ao ato de avaliar.

Pensando na questão levantada na prova discursiva, já tinha convicção de que a avaliação interfere na qualidade da aprendizagem dos estudantes. Mas, certamente, depois de passar por todas as disciplinas do mestrado, essa convicção só aumentou, pois reforcei a ideia de que não é apenas o aluno, suas atividades, seus textos que devem ser avaliados por mim. Eu preciso me autoavaliar constantemente, pois isso também faz parte do processo de formação do professor-pesquisador que reflete sobre a própria prática, como afirmei na seção 1.1 deste memorial.

Dito isso, entendo que, para avaliar o trabalho de produção textual do estudante, não é conveniente permanecer num modelo convencional de avaliação, cuja preocupação é com a nota e com a observação, muitas vezes isolada, dos aspectos gramaticais e ortográficos, desconsiderando totalmente aspectos como a dimensão discursiva e a semântica do texto. Entretanto, a ideia aqui não é valorizar uma dimensão em detrimento da outra. O que pretendo é trazer, para o ato de avaliar, o conceito de interação presente também nas concepções de língua, linguagem e texto oral e escrito que adotei ao longo do meu trabalho.

Ressalto que tais reflexões foram feitas por causa das pertinentes provocações levantadas pelas professoras Dr<sup>a</sup> Conceição Passeggi e Dr<sup>a</sup> Alba Valéria Silva na banca de qualificação. Assim, passei a repensar o processo de avaliação das produções textuais dos estudantes, bem como a avaliação do percurso de elaboração da SD propositiva como um todo.

A avaliação dentro do contexto de ensino-aprendizagem, independentemente da área do conhecimento, tem sido alvo de grandes discussões. Por esse motivo, precisei estudá-la e analisá-la com muito cuidado, a fim de adotar um pressuposto teórico que me possibilitasse fazer uma avaliação pautada na interação, assim como a concepção de língua, linguagem e texto. Buscando, então, alcançar esse propósito, embasei a avaliação das produções dos alunos no trabalho de Maria da Graça Costa Val (2015), no qual apresenta critérios pertinentes para uma avaliação que leva em conta a interação. Certamente não usei todos os critérios, pois não

é possível utilizar os mesmos critérios de avaliação de um gênero textual em outro que seja completamente diferente. Para cada gênero, será necessário um conjunto de critérios específicos, desde que pautados na perspectiva da interação.

Passei, então a analisar esse processo de interação, associando-o à perspectiva de desescravização da língua que adotei neste trabalho. A partir dessa associação, verifiquei que a primeira mudança no ato de avaliar deveria acontecer em mim. Era preciso que eu não me prendesse aos critérios avaliativos que acorrentavam o meu olhar diante de qualquer texto: os aspectos gramaticais e ortográficos. Então, parafraseando Alzandú (2000), passei a refletir em algumas questões motivadas pela professora Passeggi durante o processo de qualificação do meu trabalho: De que forma domar a avaliação de uma língua selvagem? Como desescravizar-me de um modelo de avaliação da língua, pautada na perspectiva da prática de autoria? Confesso que não são questões fáceis de responder, mas tentei propor algumas possibilidades, a partir das leituras feitas ao longo do mestrado e, mais especificamente, através do que é proposto por Maria da Graça Costa Val (2015). Então, para responder à questão feita anteriormente, fiz a seguinte pergunta: O que domar e o que desescravizar numa avaliação de língua selvagem?

O primeiro aspecto a ser domado é o próprio termo avaliação, pois pressupõe a presença de alguém que sabe mais e que vai dizer o que está errado, sem levar em consideração a interação necessária no ato de avaliar. Sendo assim, como proposta de desescravização, adotei a autoavaliação em grupo, com a qual é possível que os estudantes-autores, interagindo entre si, tenham a compreensão sobre o que avançou em seus textos, bem como o que ainda precisa ser melhorado. Dessa forma, a qualidade da aprendizagem é garantida, a partir de uma formação cidadã pela escrita reflexiva de si que valoriza a autoria do estudante em todo seu processo de criação, inclusive no ato de avaliar.

Segundo critério a ser desescravizado em mim, no processo de avaliação de um texto na escola, é que eu não devo me posicionar como a corretora do texto do meu aluno. É de extrema importância que eu seja, em primeiro lugar, a leitora do texto dele. E o que isto significa? Significa que eu devo ler o texto do meu aluno não como uma revisora implacável, mas como uma leitora cooperativa, como propõe Costa Val (2015).

Um outro aspecto diz respeito à avaliação do texto propriamente dito. Como afirmei mais acima, o meu olhar, ao avaliar um texto, sempre foi voltado para sua aparência e não para a sua essência: gramática e ortografia em detrimento da discursividade e da semântica. Então, pensando numa avaliação feita pelos próprios estudantes-autores, foram elencados os critérios a serem considerados nessa autoavaliação. Esses critérios, de acordo com Costa Val (2015), são

extremamente relevantes, pois evitam que sejam usados procedimentos avaliativos generalizados que universalizam e mecanizam a avaliação. Vale ressaltar que tais critérios, assim como o próprio texto, não são estáticos, eles são condicionados sócio-historicamente.

Sendo assim, elenquei alguns critérios através dos quais os estudantes-autores, mediados por mim, deverão considerar ao fazer a autoavaliação do seu texto. Essa etapa deve levar em consideração a "inter-ação". Quer dizer, o processo (auto) avaliativo do texto deve fazer parte de um "jogo interlocutivo" com o qual seja possível tornar a tarefa de avaliar menos exaustiva, tornando-a uma etapa enriquecedora do processo ensino-aprendizagem. (COSTA VAL, 2015, p. 14)

Para tanto, estudantes-autores e eu não devemos fazer a avaliação do texto com base numa leitura que ignora ou não recupera adequadamente as marcas textuais. Faz-se necessário que avaliemos, fazendo uma leitura tanto global quanto analítica. Na primeira, observamos o conteúdo; na segunda, devemos nos atentar aos pormenores que estão ancorados nos elementos textuais e nos recursos utilizados por eles. (COSTA VAL, 2015) À medida que a autoavaliação acontece, eu devo, também, ir avaliando minha própria ação de avaliar, relativizando minha subjetividade, minhas tendências ideológicas, minhas preferências e dando voz ao meu estudante-autor, fazendo jus ao propósito do trabalho: a escrita autoral.

Com a intenção de orientar o trabalho de autoavaliação do meu aluno, propus alguns aspectos a serem observados, com base nos objetivos e conteúdo de expressão leitora, escrita e metalinguística, elencados na SD para a produção da reportagem. Os estudantes-autores farão a autoavaliação em grupo, observando três dimensões propostas por Costa Val (2015): a discursiva, a semântica e a gramatical. Na dimensão discursiva, será considerada a adequação ao tema escolhido pelo estudante-autor ou pela turma, caso seja escolhido um tema único; na dimensão semântica (coerência), serão autoavaliadas a continuidade e a articulação, considerando também a relação título-texto da reportagem; na dimensão gramatical, deverão ser analisadas a sintaxe e a coesão textual referente ao gênero reportagem.

Para melhor orientar os estudantes nesse processo de autoavaliação, as dimensões propostas por Costa Val serão subdivididas em seis critérios que compõem o quadro de avaliação elaborado por mim com base nos aspectos que serão estudados no decorrer de cada etapa da SD. Vale ressaltar que todos esses critérios estão pautados no princípio da interação que considera sua condição de produção e recepção: finalidade; especificidade do gênero; lugares preferenciais de circulação e o interlocutor eleito para a sua reportagem.

Acredito que dessa forma, possamos avaliar e autoavaliar o nosso trabalho como um todo, permitindo a interação na sua totalidade: a interação entre estudante-autor, seus pares e

professor-mediador e a interação dos critérios de (auto)avaliação do texto. Assim, evita tanto a supervalorização do professor, no processo de avaliação/correção dos textos, quanto a supervalorização de um critério em detrimento do outro na construção/avaliação desses mesmos textos. Sou levada a pensar que, desse modo, eu respondo às perguntas: “Como domar uma avaliação selvagem da língua”? “Como desescravizar a avaliação da língua na perspectiva da prática de autoria”? Uma resposta cabível é: interagindo.

### 3.8 Cronograma da sequência didática

Quadro 6 – Cronograma da proposta de intervenção.

Atividades Previstas	Ano Letivo / Semanas													
	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>	9 <sup>a</sup>	10 <sup>a</sup>	11 <sup>a</sup>	12 <sup>a</sup>	13 <sup>a</sup>	14 <sup>a</sup>
<b>Apresentação da sequência didática</b>	X	X	X											
<b>Proposta de produção de reportagem</b>			X	X										
<b>Módulo I</b>				X	X									
<b>Módulo II</b>						X	X	X						
<b>Módulo III</b>									X	X	X			
<b>Culminância e compartilhamento das etapas de avaliação</b>												X	X	X

#### 4. FLASHBACKS FINAIS: PONDERAÇÕES PARA UM FUTURO PRÓXIMO

Eu costumo dizer que há um tempo determinado para todo propósito. Chegar ao ProfLetras - UFBA, e agora encerrar este ciclo, com certeza, fez parte de um grande propósito na minha vida: trazer à memória minha própria história, minhas vivências, meu percurso de formação acadêmica, profissional e pessoal. Trouxe-me à memória as cenas dos letramentos que me constituíram professora e me fez participar de novos cenários me (trans)formando em uma professora-pesquisadora.

Ao longo do mestrado foi possível perceber mais de perto o valor do diálogo e da interação, inicialmente entre colegas e professores durante as aulas presenciais nos dois primeiros semestres. Posteriormente, essa valorização se estendeu para a minha sala de aula, levando-me a interagir com meus estudantes, ainda em 2019, chegando à elaboração do meu projeto de pesquisa: “A escrita autoral a partir de gêneros orais em sala de aula”.

A elaboração desse projeto foi uma conquista, pois considerava uma das etapas mais difíceis no processo seletivo do mestrado acadêmico, o que me fez adiar, por muito tempo, o ingresso numa pós-graduação *stricto sensu*, fazendo, antes do ProfLetras, duas especializações. Contudo, o tempo de ingressar no mestrado chegou e pude elaborar o projeto, pensando em sua aplicabilidade em minha sala de aula. Esse era o plano. Mas, nem sempre tudo sai tão bem como planejamos. O projeto, que era para ser de intervenção e aplicado em 2020, teve que ser modificado, devido à pandemia causada pela Covid-19, instaurada nesse mesmo ano.

Nesse momento, muitas dúvidas surgiram: Como vou aplicar o projeto? Como vou verificar, na minha prática, se aquilo que propus vai ser realmente efetivo? De que forma será meu trabalho de conclusão? Confesso que a angústia quis tomar conta de mim. O que eu mais desejava, ao iniciar o mestrado profissional e elaborar, a princípio, o projeto de intervenção, era vivenciar, com meus alunos, o processo da escrita autoral e ver se o que eu estava propondo, e intervindo, surtiria algum efeito na vida deles (e na minha), tanto na escrita quanto na relação com colegas e professora. Infelizmente isso não foi possível. Mas, se tem uma coisa que é comum na educação é o ato de se reinventar para enfrentar os desafios educacionais diários. Assim foi para mim e para todos os meus colegas da turma 6 do ProfLetras – UFBA.

Diante desse novo cenário, compreendi ainda mais um conceito que é caro à minha pesquisa: o sociointeracionismo. Senti-me como um peixe longe do seu cardume, como uma ave perdida da revoada. Mas, de acordo com os meus letramentos bíblicos, aprendi que, muitas vezes, ficamos aflitos e em dúvida, mas não desamparados. E realmente não fui desamparada. A coordenação do ProfLetras Nacional e UFBA – nas pessoas do professor Dr. Júlio Neves e

da professora Dr<sup>a</sup> Simone Assumpção – deu suporte para que fosse possível dar continuidade ao projeto e concluir dentro de um prazo que não causasse tanta pressão aos mestrandos, uma vez que vivemos, no momento inicial da pandemia, uma série de situações adversas e tudo era muito novo.

Sendo assim, o mais coerente, para o momento, foi adaptar o projeto a um caráter propositivo e não mais interventivo. Essa adaptação certamente me conduziu a novas aprendizagens, novos olhares para mim mesma e para minha prática, não em uma turma específica, mas em todas as turmas nas quais leciono. Em vista disso, ao fazer a avaliação do meu percurso de pesquisa, da escrita do memorial e da construção do projeto de caráter propositivo, destaco cinco aspectos resultantes desse processo.

O primeiro aspecto diz respeito à mudança de/no olhar. O meu olhar mudou e conseqüentemente as minhas aulas já não são as mesmas. Passei a olhar o meu aluno; olhar a minha prática; olhar os paradigmas que querem me manter aprisionada ao que já está posto, mas também olhar a liberdade que tenho para escolher novos paradigmas. Passei a olhar os caminhos que podem conduzir meus estudantes a novos letramentos, à medida que, dialogicamente com eles, eu também sou conduzida a novos letramentos. Com isso, tenho a sensação de dever cumprido no que diz respeito ao objetivo geral deste trabalho de caráter propositivo, no qual pude refletir sobre o meu processo de formação e sistematizar em forma de memorial as aprendizagens que fui construindo a cada escrita e reescrita.

O segundo aspecto está diretamente relacionado ao primeiro capítulo deste memorial, no qual traço meu percurso de formação como pessoa, estudante e professora, (trans) formando-me em professora-pesquisadora. Nesse percurso, muitos foram os conceitos fundamentais para me (re) construir: língua, gêneros textuais, letramento, oralidade, fala, escrita, dentre outros. Desses, a concepção de letramento(S) foi a que me causou mais impacto. Isso porque meu processo de compreensão desse conceito pode ser comparado à progressão do conhecimento durante o ciclo de alfabetização: introdução, aprofundamento e consolidação. Na graduação, introduzi o conceito de letramento de modo bem superficial; nas especializações aprofundei, mas ainda pairavam muitas dúvidas; no mestrado, consolidei – não no sentido de se tornar sólido ou duro, mas no sentido de fortalecer – o conceito de letramento com o que é defendido por Street (2014), Kleiman (1995) e Rojo (2009): letramento como prática social. Retifico e ratifico letramentos como práticas sociais, envolvendo muito mais que práticas de escrita, mas a relação indissociável entre oralidade e escrita e que deve – precisa – continuar ultrapassando os muros da escola.

O terceiro aspecto relaciona-se ao segundo capítulo no qual apresentei os pressupostos teóricos que fundamentaram o planejamento da SD propositiva e fortaleceram o meu embasamento para uma prática docente comprometida com a produção de textos em sala, seja na escola ou em casa. As memórias teóricas construídas nesse percurso jamais serão esquecidas: a produção textual na sala de aula, de Pasquier e Dolz (1996), Geraldi (2011) e Fonseca (2015); a escrita autoral, de Orlandi (2020) e Tfouni (2005, 2010) sob o prisma dialógico de Bakhtin (2011); os gêneros orais, de Travaglia (2013), Dolz e Schneuwly (2004), Rojo e Schneuwly (2006) e Marcuschi (2003); o gênero reportagem, de Magalhães (2010), Lage (2001a, 2001b), Kindermann (2003), Lara (s.d.) e Araújo (2015); e o modelo ideológico de letramento, de Street (2014), Rojo (2009) e Kleiman (1995).

Dessas memórias teóricas, destaco aqui a importância da escrita autoral, pois faz referência à minha necessidade de ser ou me sentir autora. Ao realizar uma atividade de produção textual em sala de aula, algo me inquietava: Como ensinar meus alunos a escreverem se nem eu mesma escrevo? No ProfLetras, posso dizer que mudei esta perspectiva. Ainda não foi um giro de 360°, devido aos meus entraves, mas acredito que a chave girou em mim em pelo menos 180°. Posso dizer que hoje eu escrevo. Ainda não publiquei um livro, mas tive meu artigo aprovado e será/foi publicado no e-book do Sempletras 2020 que aconteceu no formato virtual pela Universidade da Paraíba. Não deixa de ser um incentivo a mais para mim e para meus alunos. Acredito que foi o primeiro de outros.

O quarto aspecto que elejo aqui diz respeito ao trabalho proposto com a leitura e a escrita de reportagens, possibilitando dar visibilidade a esse gênero como um texto que favorece o letramento como prática social, e que pode contribuir com a ampliação das habilidades dos estudantes em interpretação e produção de texto, tanto na modalidade oral quanto na escrita. Esse trabalho de leitura e escrita de reportagens faz parte de um todo que é tecido e alinhado dentro da perspectiva sociointeracionista e dialógica defendida por Bakhtin. Sendo assim, aprendi que devo/preciso considerar as práticas sociais dos meus estudantes, pois estas são determinantes para um trabalho eficaz e significativo em sala de aula. É como Mari Lourdes Lima (2020) pondera em seu memorial de mestrado ao dizer que é preciso perceber os estudantes como pessoas reais que usam uma língua também de forma real, viva e dinâmica, através de muita conversa dentro e fora da sala de aula eu não devo olhar isso como um conflito, mas preciso ver como o início de uma produtiva aprendizagem.

O quinto aspecto está diretamente ligado ao terceiro capítulo, cujos objetivos foram propor uma sequência didática para produção de texto na perspectiva da escrita autoral e elaborar atividades que envolvessem gêneros orais: diálogos argumentativos, exposição oral,

debate, de modo que oportunizasse a valorização da leitura de mundo pautada no letramento como processo sócio-histórico, isto é, como uma prática social. Certamente esses objetivos foram alcançados. Entretanto, no momento de construção da SD propositiva, por várias pensei: “Como é difícil produzir uma sequência didática; é um trabalho para ser feito por uma equipe inter/transdisciplinar.”. Acredito que os resultados teriam sido outros, visto que cada envolvido poderia contribuir de modo enriquecedor, em relação às temáticas e aos textos escolhidos, em relação ao próprio gênero textual e suas características. Mas, apesar das minhas dificuldades, eu nunca fiz o trabalho sozinha, pois pude contar com a ajuda ímpar da minha orientadora que, com seu valioso e criterioso olhar, fez-me chegar à construção de uma sequência didática exequível. Gostaria muito de considerá-la perfeita, mas sempre há algo que pode ser melhorado. Isso será percebido pelos professores leitores desse trabalho e por mim mesma, em leituras futuras com o olhar ainda mais amadurecido e crítico.

Além desses aspectos, o projeto “Escrita autoral a partir de gêneros orais em sala de aula” e a falta de sua aplicação, na turma que estava prevista inicialmente, trouxeram-me reflexões e provocações para um futuro não muito distantes e em contextos ainda mais desafiadores, diante das novas formas de interação que o cenário atual nos coloca: a interação virtual. Certamente meu desejo não é que a interação continue ocorrendo majoritariamente por essa via, mas, quando voltarmos ao espaço da sala de aula, muita coisa nesse projeto e na minha práxis deverá passar por uma revista. Isso faz parte da sociointeração. Isso faz parte da educação.

Dessa forma, sinto que preciso dar continuidade a este estudo, pois, como qualquer trabalho acadêmico que precisa cumprir prazos, o meu deixa algumas lacunas. A maior de todas elas, com certeza, foi não poder realizar o projeto de intervenção na minha turma de 9º ano. Contudo, fica a proposta para que eu e outros professores possamos nos espelhar, tentar, ousar, enfim, colocar em prática num futuro que não seja tão distante. Finalizo, ratificando que há um tempo determinado para todo o propósito. Houve o tempo de ser calouro no mestrado. Chegou o tempo de ser egresso do mestrado. Contudo, ainda não é tempo de parar. É tempo, sim, de prosseguir no caminho contínuo da escrita autoral, minha e dos meus estudantes, fazendo isso como as lavadeiras de Alagoas, como descreveu o brilhante Graciliano Ramos:

“Deve-se escrever da mesma maneira como as lavadeiras lá de Alagoas fazem seu ofício. Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma duas vezes. Depois enxáguam, dão mais uma molhada, agora jogando

água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota. Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como falso; a palavra foi feita para dizer. (RAMOS, 1962, s.p.)

## REFERÊNCIAS

A BÍBLIA DA MULHER: leitura, devocional, estudo/Gerência: editorial Sidney Alan Leite. Tradução Neyd V. Siqueira *et al.* São Paulo: Mundo Cristão, 2003.

ABREU, M. Os números da cultura. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003. p. 33-45.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Pesquisa do tipo etnográfica. In: ANDRÉ, M. E. D.A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995, E-book, não paginado. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=bHeADwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=marli+andr%C3%A9+etnografia+da+pr%C3%A1tica+escolar&ots=iNPLjrkeFa&sig=3YaxTHQ0swef89RIw7GtEjipWKS#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 11 maio 2020.

ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

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

ANZALDÚA, G. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 229-236, 1. sem. 2000.

\_\_\_\_\_. Como domar uma língua selvagem. **Cadernos de Letras da UFF**, Rio de Janeiro, Dossiê: Difusão da Língua Portuguesa, n. 39, p. 297-305, 2009.

ARAÚJO, M. R. **Leitura escrita e letramento: uma proposta de sequência didática com gênero reportagem**. Cajazeiras: UFCG, 2015. Disponível em: <http://www.profletras.ufrn.br/repositorio/dissertacoes#>. Acesso em: 04 jun. 2021.

ASSUMPCÃO, S. S. Memoriais de formação de professores de Língua Portuguesa da Rede Pública da Bahia: Cenas de letramento na infância. In: **VIII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica**. São Paulo, 2018. Anais (8.; 2018: São Paulo, SP), 2018. p. 1-13. Disponível em <https://viicipa.biograph.org.br/anais-eixo2/>. Acesso em: 11 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. O memorial de formação no contexto do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal da Bahia. In: SANTOS, J. H. F.; ASSUMPCÃO, S.S. (Orgs.). **Redes de aprendizagens entre a escola e a universidade**. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 115-133.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAHIA, J. **Jornal, história e técnica**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1990. (As técnicas do jornalismo, v. 2).

BARTON, D.; HAMILTON M; IVANIC, R. (Orgs.). **Situated literacies**. London: Routledge, 2000.

BELTRÃO, L. M. F. O Profletras UFBA escrito em um memorial de formação. In: SANTOS, J. H. F.; ASSUMPÇÃO, S.S. (Orgs.). **Redes de aprendizagens entre a escola e a universidade**. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 29-51.

BENFICA, M. F. M. B. Retextualização. FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs.). **Glossário Ceale: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/retextualizacao>. Acesso em: 09 maio 2020.

BÍBLIA. Novo Testamento. Epístola do Apóstolo Paulo aos Romanos. In: BÍBLIA. Bíblia Sagrada: Antigo e Novo Testamentos. Tradução João Ferreira de Almeida. 4. ed. São Paulo: King's Cross Publicações, 2001. p. 174-190.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEB, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf) Acesso em: 22 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Linha de cuidado para a atenção integral à saúde de crianças, adolescentes e suas famílias em situação de violências: orientação para gestores e profissionais de saúde**. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília: Ministério da Saúde, 2010. Disponível em: [https://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/linha\\_cuidado\\_crianças\\_famílias\\_violências.pdf](https://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/linha_cuidado_crianças_famílias_violências.pdf). Acesso em: 31 mar. 2021.

BORTONE, M. E.; MARTINS, C. R. B. **A construção da leitura e da escrita: do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CARBONI, F.; MAESTRI, M. A linguagem escravizada: língua, história e poder. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 22, p. 1-26, 2003.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. *E-book*. Disponível em: [https://ler-online.saraiva.com.br/reader\\_saraiva/#](https://ler-online.saraiva.com.br/reader_saraiva/#). Acesso em: 14 jan. 2020.

COSTA VAL, M. da G. *et al.* **Avaliação do texto escolar: Professor-leitor/aluno-autor**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. *E-book*. Disponível em: <https://play.google.com/books/reader?id=iBOdCgAAQBAJ&hl=pt-BR&printsec=frontcover&pg=GBS.PP1>. Acesso em: 27 jul. 2020.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. *et al.* (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

\_\_\_\_\_ ; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – Elementos para reflexões sobre experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B. *et al.* (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 35-60.

\_\_\_\_\_ SCHNEUWLY, B.; PIETRO, J.-F.; ZAHND, G. A exposição oral. In: SCHNEUWLY, B. *et al.* (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 183-211.

DORETTO, S. A.; BELOTI, A. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. **Revista Encontros de Vista**, [S. l.], v. 8, p. 89-103, 1983.

DUBET, F. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 5-6, p. 222-231, maio/dez., 1997.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2008.

FERREIRA, V. V. **A construção de autoria em situações de produção coletiva de textos na escola**. 2013. Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Telma Ferraz Leal. 271f. il. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, E (CONFEIR). Programa de Pós-graduação em Educação, 2013, Recife, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FOLHA UOL. **Novo Manual de redação**. São Paulo, 1996. Disponível em: [https://www1.folha.uol.com.br/folha/circulo/manual\\_redacao.htm](https://www1.folha.uol.com.br/folha/circulo/manual_redacao.htm). Acesso em: 21 jun. 2021.

FONSECA, J. Z. B. O texto na sala de aula: uma ponte entre o passado e o presente. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 19, n. 36, p. 481-486, 1º sem. 2015.

FOUCAULT, M. O que é um autor. In: FOUCAULT, M. **Ditos e escritos**: Estética – literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 264-298. v. III. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/179076/mod\\_resource/content/1/Foucault%20Miche1%20-%20O%20que%20C3%A9%20um%20autor.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/179076/mod_resource/content/1/Foucault%20Miche1%20-%20O%20que%20C3%A9%20um%20autor.pdf). Acesso em: 20 jan. 2021.

GARCIA, A. L. M. *et al.* **Pontos de vista**: Caderno virtual, São Paulo: Cenpec, 2021. (Coleção da Olimpíada). Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/10738/caderno-artigo-de-opinioao.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2021.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**: leitura & produção. Cascavel: Assoeste, 1984.

\_\_\_\_\_. Ler e escrever: uma mera exigência escolar? In: BRAGANÇA, I. F. S.; ARAUJO, M. S.; ALVARENGA, M. S.; MAURÍCIO, L. V. (Orgs.). **Vozes da Educação. Memórias, histórias e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP *et al.*, 2008. p. 123-134.

GERALDI, J. W. *et al.* **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5388957/mod\\_resource/content/1/GERALDI%2C%20Jo%20C3%A3o%20Wanderley.%20et%20al.%20%28orgs.%29.%20O%20texto%20na%20sala%20de%20aula.%203.%20ed.%20S%20C3%A3o%20Paulo%20%20C3%81tica%2C%201999.%20.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5388957/mod_resource/content/1/GERALDI%2C%20Jo%20C3%A3o%20Wanderley.%20et%20al.%20%28orgs.%29.%20O%20texto%20na%20sala%20de%20aula.%203.%20ed.%20S%20C3%A3o%20Paulo%20%20C3%81tica%2C%201999.%20.pdf). Acesso em: 15 fev. 2021.

hooks, b. Linguagens: ensinar novas paisagens novas linguagens. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 857-864, set./dez., 2008.

IDEB. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, 2017-2019. Dados disponíveis em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/29159121>. Acesso em: 29 mar. 2021.

KINDERMANN, C. A. **A reportagem jornalística no Jornal do Brasil**: desvendando as variantes do gênero. Tubarão: Unisul, 2003, p. 38. Disponível em: <https://docplayer.com.br/19446684-A-reportagem-jornalistica-no-jornal-do-brasil-desvendando-as-variantes-do-genero.html>. Acesso em: 22 maio 2021.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramentos e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15- 61.

\_\_\_\_\_. Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 267-281, jul/dez, 2001. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29827206>. Acesso em: 07 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **Preciso “ensinar” o letramento?** Campinas: UNICAMP, 2005.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

\_\_\_\_\_; ELIAS, V. M. 2009. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

LACÉ, A. M.; NOGUEIRA, D. X. P. **Sequência didática**: elementos para reflexão e desenvolvimento. Brasília, 2020. Disponível em: <https://riu.cead.unb.br/orientacoes/2-publicacoes/105-sequencia-didatica>. Acesso em: 13 jun. 2021.

LAGE, N. **A Reportagem**: teoria e técnica de entrevista e pesquisa jornalística. Rio de Janeiro: Record, 2001a. Disponível em: <http://nilsonlage.com.br/wp-content/uploads/2017/10/Teterep-1.pdf>. Acesso em: 22 maio 2021.

\_\_\_\_\_. **Estrutura de textos midiáticos**. 13º Congresso de Leitura do Brasil. Campinas, SP, 2001b. Disponível em: <https://baixardoc.com/documents/estrutura-de-textos-midiaticos-nilson-lage-5c647e58df66d>. Acesso em 22 maio 2021.

LARA, J. **Os gêneros jornalísticos com conteúdo informativo (a Notícia, a reportagem e a entrevista) nas aulas de Língua Portuguesa**: desvelando a linguagem pretensamente neutra. (s.d.) Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/357-4.pdf>. Acesso em: 22 maio 2021.

LIMA, M. L. S. **O espaço do púlpito como caminho para o diálogo entre o professor e o aluno: você fala, eu escuto.** 2020. Orientadora: Simone Souza de Assumpção. 300f. il. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

MAGALHÃES, A. S. **Subjetivação, jornalismo e ética: uma abordagem dialógica.** São Paulo, 2010. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/14137>. Acesso em: 3 maio 2021.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e letramento. In: MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** São Paulo: Cortez, 2003. p. 13- 43.

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

MELO, M. C. H. de; CRUZ, G. de C. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4025/imagenseduc.v4i2.22222>. Acesso em: 30 jul. 2019.

MOYSÉS, S. M. A. Literatura e história: imagens de leitura e de leitores no Brasil no século XIX. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 0 p. 53-62, set./out./nov./dez. 1995.

NOGUEIRA, E.; MARCHETTI, G.; CLETO, M. L. **Geração Alpha Língua Portuguesa: Ensino Fundamental: Anos Finais: 9º ano.** São Paulo: Edições SM, 2018. p. 88-93.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26 n. 1, p. 15-40, abr. 2010.

ORLANDI, E. P. Autoria e interpretação. In: ORLANDI, E. P. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.** 5. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 65-79.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. Un decálogo para enseñar a escribir. In: CULTURA y Educación, 2: 1996, p. 31-41. Madrid: Infancia y Aprendizaje. Tradução provisória de Roxane Helena Rodrigues Rojo. Circulação restrita. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/4928/um-decalogo-dolz-pasquier.pdf>. Acesso em: 02 out. 2020.

PASSEGGI, M. C. Memoriais autobiográficos: escritas de si como arte de (re) conhecimento. In: CORDEIRO, V.M.R.; SOUZA, C. (Orgs.). **Memoriais, literatura e práticas culturais de leitura.** Salvador, EDUFBA, 2010. p. 19 - 42.

\_\_\_\_\_; SOUZA, E. C.; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista** [on-line]. 2011, v. 27, n. 1, p. 369-386. In: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a17.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. *et al.* Formação e pesquisa autobiográfica. In: SOUZA, E. C. (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino.** Porto Alegre: EDIPUCRS/ Salvador: EDUNEB, 2016. p. 272-285. Disponível em:

<https://play.google.com/books/reader?id=hZP2DQAAQBAJ&pg=GBS.PT3>. Acesso em: 05 maio 2020.

PAULA, L. F. João Wanderley Geraldi (1946-) e o texto na sala de aula. In: MORTATTI, M.R.L. *et al.* (Orgs.) **Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil** [on-line]. São Paulo: Editora UNESP, 2015, p. 277-298. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/3nj6y/pdf/mortatti-9788568334362-16.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2021.

PELANDRÉ, N. L. *et al.* **Metodologia do ensino de língua portuguesa e literatura**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poiesis Pedagógica**, Universidade Federal de Goiás, ver cidade v. 3, p. 11-33, maio 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 23 set. 2019.

PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

PISTORI, M. H. C. Reflexões e diálogo: lugares-comuns, pensamento bakhtiniano e autoria. In: BRAIT, B.; PISTORI, M. H. C.; FRANCELINO, P. F. (Orgs.). **Linguagem e conhecimento** (Bakhtin, Volochinov, Medviédev). 1. ed. São Paulo: Pontes, 2019. p. 123-151.

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

\_\_\_\_\_. Índícios de autoria. **Perspectiva** 20 (1). Expressando a língua portuguesa e seu ensino. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002. p. 104-123. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/10411/9677/0>. Acesso em: 29 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a questão da autoria. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 32. 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/19851/14283>. Acesso em: 29 jan. 2021.

PPP. **Projeto Político Pedagógico**. Escola Municipal Professor Raimundo Mata, Catu-Bahia, 2014.

PRIBERAM, 2020. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/sororidade>. Acesso em: 10 dez. 2019.

PROFLETRAS. **Apresentação**. Disponível em: [https://sigaa.ufba.br/sigaa/public/programa/apresentacao.jsf?lc=pt\\_BR&id=2261&noticia=](https://sigaa.ufba.br/sigaa/public/programa/apresentacao.jsf?lc=pt_BR&id=2261&noticia=). Acesso em: 24 maio 2019.

PROVA PROFLETRAS, 2018. Disponível em: [http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/posgraduacao/profletras/201801/provas/profletras\\_20181021.pdf](http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/posgraduacao/profletras/201801/provas/profletras_20181021.pdf). Acesso em: 14 jan. 2020.

RAMOS, G. **Linhas Tortas**. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1962. Disponível em: <https://livrandante.com.br/2018/04/20/graciliano-ramos-linhas-tortas/>. Acesso em: 19 nov. 2020.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante** – Cinco lições sobre a emancipação intelectual. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

ROJO, R. Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como “um outro modo de falar”. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1995. p. 65- 89.

\_\_\_\_\_; SCHNEUWLY, B. As relações oral/escrita nos gêneros orais formais e públicos: o caso da conferência acadêmica. **Linguagem em (Dis)curso** - LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 463-493, set./dez. 2006. Disponível em: [http://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/346/367](http://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/346/367). Acesso em: 12 mar. 2021.

\_\_\_\_\_. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTOS, J. H. F. Linhas de fuga da prisão sem grades: o hip-hop como pedagogia antipanóptica. In: SANTOS, J. H. F.; ASSUMPÇÃO, S.S. (Orgs.). **Redes de aprendizagens entre a escola e a universidade**. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 271-290.

SANTOS, M. Reportagem: diversidade de formatos e estilos. **Intercom** – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Fortaleza, CE, 2012. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/sis/2012/resumos/R7-2335-1.pdf>. Acesso em: 21 set. 2020.

SILVA, A. P. P. F. **Autoria e produção discente**: reflexões dialógicas. In: PALESTRA COM A PROFESSORA ADRIANA PUCCI PENTEADO DE FARIA E SILVA, PIBID/UFBA, Salvador, 2019.

SILVA, E. J. **Variação Linguística**: “Nós” e “A Gente” em textos do Ensino Fundamental. Alagoinhas: UNEB, 2008.

SILVA, S. B. B. *et al.* **Leitura**: multimodalidade e formação de leitores. Salvador: UFBA, 2015.

SMITH, K.; ALVES, B. **A Terra Firme é Lá (Áudio Oficial)**. Altafonte Music Distribution (em nome de Na Moral); UNIAO BRASILEIRA DE EDITORAS DE MÚSICA – UBEM, 2020. 1 vídeo (3min 21seg). Publicado pelo canal Kell Smith. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=X\\_PePjNcY-0](https://www.youtube.com/watch?v=X_PePjNcY-0). Acesso em: 19 set.2020.

SODRÉ, M.; FERRARI, M. H. **Técnica de reportagem**: notas sobre a narrativa jornalística. Disponível em: [https://midiato.files.wordpress.com/2009/09/sodre\\_tecnicareportagem.doc](https://midiato.files.wordpress.com/2009/09/sodre_tecnicareportagem.doc). Acesso em: 24 maio 2021.

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência**: culturas e identidades no movimento hip-hop. Campinas, SP: [s.n.], 2009.

\_\_\_\_\_; CORTI, A. P.; MENDONÇA, M. **Letramentos no Ensino Médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

TFOUNI, L. V. Letramento e autoria: uma proposta para contornar a questão da dicotomia oral/escrito. **Revista da Anpoll**, Campinas, v. 18, p. 127-142, 2005. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/443/452>. Acesso em: 25 jan 2021.

\_\_\_\_\_. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_; PAIVA, F. E. Interpretação, autoria e prática pedagógica escolar. **Odisséia**, Natal, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, v. 1, p. 1, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/download/2043/1477/>. Acesso em: 28 jun. 2021.

TORDINO, C. A. Escrita autoral na formação acadêmica: uma perspectiva interdisciplinar. Caderno de Administração. **Revista do Departamento de Administração da FEA**, São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. CAD. v. 6, n.1. jan./dez. 2012, p. 20-35. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/caadm/article/view/16944/12568>. Acesso em: 30 jul. 2020.

TRAVAGLIA, L. C. A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies. **ALFA**, São Paulo, v. 51, n. 1, p. 39-79, 2007. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1426/1127>. Acesso em: 16 mar. 2021.

\_\_\_\_\_. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. *et al.* Gêneros orais - Conceituação e caracterização. In: XIV Simpósio Nacional de Letras e Linguística e IV Simpósio Internacional de Letras e Linguística, 2013, Uberlândia. **Anais do SILEL**. Uberlândia: EDUFU, 2013. v. 3. p. 1-8. Disponível em: [http://www.ileel.ufu.br/travaglia/sistema/uploads/arquivos/artigo\\_generos\\_orais\\_conceituracao\\_caracterizacao.pdf](http://www.ileel.ufu.br/travaglia/sistema/uploads/arquivos/artigo_generos_orais_conceituracao_caracterizacao.pdf). Acesso em: 12 mar. 2021.

**ANEXO A****PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Escrita autoral a partir de gêneros orais em sala de aula

**Pesquisador:** ELISANGELA DE JESUS DA SILVA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 30330620.5.0000.8035

**Instituição Proponente:** Instituto de Letras

**Patrocinador Principal:** Universidade Federal da Bahia - UFBA

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 3.978.445

**Apresentação do Projeto:**

O trabalho intitulado escrita autoral a partir de gêneros orais em sala de aula tem por objetivo produzir textos na perspectiva da escrita autoral, valorizando a leitura de mundo pautada no letramento como processo sócio-histórico, isto é, como uma prática social. Propiciar um ambiente de leitura sobre os temas escolhidos (depressão, racismo, preconceito, dentre outros), partindo de suas reflexões para a construção da identidade em sala de aula; possibilitar a leitura de gêneros textuais diversos com as temáticas selecionadas pelos estudantes como uma forma de familiarizarem-se com as diversas formas textuais que um mesmo tema pode ser abordado; identificar nos textos lidos os elementos de textualidade, para posteriormente utilizá-los na produção textual, oral ou escrita; realizar atividades que envolvam gêneros orais: diálogos argumentativos, exposição oral, debate, roda de conversa, para o desenvolvimento de uma produção autoral com base no tema proposto pela turma e que servirá para a culminância do projeto; levar o estudante, a compreender que escrever é (também) reescrever, considerando a sua produção textual como um objeto a ser retrabalhado; por fim, como produto final, oportunizar, através de um seminário para a comunidade escolar, a exposição das produções realizadas em sala de aula sobre os temas escolhidos.

**Objetivo da Pesquisa:****OBJETIVO GERAL**

Produzir textos na perspectiva da escrita autoral, valorizando a leitura de mundo pautada no letramento como processo sócio-histórico, isto é, como uma prática social.

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Propiciar um ambiente de leitura sobre os temas escolhidos (depressão, racismo e homofobia), partindo de reflexões dos próprios estudantes para a construção da identidade de cada indivíduo em sala de aula;
- Possibilitar a leitura de gêneros textuais diversos com as temáticas selecionadas pelos estudantes como uma forma de familiarizar-se com diversas linguagens que um mesmo tema pode ser abordado;
- Identificar nos textos lidos os elementos de textualidade, para posteriormente utilizá-los na produção textual, oral ou escrita;
- Realizar atividades que envolvam gêneros orais: diálogos argumentativos, exposição oral, debate, para o desenvolvimento de uma produção autoral com base no tema proposto pela turma e que servirá para a culminância do projeto;
- Levar o estudante a compreender que escrever é (também) reescrever, considerando a sua produção textual como um objeto a ser retrabalhado;
- Oportunizar, através de um seminário para a comunidade escolar, aos educandos, a exposição das produções realizadas em sala de aula sobre os temas escolhidos por eles.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os riscos e benefícios foram abordados adequadamente e de forma clara pela pesquisadora. Estando de acordo com a legislação vigente.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa atende a legislação vigente quanto aos documentos, formulários, apresenta o questionário de pesquisa e TCLE adequados. Por se tratar de pesquisa com menores de idade, a pesquisadora apresenta o TCLE e termo de assentimento.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos foram apresentados adequadamente.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Aprovado

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Recomendações para serem usadas após aprovação do projeto

Atendendo a Res. 466/2012 e Norma Complementar vigente, torna-se necessário:

- 1) o envio de relatórios semestrais a partir desta data. O relatório final deverá ser encaminhado no prazo de 30 dias a contar do término da vigência do projeto, respeitado o cronograma aprovado neste CEP.
- 2) Adicionalmente, novas fontes de financiamento deverão ser informadas ao CEP-FAR sob a forma de emenda, anexando o Termo de Outorga ou equivalente, incluindo as alterações na Folha de Rosto para documentar mudança no patrocinador principal.
- 3) desenvolver o projeto conforme aprovado pelo CEP-FAR;
- 4) apresentar informações sobre o desenvolvimento da pesquisa a qualquer momento, quando solicitadas por este Comitê;
- 5) comunicar e justificar todas as alterações realizadas no projeto, bem como sua interrupção;
- 6) manter em arquivo, sob sua guarda, por 05 anos, todos os dados coletados para a pesquisa, bem como outros documentos utilizados.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1493756.pdf	27/03/2020 12:19:48		Aceito
Outros	Carta_da_Direcao_do_Instituto_de_Letras_para_Comite_de_etica_27_03_2020_1.pdf	27/03/2020 12:17:21	ELISANGELA DE JESUS DA SILVA	Aceito
Outros	Curriculo_Simone_Souza_de_Assumcao.pdf	26/03/2020 22:34:37	ELISANGELA DE JESUS DA SILVA	Aceito
Outros	EQUIPE_DETALHADA.pdf	26/03/2020 22:32:34	ELISANGELA DE JESUS DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.pdf	26/03/2020 22:25:04	ELISANGELA DE JESUS DA SILVA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	26/03/2020 22:24:00	ELISANGELA DE JESUS DA SILVA	Aceito
Brochura Pesquisa	Brochura_Pesquisa.pdf	26/03/2020 22:23:42	ELISANGELA DE JESUS DA SILVA	Aceito

Folha de Rosto	Elisangela_de_Jesus_da_Silva_folha_D e_Rosto_23_03_2020.pdf	24/03/2020 21:05:00	ELISANGELA DE JESUS DA SILVA	Aceito
Outros	Termo_de_anuencia_de_campo.pdf	18/03/2020 23:15:57	ELISANGELA DE JESUS DA SILVA	Aceito
Outros	INSTRUMENTO_DE_PESQUISA.pdf	23/01/2020 23:51:00	ELISANGELA DE JESUS DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO.pdf	23/01/2020 23:43:47	ELISANGELA DE JESUS DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_E scl arecido.pdf	23/01/2020 23:43:20	ELISANGELA DE JESUS DA SILVA	Aceito
Orçamento	Orcamento_detalhado.pdf	23/01/2020 22:10:32	ELISANGELA DE JESUS DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_Concordancia_com_o_Proj et o_de_Pesquisa.pdf	23/01/2020 18:45:25	ELISANGELA DE JESUS DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Solicitacao_de_campo_e_anuencia_do _campo.pdf	23/01/2020 18:36:34	ELISANGELA DE JESUS DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_que_nao_iniciara_a_coleta . Pdf	23/01/2020 18:31:02	ELISANGELA DE JESUS DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_confidencialidade.pdf	23/01/2020 18:27:53	ELISANGELA DE JESUS DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_de_autorizacao_da_instituicao _s ediadora.pdf	23/01/2020 18:22:40	ELISANGELA DE JESUS DA SILVA	Aceito

Declaração de Pesquisadores	Termo_de_Compromisso_do_Pesquisador_Responsavel.pdf	23/01/2020 18:22:18	ELISANGELA DE JESUS DA SILVA	Aceito
-----------------------------	---	------------------------	---------------------------------------	--------

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SALVADOR, 17 de Abril de 2020

---

**Assinado por:**  
**Ana Leonor Pardo Campos Godoy**  
**(Coordenador(a))**

## ANEXO B

# Suicídio: o que a escola pode fazer?

O assunto é delicado e exige cuidado. Mas o número de adolescentes que tiram a própria vida está aumentando e silenciar esse drama pode ser fatal.

POR:  
Pedro Annunciato



- Entre 2011 e 2015, as mortes de jovens por suicídio **cresceram 18%**. Ilustração: André Ducci

Falar sobre suicídio significa quebrar um tabu. É difícil entender como alguém pode... Melhor não dizer. Ou dizer? Convivemos com a ideia – parcialmente correta – de que falar disso põe em risco pessoas fragilizadas, que têm considerado essa saída e... Você sabe. Por outro lado, o silêncio não tem impedido que ele aconteça. As estatísticas do Sistema Único de Saúde (SUS)

mostram que os casos subiram 12% em cinco anos no Brasil. Entre os adolescentes de 10 a 19 anos, o aumento foi de 18%. Nessa idade, eles estão enfrentando as primeiras frustrações. Se o pior acontece, o ambiente escolar sofre. E com círculos familiares e sociais cada vez menores, a escola é praticamente o único lugar de socialização dos jovens. Por isso, coragem: entender esse fenômeno e como ele afeta os adolescentes pode prevenir mortes e provocar discussões saudáveis.

No ano passado, o psicanalista Mário Corso recebeu um e-mail escrito por alunos de uma escola estadual de Passo Fundo (RS), sua cidade natal. Era um pedido de ajuda. Eles tinham ouvido uma colega dizer que queria se matar e pediam que Mário visitasse a escola para fazer uma palestra sobre suicídio e ajudar a garota. “Foi inusitado porque quem faz o convite, geralmente, são os professores ou a direção”, conta.

Estudioso das questões da adolescência, Mário não costuma fazer esse tipo de palestra nem é um especialista em prevenção de suicídios. Mas, em 2007, o nome do psicanalista ficou atrelado ao assunto por causa de um trágico incidente. Um de seus pacientes, adolescente, cometeu suicídio com transmissão ao vivo pela internet, diante de uma plateia que o incentivava a consumir a própria morte. O caso teve grande repercussão e levantou uma série de questões sobre o uso das novas tecnologias.

A mobilização que chegou a Mário, no entanto, ainda é rara no país. O Brasil conta com uma Estratégia Nacional de Prevenção ao Suicídio, lançada em 2006 pelo Ministério da Saúde e com um conjunto de instituições públicas e privadas que lidam sobre esse fenômeno. Mas o tema ainda não entrou na agenda das escolas, mesmo em meio a um cenário de aumento expressivo das taxas de suicídio em todas as faixas etárias, entre 2011 e 2016 (*veja os números ao longo desta reportagem*). O esforço de especialistas é compreender as razões do aumento de mortes desse tipo entre adolescentes e até crianças.

## **NEGAÇÃO DO MUNDO**



- Frustrações, pressões, bullying e depressão levam os jovens à desesperança. Ilustração: André Ducci

As frustrações com a própria vida, o sentimento de não pertencimento, a pressão social pelo sucesso e pelo corpo perfeito, o bullying, a depressão. São muitos os fatores que podem explicar por que os suicídios estão aumentando entre os adolescentes. Mas, para o psiquiatra Gustavo Estanislau, membro do Projeto Cuca Legal, programa de saúde mental para adolescentes ligado ao Departamento de Psiquiatria da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), uma palavra é capaz de definir o fator de risco mais importante: “Desesperança em relação ao futuro. O adolescente olha ao redor e vê desemprego, violência... E quando olha para a própria vida e não enxerga saída para os seus dramas pessoais, o risco aparece”.

A instabilidade e a ausência de um sentido de vida são características da adolescência, um período da vida ainda pouco compreendido pela Sociologia. Colocada em perspectiva histórica, a adolescência é uma fase muito recente na história humana. “Nossos avós não tiveram adolescência. Eles provavelmente viveram uma breve juventude, começaram a trabalhar desde cedo e se casaram antes dos 20 anos”, exemplifica Mário.

Não se sabe exatamente o porquê, mas, a partir dos anos 1960 para cá, surge a adolescência. Nas palavras do psicólogo americano Erik Erikson (1902-1994), ela é definida como uma

moratória psicossocial: uma fase em que o indivíduo tem as “dívidas” ou obrigações com a vida adulta temporariamente suspensas para que ele possa fazer essas escolhas. Por um lado, ela abre possibilidades de escolha livre do que se quer fazer no futuro. Por outro, pode se tornar um espaço vazio, no qual o indivíduo não sabe para onde caminhar.

“Tenho visto isso com frequência nos meus pacientes. Eles se perguntam: ‘Pra que eu existo?’, e são intolerantes à frustração”, diz a psicóloga Karen Scavacini, mestre em Saúde Pública e Prevenção ao Suicídio pelo Instituto Karolinska, da Suécia, um dos principais centros de pesquisa sobre o tema no mundo.

### TENTATIVAS E LESÕES NOTIFICADAS

De 2011 a 2016,  
desde que se  
tornou obrigatória,  
foram registradas:

**176.226**  
lesões  
autoprovocadas,  
sendo

**27,4%**  
tentativas  
de suicídio



### Lesões autoprovocadas

As estatísticas  
oficiais classificam  
assim qualquer  
lesão ou  
envenenamento  
autoinfligidos  
intencionalmente

### Tentativas de suicídio

São as lesões  
autoprovocadas  
consideradas  
de grande  
potencial letal

Outro aspecto que pode estar por trás do aumento é a mudança das relações sociais, tanto na família quanto em outros círculos de convivência social. Os especialistas são unânimes em afirmar que pessoas com mais proximidade com familiares e amigos têm menos propensão ao suicídio. Essa tendência já havia sido

identificada pelo sociólogo francês Émile Durkheim (1858-1917) em seu famoso livro *O Suicídio*, publicado em 1897. Na obra, Durkheim nota, por meio de dados estatísticos da época, que os “vínculos sociais fortes”, especialmente com a família, são um fator de proteção importante. Muitos adolescentes com ideação suicida (ato de pensar e até planejar o suicídio) recuam pelo medo de magoar pais, avós, irmãos etc.

O sentido de vida e os vínculos sociais dão força aos indivíduos mesmo nas situações mais extremas. Um outro trabalho clássico, este na área da Psiquiatria, é o do médico austríaco Viktor Frankl (1905-1997). Filho de família judaica e aluno de Sigmund Freud (1856-1939), Viktor viveu os horrores dos campos de concentração nazista e notou que, enquanto algumas pessoas sucumbiam rapidamente ao sofrimento, outras tinham uma resiliência muito maior. O médico relata que, certa vez, dois companheiros aprisionados com ele, e que não se conheciam, lhe confidenciaram que pensavam em se matar. Quando Viktor lhes perguntou a razão, eles deram a mesma resposta: “Porque já não espero nada da vida”. Ao que ele retrucou:

“Mas a vida não espera nada de você?”. Então, um deles se lembrou que a filha que amava tinha conseguido escapar e o aguardava nos Estados Unidos. O outro se deu conta de que tinha deixado do lado de fora uma coleção de livros, à qual havia dedicado grande parte de sua vida, e que precisava ser terminada e publicada. Ambos desistiram do suicídio.

“A questão do suicida é: ‘Me dê razões para viver’”, resume Mário. “Quando o adolescente fica nesse vazio, ele se angustia. A tarefa do jovem que já sabe que é amado pelos pais é se provar na rua, se fazer respeitado. Se ele não encontra isso, se perde.”

## REDE DE PROTEÇÃO



- Fechados em círculos sociais cada vez menores, a escola é o pouco que sobra. Ilustração: André Ducci

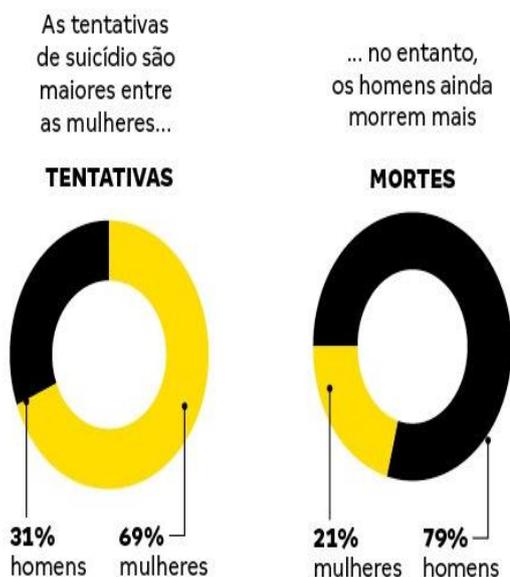
Com famílias cada vez menores e falta de outros círculos sociais com vínculos fortes, a solidão dos adolescentes só se rompe em um lugar: a escola. Ao não terem mais a convivência de irmãos e primos, ao perderem as ruas e os vizinhos para a violência urbana, o peso da instituição escolar ficou muito maior na vida deles. “Antigamente, você podia não ser o mais popular da turma, mas ser o melhor jogador de futebol da rua. Hoje, se as coisas vão mal na escola, tudo vai mal”, explica Mário.

No ambiente escolar, o fator que mais impacta a autoestima dos estudantes é o bullying. “E o pior é que hoje ele não termina na sala de aula, mas se estende nas redes sociais e vira cyberbullying”, explica Karen. Uma pesquisa sobre o assunto, publicada em 2016 pela Organização das Nações Unidas (ONU), com 100 mil crianças e jovens de 18 países, relata que 20% das pessoas vítimas de agressões verbais ou físicas constantes apresentaram pensamentos suicidas.

Diante do desafio de desempenhar um papel tão central na vida dos estudantes, o que a escola pode fazer? Uma ferramenta poderosa é a atenção do professor e a identificação de sinais de alerta (*abaixo, você encontrará orientações sobre quais são e o que fazer*). Um outro caminho é a formação de uma comissão de saúde mental na escola, composta de pais, professores, gestores e estudantes, capaz de debater procedimentos e buscar informações mais adequadas.

#### 4ª MAIOR CAUSA ENTRE JOVENS

Suicídio é a quarta maior causa de mortes entre jovens de 19 a 29 anos.



O início de uma discussão pode estar no exemplo da escola de Passo Fundo. “Existem adolescentes inconsequentes, que fazem bullying e outras coisas, mas também existem aqueles que, por alguma razão, são mais maduros. Eles podem ser aliados nessa luta”, diz Mário. Isso é particularmente vantajoso nesse caso porque é

para os amigos mais próximos que jovens em risco de suicídio costumam compartilhar as ideias.

A escola, no entanto, não pode assumir o papel de clínica psiquiátrica, mas ser o elo de uma extensa rede de proteção aos jovens, que deve envolver famílias, sistema público de saúde e muita informação.

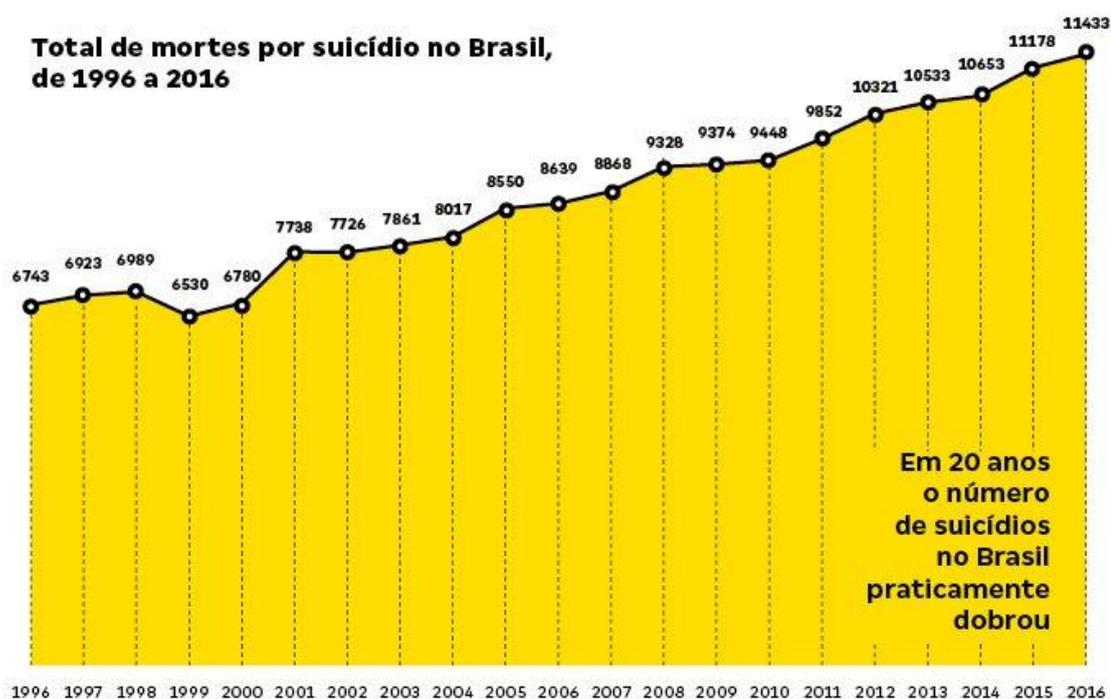
A Suécia, onde Karen fez sua pesquisa de mestrado, é conhecida por ter altos índices de suicídio, especialmente por causa do uso de álcool – e não tanto por causa do clima e da

escuridão, como se pensa. Lá, houve um aprimoramento nas últimas décadas na coleta de estatísticas sobre essas mortes. O sistema de saúde pública oferece atendimento psicológico e psiquiátrico gratuito, além de subsídios na compra de medicamentos. E, nas escolas, pais e professores ouvem palestras e recebem formação específica para lidar com questões emocionais.

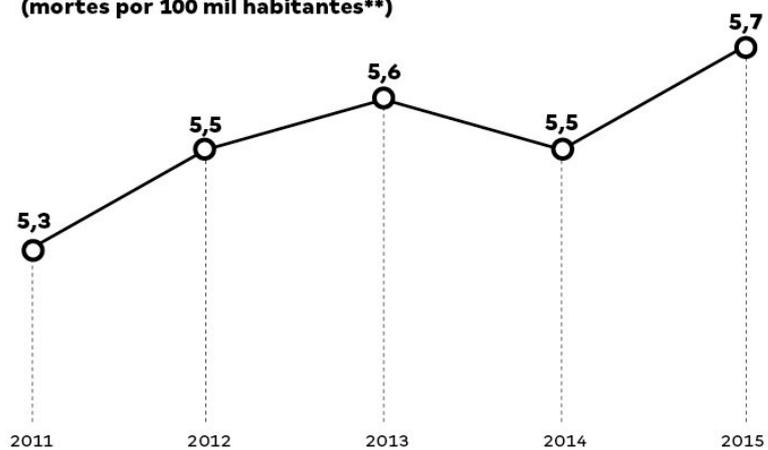
O Brasil tem aperfeiçoado a coleta de estatísticas e já possui Centros de Atenção Psicossocial (Caps), que podem prestar apoio aos adolescentes. Falta avançar em outras áreas. “Não temos ainda uma política de posvenção clara, por exemplo”, diz Karen. A posvenção é o conjunto de medidas que se deve tomar após a ocorrência de um suicídio na escola, como a assistência à família e aos professores do aluno e à atenção aos colegas mais próximos, especialmente aos que apresentam algum sintoma depressivo. Mas, com o aumento dos índices, o assunto precisará ser discutido com urgência. Diz Mário: “A escola não tem escolha. Ela deve participar do debate”.

## SINAL AMARELO

Dados do Ministério da Saúde mostram que o número de mortes por suicídio está aumentando, inclusive entre jovens.

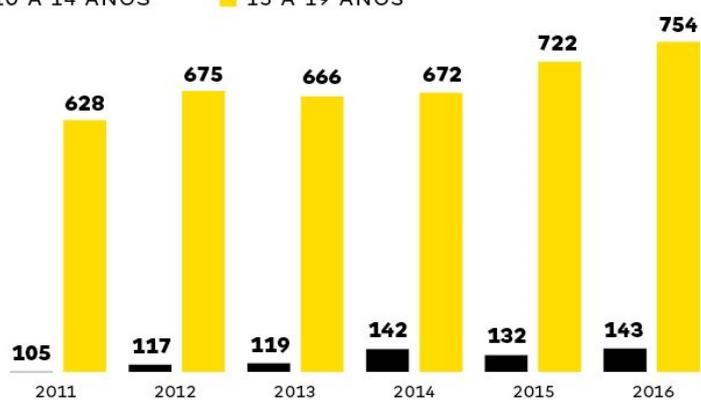


**Taxa de mortalidade por suicídio  
(mortes por 100 mil habitantes\*\*)**



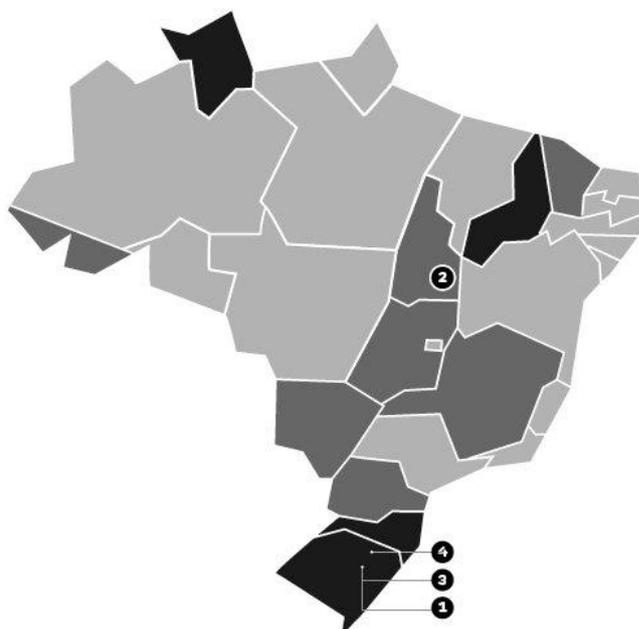
**Suicídios entre adolescentes,  
de 2011 a 2016**

■ 10 A 14 ANOS      ■ 15 A 19 ANOS



**Taxa de suicídio\*  
por estado, 2016**

■ 0 - 3  
■ 3,1 - 6  
■ 6,1 - 9  
■ 9,1 - 12



- As cidades com as piores taxas\* (2015\*\*)

1) Forquethinha: 78,7

2) Taipas: 57

3) Travesseiro: 55,8

4) André da Rocha: 52,4

\*CASOS POR 100 MIL HABITANTES \*\*DADOS DE 2016 NÃO CONSOLIDADOS  
 FONTE: MS/SVS/CGIAE - SISTEMA DE INFORMAÇÕES SOBRE MORTALIDADE (SIM)

## 6 RESPOSTAS PARA ENCONTRAR SAÍDAS

**Veja caminhos para identificar sinais de risco de suicídio entre alunos e ações que a escola pode tomar**

### 1 Quais os sinais de que há risco de suicídio?

Em geral, o adolescente manifesta o desejo de morrer ou fala em morte com frequência. Os principais sinais de alerta são: mudança brusca de comportamento (por exemplo, um aluno sociável que passa a se isolar ou a ficar agressivo), declínio nas notas e aumento ou início de uso de álcool e drogas. Adolescentes perfeccionistas, com alto nível de cobrança, também precisam de atenção. E, embora o suicídio nem sempre esteja associado a um quadro depressivo, jovens que apresentam sintomas da doença ou que já estejam em tratamento exigem cuidado.

### 2 A automutilação está associada ao suicídio?

O ato de se cortar com lâminas ou infligir outros ferimentos no próprio corpo não é, em si, um ato suicida. Ele, em geral, não tem uma intenção de morte, mas é uma forma de expressar um sofrimento psíquico muito intenso. É como se o sujeito estivesse tão absorvido pela dor que sentisse a necessidade de representá-la fisicamente. Também há relatos de pacientes que sentem alívio quando se cortam por causa da descarga de adrenalina que ela propicia. Seja como for, a automutilação precisa ser vista como sinal de alerta. Além disso, esse tipo de comportamento tende a ser imitado na escola.

### 3 Falar de suicídio pode incentivar potenciais suicidas?

A preocupação dos especialistas é o efeito conhecido como Werther, nome inspirado no protagonista do livro Os Sofrimentos do Jovem Werther, de Goethe (1749 - 1832), publicado em 1774. A popularidade da obra na época, cujo personagem se mata em decorrência de um amor impossível, desencadeou na Europa uma série de suicídios. No entanto, não há confirmação científica de que falar sobre o assunto estimula atos

autoagressivos. No ano passado, a polêmica voltou à tona com a série 13 Reasons Why (algo como 13 razões pelas quais), da Netflix, que conta a história de uma adolescente suicida. Muitos criticaram a veiculação da obra, entre outros motivos, por romantizar o suicídio e apontar culpados para o ato. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), para a veiculação de conteúdos relacionados ao suicídio, não se deve tentar atribuir culpas. Tampouco devem ser expostos métodos ou imagens de suicídio, como aparece em 13 Reasons Why.

#### **4 O que fazer quando um adolescente apresenta os fatores de risco para suicídio?**

O ideal é chamar o adolescente para uma conversa privada e perguntar o que está acontecendo. Procure ouvir com atenção e jamais trate as aflições dele como “frescura”. Depois de ouvir, procure conduzir o diálogo mostrando alternativas claras de saída. Evite frases vagas como “vai ficar tudo bem” e prefira algo como “eu já passei por algo parecido e posso te ajudar”. Indique os órgãos e profissionais capacitados a ajudar pessoas com intenções suicidas (*veja o quadro abaixo*). O fundamental é não ignorar os sinais e se mostrar disponível.

#### **5 O que fazer se um aluno cometer suicídio?**

A chamada posvenção – ações realizadas quando um suicídio acontece – deve ser pensada caso a caso. Mas há estratégias de acolhimento que podem nortear as ações. É fundamental deixar claro que não existem culpados e abrir espaços de conversa, em pequenos grupos, nos quais os jovens possam expressar seus sentimentos e discutir o processo de luto. É válido escolher uma pessoa para atender individualmente os alunos, no momento em que precisarem. Também é importante buscar, na medida do possível, a ajuda de especialistas capacitados. Uma saída é procurar o Centro de Atenção Psicossocial (Caps) mais próximo e se informar sobre que tipo de apoio pode ser oferecido aos estudantes e funcionários da escola.

#### **6 Posso homenagear alunos que morrem por suicídio?**

Sim, mas com muito cuidado. A escola deve tratar a morte por suicídio do mesmo jeito que trataria qualquer outra morte, para evitar o risco de celebração, idealização ou romantização. Não use altares, murais, placas, estátuas ou coisas do gênero. A gestão pode abrir espaço para que colegas e professores participem – se quiserem – dos funerais, e tenham tempo para se recuperarem do choque, até que consigam retomar a rotina.

---

**ONDE ENCONTRAR APOIO E INFORMAÇÃO**

- **Centro de Valorização da Vida (CVV):** Atende por telefone ou chat pessoas que precisam conversar.  
Contatos: Ligue 188  
[cvv.org.br](http://cvv.org.br)
- **Centros de Atenção Psicossocial (Caps):** Rede pública de atendimento psiquiátrico e psicológico.  
Contato: Ligue para 136 ou com a Secretaria Municipal de Saúde.
- **Vita Alere:** Oferece manuais, estudos e sugestões de livros e filmes sobre o assunto.  
Acesse: [vitaalere.com.br](http://vitaalere.com.br)
- **Projeto Cuca Legal:** Programa de saúde mental da Unifesp  
Acesse: [cucalegal.org.br](http://cucalegal.org.br)
- **Associação Americana de Suicidologia:** Oferece material de formação (em inglês)  
Acesse: [suicidology.org](http://suicidology.org)
- **Setembro Amarelo:** Campanha de conscientização e prevenção do suicídio, promove ações no mês de setembro.  
Acesse: [setembroamarelo.org.br](http://setembroamarelo.org.br)

Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12462/suicidio-o-que-a-escola-pode-fazer>.  
Acesso em: 21 set. 2020.

## ANEXO C

# Brasil de Fato

UMA VISÃO POPULAR DO BRASIL E DO MUNDO

ENGLISH ESPAÑOL

Início Opinião Política Direitos Humanos Cultura Geral Saúde Internacional Especiais Rádio

INÍCIO > DIREITOS HUMANOS

VIOLÊNCIA HISTÓRICA

## Racismo e infância: Brasil falha em proteger crianças e jovens pretos

Dinâmica cruel formada por preconceito e exclusões afeta a saúde mental e mina a autoestima

Nara Lacerda e Marina Duarte de Souza  
Brasil de Fato | São Paulo (SP) | 25 de Junho de 2020 às 07:57

Crianças pretas estão mais sujeitas à violência. - Fernando Frazão/Agência Brasil/  
Fotos Públicas

Ao chegar à adolescência, a partir dos 15 anos, um jovem preto no Brasil tem quase três vezes mais chance de ser assassinado do que um jovem branco. O dado faz parte do estudo **Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência**, realizado pelo **Fórum Brasileiro de Segurança Pública**. A pesquisa mostra que a questão racial está diretamente ligada ao risco de um jovem perder a vida no país. A taxa de mortalidade entre a juventude preta chega a 86,34 para cada 100 mil pessoas. Relação que entre os brancos cai para 31,89.

O risco não é teórico, já que os números levantados pelo estudo se expressam na prática no cotidiano de milhões de brasileiros. Pessoas pretas no país confiam menos na polícia, estão mais expostas a crimes como estupro e violência doméstica e compõem a maior parte da população carcerária. O cenário atinge em cheio a formação dessas pessoas, traz obstáculos à autoestima e cria condições mentais de profundo estresse e preocupação.

Ser criança preta no Brasil significa não só crescer frente a riscos maiores de violência, mas também não se ver representado, ter a capacidade intelectual questionada e fazer parte de uma sociedade que desenvolveu mecanismos precários de correção dessa realidade histórica. O psicólogo Marcos Amaral, integrante do **Instituto Amma Psique e Negritude**, afirma que o genocídio da população preta se expressa de diferentes modos.

“Ele (o genocídio) tem tentáculos. Se expressa na educação, na saúde e no recado diretamente dado a essa população quando policiais se sentem no direito de invadir uma casa e entrar atirando nessa casa. Em qual espaço da branquitude o policial entra atirando? É um recado de que a vida dos negros importa menos.”

O impacto no desenvolvimento, segundo Marcos, é direto. “É um impedimento de descansar, de brincar, perde a possibilidade de fantasia. É importante, do ponto de vista do desenvolvimento, que a criança possa imaginar, fantasiar, criar histórias. De que modo você vai se permitir imaginar, criar fantasias, quando precisa viver num estado de alerta constante? (...) O maior impacto, do ponto de vista da saúde mental, é a impossibilidade de construir projetos de futuro. É muito cruel a juventude ser ceifada da possibilidade de sonhar.”

A percepção de Marcos sobre os tentáculos da violência contra as crianças pretas também está confirmada em números desde os primeiros anos de vida desta população. O Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância) alerta que embora tenha ocorrido uma **redução histórica nos índices de mortalidade infantil**, os indicadores são piores entre pretos, pardos e indígenas e as políticas de proteção ainda não estão consolidadas..

Na educação, segundo dados do movimento **Todos Pela Educação**, o desequilíbrio no acesso é percebido da creche ao ensino médio. Entre as crianças pretas e pardas de 0 a 3 anos, 32% estavam matriculadas em creches no ano 2018. Na população branca esse índice sobre para 39%. Entre os jovens, 53,9% dos que se declaram pretos e 57,8% dos pardos concluíram o Ensino Médio até os 19 anos, mas entre os brancos, a taxa

crece para 74%...



Antes de completar 15 anos,  
uma criança negra tem quase  
**3 vezes mais chances de ser morta**  
que uma criança branca

Arte: Fernando Bertolo/Brasil de Fato

### **E a cabeça, como fica?**

A psicóloga e **vice-presidenta do Conselho Regional de Psicologia (CRP)**, Ivani Oliveira, afirma que o risco à saúde mental é potencializado pelo racismo.

“A pessoa que é exposta com frequência ao racismo pode desenvolver algum transtorno de sofrimento mental e isso tudo acontece com a criança e o adolescente. Ela pode desenvolver depressão, transtorno de ansiedade e até o uso abusivo de substância está relacionado a essa exposição cotidiana a violência racista.”

Ivani ressalta que é impossível reparar as vidas perdidas, mas frisa a importância de o Estado brasileiro cuidar do bem-estar psicológico da população preta.

“As adversidades que são postas para crianças e adolescentes pretos são intransponíveis, porque é a morte. Lidar com a morte cotidianamente vai esvaziando a sua potência de dar resposta, de sobreviver.”

### **Oásis na periferia**

Raifah Monteiro, é também psicólogo e educador do **Centro de Defesa da Criança e do Adolescente, em Sapopemba, SP** (Cedeca). Integrante da **Rede de Proteção ao Genocídio**, ele ressalta que até mesmo quando os números da violência caem, a juventude preta continua a ser a maior vítima e entre esses jovens os dados continuam se agravando.

“Essa violência produz impactos desde a primeira infância que vão se desdobrando (...) Fica muito evidente que é essa juventude que vem sendo assassinada de maneira brutal. Esses adolescentes têm, têm território. Esse adolescente da periferia, esse adolescente preto, esse adolescente que é filho da classe trabalhadora, da mãe preta solo. Esses recortes precisam ser feitos.”

Monteiro coordena o **Observatório Ecos e Reflexos**, que reúne 15 jovens em processos de monitoramento de violações dos direitos das crianças. A partir das discussões no grupo eles debatem a realidade que vivem e constroem o olhar que visa humanizar os dados levantados. Monteiro afirma que a ideia é que os próprios adolescentes se percebam como “os olhos que protagonizam” o processo. Ele chama espaços dessa natureza de oásis, que trazem possibilidades positivas em meios a processos de tanta violência.

“A gente precisa pensar, metodologicamente, como a gente garante essa participação. A gente vai procurar e possibilitar, criando mecanismos, que garantam isso. A gente construiu o processo formativo com eles. Como a gente mede, busca, provoca? Nós construímos com eles esse processo formativo.”

A jovem de 22 anos, Gabriela Tavares Bezerra, participa do observatório há um ano. Moradora do bairro Jardim Santo André, região de São Mateus na Zona Leste de São Paulo, ela relata a percepção de que o poder público, em geral, não aborda as temáticas relativas a crianças e jovens pretos. A percepção de Gabriela não é forjada apenas pela participação no grupo ligado ao Cedeca, mas também pela experiência pessoal e a preocupação com primos, amigos e colegas, expostos a essa violência.

“A mão do estado se afasta da periferia, no entanto a mão da polícia e a violência policial estão bem mais próximas do jovem da periferia (...) Um adolescente de 16 anos ser morto dentro de casa, alvejado por vários tiros! Que mundo é esse? São jovens! Não deveria ser assim. Porque isso só acontece com um tipo de classe, um tipo de cor? A gente sabe que até chegar em um patamar em que as coisas vão ficar iguais para todos os lados, o processo é enorme. Enquanto isso, a gente ainda vai derramar muitas lágrimas.”

O contato com o trabalho social, nas palavras da própria Gabriela, ameniza os impactos em certa medida e apontam para uma solução com origem nos próprios jovens.

“É lindo acontecer isso na periferia. Eu não tinha visto antes isso ser feito por jovens da própria periferia. Estar dentro do projeto é muito bonito por isso, embora seja muito difícil algumas vezes. É inacreditável que a gente viva em um país, em 2020 e que ainda veja coisas tão bestiais. Mas a gente tem de lutar, fazer alguma coisa. Se não, nada muda.”

A exclusão de crianças e jovens pretos é histórica no Brasil. No artigo de

2016 “**Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX**”, a historiadora e professora **Surya Pombo** de Barros faz uma análise apurada desse processo. O trabalho identificou trechos de legislações de diversos estados, que condicionavam o acesso à educação a “pessoas livres”. Em alguns casos, a proibição da presença de escravos era explícita. Em outras situações, era permitido o acesso a meninas pretas somente para o aprendizado de tarefas domésticas.

Quase 200 anos depois, os resquícios dessas práticas seguem enraizados na sociedade brasileira e fica explícito que privar gerações do acesso à educação, traz consequências que perduram. Segundo o **Mapa do Trabalho Infantil**, hoje, as crianças pretas representam mais de 62% das vítimas de trabalho infantil no país. No caso do trabalho doméstico, esse índice aumenta para 73,5%, sendo que mais de 90%, de meninas.

Edição: Rodrigo Durão Coelho

Disponível em: <https://www.brasilefato.com.br/2020/06/25/racismo-e-infancia-brasil-falha-em-proteger-suas-criancas-e-jovens-pretos>. Acesso em 14 jun. 2021.

## ANEXO D

veja

RADAR RADAR ECONÔMICO POLÍTICA ECONOMIA SAÚDE MUNDO CULTURA PLACAR ACERVO

Saúde

## Aumentam os casos de automutilação entre jovens

Consultórios médicos e escolas registram várias ocorrências no país. Iniciativa do governo federal tenta quantificar a dimensão do problema

Por **Natalia Cuminale** Atualizado em 2 ago 2019, 14h58 - Publicado em 2 ago 2019, 07h00



ÀS ESCONDIDAS - Beatriz, 20 anos, e a menor L, 13 anos: machucados no corpo para materializar sentimentos como tristeza, vazio, angústia e raiva Jefferson Coppola/VEJA

“Sentia muita dor, muita solidão. Sempre guardei tudo isso comigo. Queria que essa sensação ruim fosse para outro lugar, então comecei a me cortar. A dor que eu sentia no corpo aliviava a dor que eu sentia na alma. Fiz isso durante dois anos. Queria acabar com aquele aperto no peito que não passava. Eu me trancava no quarto e começava a me machucar com uma lâmina. No início, fazia cortes nas pernas. Depois, passei para os braços, os pulsos. Sempre tive uma relação difícil com a minha mãe, e ela demorou a perceber que havia algo de errado.

Descobriu quando viu uma toalha manchada de sangue que eu tinha esquecido jogada no chão. Já tentei parar com isso duas vezes e acabei tendo recaídas. Demorei a aceitar ajuda. Faço hoje sessões com uma psicóloga e um psiquiatra. Além disso, mandei desenhar uma tatuagem de uma flor no pulso esquerdo, para esconder a cicatriz e me ajudar a lembrar que eu preciso parar. Há dois meses não me corto.”



AOS 11 ANOS – Demi Lovato: bullying na infância levou aos cortes Gonzales Photo/Tord Litlekare/Universal Images/Getty Images

O desconcertante relato é de Beatriz Alves de Oliveira, de 20 anos, a garota da foto que abre esta reportagem. Consultórios médicos e escolas começaram a registrar casos parecidos nos últimos anos. Ainda não há estatísticas por aqui sobre o distúrbio, mas ele já chamou a atenção das autoridades. Em abril, o governo federal sancionou uma lei que estabelece que episódios do tipo precisam ser notificados aos conselhos tutelares e às autoridades sanitárias. A medida é fundamental para dimensionar o problema e criar políticas públicas para combatê-lo. “Ele sinaliza que há algo errado com a saúde dos jovens que precisa ser investigado”, diz o psiquiatra Rodrigo Ramos, diretor do Núcleo Paulista de Especialidades Médicas. No exterior, o fenômeno já foi quantificado por vários estudos. Um dos mais importantes, publicado pela revista científica *The Lancet Psychiatry*, analisou dados de 20 163 pessoas nos anos de 2000, 2007 e 2014. Nesse período, as ocorrências de automutilação quase triplicaram: passaram de 2,4% para 6,4%. O

problema é mais frequente em adolescentes e adultos jovens, com o dobro de incidência entre as mulheres: uma em cada cinco se automutila.

O distúrbio é caracterizado por machucados intencionais, que não são feitos com o objetivo de tirar a própria vida. De acordo com relatos dos pacientes, a dor do corte materializa uma sensação ruim e abstrata — de vazio, tristeza, angústia ou raiva de si mesmo. Os machucados são superficiais e pequenos, em regiões que podem ser cobertas por roupas, como a parte interna dos braços e das coxas. Trata-se de um indício de que alguma coisa não vai bem na vida do adolescente — as possíveis causas incluem bullying, abuso (físico, emocional ou sexual) ou falta de suporte familiar. Pode ser também o sintoma de depressão, ansiedade ou transtorno alimentar. “Embora o ato nem sempre signifique tentativa de suicídio, jovens que se cortam repetidamente têm maior risco de tirar a própria vida”, alerta Guilherme Polanczyk, psiquiatra de crianças e adolescentes da Universidade de São Paulo.

A ciência ainda não desvendou totalmente o mecanismo pelo qual a automutilação ocorre. No cérebro, o comportamento de autolesão está conectado a alterações em áreas associadas ao processamento de dor e de recompensas. O corte libera endorfina, o mesmo hormônio

## SOCORRO PROVIDENCIAL

Como reconhecer os sinais e ajudar os jovens que se machucam

### COMO IDENTIFICAR



#### No comportamento

Isolamento, tristeza, crise de raiva e mudança no desempenho escolar são indícios de que algo pode estar errado



#### Na roupa

Para esconderem os cortes, os adolescentes podem usar roupas inapropriadas para a temperatura — como blusões de mangas compridas em dias quentes, por exemplo



#### No corpo

Surgem cortes e arranhões pequenos e superficiais. Em geral, as justificativas não são razoáveis: os jovens culpam desde o gato até uma trombada desastrada

### COMO AJUDAR



#### Não brigue

A primeira reação dos pais ao descobrir a automutilação costuma ser de revolta. Pôr o adolescente de castigo ou gritar com ele não vai ajudá-lo a sair da situação



#### Aproxime-se

Faça perguntas que mostrem interesse, e não cobrança. Por exemplo: “Você pode me ajudar a entender o que está acontecendo e por que faz isso?”



#### Procure um profissional

A automutilação não deve ser considerada exagero, frescura ou imaturidade. Comportamentos desse tipo têm de ser tratados por psiquiatra e psicólogo



#### Tenha paciência

Parar de se machucar requer tempo e o desenvolvimento de estratégias para gerenciar as pressões e o sofrimento emocional. Por isso a necessidade de um especialista

Fontes: Rodrigo Ramos e Ricardo Abel, psiquiatras e diretores do Núcleo Paulista de Especialidades Médicas (Nupem)

que causa sensação de bem-estar na atividade física. O hormônio camufla, assim, a dor psíquica que atormenta. Com o tempo, a sensação de alívio diminui e há necessidade de aumentar a frequência para obter a sensação de euforia, como um vício. “Quanto antes começamos o tratamento, mais rápido os jovens melhoram”, diz Jackeline Giusti, psiquiatra e supervisora do ambulatório de Adolescentes Impulsivos do Hospital das Clínicas de São Paulo. O tratamento é feito com psicoterapia. Medicamentos são utilizados em caso de depressão e ansiedade.

A adolescência é uma fase caracterizada pelo abismo de comunicação entre pais e filhos. Mudanças de comportamento devem ser um alerta: isolamento, tristeza constante, distorção da imagem corporal e crises de raiva são alguns sinais. “Isso nunca deve ser considerado exagero, frescura ou imaturidade”, afirma Antônio Geraldo, presidente da Associação Psiquiátrica da América Latina. As razões para o aumento dos casos não são claras. Uma das hipóteses é o comportamento por imitação. Os adolescentes vivem conectados, e nem sempre os pais conseguem controlar tudo o que é acessado. Na internet, há sites que incentivam a automutilação e grupos que ajudam a sair dela, como o Projeto Borboleta, que diz ao jovem para desenhar o inseto no pulso toda vez que a vontade de se machucar surgir. A cantora americana Demi Lovato revelou que recorria aos cortes desde os 11 anos para aliviar a ansiedade. A estudante do ensino fundamental L., de apenas 13 anos, também “sentia uma dor no peito que parecia uma facada”. Há um mês sem se cortar, ela percebeu que precisava ter procurado ajuda antes. “Não vale a pena guardar segredo. Só piora a dor. É preciso botar para fora, mesmo sabendo que a opinião das pessoas vai ser negativa.” Negativo mesmo é não procurar ajuda.

**Publicado em VEJA de 7 de agosto de 2019, edição nº 2646.**

Disponível em: <https://veja.abril.com.br/saude/aumentam-os-casos-de-automutilacao-entre-jovens/>. Acesso em: 30 set. 2020.

## ANEXO E

**Correio\***

Assine

[Últimas](#) [Minha Bahia](#) [Salvador](#) [Ba-Vi](#) [Sua Diversão](#) [Brasil & Mundo](#) [Só se vê no Correio](#) [Assinantes](#)

bahia

**Ilhéus: enfermeira diz que homem se recusou a ser vacinado por ela ser negra****"Eu me senti totalmente impotente", relata Thais, que atua de maneira voluntária**Da Redação  
redacao@correio24horas.com.br

19.05.2021, 15:41:00



(Foto: reprodução)

Uma enfermeira voluntária denunciou um homem que se recusou a ser vacinado por ela por conta da cor de pele dela, que é negra. O caso foi na segunda-feira (17), em Ilhéus, no sul da Bahia.

Thais Carvalho, que é estudante de enfermagem, está se voluntariando para vacinar pessoas contra a covid-19 no Cras Norte, na cidade baiana. Na segunda, um homem chegou e se recusou a ser vacinado por ela.

'O senhor, que estava acompanhado da filha dele, e ela pediu para que a gente fosse vaciná-lo no carro. Eu falei assim: 'O senhor quer que eu te vacine logo? O senhor é o próximo'. Ele falou que não. Aí eu perguntei: 'O senhor já fez a ficha?' Ele: 'Meu filho está fazendo a ficha, mas você não'. Aí eu abaixei na direção dele e perguntei o motivo. Aí ele virou para mim e disse: 'Porque você é negra"', disse ela à TV Santa Cruz, afiliada da TV Bahia.

Na hora, Thais disse que não conseguiu reagir. "Eu sempre pensei que se isso acontecesse comigo, eu ia reagir de tal maneira, mas não consegui. Eu me senti totalmente impotente".

A enfermeira não conseguiu identificar quem era o homem - mais de 500 pessoas foram vacinadas no local naquele dia. Mesmo assim, tem intenção de prestar queixa. "Eu fiz a vacinação e voltei. Ele já tinha saído da sala de vacina, tomado a vacina dele", explica.

O secretário de saúde da cidade, Geraldo Magela, repudiou o comportamento do homem e agradeceu a Thais por seu trabalho voluntário. "Nós devemos apoiar totalmente essa funcionária e agradecê-la por estar como voluntária no processo de vacinação".

Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/ilheus-enfermeira-diz-que-homem-se-recusou-a-ser-vacinado-por-ela-ser-negra/>. Acesso em: 31 maio 2021.

## ANEXO F

**Correio\***

Assine

Últimas

Minha Bahia

Salvador

Ba-Vi

Sua Diversão

Brasil &amp; Mundo

Só se vê no Correio

Assinantes

e.c. bahia

## Com Margareth e jogadoras, Bahia repudia racismo sofrido por atletas

Jogadoras do clube foram alvo de injúria em transmissão do Brasileirão feminino

Da Redação

redacao@correio24horas.com.br

26.04.2021, 16:50:00

Atualizado: 26.04.2021, 16:51:11



Lateral Nine foi um dos alvos de comentário racista durante transmissão (Foto: Reprodução)

Um dia depois do caso de racismo sofrido pelas jogadoras do Bahia durante a transmissão da partida do tricolor contra o Napoli-SC, pelo Campeonato Brasileiro feminino, o Esquadrão divulgou um vídeo repudiando o crime.

A peça conta com a participação de jogadoras do clube e também da cantora Margareth Menezes, torcedora do Bahia e que foi citada por um dos participantes da transmissão.

Ainda de acordo com o Esquadrão, a diretoria do MyCujoo, canal responsável pela transmissão da partida, o narrador e o comentarista do jogo entraram em contato e pediram desculpas pelo episódio.



### O Caso

Durante o empate por 2x2 entre Bahia e Napoli-SC, em Santa Catarina, pelo Brasileirão feminino, as jogadoras do tricolor foram alvo de comentários racistas por parte da equipe de transmissão do MyCujoo. O comentarista Edson Florão classificou o cabelo crespo das atletas negras como "exótico".

"O Bahia, que está aí com a sua vantagem de estatura, com esses cabelos exóticos. Pelo menos meia dúzia (das jogadoras). A Nine (lateral direita) tem o cabelo mais exótico, me parece, dessa equipe do Bahia", disse ele.

O narrador Paulo Cesar Farrarin endossou o comentário e ainda citou a cantora Margareth Menezes.

"Verdade. Eu até 'tava' brincando com esses cabelos. Parece a Margareth Menezes (cantora), lá da Bahia", disse Ferrarin.

Ainda na noite de domingo a CBF soltou uma nota de repúdio e informou que os dois profissionais foram afastados das transmissões dos jogos.

Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/com-margareth-e-jogadoras-bahia-repudia-racismo-sofrido-por-atletas/>. Acesso em: 31 maio 2021.

## ANEXO G

# A PELE QUE HABITO

*Impactos do racismo na saúde mental da população negra*

 Morgana Damásio



ILUSTRAÇÃO: @CALIKTO\_VAZ

**N**ão sabia se era dia ou noite, tudo era breu. Ao estalar de açoites seu corpo ofegante se comprime entre centenas de outros, alguns sem vida há dias, pulsos e pernas acorrentados. O suor se mistura a lágrima, ao sal e ao odor de fezes e urina do ambiente úmido. Gritos, canções e delírios embalam a lembrança de tudo que foi, sua terra e os seus. Lá fora a imensidão. “Estamos em pleno mar”. Aportado, é um mar de melancolia, não se alimenta, deseja, e até tenta, a morte.

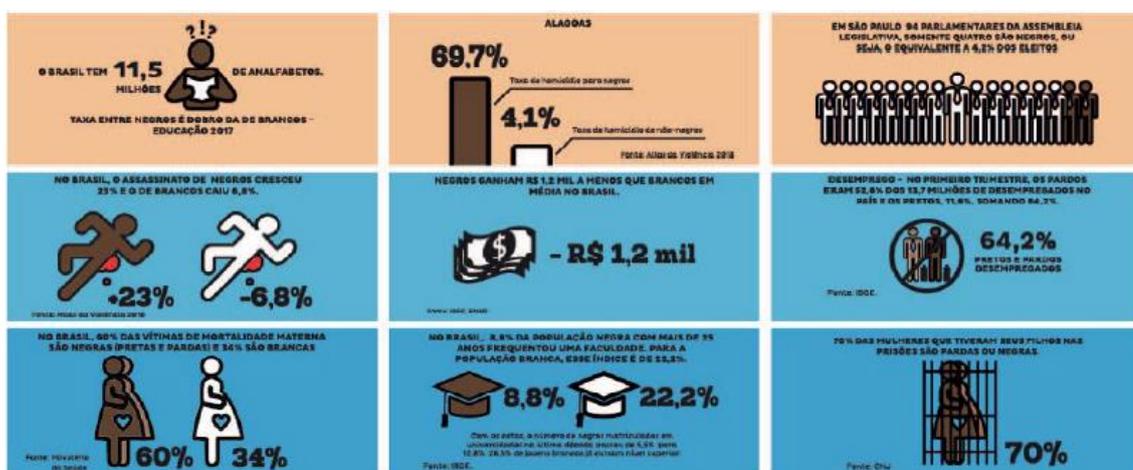
Esse “estado de espírito” foi atribuído por muitos livros de história ao banzo, um fenômeno que acometia os negros escravizados que chegavam ao Brasil nos navios negreiros. O banzo, essa condição psíquica folclorizada e romantizada, é uma pista de como a saúde mental da população negra sempre foi, e ainda é negligenciada.

e as cicatrizes permanecem. Em uma rápida análise de indicadores sociais é perceptível que os percentuais da população negra ainda estão em cruéis disparidades em comparação a população branca. Esse cenário e a as raízes do sistema escravocrata sinalizam a ocupação de um lugar social e de um lugar simbólico no imaginário da sociedade brasileira. “O racismo tem essa ótica de hierarquização da sociedade e manutenção das estratificações e desigualdades. É a ideia de que determinados povos servem pra serem dominadores e outros para serem dominados, subordinados. É a lógica de que alguns devem exercer funções mais intelectuais e outros mais braçais”, explica o mestre em psicologia e especialista em psicoterapia analítica e saúde coletiva, Carlos Vinicius Gomes.

## DA MENTE AO CORPO

A escravidão fincou marcas no Brasil

Taquicardia, stress, raiva, mágoa,



sentimento de inferioridade. Segundo Vinicius, estas são algumas respostas que o organismo pode manifestar diante de situações de discriminação. "Quando constante isso vai desencadear uma série de neurotransmissores e hormônios que vão interferir no equilíbrio do seu organismo, a homeostase, provocando o distress, que é o stress para além do que o corpo naturalmente pode se autorregular" explica.

**"O racismo é constante e tem horas que a gente se pergunta: é racismo mesmo? É coisa da minha cabeça? Isso também gera um desgaste e distorção da percepção."**

————— **Maria Lúcia da Silva**

"Como o racismo te coloca o tempo todo em situação de tensão, há um dispêndio de energia muito grande, você se depara com um olhar atravessado, um xingamento, uma brincadeira que se diz brincadeira, mas é ofensa. Isso produz um nível de stress para além do cotidiano", afirma Maria Lúcia da Silva, fundadora do Instituto AMMA Psique e Negritude, uma organização não governamental que desde 1995 tem buscado por meio de formação e prática clínica, identificar, elaborar e combater o racismo e seus efeitos psicossociais.

Com o distress um dos hormônios que pode ser produzido em excesso é o cortisol, que em níveis excessivos pode interferir em uma série de doenças, como a hipertensão arterial. "Quando se pensa na saúde da população negra

a gente vê que a hipertensão arterial é um dos problemas. Algumas pessoas tentam relacionar com o navio negreiro e o sal do mar e desconsideram o cotidiano de stress que se passa do acordar ao dormir, alguns até rememorando ao dormir", diz Vinicius.

Carlos Vinicius Gomes também explica que a relação psicossomática também pode acarretar problemas gastrointestinais e afetar o sistema imunológico, deixando o indivíduo mais vulnerável a doenças respiratórias, fúngicas e cânceres.

Para a Mária Lúcia da Silva, o racismo permeia toda trajetória dos corpos negros. "Ele incide em diferentes construções, como a auto-estima, que é a construção da nossa subjetividade. Ele interfere na forma que me vejo. Na infância, crianças vivem constantemente situações de racismo, mas não tem maturidade psíquica para nomear o que está acontecendo. Então pode pensar que existe algo que não é bom nela", explica.

#### NÃO ESTAMOS BEM

Um estudo veiculado em 2014 na publicação científica *Addictive Behaviors* ouviu cerca de 4,5 mil pessoas negras com idade entre 18 e 65 anos sobre possíveis situações de discriminação racial que pudessem ter vivenciado. 83% dos entrevistados afirmaram que foram vítimas de algum tipo de discriminação no último ano, cerca de 50% relataram que sofreram todas as formas de racismo analisadas no estudo e 14,7% disseram passar com frequência por discriminação de todos os tipos. Segundo os pesquisadores, as pessoas que integram os dois últimos grupos apresentaram maior propensão a depressão e dependência química do que os outros. "Muitos amigos de uns anos pra cá tem sido diagnosticados com depressão e ansiedade. Eu vivi parte da minha adolescência em

depressão, mas sem saber que aquilo era depressão, só na fase adulta vim entender algumas questões", partilha Naira Évine, idealizadora do projeto colaborativo "Não estamos bem".

A iniciativa nasceu em 2016, por meio de um portal e uma fanpage no facebook, colocando a saúde mental da pessoa negra em foco através de uma rede de desabafos onde é possível partilhar suas vivências e emoções. O projeto não realiza nenhum tipo de diagnóstico e os participantes são orientados a buscar ajuda profissional, em alguns casos a rede conseguiu mobilizar profissionais para acompanhamento psicológico. "A sociedade capitalista nos adoce de diversas formas, mas existem alguns corpos que adoecem mais que outros. O genocídio é real, mas não é apenas físico. Recebemos muitas mensagens dolorosas, as histórias dialogam com os corpos negros atrás da tela, é preciso verbalizar", diz.

Apesar de ser algo latente, no país não existem dados oficiais sobre a saúde mental da população negra. Ainda é preciso que as políticas públicas encarem a realidade de frente e que os profissionais de saúde estejam sensibilizados sobre o problema. 🖤

**Minha primeira vez em um circo foi traumatizante. Foi eu e colegas que brincavam juntos na rua. O apresentador me chamou para subir ao picadeiro (tinha uns sete anos) e falou: - Vocês sabem quem é essa daqui? Alguém aqui conhece? (Meus amigos na platéia não se manifestaram, todos calados). Ela continuou: - Essa aqui é a filha do Mussum! A platéia riu. Meu rosto esquentou, me deu dor na barriga. A intenção daquele homem me ridicularizar, não pelo artista Mussum, e sim por nós sermos negros.**

Trecho disponível na rede de desabafo Não estamos bem  
 /naoestamosbem

## ANEXO H

**nova  
escola****Endereço da página:**<https://novaescola.org.br/conteudo/465/feminismo-genero-meninas-mudam-escola>

Publicado em NOVA ESCOLA Edição 295, 14 de Setembro | 2016

Gênero

# As meninas estão mudando a escola

Elas enfrentam o machismo com união, organização e criatividade. O que aprender com suas alunas e como ajudá-las

Paula Peres

*Crédito: Julia Rodrigues*

No Rio de Janeiro, os meninos não deixam suas colegas de classe jogarem futebol com eles. Também na capital fluminense, meninas são assediadas nas ruas por usarem saia e meias três-quartos como uniforme. No interior da Bahia, um professor afirma que: “A Matemática sai naturalmente dos poros dos meninos, assim como a Saúde e a Educação são escolhas óbvias para as meninas”. Em São Paulo, as próprias meninas se xingam e se desrespeitam ao sinal do menor desentendimento. E há quem se pergunte se a escola ainda precisa do feminismo...

Enquanto alguns se questionam, muitas jovens – suas alunas – se mobilizam. Ao lado das ocupações secundaristas, as iniciativas feministas, sejam as organizadas em coletivos ou as espontâneas e individuais, são a grande novidade no hoje efervescente cenário da juventude estudantil. São casos nascidos com base em uma ocorrência concreta ou da simples necessidade de discutir o papel da mulher na escola, de proibições veladas ou interdições explícitas, de garotas prestes a entrar na faculdade ou de meninas de apenas 10 anos, o que diz muito sobre as gerações que vêm por aí (*conheça essas histórias nos quadros que acompanham esta reportagem*).

O feminismo, você sabe, não é de hoje. O movimento está presente de maneira organizada pelo menos desde o século 19, quando aconteceu sua primeira grande onda, que lutava pelo sufrágio, o direito ao voto, na Inglaterra. A segunda ocorreu nas décadas de 1960 e 1970 com a invenção da pílula anticoncepcional e a chamada revolução sexual nos Estados Unidos. Esse período ficou marcado pelas manifestações de rua, em que mulheres chegaram a queimar seus diplomas de Ensino Superior, revoltadas, por não terem aprendido nada sobre a história do gênero na universidade. Ao mesmo tempo, também reivindicavam maior liberdade sobre seus corpos, sua sexualidade e suas escolhas de vida.

“Hoje já dá para falar na existência de uma terceira onda, com um feminismo mais plural do que nunca”, afirma Maria Helena Vilela, educadora sexual e diretora executiva do Instituto Kaplan. O barulho dos movimentos no século 21 é considerável. O que chama a atenção é a grande aderência de jovens meninas tanto nas ruas, em protestos e marchas, quanto no ativismo virtual, em grupos de discussão e blogs. Nos dois casos, a capacidade de organização via redes sociais é um fator de impulso e novidade. “A internet trouxe a possibilidade de as pessoas falarem em primeira pessoa e conhecer ações em todo o

mundo, o que unificou muitas lutas”, diz Maíra Kubík Mano, professora do departamento de Gênero e Feminismo da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

### **O poder feminino de usar a quadra**

Dez anos de idade é cedo demais para ser feminista? Não na Escola Edem, na capital fluminense. Por lá, os meninos ocupavam quadra e não gostavam quando as meninas pediam para jogar futebol – queriam que elas ficassem como chefes de torcida.

A situação revoltou a turma do 5º ano. “Um dia, invadimos a quadra e os meninos tentaram nos expulsar.

Começamos a gritar ‘Poder feminino!’ e esse virou o nome do nosso time”, diz Gabriela Faria Machado Garcia, 10 anos. Foram além: resolveram desafiar os meninos para jogar!



Depois de muito treino, foram para o desafio... e perderam por 8 a 1. O que poderia ser um balde de água fria só serviu para que elas se dedicassem mais. Na segunda partida, mais equilibrada, a desvantagem foi de apenas um gol. “Os meninos ganham só porque treinam mais do que a gente”, diz Gabriela. A amiga Catarina Goerdert Massari, 10 anos (*no meio, na foto acima*) se diverte: “Eles jogam futebol desde sempre. Mas, na queimada, quem ganha mais vezes é a gente.”

*Fotografia: Elisa Mendes*

Essas jovens são as mesmas que estão na sua sala de aula. E os problemas começam quando elas não se reconhecem na escola em que são obrigadas a frequentar (leia [texto sobre como discutir os padrões de beleza vigentes com a turma](#)). Apesar de ser liderada majoritariamente por mulheres, é importante que se diga que a escola é um dos ambientes mais machistas da sociedade.

O roteiro de um currículo oculto, mas sempre reforçado nas trocas informais com colegas e educadores, é conhecido. “As meninas são incentivadas a ser quietas e reservadas, enquanto os rapazes devem ter mais iniciativa. As profissões de exatas são coisa de homem, e as voltadas para o cuidado, das mulheres. O tempo de quadra é maior para os meninos, que se movimentam mais, e assim por diante”, afirma Maria Helena. As mulheres sentem o peso desse enquadramento: 77% delas dizem que o machismo impacta diretamente em seu desenvolvimento, segundo pesquisa da agência e escola de jornalismo ÉNois com mais de 2 mil jovens de 14 a 24 anos, a maioria estudantes da Educação Básica ou Superior.

### **Dominação que parece natural**

De tão reforçadas ao longo do tempo, as pequenas atitudes exemplificadas por Maria Helena dão a impressão de ser lógicas e aceitáveis, quase inevitáveis e parte do instinto de homens e mulheres. Esse processo – a naturalização – é justamente um dos mecanismos centrais das construções sociais mais poderosas. É por isso que é tão difícil acabar com o machismo. A ideia de que os homens podem fazer o que quiserem com as mulheres está tão enraizada que muitos até se sentem encorajados a encarnar esse padrão.

Talvez você reconheça na sua escola episódios como o do colégio Pentágono, escola de elite na capital paulista. No intervalo, os meninos do Ensino Médio costumavam fazer piadas e mexer com as meninas, que se sentiam ofendidas, mas não reagiam. Até que um dos rapazes deu um tapa na bunda de uma colega. “Aquele foi a gota d’água de um desconforto que vinha de muito tempo. Estávamos cansadas de sermos desrespeitadas. Por isso, decidimos criar um movimento feminista na escola”, conta Mirella Nucci Zanetti, estudante do 1º ano (a quarta da esquerda para a direita na foto que abre esta reportagem). A primeira ação foi na quadra, quando todas as meninas vestiram preto para reivindicar a necessidade de debater o ocorrido. Deu certo – e a discussão já envolveu a gestão, ampliando-se para outros temas polêmicos como o uso de short.

## Contra o assédio por causa de meias e saias



No Pedro II, um dos mais tradicionais colégios do Rio de Janeiro, o coletivo Feminismo de  $\frac{3}{4}$  faz referência às meias três-quartos no uniforme feminino – marca da escola e, também, motivo de assédio na rua.

O grupo ganhou força em 2015, na denúncia de um episódio de abuso sexual. A escola expulsou três garotos envolvidos e divulgou uma nota responsabilizando os pais pela educação de seus filhos.

O coletivo protestou. “A escola não tentou discutir esses episódios, eles apenas abafaram. Os meninos foram expulsos, mas o problema foi transferido de um lugar para outro. O machismo não é um caso isolado. É uma coisa estrutural, que atinge todos os homens”, reclama Morgana Côrtes, 18 anos (*na foto acima, a terceira da esquerda para a direita*).

A atitude da direção não mudou, mas o ativismo ajudou a colocar a pauta feminista na escola. Dividido em vários campi, o Pedro II conta hoje com frentes de alunas que se organizam para levar discussões feministas à escola, incluindo o questionamento ao uniforme. “Para a gente, valeu ter conquistado o espaço para fazer esse debate”, diz Morgana.

*Fotografia: Elisa Mendes*

Casos como esses são uma excelente oportunidade para a escola. “O machismo se manifesta sobretudo nos comportamentos cotidianos. Quando essas situações ocorrem, a chance concreta para discutir está diante de todos”, afirma Maria Helena. Outro exemplo cada vez mais recorrente está no mundo virtual, com o vazamento de imagens íntimas via redes sociais. Em 2015, na capital paulista, vídeos denominados Top 10 do WhatsApp acabaram viralizando. “As vítimas da vez são sempre de uma mesma escola. Ao som de um funk pornográfico, os vídeos mostram fotos do Facebook de dez meninas, indicando por

escrito características físicas ou comportamento sexual”, explica Tatiana Rodrigues, educadora social do Centro de Defesa da Criança e do Adolescente (Cedeca) de Interlagos, zona sul da cidade de São Paulo. Ela e sua equipe precisaram entrar em ação para ajudar meninas expostas na periferia de São Paulo, pois as instituições não deram conta de dar uma resposta às queixas nem de fazer o debate sobre o tema.

A ação pedagógica, nesse tipo de caso, envolve discussões sobre padrões de beleza. É preciso explorar a contradição entre um ideal de mulher sexualmente desejada e uma pressão em sentido contrário, para que uma “moça de valor” seja recatada. “A cultura nos chama a tratar o corpo como objeto e, quando as meninas se comportam dessa maneira, são expostas e ridicularizadas. É algo enlouquecedor para as mulheres”, afirma Valeska Zanello, coordenadora do Grupo de Estudos sobre Saúde Mental e Gênero da Universidade de Brasília (UnB).

De fato, os efeitos psicológicos causados por essa exposição são violentos – vão do abandono escolar ao suicídio e podem afetar também meninos. “Há garotos gays expostos e intensamente discriminados por não corresponderem ao comportamento considerado padrão de masculinidade. Isso também é machismo”, diz Vanessa Cândida, comunicadora do Cedeca e membro do coletivo feminista Mulheres na Luta.

### **Quando é preciso convencer as meninas sobre o feminismo**

As ocupações das escolas de Ensino Médio, em 2015, ampliaram o horizonte de muitas garotas. Na EE Fernão Dias Paes, na capital paulista, o debate sobre gênero era comum durante os protestos.

Com a volta às aulas, as meninas sentiram necessidade de prosseguir o diálogo e criaram um grupo feminista, o Minas de Luta. “Muitas meninas implicavam umas com as outras por causa de garotos e outros



assuntos pessoais. O grupo foi criado para diminuir os comentários e promover a união”, diz Nathalia Rossi Roldan, 15 anos (*a segunda da esquerda para a direita*).

A primeira grande ação foi um jogral no dia das mulheres, 8 de março. “Usamos batom vermelho, demos as mãos no pátio e gritamos palavras de ordem. Algumas que nem sabiam o que era feminismo se interessaram pelo debate e participaram”, conta Lizandra Lima, 16 anos. O coletivo passa agora por um período de hibernação – algo relativamente comum entre os movimentos estudantis –, mas os impactos da discussão são comemorados. “É visível que a convivência entre nós melhorou e os xingamentos diminuíram”, diz Lizandra.

*Fotografia: Julia Rodrigues*

### **Mulher não serve para exatas?**

Outro aspecto do sexismo diz respeito às expectativas de aprendizagem de garotos e garotas – e como isso se reflete em suas escolhas futuras. “Na Educação, permanecem desigualdades mais sutis, como a ausência de mulheres na área de exatas”, explica Kaká Verdade, coordenadora do Fundo Elas de Desenvolvimento Social. Novamente, não se trata de dado natural ou fruto do acaso. Ao longo da escolaridade, as meninas são estimuladas a desenvolver a afetividade, o cuidado e a sensibilidade. Enquanto os garotos desenvolvem habilidades de raciocínio lógico e precisão.

Paulo Blikstein, professor da Universidade de Stanford, uma das melhores do mundo, explica que todos são igualmente capazes de aprender, mas as mulheres acabam desestimuladas a seguir a área de exatas. Começa na família, que em geral compra a ideia de que há papéis sociais e profissões típicas de homens e de mulheres. Segue ao longo da escolarização, com as opções do currículo e as ações do dia a dia. “As meninas passam a acreditar em sua fictícia falta de capacidade por não verem exemplos de sucesso na área que estão estudando e por ouvirem afirmações aparentemente inocentes, como ‘Tudo bem, esse exercício estava muito difícil para você’.”

## Elas querem, podem e sabem programar



No Colégio Estadual de Cachoeira, na Bahia, a ideia do projeto #NativasDigitais era oferecer oficinas sobre programação e webdesign apenas para meninas. Mas o interesse foi pífio: apenas três alunas se matricularam. “Havia tanto uma resistência das

meninas, por não acharem que o curso seria de seu interesse, quanto preconceito dos meninos, que falavam mal de quem entrasse no curso”, conta Eva Bahia, educadora do projeto e ex-aluna da escola.

Foi preciso discutir a participação das mulheres nas profissões de exatas e uma palestra de uma técnica em robótica para vencer a barreira: as inscrições saltaram para 57 interessadas. “Sempre gostei de Matemática e Física, adorei conhecer o universo da programação. Quero trabalhar com isso no futuro”, afirma Naiana Lima de Oliveira Sampaio da Silva, 16 anos (*a terceira da esquerda para a direita*). Ela ecoa o propósito do curso: mostrar que, se as garotas quiserem, podem ter a possibilidade de cursar uma faculdade na área de exatas.

*Fotografia: Rebeca Cavalcante*

Com o passar dos anos, as garotas que no início do Fundamental amavam Matemática saem da escola tendo a certeza de que a área não é para elas. Para Paulo, isso só reforça a importância de trabalhar, na escola, as referências e possibilidades que as meninas podem não encontrar nem na mídia nem na família. Bons exemplos ainda são raros, mas já aparecem em trabalhos pioneiros como o da professora Gina Vieira Ponte, que traz biografias de mulheres de sucesso para o currículo (*veja quadro abaixo*), ou o edital Elas nas Exatas, que selecionou dez projetos, como o #NativasDigitais, que estimulam alunas de escolas públicas a conhecerem conteúdos e profissões da área de tecnologia.

## Mudança que a lei não pode conter

Ao mesmo tempo que a escola é uma instituição que historicamente tem colaborado para que o machismo sobreviva, ela também tem o potencial de desconstruir essa cultura. “É um

dos ambientes mais eficazes para promover o respeito e a valorização mútuos”, defende Maria Helena.

A solução sempre vai passar, de alguma maneira, pela coragem de debater gênero e sexualidade. “Terá falhado a escola que consegue ensinar a ler e escrever, mas que não estimula a reflexão sobre as relações entre homens e mulheres. Se a escola corrige quando se trata de ensinar a norma culta da escrita, por exemplo, também deve corrigir quando há algum ataque à igualdade e à democracia”, defende Daniela Auad, professora do departamento de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e autora do livro *Feminismo: Que História É Essa?*

O trabalho se torna mais necessário num momento em que a legislação se coloca na direção oposta ao avanço da sociedade. “Na votação do Plano Nacional de Educação (PNE), a palavra ‘gênero’ saiu das diretrizes. A mobilização das meninas mostra como essa decisão foi equivocada. A escola está mudando de uma maneira que a legislação não consegue conter”, diz Maíra, da UFBA. As meninas respondem – e de muitas maneiras. No Rio de Janeiro, criam times de futebol feminino e desafiam os garotos. Ou exigem uma discussão sobre os uniformes. No interior da Bahia, participam de um curso de Matemática e programação só para garotas. E, em São Paulo, aprendem que a união pode superar as desavenças. Elas mantêm a braveza das feministas clássicas, mas apenas quando têm direitos negados ou reduzidos pelo fato de serem mulheres. Bem-vinda e bem-vindo ao feminismo do século 21.

### **Por um currículo com mulheres incríveis**

O feminismo vem cheio de estereótipos. Gina Vieira Ponte mostra que existem vários jeitos de ser feminista. Evangélica e militante negra, a professora de Língua Portuguesa da rede pública do Distrito Federal apresentou dez biografias de mulheres às turmas do 9º ano. “Busquei mais novas, como Anne Frank e Malala, idosas, como Madre Teresa,



da academia, das artes, com pouca escolaridade, brancas e negras. Quis montar um time diverso”, conta a educadora.

Os alunos também conheceram a história de mulheres da própria comunidade de Ceilândia. Gina pediu que cada aluno escrevesse uma redação sobre a mulher inspiradora de sua vida. O que recebeu foi uma série de relatos emocionantes. Mulheres que tiveram seus direitos violados, que foram expulsas de casa porque engravidaram, que tinham uma vida de liderança na comunidade, representando algum grupo. “Vejo que essa atividade gerou duas consequências igualmente proveitosas. De um lado, as próprias mulheres que foram tema das redações se sentiram valorizadas. Muitas ficaram surpresas ao descobrir que serviam de inspiração. De outro, os alunos viram desafios que as mulheres enfrentam pelo simples fato de serem mulheres”, reflete.

*Fotografia: Karina Santiago*

Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/465/feminismo-genero-meninas-mudamescola>. Acesso em: 31 maio 2021.