



PROFLETRAS



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

LILIAN ARENAS

**PESQUISA-AÇÃO EM TURMAS DE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
(RE)POSICIONAMENTOS SOCIAIS DE ALUNOS EM PRÁTICAS DE LEITURA A
RESPEITO DA TEMÁTICA "VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER"**

MARINGÁ
2021

LILIAN ARENAS

**PESQUISA-AÇÃO EM TURMAS DE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
(RE)POSICIONAMENTOS SOCIAIS DE ALUNOS EM PRÁTICAS DE LEITURA A
RESPEITO DA TEMÁTICA "VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER"**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Área de concentração em Literatura e Letramento Literário, Linha de Pesquisa 1: Teorias da Linguagem e Ensino, Universidade Estadual de Maringá – UEM.

Orientadora: Profa. Dra. Luciane Braz Perez Mincoff.

MARINGÁ
2021

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

A681p	<p>Arenas, Lilian</p> <p>Pesquisa-ação em turmas de 9º ano do ensino fundamental: (re)posicionamentos sociais de alunos em práticas de leitura a respeito da temática "violência contra a mulher" / Lilian Arenas. -- Maringá, PR, 2021. 150 f.: il. color., figs.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Luciane Braz Perez Mincoff. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias, Programa de Pós-Graduação em Letras (PROFLETRAS) - Mestrado profissional, 2021.</p> <p>1. Ensino de leitura. 2. Estratégias de leitura. 3. Compreensão leitora. 4. Violência contra mulher. I. Mincoff, Luciane Braz Perez, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias. Programa de Pós-Graduação em Letras (PROFLETRAS) - Mestrado profissional. III. Título.</p> <p>CDD 23.ed. 418.4</p>
-------	--

FOLHA DE APROVAÇÃO

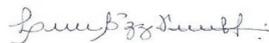
LILIAN ARENAS

Pesquisa-ação em turmas de 9º ano do ensino fundamental: (Re) posicionamentos sociais de alunos em práticas de leitura a respeito da temática "violência contra a mulher"

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em: 29 de abril de 2021.

COMISSÃO JULGADORA



Profa. Dra. Luciane Braz Perez Mincoff
Universidade Estadual de Maringá (Presidente)



Profa. Dra. Lilian Cristina Buzato Ritter
Universidade Estadual de Maringá (Membro do programa)



Profa. Dra. Neiva Maria Jung
Universidade Estadual de Maringá (Membro convidado)

DEDICATÓRIA

Há dias em que precisamos de um bom motivo para nos levantarmos e enfrentarmos o dia, a vida. E esse meu bom motivo é sempre MEUS FILHOS.

É a vocês, que são a minha razão de viver, a quem dedico este trabalho cujo objetivo é aprimoramento, transformação, contribuição para a construção um mundo melhor através da Educação. E é esse o significado de vocês em meus dias.

À Linda Beatriz, que com sua doçura no olhar, falar e agir, enche meus dias de cores e sabores indescritivelmente deliciosos. Com uma determinação silenciosa e poderosa segue a passos firmes na direção de seus sonhos. E eu... ora na liderança preparando os caminhos, ora na retaguarda protegendo sua caminhada, ora ao seu lado remoendo as dificuldades, e sempre maravilhada com sua existência e sem entender direito a Confiança e o Carinho exagerados de Deus comigo quando a entregou aos meus cuidados.

Ao Gabriel, que com seu coração generoso trouxe confiança e tranquilidade aos meus dias. Sempre parceiro, com olhar atento às necessidades alheias, altruísta e lindo. Capaz de sair de si para ajudar aos outros, se mostra um homem de princípios, valoroso e um ser humano gigante. E responsável pelo meu questionamento diário a Deus: o que fiz para merecer de Vós, tanto assim?

A vocês dedico todos os meus dias, cuido de cada palavra e ação minhas pois sei que a palavra encanta, mas o exemplo arrasta.

A vocês que são minha melhor Parte!

A vocês que são meu maior Orgulho!

A vocês que são minha maior Alegria!

A vocês que são meu maior Amor!

A vocês que são minha maior certeza diária de que DEUS me tem como preferida e me presenteou com o Melhor Dele!

AGRADECIMENTOS

Tudo o que vivi me trouxe até aqui. E este caminho não percorri sozinha. Tive muitos companheiros que me ensinaram, cada um à sua maneira, lições fundamentais nesta construção do “ser melhor a cada passo”.

Curvo meu coração em reverência a todos estes mestres espalhados pelo meu caminho, disfarçados de tantas maneiras, muitas vezes chegando como a brisa nas manhãs de outono, noutras, como um vendaval arrebatando muros de resistência e proteção, escondidos em um aperto de mão, um elogio, uma abraço, um olhar, longas conversas, papo descontraído e até mesmo disfarçados de dor.

Nomeio alguns aqui. Não por ordem de importância, mas sim por ordem cronológica de acontecimentos, pois calcular a importância de cada um em minha vida seria tarefa árdua e impossível, pois cada um, naquele exato momento, era fundamental e insubstituível

A meus pais que me acolheram nesta vida, dedicando seus dias a me ensinar valores que tornariam minha passagem por aqui digna do orgulho do PAI. E que se oportunidade tiver de voltar para cá, minha escolha será novamente vocês dois: Lázaro e Liolinda.

Aos meus irmãos, primeiros companheiros no aprendizado do compartilhar a vida, o carinho dos pais, o espaço, o alimento, os segredos, as artes, os sonhos as dificuldades e que aí estão, sempre na retaguarda me garantindo que não estou sozinha.

Aos tios que sempre me fizeram entender que família é pedra fundamental na edificação da vida e que sempre figuraram como pais e mães “reserva”.

Aos primos, que quando na infância, foram parceiros nas brincadeiras, experiências bizarras e deliciosos aniversários, e que hoje na maturidade continuam firmes como fiéis escudeiros, cada um seguindo seu caminho, mas sempre presentes ensinando-me sobre o alcance dos laços de família.

Aos amigos que marcaram presença, do jeito que foi possível, quando eu chorava ou quando me perdia no trajeto. E que mesmo sem saber ao certo para onde caminhávamos, afirmavam: Vamos em frente! Você é capaz! Ou simplesmente, você não está sozinha! Ensinaram-me sobre a minha força!

Aos MEUS FILHOS, extraordinárias Criaturas Divinas que chegaram em minha vida como mais um sinal de que DEUS reservou o melhor para mim: o melhor do

Amor, da alegria, da amizade, da parceria, do sonho, da realização, do universo. O melhor de Deus! Ensinam-me sobre a MAIOR EXPERIÊNCIA DA VIDA e da qual tenho tanto orgulho: Ser MÃE!

Aos meus sobrinhos, que bagunçaram toda a estrutura, colorindo meus dias, e me ensinando que o amor é sempre o mesmo, somente assume formas diversas, mas está lá: imenso.

Aos Amores, sempre frutíferos! Que sempre nos marcam de alguma forma e nos ensinam que o tão poderoso Amor está firmado sobre três pilares fundamentais: o respeito, a admiração e a confiança. E que se não for assim, não serve!

Aos Professores que deixaram em mim marcas indestrutíveis de sua sabedoria, de sua paciência, sua dedicação e amor ao que fazem, e da responsabilidade que é ter nas mãos a função de (re)construir gente. E principalmente me motivaram a escolher o que queria fazer da vida. Ensinaram-me a crescer!

A todos os sonhadores, que mesmo falhando, me convenceram que valia a pena tentar. Ensinaram-me que a vida corre, o tempo voa e que é preciso viver cada dia com intensidade para não perder o que importa. E que para dias difíceis, sonhar é o remédio!

Àqueles que duvidaram de mim, questionando minha capacidade e estimulando-me a desistir. Estes me ensinaram a aceitar desafios e mostrar que é possível vencer!

Aos amigos que estiveram ao meu lado nos bancos escolares, compartilhando facilidades e dificuldades, ensinando-me que era normal e natural ser bom em algumas coisas e nem tanto em outras. E sempre permeando essa experiência de conhecimento com conversas, piadas, brincadeiras às vezes em momento impróprio e que me proporcionaram memórias afetivas inesquecíveis.

Àqueles que me repreenderam severamente, que me traíram, me substituíram, subjugaram meus sonhos, pois me ensinaram muito sobre determinação, amor próprio, e especialmente que eu MEREZIA MAIS do que eles me ofereciam.

Aos colegas de trabalho, que me ensinaram sobre superação, determinação, resignação e principalmente, a importância de se fazer algo com amor e as marcas que esse trabalho deixa na vida daqueles que o experimentam: Sempre vale a pena!

Aos alunos, os quais me chegam sempre com a seguinte mensagem: foi ELE quem me mandou falar com você! Que com a curiosidade no olhar, me instigaram a buscar mais e ofertar o melhor. E também àqueles que já desmotivados se

aproximavam simplesmente por não ter melhor lugar para estar e me provocaram a descobrir além dos seus limites, mas dos meus também.

E finalmente a DEUS que como PAI cuidadoso e protetor, escolheu cada um desses Mestres que colocou em meu caminho, pois sabia Ele, do alto de Sua sabedoria, qual era a minha necessidade naquele momento. A Ele, que mesmo quando eu não entendi seu NÃO, insistiu em Seu cuidado e amor por mim encaminhando minha existência a reconhecer Seu Sim logo mais à frente.

“Eu sustento que a única finalidade da ciência está em aliviar a miséria da existência humana” (BRENCHT, 1991, p. 51).

RESUMO

Esta pesquisa-ação de cunho etnográfico e natureza interpretativista viabiliza uma intervenção pedagógica composta por um circuito de seis oficinas de leitura, cujos objetivos são oportunizar ao aluno situações de aprimoramento do estudo da língua materna e também promover momentos de percepção crítica daquilo que se dispõe à leitura, de tal forma a provocar seu (re)posicionamento social interagindo com outros dizeres quando a provocação é: “Como Práticas de leitura de gêneros discursivos com a mediação de um par superior – no caso, a professora – pode levar os alunos a reconhecerem posicionamentos de autores em seus textos e a se (re)posicionarem em relação à temática “violência contra a mulher”? Essa instrumentalização se dá por meio da combinação de influências que podem favorecer o processo de aprendizagem, numa concepção interacionista que se apoia na ideia de interação entre organismo e meio, momento em que todas as atividades desenvolvidas pressupõem o diálogo de um discurso com outros discursos e com as instâncias concretas da interação verbal, encaminhando os sujeitos participantes como intencionais, pragmáticos, socio-históricos e ideológicos. Para tal feito, adota-se o interpretativismo nas suas ações quando, mediante ao uso das estratégias de leitura, propõe-se a discussão social articulada sobre a temática “violência contra a mulher” para, ao final, concluir-se a partir da autonomia e (re)posicionamento crítico do leitor no enfrentamento desse e de outros fenômenos sociais nas suas relações interpessoais. Assim, a pesquisa-ação evidencia a ressignificação da leitura que vai além da decodificação de signos linguísticos e assume caráter emancipatório quando favorece a discussão sobre temáticas nevrálgicas e promove experiências sociais que transformam reflexão em ação positiva na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Palavras-chave: Ensino da Leitura, estratégias de leitura, compreensão leitora, violência contra a mulher.

ABSTRACT

This research-action of ethnographic nature and interpretive enables a pedagogical intervention consisting of a circuit of six reading workshops, whose objectives are to provide students with opportunities to improve the study of the mother tongue and also to promote moments of critical perception of what is available for reading, in such a way as to provoke their social (re)positioning interacting with other sayings when the provocation is: "How can reading practices of discursive genres with the mediation of a superior peer - in this case, the teacher - lead students to recognize authors' positions in their texts and to (re)position themselves in relation to the theme "violence against women"? This instrumentalization occurs through the combination of influences that may favor the learning process, in an interactionist conception that relies on the idea of interaction between organism and environment, in which all developed activities presuppose the dialogue of a discourse with other discourses and with the concrete instances of verbal interaction, referring the participating subjects as intentional, pragmatic, socio-historical and ideological. To this end, interpretivism is adopted in its actions when, through the use of reading strategies, it proposes an articulated social discussion about the theme "violence against women" in order to, at the end, conclude from the reader's autonomy and critical (re)positioning in facing this and other social phenomena in their interpersonal relationships. Thus, the research-action evidences the re-signification of reading that goes beyond the decoding of linguistic signs and assumes an emancipatory character when it favors the discussion of neuralgic themes and promotes social experiences that transform reflection into positive action in the construction of a more just and egalitarian society.

Keywords: Teaching Reading, reading strategies, reading comprehension, violence against women.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
2.1 CONCEPÇÃO DE LEITURA	21
2.2 ENFOQUE SOCIO-INTERACIONISTA DA PESQUISA.....	30
2.3 ORALIDADE	32
3 METODOLOGIA	41
3.1 ELEMENTOS DA METODOLOGIA.....	41
3.2 O CONTEXTO.....	42
3.3 A GERAÇÃO DE DADOS	43
3.4 A ANÁLISE DE DADOS	44
3.5 PROCEDIMENTOS ÉTICOS	45
3.6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	46
4 ETAPAS DA PESQUISA	47
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO: A NATUREZA DA PESQUISA	60
5 CONTRIBUIÇÕES PARA ANÁLISE	66
5.1 DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	67
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS.....	86
APÊNDICES	92
APÊNDICE A – MATERIAL DO PROFESSOR	93

1 INTRODUÇÃO

“Eu sustento que a única finalidade da ciência está em aliviar a miséria da existência humana.” (BRECHT, 1991, p. 51).

“Eu sustento que a leitura, de mãos dadas com a ciência, tem o poder de aliviar a miséria humana.” (ARENAS, 2019, s/p)

A pesquisa, basicamente, nasce da inquietação de um trabalho ao longo de uma carreira docente e abre horizontes não somente do inquieto, mas também daqueles que consegue contaminar. Posto isso, duas inquietações provocaram a pesquisadora a implementar o estudo aqui relatado. A primeira delas foi o desafio de conduzir o estudante no caminho da leitura emancipadora, reflexiva instrumentalizando-o em seu processo de ensino a fim de que seja capaz de posicionar-se diante do conhecimento, de questionar, formular argumentos bem fundamentados e então, construir seus próprios dizeres.

A segunda inquietação, esta não simplesmente pedagógica, mas também social, foi o questionamento sobre as possíveis práticas sociais que porventura justificassem o aumento assombroso dos índices de violência contra a mulher, apesar de todos os mecanismos legais e sociais instituídos com o fim de enfrentamento desse crime. Que práticas sociais cotidianas estariam validando essa prática? É possível reverter esse quadro de naturalização da violência contra a mulher? Qual o caminho?

Essas inquietações agregadas à responsabilidade social da professora pesquisadora e à sua experiência profissional que, ao longo de seus mais de vinte anos de exercício do magistério, experimentados em três estados diferentes da federação e várias políticas públicas educacionais, lhe proporcionaram a triste constatação de que essa prática cruel afeta de forma indelével o desenvolvimento intelectual, cognitivo, psicológico e social dos cidadãos que lhe chegam intitulados de “alunos” e que a Educação é o caminho mais seguro e definitivo para desconstruir essa realidade cristalizada. Assim, ao entender que urgem providências, escolheu a leitura como ferramenta para trazer o tema ao processo educativo, tanto na escola, como na família e conseqüentemente na sociedade.

A professora pesquisadora idealizou então um circuito de leitura a ser desenvolvido na execução de seis oficinas de leituras de diversos gêneros textuais

tendo como parceiros alunos de três turmas de nonos anos, no ano letivo de dois mil e dezenove, num colégio central de uma cidade interiorana do Estado do Paraná. Seus parceiros na empreitada eram alunos advindos das mais diferentes realidades sociais, desde aquela um pouco mais abastada até a menos favorecida, fato este que facilitou a projeção da incidência dessa prática delituosa e cruel nas mais diversas esferas sociais.

Adotou a leitura como ferramenta, no entanto propôs uma leitura na versão de Paulo Freire, a qual vai além de decodificar signos linguísticos e busca a compreensão do lido para compreender o contexto vivido e assim libertar, o leitor das ideologias que o impedem de perseguir condições éticas para construir uma sociedade solidária. E para que se cumprisse o papel emancipador da leitura proposta nesses moldes, intentou levar os alunos a reconhecerem posicionamentos de autores em seus textos e a se (re)posicionarem em relação à temática “violência contra a mulher” ; aprimorar conceitos da Língua Materna e ainda contribuir para a interpelação ideológica quando insiste na formação da consciência de que os sujeitos transitam pela ideologia através da interação verbal com outros indivíduos e que isso determina o modo como pensam e agem discursivamente. No entanto, a leitura proposta na pesquisa não é a leitura mecânica e pontual que se propaga pelos corredores das escolas. A leitura é muito mais que isso.

O entendimento da pesquisadora é de que a experiência leitora deve ser atividade manipulada, orientada, ensinada e monitorada na escola, especialmente no Ensino Fundamental, pois no Ensino Médio, as práticas de leitura têm o objetivo funcional de preparar o aluno para o vestibular, concursos e profissão abordando todo o prazer que esse momento pode proporcionar.

A leitura como instrumento de ensino-aprendizagem é de uma nobreza muito maior que isso, pois prepara para a vida se a entendermos como uma poderosa ferramenta de formação do sujeito leitor numa condição de autônomo, intercrítico e situacional com estofa para decodificar, identificar, interpretar os dizeres de outros e formar o seu próprio dizer num retorno do diálogo de forma a alterar o seu posicionamento diante do que foi lido e ainda, transformar o dizer do outro quando demonstra propriedade no que diz.

Ler significa afirmar a existência do sujeito, de sua história como produtor de linguagem e de sua singularização como intérprete do mundo que o cerca (FREIRE, 2003)

No alicerce da pesquisa-ação descrita estão os conceitos de leitura emancipadora de Paulo Freire, as estratégias de leitura de Solé e Menegassi, e o interacionismo sociodiscursivo o (ISD), de Bronckart (1999; 2006), somadas às contribuições de Vygotsky, Saussure e Bakhtin que têm como unidades de análise a linguagem, as condutas ativas e o pensamento consciente.

Na caminhada pedagógica, a pesquisa-ação de natureza interpretativista adota o interacionismo discursivo como caminho, vez que considera como unidades de análise em toda a sua extensão, a linguagem, o agir (as condutas ativas) e o pensamento consciente. E vai além quando defende as práticas de linguagem como fundamentais na constituição e no desenvolvimento das capacidades epistêmicas (ordem dos saberes) e praxeológicas (ordem do agir) dos seres humanos.

Como objetivo geral, a pesquisa busca compreender o processo de construção de (re)posicionamentos dos alunos em oficinas de leitura sobre a temática "violência contra a mulher". No que tange aos objetivos específicos, a pesquisa particulariza cada atividade encaminhando o aluno a:

- Compreender a intenção, o ponto de vista de quem escreve fazendo uma leitura crítica, reconstruindo o sentido segundo suas vivências e ampliando sua visão de mundo.

- Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos, estabelecendo uma conexão entre a comunicação oral e a leitura. Desta forma, a professora pesquisadora obtém recursos para analisar (re)posicionamentos dos alunos nas práticas pedagógicas propostas.

A pesquisa organizou-se na realização de seis oficinas de leitura nas quais foram experimentados vários gêneros textuais, algumas repetidas vezes com a intencionalidade de analisar e avaliar o desenvolvimento dos alunos dentro do processo ensino-aprendizagem proposto. Num encaminhamento sutil, orientado e monitorado, a pesquisa-ação promoveu um sendeiro interessantíssimo pelo acesso e questionamento de práticas sociais corriqueiras, tais como o tão ingênuo conto de fadas, as canções que embalam nossos dias, os textos verbais e não verbais aos quais somos expostos, e que, mesmo no campo do inconsciente, poderiam contribuir para a validação da forma de violência abordada. Mais do que uma pesquisa-ação, é uma experiência social riquíssima.

Em todas as seis oficinas, os gêneros textuais foram escolhidos com o cuidado

de provocar a percepção de situações que pudessem, de alguma forma, validar a violência contra a mulher em suas repetições, inconscientes ou não, na vida cotidiana da sociedade.

Na abordagem da temática através dos contos de fadas, no texto escrito (conto e cordel) e filme, o objetivo foi o de propiciar um momento de identificação da possível opressão feminina nas histórias “românticas” repetidas desde a infância, especialmente às meninas, narrativas estas em que as formas de violência são de maneira sutil, romantizadas e perpetuadas como demonstração de amor e o desejo de proteção.

Quando a proposta foi a leitura de imagens em suas diversas formas, iniciou-se pela leitura da tela “O Grito”, de Edvard Munch (primeira versão - 1893) e migrou posteriormente, numa segunda oficina com o mesmo caráter, para a análise das imagens constantes nas “Propagandas Publicitárias”. Justifica-se esta escolha em razão de conceber a ideia de que as imagens são constantes e marcantes em nosso dia a dia, constituindo-se em poderosas formas de comunicação e informação, especialmente para o público jovem e imediatista que compõe o grupo em estudo. E mais que lê-las aqui como sinônimo de decifrá-las e interpretá-las, constitui-se numa necessidade fundamental para que a leitura se estabeleça como emancipadora, promotora de ações e reações diante do mundo. Trazer esta modalidade de leitura de imagens para a sala de aula é uma estratégia poderosa no que se refere à conscientização do grupo de que, a todo momento, somos expostos a situações de leitura influenciadora quando nos deparamos com imagens, carregadas de intencionalidade e propósito.

Ao escolher transitar pela esfera da oralidade dentro da pesquisa-ação, ao utilizar o gênero canção - (*Funk* e o *Rap*), a ideia foi observar o conteúdo das letras dos *funks* “proibições” e encaminhar o grupo a identificar a objetificação da mulher relegando-a a mero objeto sexual para satisfazer os desejos masculinos mesmo que para isso seja necessário o uso da violência e à qual elas (mulheres) parecem compactuar. No entanto, cabe neste momento, notificar todo o cuidado para não promover a criminalização do *Funk*, mas sim tomá-lo como objeto de estudo, em que foi possível estudar as origens, os valores que defendem e principalmente seu caráter de reivindicação e protesto. E na experiência com o *Rap*, a explosão da voz de protesto dos sujeitos da pesquisa ante a temática quando os sujeitos, na proposta de reescrita, demonstraram toda sua indignação frente à temática e mostraram seus

dizeres conscientes.

Os contos se confirmaram como um momento de reflexão do todo explorado nas outras oficinas, a tomada de consciência e o reconhecimento de situações de violência anteriormente confundidas como “amor demais” e no instante da reescrita do texto na idealização de um final diferente do já publicado, foi possível observar o amadurecimento do grupo e seu (re)posicionamento ante a temática.

A pesquisa desenvolvida ao longo do ano de dois mil e dezenove, promoveu prioritariamente o estudo dos gêneros textuais, sua estrutura, contexto de circulação, ampliação de vocabulário, além de ofertar momentos de leitura reflexiva, a qual se comprovou ao final da pesquisa como promotora da conscientização do grupo sobre a caminhada progressiva da violência contra a mulher desde os passos iniciais até seu desfecho cruel, as prescrições legais criadas com a finalidade de proteger a sociedade desse mal, as entidades de apoio socioemocional de suas vítimas e, principalmente, o entendimento de que esse é um problema social e que é de responsabilidade de todos os cidadãos, seja na prevenção ou enfrentamento do mesmo.

Toda a pesquisa pautou-se pelo objetivo geral de compreender o processo de construção de (re) posicionamentos de alunos de 9º ano do Ensino Fundamental em oficinas sobre a temática "violência contra a mulher". E dentro desta generalidade, utilizou-se dos objetivos específicos, que são:

I. Compreender a intenção, o ponto de vista de quem escreve fazendo uma leitura crítica, reconstruindo o sentido segundo suas vivências e ampliando sua visão de mundo.

II. Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos, estabelecendo uma conexão entre a comunicação oral e a leitura.

A motivação que justifica a realização dessa pesquisa-ação além de ser o desejo de promover um trabalho com a leitura, satisfazendo necessidades acadêmicas, foi também a necessidade da pesquisadora de realizar ações relevantes para a contribuição social de respeito e valorização da mulher, conjugada à urgência de instrumentalizar o grupo para o enfrentamento desse problema social tão grave.

Ao atentar para o fato de que atualmente, a violência contra a mulher é a segunda maior causa de mortalidade no país e provoca forte impacto na morbidade da população, a professora aqui denominada de pesquisadora justifica a necessidade

de aproveitar o espaço escolar e a leitura para promover discussões acerca dessa temática que persiste no tempo e se estende praticamente a todas as classes sociais, culturas e sociedade.

Para tal feito, aliou a necessidade do aprimoramento da Língua Materna (quando propõe o estudo dos gêneros textuais, sua estrutura, ampliação de vocabulário, transcrição, reescrita) e a necessidade social (quando propõe a discussão da temática social) num mesmo plano de ação considerando o contexto social dos sujeitos a fim de atender à uma necessidade dos mesmos, respeitar suas preferências na escolha dos instrumentos utilizados na abordagem de forma que fosse interessante, sutil e eficaz ao mesmo tempo.

É na Escola que temos espaço para essa discussão e condições de fornecer recursos de informação e defesa da vida, da família e da sociedade. E o meio mais seguro para esse trabalho é através da leitura considerando-a não somente como uma decodificação de signos linguísticos, insiste a pesquisadora, mas sim como um instrumento de emancipação social e pessoal.

Na tentativa se sair do lugar comum da leitura obrigatória, mecânica e isenta de prazer, propôs um “caminhar” pela leitura além de estratégias, situando a como forma de participação social, através da experimentação de leitura crítica de gêneros diversos, proporcionando aos alunos recursos para reconhecerem posicionamentos dos autores nos textos, questões ideológicas, vozes sociais, e as possíveis práticas de validação desse crime no cotidiano.

Importante frisar que o trabalho com leitura aqui proposto alcança os eixos da leitura, escrita e da oralidade pois é o entendimento da promotora desta pesquisa que os três eixos não se dissociam, sendo complementares entre si e por isto trazidos para o mesmo plano de estudos. Ao enfatizar a leitura e oralidade as coloca como os pilares fundamentais deste estudo, ficando a escrita como coadjuvante por ter-se prestado à formalização da leitura não constituindo parte essencial da pesquisa-ação aqui descrita.

Estudos realizados em várias áreas do conhecimento, especialmente em linguística, psicolinguística, sociolinguística, psicologia cognitiva e teoria da recepção colocam a leitura como produção mediada pelo texto em seu processo de significação e de construção do conhecimento. Essas ideias foram compiladas pelo (MEC, 1996: 20) “Trata-se de uma concepção que envolve o indivíduo, enquanto ser psicológico,

que desenvolve suas habilidades cognitivas, e ser social, inserido em determinadas práticas histórico-sociais da leitura.

Com responsabilidade pedagógica traz para o corpus desse estudo o previsto na Lei n.º 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB (1996, p. 4), apresentando as finalidades da educação, o qual afirma no título II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional que: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho”. E ainda, buscando o preparo para a cidadania, enunciado pela LDB, não podemos nos esquecer da questão da leitura, vislumbrando-a como um instrumento capaz de contribuir para a formação do cidadão/leitor qualificado e consciente de seu papel na sociedade. Para os PCN (BRASIL, 2001):

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua, que consegue utilizar estratégias de leitura adequadas para abordá-los de forma a atender essa necessidade (BRASIL, 2001, p. 54).

A pesquisa atua nos três eixos da Língua Portuguesa: leitura, oralidade e escrita e crê justificada a escolha em trabalhar desta forma, pois o documento norteador do Ensino da LP, Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017) destaca que a separação dos eixos se dá apenas por uma questão de organização curricular, vez que no processo ensino-aprendizagem, tais práticas de linguagem se “interpretam” e “retroalimentam”.

No caso de Língua Portuguesa, o documento divide as práticas de linguagem em quatro categorias: Leitura/escuta, escrita, e oralidade. Durante o desenvolvimento das oficinas essas categorias foram priorizadas e constituem o suplemento das ações aqui descritas.

Quanto à categoria Leitura/escuta – ao entendermos a maior acessibilidade ao texto sonoro, por constituir-se numa herança cultural de domínio da língua oral desde os tempos das histórias contadas na infância, a pesquisa escolheu textos orais como um dos instrumentos de estudo a fim de contemplar essa nuance da língua como suporte. Essa categoria foi legitimada nos trabalhos com a música, o cordel, a leitura de contos, o filme.

A categoria escrita, como já dito antes, embora constitua-se num instrumento fundamental de registro dentro da pesquisa, assume um papel secundário e não

menos importante, considerando que o pilar de sustentação do estudo é a leitura. No entanto, vale aqui ressaltar que a escrita esteve a todo momento dando o suporte aos trabalhos na medida que cabia à esta categoria o registro de tudo o que era produzido naquele momento. Foi fundamental na aquisição de informações quando solicitado aos alunos a participação escrita em formulários e questionários, quando da refacção de textos, composição de letras de músicas.

Já a oralidade foi privilegiada a todo momento em que o aluno foi convidado a participar trazendo seus conhecimentos sobre o tema, expressando suas angústias e dúvidas, apresentando os trabalhos para a turma, na participação em palestras como ouvintes e questionadores, compondo letras de músicas onde a oralidade foi transcrita, no entanto não abandonou sua função de “fazer ouvir”, fundamental na construção do conhecimento e seu aprimoramento.

Em referência às práticas de linguagem, dispõe sobre a leitura/escuta que deve ser compartilhada e autônoma, que a leitura deve caminhar para além do texto escrito, incluindo imagens estáticas (foto, pintura, desenho, ilustração, infográfico etc.) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e som (áudios e música), que circulam em meios impressos ou digitais. As atividades experimentadas durante o estudo abusaram desta orientação quando em seu rol elencou objetos prescritos na BNCC, como análise de tela, folders de propagandas publicitárias, músicas e filmes.

Na realização das oficinas foi possível observar que em muitos momentos a oralidade se misturava à leitura de tal forma que ambas se constituíam num só corpo, indissociável e explicação para o fenômeno reside na constatação de que essa possibilidade já era prevista nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 2001). O documento reconhece que a aprendizagem das características discursivas e das estratégias de fala e escuta ocorre por meio do uso, da interação com o outro, prática presente em toda a pesquisa.

A escolha da temática justifica-se por entender que a violência contra a mulher é um problema de saúde pública de primeira ordem, que grita por ações de enfrentamento, seja na esfera política, na social, na pessoal e que requer prevenção e monitoramento constante.

No último relatório da Organização Mundial da Saúde, o Brasil ocuparia a 7ª posição entre as nações mais violentas para as mulheres, de um total de 83 países com dados colhidos durante o ano de 2019. É possível que esses dados sejam

imprecisos dado os casos não notificados em razão do medo, da condenação social, e outros fatores que alimentam a impunidade dos agressores e fragilizam as vítimas.

E finalmente como justificativa para o estudo está a ciência por parte da pesquisadora que conhece o grupo há três anos pois os acompanha na disciplina de Língua Portuguesa desde o sétimo ano, de que muitos dos sujeitos atores da pesquisa já foram ou ainda estão submetidos à essa forma de violência e já demonstram nitidamente os efeitos em todas as áreas do desenvolvimento humano, entre eles dificuldades de aprendizagem, de relacionamento, interação e convívio social.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 CONCEPÇÃO DE LEITURA

A teorização segue conforme os eixos basilares da nossa pesquisa-ação que são o da leitura e oralidade separadamente para melhor visualização.

Para a elucidação da fundamentação teórica que segue, urge determinarmos que a concepção de leitura adotada neste processo de ensino-aprendizagem foi o da interação social – interacionista, em que a língua é concebida não somente como um fato social, mas ainda como um veículo de comunicação social revelador de ideologias dos falantes através das interações consubstanciadas através do diálogo, presentes na totalidade das atividades propostas

Com relação à perspectiva teórica adotada, este trabalho baliza-se nos ideais de Paulo Freire no que se refere ao conceito de leitura; nos pressupostos de Solé (1998) e de Menegassi (2005) quanto às estratégias de leitura e o interacionismo sociodiscursivo o (ISD), de Bronckart (1999; 2006), somadas às contribuições Vygotsky, Saussure e Bakhtin que tem como unidades de análise a linguagem, as condutas ativas e o pensamento consciente. Além do que preceituam a BNCC – Base Nacional Comum (BRASIL, 2017) e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 2001), referente aos eixos de trabalho com a linguagem e também outros estudiosos que seguem na fundamentação das atividades desenvolvidas como unidades realizadas nesta pesquisa.

O primeiro referencial teórico trazido para o corpus desta pesquisa é Paulo Freire, considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia

mundial, tendo influenciado o movimento chamado pedagogia crítica. É também o Patrono da Educação Brasileira. Partimos desse referencial por compartilharmos sua concepção de que “a compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. Para ele, “a leitura do mundo vem antes da leitura da palavra”. Freire (1989) alega haver sete inteligências a comandar a mente humana, três das quais mencionamos por entendermos que se relacionam com a proposta de leitura aqui descrita, sendo elas: a inteligência linguística: habilidade de aprender línguas e de reconhecer uma situação ampla ou restrita; a inteligência interpessoal: capacidade de entender as intenções e desejos dos outros, de se relacionar bem com os outros; e a intrapessoal que é a capacidade da pessoa se conhecer para alcançar objetivos pessoais.

Ler, segundo Freire (1989), não é caminhar sobre as letras, mas interpretar o mundo e poder lançar sua palavra sobre ele, interferir no mundo pela ação. Ler é tomar consciência. A leitura é antes de tudo uma interpretação do mundo em que se vive. Leitura e escrita como prática de liberdade.

Apercebemos que o ato de ler nos acompanha desde os primeiros instantes de vida, pois estudiosos já se manifestaram sobre a leitura que os bebês fazem quando visualizam a figura materna, acalmando-se por entenderem que seu refúgio e socorro chegou. Exercitamos a leitura todas as manhãs ao despertarmos e conferirmos o horário, lemos a mensagem se atrasados ou não, qual a roupa apropriada para o clima naquele dia, qual o melhor percurso a fazer até o trabalho, entre outras leituras que fazemos sobre ações automatizadas e corriqueiras que não recaem sobre uma combinação de códigos linguísticos, mas sim sobre a forma como experimentamos e vivenciamos o mundo que nos rodeia.

Quando aprendemos a ler, o fazemos sobre a escrita de alguém que antes aprendeu a ler e a escrever. Ao aprender a ler, nos preparamos para imediatamente escrever a fala que socialmente construímos. (FREIRE, 1997, p. 25).

Outro referencial teórico encorpado ao estudo refere-se ao conjunto da obra do Círculo de Bakhtin que possui alguns pilares sobre os quais a concepção de linguagem se ergue: a interação verbal, o enunciado concreto, o signo ideológico e o dialogismo. Utiliza-se a expressão Círculo de Bakhtin pois, além do pensador Mikhail

Bakhtin (1895 - 1975), as formulações e as obras são produto de reflexão de um grupo que tinha a participação de diversos outros intelectuais.

Como inovação aos pensamentos já existentes sobre a linguagem, o Círculo trouxe a ideia da linguagem como um constante processo de interação mediado pelo diálogo entendido como relações de sentido e não apenas como um sistema autônomo. Segundo essa concepção, a língua só existe em função do uso que os locutores e interlocutores fazem dela em situações de comunicação formais ou informais. E nessa relação dialógica entre ambos, em que o verbal e o não-verbal influenciam de maneira determinante a construção dos enunciados, aquele que enuncia seleciona palavras apropriadas ao seu dizer, enquanto o interlocutor interpreta e responde ativamente ao enunciado, interna ou externamente. Frisamos neste momento do registro a marca da singularidade do leitor atuando sobre o que lê.

Ao considerar a importância do sujeito, das esferas de comunicação e dos contextos históricos, sociais, culturais e ideológicos no uso efetivo da linguagem, Bakhtin e o Círculo expandem o leque conceitual que permite, hoje, analisar as formações discursivas dos meios de comunicação de massa e das modernas mídias digitais (atualmente, fonte "limitada e tendenciosa" de leitura e informação dos sujeitos do projeto). Suas teorias, fundamentadas no diálogo, a forma mais elementar de comunicação, mantêm a atualidade graças à incrível capacidade de se relacionar com o passado, o presente e o futuro.

Em outra perspectiva teórica, ao definirmos a leitura como instrumento de trabalho, consideramos as estratégias de leitura definidas claramente por Solé (1998), como sendo ferramentas necessárias para o desenvolvimento da leitura proficiente. A utilização das mesmas permite compreender e interpretar de forma autônoma os textos lidos, sendo este o resultado idealizado por todo aquele que se lança sobre a leitura emancipadora e eficaz no processo de formação do leitor independente, crítico e reflexivo. Ratifica-se aqui um dos objetivos específicos do estudo ora comunicado. Para a autora, a capacidade de ler, compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos com diferentes intenções e objetivos contribui de forma decisiva para autonomia das pessoas, na medida em que a leitura é um instrumento necessário para que nós manejamos com menor desconforto em uma sociedade letrada.

E nesse momento dos estudos sobre Solé (1998), constatamos uma aproximação muito estreita com Langland (2013, p. 23) quando cita "a singularidade do leitor como elemento decisivo nos resultados daquilo que lê" comungando com as

afirmações de Solé (1998), o que nos leva a concluir que quando o sujeito faz a leitura de um texto, seja qual for seu formato, ele traz para esse momento toda a sua bagagem e experiência de mundo identificando-se, projetando-se, aproximando-se ou não das ideias ali sugeridas. Ou seja, uma nova composição de ideias fundindo-se àquelas trazidas pelo texto inicial imprimindo um caráter inédito àquilo que experimenta na leitura. Ainda na esteira da autora, convivemos com estratégias de facilitação da compreensão leitora, que poderão ser invocadas nas três etapas da leitura: antes, permitindo situar o leitor diante da leitura, instigando-o a assumir papel ativo no processo; durante, permitindo construir uma interpretação que auxilie na resolução de problemas; e depois da leitura, predispondo-se a unificar as etapas anteriores de forma concreta. Apresenta essas estratégias levando em consideração a presença de um leitor ativo e considerando o que pode ser feito para incentivar a compreensão durante o processo de leitura, não podendo essa sequência ser vista como passos rigidamente estabelecidos.

Se estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão dos textos. (...) no ensino elas não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas. (...) por isso ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre os alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leitura múltiplas e variadas (SOLÉ, 1998, p. 70).

Solé divide o processo de ensino-aprendizagem com a leitura em três etapas de atividades com o texto: o antes, o durante e o depois da leitura. Para antes da leitura, destaca algumas atividades, dentre elas: o adiantamento da ideia central ou da temática em função de informações para textuais, como título, subtítulo, da análise de imagens, outros e a antecipação do conhecimento prévio sobre o assunto, sobre o autor. Etapa respeitada no desenvolvimento das atividades que compõem a pesquisa.

Em relação às atividades durante a leitura, aponta as seguintes: confirmação, construção, correção/recusa das antecipações ou expectativas realizadas antes da leitura – sobre o tema, autor; construção de conclusões explícitas e implícitas no texto; identificação de palavras-chave, da temática, das ideias centrais; dentre outras trabalhadas durante a execução das oficinas de trabalho aproveitando muito a oralidade nas discussões.

Já no que se refere às atividades para depois da leitura, elenca as que promovam a elaboração da síntese semântica do texto; troca de opiniões a respeito do texto lido; avaliação crítica das impressões/informações enunciadas no texto; uso do registro escrito para melhor compreensão; dentre outras as quais também foram experimentadas durante a pesquisa. Ao estudarmos as estratégias de leitura propostas por Solé (SOLE, 1998), destacamos necessariamente, que na “pré-leitura”, é realizada um “diagnóstico geral” do texto – o título, tópicos, figuras – e também o uso do conhecimento prévio – de mundo. Uma compreensão da mensagem transmitida pelo texto, uma seleção/organização das informações significantes, uma relação – de confirmação ou não – entre as informações apresentadas no texto e uma análise do “diagnóstico” previamente concebido, são atividades realizadas no decorrer da leitura. Concluída a leitura, é feita uma análise com a finalidade de rever e refletir sobre o assunto lido, em função da importância da leitura, o sentido da mensagem e a constatação de diferentes acepções propostas para o tema. É realizada ainda, uma discussão da leitura – análise e reflexão – acompanhada de um resumo e de uma releitura do texto. As estratégias de leitura para antes, durante e depois da leitura pretendem, ainda de acordo com a autora, desenvolver o trabalho/a prática na formação de um leitor proficiente, que para atingir tal “grau” de habilidade deve, no mínimo, dominar as estratégias/procedimentos fundamentais da leitura. Valiosíssimas contribuições de outros autores que nortearam o desenvolvimento das oficinas de leitura na realização das atividades considerando um aspecto específico em cada uma delas.

As oficinas de leitura cambalearam inicialmente por questões peculiares do grupo acerca da temática em razão de a pesquisadora compartilhar das ideias de Gérard Langland, em “O sujeito leitor, autor da singularidade da obra” (2013, p. 25), o qual afirma que:

A exclusão, ou ao menos, a marginalização, da subjetividade do leitor é habitualmente apresentada como uma condição de êxito na leitura literária escolar e universitária. (...) Assim, por mais presentes e ativos que sejam, em toda experiência literária, os distúrbios, as emoções, os devaneios, as associações de ideias ou mesmo vinculações espontâneas, que têm suas raízes na personalidade profunda, na história pessoal, nas recordações literárias ou lembranças de momentos vividos do indivíduo que lê, são considerados elementos parasitas que falseiam, embaçam a recepção de uma obra a ponto de lançá-la para fora do campo da literatura (LANGLAND, 2013, p. 25).

Ou seja, a interpretação daquilo que se lê, vai além da decodificação de signos linguísticos, e perpassa as fronteiras do limitante pois traz para esse momento de leitura toda a estrutura emocional, vivências e experiências daquele que lê em confrontação com toda essa gama do universo daquele que escreve. Essa troca, é o elemento constitucional da leitura e para que surta seus efeitos, deve ser orientada e sistematizada de forma que ao longo da experiência leitora, esse processo se torne automático pois já se concretizou a formação crítica, autônoma e social do leitor. E é a escola a responsável por tal façanha sob a batuta do professor. Tendo até aqui, demarcado a pedra fundamental da pesquisa, partimos agora para a citação dos demais estudiosos os quais ancoraram as atividades em seus momentos diferentes e cada um (estudiosos) aqui trazidos na sua especificidade.

Para Giardinelli (2007, p. 66) “[...] a escassez ou ausência de leitura é um caminho seguro rumo à ignorância e essa é uma condenação individual gravíssima, no entanto, é mais grave quando vem de forma coletiva”. Nesse sentido, colaboram as palavras de Candido (1989):

Os valores que a sociedade preconiza, ou os que consideram prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto à literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes elegem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominantes (CANDIDO, 1989, p. 113).

Com suporte teórico em Antunes (2003, p. 79 - 84), primamos na pesquisa a ideia de que o professor deve proporcionar momentos de leitura desde que esta venha a promover: a) uma leitura de textos autênticos; b) uma leitura interativa; c) uma leitura em duas vias; d) uma leitura motivada; e) uma leitura do todo; f) uma leitura crítica; g) uma leitura de reconstrução do texto; h) uma leitura diversificada; i) uma leitura também por “ pura curtição”; j) uma leitura apoiada no texto; k) uma leitura não só de palavras expressas no texto; l) uma leitura nunca desvinculada do sentido.

Constata-se na proposta de Antunes uma leitura significativa para o aluno na tentativa de quebrar a rejeição que essa ferramenta fundamental para o aprendizado sofre nos ambientes escolares

O embasamento teórico das atividades que pautam a leitura, em suas diversas formas, começa pelas teorias que priorizam a leitura de imagens, realizadas na leitura da tela “O Grito”, de Edward Munch (primeira versão - 1893) e na análise das imagens

constantes nas “Propagandas Publicitárias”. Justificamos esta escolha em razão de concebermos a ideia de que as imagens são constantes e marcantes em nosso dia a dia constituindo-se em poderosas formas de comunicação e informação, especialmente para o público jovem e imediatista que compõe o grupo em estudo. E mais, que, lê-las, aqui como sinônimo de decifrá-las e interpretá-las, constitui-se numa necessidade fundamental para que a leitura se estabeleça como emancipadora, promotora de ações e reações diante do mundo.

Trazer esta modalidade de leitura de imagens para a sala de aula é uma estratégia poderosa no que se refere à conscientização do grupo de que, a todo momento, somos expostos a situações de leitura influenciadora quando nos deparamos com imagens, carregadas de intencionalidade e propósito.

Nesta abordagem de leitura de textos não-verbais, nos estribamos nas ideias de alguns autores que trataram de leitura de imagens, como Trevisan (1984) quem determina que num momento de leitura formal deve-se analisar a imagem em si, considerando seus elementos como: cor, linha, textura, volume, plano, espaço, luz, sombra, movimento, tema. E assim, na medida em que tais elementos se unem produzem uma forma, de fundamental relevância a noção de composição neste tipo de leitura. Desta forma a leitura formal equilibra-se entre a análise e a síntese sendo também estrutural ou sintática. A iconografia pode ser traduzida literalmente como “escrita da imagem” e tem sua estrutura etimológica no grego “Eikon” (imagem) e “Grafia” (escrita). Ainda tratando da iconografia e na companhia de Panofsky (1939 - 1995, p. 3 - 31), extraímos o conceito de “iconografia como sendo o conjunto de imagens relativas a determinado assunto, sendo considerada a arte de representar por imagens”.

Outro aporte teórico na leitura de imagens é Pillar e Vieira (1992) para quem toda vez que a leitura de determinada imagem é feita, aumenta-se o significado da obra analisada, à qual somam-se outras experiências, adquirem-se outros conhecimentos, ampliando a bagagem cultural daquele que lê. E ao incorporar as singularidades próprias de cada leitor, uma leitura nunca será igual à outra. Definindo esse momento como releitura, e também uma atualização do olhar que se transforma que se amplia a cada nova experiência leitora.

A leitura da imagem, nesta proposta de ensino da arte, desenvolve as habilidades de ver, julgar e interpretar as qualidades das obras, compreendendo os elementos e as relações estabelecidas no todo do

trabalho. [...] Ler uma imagem é saboreá-la em seus diversos significados, criando distintas interpretações, prazerosamente. (PILLAR; VIEIRA, 1992, p. 9).

A leitura de imagem é um ato de contemplação complexo, que envolve toda a gama de sentimentos e experiências vividas pelo leitor, e para chamar de leitura a contemplação de obras de arte, com efeito, há que tratar de um reconstruir a obra na plenitude de sua realidade sensível, de modo que ela revele, a um só tempo, o seu significado espiritual e o seu valor artístico e se ofereça assim um ato de contemplação e de fruição: em suma, trata-se de executar, interpretar e avaliar a obra, para chegar a contemplá-la e a gozá-la.

No momento em que falamos da linguagem não-verbal como aquela que possui o sentido no todo, em vez de partes isoladas, se faz necessário considerar o processo de interpretação, uma vez que a leitura ocorre de forma não-linear e de acordo com o repertório do receptor. Nesse caso, o desconhecido se destaca, sustentado pelo conhecimento prévio do leitor.

Vale salientar que além da contemplação da imagem, para que sua leitura seja efetiva, é necessário considerar a contextualização, momento proposto aos sujeitos da pesquisa, pois ao entendermos o quando e o onde a obra foi produzida, experimentamos as características culturais, sociais e a História que estão por trás daquela imagem e assim, podemos relacioná-la ao contexto atual.

Em contrapartida, a linguagem verbal, seja em suas instâncias oral e escrita, ocorre por intermédio de um sistema pré-estabelecido, aprendido no processo de formação social, e sua apreensão se dá de forma linear possuindo, ambas (verbal e não-verbal) seu valor no processo comunicativo.

Outro gênero textual onde a imagem é o objeto de leitura é texto publicitário que muito utiliza o recurso da imagem para a promoção e venda de produtos. E ao anunciarmos que as características de uma estrutura textual definem suas propriedades e finalidades, é cabível a definição do texto publicitário como uma trama de palavras (ou imagens como as aproveitadas na pesquisa) que intenta persuadir o consumidor em relação a uma marca, produto ou serviço, segundo Carrascoza (2004). Em sua construção, são levados em conta a composição do público-alvo, os valores da marca e as características do meio em que é veiculado. O texto publicitário comunica de forma rápida a um grande número de pessoas simultaneamente, de maneira unidirecional e possui caráter informativo e persuasivo (GONZALES, 2003).

Gonçalves (1998) *apud* Gonzales (2003) sintetiza o texto publicitário como:

[...] uma escultura e comunica no conjunto [...], em que inicialmente o redator joga as ideias conforme as informações do briefing e depois o esculpe como se fosse uma obra de arte; o objetivo é dar-lhe força de comunicar a ideia iconicamente. (GONÇALVES, 1998, p. 48 *apud* GONZALES, 2003, p. 13)

Essa teorização se fez necessária tendo em vista o uso de anúncios publicitários no projeto onde a linguagem não verbal é preponderante e nos foi de extrema utilidade para trabalharmos a leitura como foi pensada desde o início: uma leitura que vai além da decodificação dos signos linguísticos. E escolhemos esse 37 caminhos por sabermos que a linguagem publicitária se presta bem à essa função, pois não precisa ser escrita, quando seu discurso utiliza de outras modalidades ou pluralidade de códigos, seja a linguagem escrita, visual e auditiva, com o objetivo central de conquistar o público. Utilizando para tal, a linguagem persuasiva, quer escrita ou impactante através de imagens, na difusão de uma ideia, de uma marca, produto objetivando o lucro atua cirurgicamente na formação de conceitos e preconceitos daqueles que a experimentam.

No momento em que o objeto de estudos foi o gênero “conto”, nos utilizamos do conto “Para que ninguém a quisesse”, de Marina Colasanti (1986), como figuração literária que expõe, emblematicamente, uma face da misoginia: a discriminação às mulheres no ambiente doméstico e como elas se anulam como “seres humanos” perfeitamente cabível na proposta social do projeto que é a discussão desta temática através das oficinas de leitura.

O gênero conto foi escolhido pois experimentamos o conceito de que a literatura, desperta muito além do prazer estético e da humanização quando em contato com o leitor. Ela oportuniza um trabalho em sala de aula no qual é possível a discussão das diversas formas de opressão que insistem em se perpetuar em nossa cultura e que desencadeiam as mais diversas formas de violência. Na experiência da leitura literária, assim como o autor, o leitor é influenciado pelas formações discursivas que permeiam, edificam-se ao seu redor e com as quais tem contato e, portanto, a literatura não se dissocia da exterioridade constitutiva da comanda social, que performa os sujeitos. Por isso, a Literatura assume o caráter mimético e confirma a importância dos contextos que geraram as obras e os contextos em que são recebidas. Na proposta de leitura aqui descrita, não é aceitável usar o texto literário como pretexto para discussão de problemas sociais, mas sim para mostrar como a literatura é capaz, por meio do discurso, de revelar o mundo social e cultural, de tocar

a sensibilidade do leitor e de levá-lo a encarar o texto literário como obra de arte e também como oportunidade de ampliação e alargamento dos seus horizontes de expectativas reconhecendo as vozes sociais naquele texto, e o grito social que muitas vezes representa.

Montes (2007, p. 6) prescreve que a atitude de leitor é uma postura única, inconfundível, que supõe certo recolhimento e uma tomada de distância, um pôr-se à margem para, a partir desse ponto, produzir efeitos de sentidos e afetos, observação, consciência, viagem, pergunta, crítica e empenho. E, ao exigir uma atitude responsiva do leitor, o texto literário apresenta oportunidade de levá-lo a perceber e a se engajar na luta contra os preconceitos e os ódios cultivados e os segmentos marginalizados, dentre os quais a violência contra a mulher.

Na mesma direção, Nieva (2013) assegura que quando um sujeito lê interatua com o texto outorgando-lhe significados e, de alguma maneira, reescrevendo-o, além de ativar um conjunto de conhecimentos e saberes prévios, armazenados em sua memória, os quais lhe permitem reconhecer e recuperar informações que o texto contém ou insinua, e, para compreendê-lo, vincula as suas experiências de leitura e de vida em um processo de síntese e reconhecimento. Nessa dinâmica de conhecimento e reconhecimento, é possível levar o leitor a questionar como questões arraigadas em nossa cultura podem ser revistas, problematizadas e ressignificadas. Assim, a literatura cumpre o papel de tornar os sujeitos mais sensíveis, mais abertos a discutirem preconceitos difundidos pela cultura, como é o caso da misoginia.

2.2 ENFOQUE SOCIO-INTERACIONISTA DA PESQUISA

Para a fundamentação teórica dos trabalhos realizados na oficina que teve como objeto o conto, trazemos ao corpo desse texto outros teóricos além dos já citados e explicitamos que o conto aparece como algo instantâneo, literariamente dizendo, um episódio singular, simples e representativo, que busca o essencial, visando tornar os leitores mais conscientes da sua realidade (SOARES, 2000). No entanto, o conto não tem fidelidade com o real ou com o acontecido, pois tem a liberdade de mesclar realidade com a ficção. Nestes registros, não importa averiguar se há verdade ou falsidade; o que existe é já a ficção, a arte de inventar um modo de se representar algo. Há, naturalmente, graus de proximidade ou afastamento do real.

Há textos que têm a intenção de registrar com mais fidelidade a realidade nossa. (GOTLIB,1990, p. 12).

Considerando a natureza curiosa do ser humano em ouvir e contar fatos, a utilização do gênero “conto” prestou-se bem ao propósito da discussão aqui proposta pois atrativo, lúdico e simples desperta o fascínio e traz, dentro desse cenário simplista, discussões sérias como a da pesquisa em questão. Nesse momento os alunos vão significando o que ouvem, interpretam e produzem seus dizeres e assim vão tecendo suas histórias, muitas vezes de conflito, noutras de diversão. Assim, numa relação dialógica se constrói um importante caminho de aprendizado. O trabalho com os contos permite que os alunos percebam o funcionamento da língua, dando ao leitor/escritor condições de compreender as mensagens significativas do texto conto. O gênero não representa invenções individuais, mas constituem as práticas sociais, com suas diferentes culturas, portanto, são carregados de valores comunicativos presentes em situações concretas. A partir da reescrita dos contos (momento proposto ao final da oficina) pelos alunos, seus textos produzirão as práticas sociodiscursivas, trazendo formas de reflexão e novas ações perante o tema discutido haja vista ser um texto concreto, situado histórica e socialmente, que propõe interação e formas lógicas de raciocínio acerca do preconceito (MARCUSCHI, 2008). Além disso, o gênero conto situa-se num contexto de produção, seja oral ou escrito, o qual permite organizar uma estratégia que desperta as condições para o processo produtivo, integrando desde a leitura, os debates até a escrita. Para

(...) ensina-se a produzir textos e, em consequência de uma conscientização do processo, aprende-se também algo a respeito da teoria do texto e do gênero”. Sendo assim, as atividades propostas permitem tanto a escuta de textos, quanto as de leitura e produção escrita, ampliando as capacidades para a utilização da língua de modo adequado conforme cada situação de comunicação na escola e também fora dela (MARCUSCHI, 2008, p. 217).

E, como não fosse já suficiente todo o rol de argumentação sobre o trabalho com leitura, ainda trazemos à luz da discussão, contribuições importantes também como Silva (1987), quem esclarece sobre o assunto:

A leitura não pode ser confundida com decodificação de sinais, com reprodução mecânica de informações ou com respostas convergentes a estímulos escritos pré-elaborados. Esta confusão nada mais faz do que decretar a morte do leitor, transformando-o num consumidor passivo de mensagens não significativas e irrelevantes. (SILVA, 1987, p. 96)

2.3 ORALIDADE

Faz-se necessária a teorização sobre oralidade nesta etapa do registro, tendo em vista que constitui um elo entre a proposta e o resultado do trabalho aqui descrito. É primário entender a oralidade simplesmente como a oralização, sonorização de mensagens.

A pesquisa-ação à qual se refere esse registro coloca a oralidade numa esfera complementar e fundamental da leitura, a qual possibilita o leitor verbalizar suas impressões sobre o que lê e principalmente oferecer o seu dizer sobre o dizer do outro acerca de determinada temática. No entanto, em muitos momentos, o registro da oralidade foi transcrito para facilitar a formalização dos resultados daí a justificativa de que a escrita prestou-se à leitura e à oralidade.

A oralidade sempre será a identidade sociocultural dos indivíduos, representando os seus pensamentos, sentimentos e meio em que vive.

Preconizamos o discurso oral como objeto de conhecimento visando levar tanto ao aprendizado de práticas escolares em que a oralidade se faz presente, como também contribuir para a participação do aluno na vida pública. Essa perspectiva de trabalho leva naturalmente à formação para a cidadania que se configura num dos resultados esperados na pesquisa.

A fala, no contexto educacional, carrega o sentido de representação do ser humano, pois, por meio dos signos e seus significados, ele, o indivíduo, utiliza a linguagem como forma de representar o mundo ao seu redor e seu pensamento sobre as experiências vividas. Desta forma, a oralidade assume o valor como instrumento de comunicação e como forma de ação ou interação (KOCH, 2003) como fica evidente ao longo da exposição de ações e resultados experimentados nesta pesquisa. Para o inglês John Langshaw Austin, pioneiro na Teoria dos Atos da Fala, para quem a fala é um ato performativo, ou seja, é não somente transmitir informações, mas também (e sobretudo) uma forma de agir sobre o interlocutor e sobre o mundo circulante. E nesta mesma esteira, para Geraldi (1984):

[...] a linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar a transmissão de informação de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica

ações que não conseguiria praticar a não ser falando. (GERALDI, 1984, p. 43).

Entende-se, dessa maneira, que na área da Educação, a oralidade é a extensão do ser humano no quesito comunicação e socialização e tem como função fundamental a de relacionar o homem com seus pares na sociedade em que está inserido. Geraldi (1984) traz a percepção de uma “oralidade como transmissão de informação”, e entende que desta forma o sujeito está construindo uma interação, inclusive, entre gerações. Quando se compreende a fala como a troca entre sujeitos, é possível entender o movimento de comunicação que se faz na história da educação, em um diálogo que permite a compreensão entre o sujeito que fala e o que escuta, e até mesmo do sujeito que debate consigo mesmo.

Ao analisarmos a oralidade através da perspectiva histórica da educação percebemos que “A oralidade promove excepcional relevância à memória na pesquisa histórica, [...]” (RODRIGUES, 2013, p. 23), pois é através dela que o indivíduo movimenta suas ideias, expõe seu dizer para outros. Enquanto o sujeito sente o mundo através da linguagem que sua sociedade já estruturou, ele mesmo irá, através da linguagem oral, transmitir o seu modo de experimentar os acontecimentos da sociedade em que vive a partir da singularidade de suas memórias e pensamentos construindo assim sua história.

No que se refere à oralidade, cabe neste momento do estudo, uma abordagem histórica e social desta prática para melhor direcionarmos nossas discussões. Matos e Senna (2011, p. 103) entendem que “A memória é a base constituidora da oralidade”. A oralidade recebe um sentido peculiar inserida no ramo da história da educação. A história oral nos dá acesso a informações sobre fatos que não estão documentados pela escrita, pois no momento em que narramos algo, registramos por meio dos elementos da oralidade, o contexto histórico, cultural e social do narrador através das suas seleções e percepções.

A história interessou-se pela ‘oralidade’ na medida em que ela permite obter e desenvolver conhecimentos novos e fundamentar análises históricas com base na criação de fontes inéditas ou novas. (FERREIRA, 1998, p.16).

Diante disto, a História Oral enquanto metodologia, atribui à oralidade a importância devida quando entende que a linguagem é um código comunicativo e com isto carrega a possibilidade de transmitir informações de um sujeito emissor a um

ujeito receptor. E quando essas informações vêm em formato de memórias, registra-se um recorte de tempo e espaço social. É possível entender que “[...] as fontes orais revelam as intenções dos feitos, suas crenças, mentalidades, imaginário e pensamentos referentes às experiências vividas”. (MATOS; SENNA, 2011, p. 101). A oralidade carrega a possibilidade de registro histórico, situando o sujeito que narra naquele tempo e espaço com sua subjetividade e intencionalidade impregnando-a de significação histórica. Ao utilizar-se da oralidade, o sujeito exhibe os sentidos de uma cultura que apreendeu no decorrer do seu processo de socialização e experimenta normas próprias do período histórico em que está inserido. Equitativamente, esse sujeito traz sua singularidade na comunicação, sua intencionalidade e vontade. A oralidade no campo da pesquisa em História da Educação enxerga o homem e seus significados através do que exprime em sua fala. A História Oral vista como metodologia é a responsável por registrar o sujeito em sua oralidade e articular o conteúdo oral com o contexto no qual está inserido. Nesta metodologia faz-se imprescindível ao pesquisador a compreensão de que o registro da narrativa e a coleta da fala do sujeito são partes dentro de um todo que precisa ser interpretado e discutido à luz de uma contextualização histórica. De acordo com Meihy (2007):

História Oral é uma prática de apreensão de narrativas feitas através do uso de meios eletrônicos e destinada a: recolher testemunhos, promover análises de processos sociais do presente, e facilitar o conhecimento do meio imediato (MEIHY, 2007, p. 16).

Muito do que é verbalizado ou integrado à oralidade, como gesto, lágrima, riso, silêncios, pausas, interjeições ou mesmo as expressões faciais – que na maioria das vezes não têm registros verbais garantidos em gravações, pode integrar os discursos que devem ser trabalhados para dar dimensão física ao que foi expresso em uma entrevista de história oral. (MEIHY, 2007, p. 14). Da mesma forma que a entonação da voz, a respiração, o posicionamento do corpo também é imprescindível à oralidade no cumprimento da função de difundir o pensamento, sentimento, condição do sujeito que fala e para a compreensão daquele que ouve. Porém, o momento de “falar” nem sempre é confortável, podendo carregar sofrimento àquele que se atreve à comunicação, por isso, num momento de pesquisa como a descrita neste registro, é importante que o pesquisador seja capaz de perceber o momento que a pessoa está vivenciando em sua própria história ao fazer a narrativa, uma vez que:

[...] nem sempre o ato de rememorar é uma ação saudável e positiva para o sujeito, pois pode trazer dores e sofrimentos. É escrever história sem

sacramentar certezas, mas diminuindo o campo das dúvidas. (SILVEIRA, 2007, p. 41).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (BRASIL, 2001), no processo de escuta de textos orais espera-se que o aluno seja capaz de ampliar de forma progressiva conhecimentos discursivos, semânticos e pragmáticos a fim de compreender melhor os sentidos presentes no texto, as intenções do enunciador e de forma crítica aderir ou não sua posição ideológica, reconhecer a importância dos elementos não verbais tais como: gestos, expressões faciais, postura corporal, etc e utilizar a escrita apenas como apoio para “registro, documentação e análise”, quando necessário (BRASIL, 1998, p. 49). Já nas produções de textos orais espera-se que o aluno use a linguagem, escrita para o planejamento da fala pública, considerando os participantes ajuste o texto à variedade linguística adequada, considere os efeitos de sentido produzidos pelos elementos não verbais, monitore seu desempenho oral atentando para a interação comunicativa e também para a reação dos interlocutores, por fim, que tenha habilidade para reformular o planejamento prévio, se necessário. (BRASIL, 1998, p. 49, 51)

A questão não é falar certo ou errado e sim saber de que forma falar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. (BRASIL, 1997, p. 26.)

Para Travaglia (2002, p. 23). Espera-se que o aluno ao usar a língua não seja somente para “exteriorizar um pensamento”, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). Para tanto, na confirmação das afirmativas surge Bechara (1985 *apud* FÁVERO, ANDRADE, AQUINO, 2007, p. 12) quando afirma que obviamente não se trata de ensinarmos a fala, mas mostrar a variedade de seus usos, conscientizarmos os alunos de que a língua não é homogênea, trabalhar com eles os diferentes níveis tanto da modalidade escrita como da oral, e assim “torná-los políglotas dentro de sua própria língua”. Marcuschi (2001, p. 25) diferencia a oralidade da fala quando atribui à primeiro caráter social, entendendo-a como “uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas de gêneros textuais fundados na realidade sonora; (...) da mais informal à mais formal nos variados contextos de uso”. Já à fala, atribui um caráter mais prático, material, “uma forma de produção textual-discursiva para fins

comunicativos na modalidade oral, situa-se no plano da oralidade, portanto, sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo homem”. (MARCUSCHI, 2001, p. 25).

Ao nos apossarmos de toda essa teoria, na esfera da oralidade dentro da pesquisa-ação, utilizamos o gênero canção - (Funk e o Rap) com referenciação teórica em alguns documentos e estudos, partindo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) que propõem o ensino da LP articulado em dois eixos básicos: os dos usos da língua oral e escrita e o da reflexão sobre a língua e linguagem. Ou seja, propõe a perspectiva de “uso-reflexão-uso” (BRASIL, 1998, p. 33) cujos fundamentos teóricos são de base linguística e não-gramatical. Em suma, as ideias do documento são:

- O texto - oral e escrito – deve ser a unidade básica para o ensino da língua materna;
- A atividade de ensino da língua deve concentrar-se na produção de textos orais e escritos e na escuta de textos orais e compreensão de textos escritos em seus mais diversos aspectos e gêneros;
- A linguagem tem de ser compreendida em seu aspecto interlocutivo ou dialógico, quando se trata de produção de textos orais;
- A variação linguística (modalidades, variedades e registros) deve ser apresentada de modo claro e objetivo;
- A organização estrutural dos enunciados, o léxico e as redes semânticas, o processo de significação e o modo de organização dos discursos devem ser desenvolvidos didaticamente, tendo em vista as necessidades dos alunos;
- O contexto internacional escolar deve concorrer para que o aluno sejam usuário competente da linguagem é capaz de adequá-la em instâncias pública dialógica diversificada e complexa, a qual envolve inúmeras situações de exercício da cidadania sujeitas a avaliações;
- A escola deve assumir para si a tarefa de promover a aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta de textos orais em contextos públicos dos mais variados. (BRASIL, 1998, p. 33)

A Base Nacional Comum apresenta questões referentes à produção de textos e as diferenças da língua falada e escrita, e nessa direção o documento trata da oralidade propondo a produção de textos orais, considerando as diferenças entre língua falada e escrita e as formas específicas de composição do discurso oral, em situações formais ou informais. Além disso, a variação linguística deverá ser explorada de acordo com a diversidade de práticas orais de uso da linguagem. O trabalho enfoca a identificação das características de diferentes gêneros textuais/discursivos orais que organizam determinadas atividades humanas, pois para expor conteúdo com base em pesquisa ou apresentar opiniões, é necessária uma organização específica. Nessas práticas de linguagem, há alternância dos turnos de fala, ou seja, enquanto alguém expõe oralmente, há outros que escutam.

É essencial a experiência com a oralidade num panorama da interação, pois se ao não entendermos e aceitarmos esse preceito, o ensino perde seu sentido e funcionalidade. Entendemos que a oralidade se realiza nos diferentes gêneros e registros textuais. (ANTUNES, 2003, p. 100).

Aceitando essa possibilidade, a sugestão é que o professor de Português deve intervir no trabalho com a oralidade e trabalhá-la. Trabalho este que segundo Antunes (2003) requer algumas características:

- Uma oralidade orientada para a coerência global.
- Uma oralidade orientada para a articulação entre os diversos tópicos ou subtópicos da interação.
- Uma oralidade orientada para as suas especificidades.
- Uma oralidade orientada para a variedade de tipos e de gêneros de discursos orais.
- Uma oralidade orientada para facilitar o convívio social.
- Uma oralidade orientada para se reconhecer o papel da entonação, das pausas e de outros recursos suprasegmentais na construção do sentido do texto.
- Uma oralidade que inclua monumentos de apreciação das realizações estéticas próprias da literatura improvisada, dos cantadores e repentistas. Uma oralidade orientada para desenvolver a habilidade de escutar com atenção e respeito os mais diferentes tipos de interlocutores. (*adaptado* de ANTUNES, 2003, p. 100 - 105).

Ao entendermos que a música é um elemento existente desde a antiguidade, e que sua linguagem se modifica a cada geração e fato histórico, é notório que essa arte é rica em transmissão de cultura que acontece de maneira sutil, presente no cotidiano pessoal de cada um desde a infância. Portanto, agora, debruçamo-nos a discorrer sobre a teoria que melhor explique a valiosa contribuição da música pertencente ao gênero canção no processo ensino-aprendizagem e o trabalho com esse elemento na escola. Ao utilizarmos a música como recurso no processo de aprendizagem de algo, a percebemos como abertura de novos caminhos comunicativos que não o da verbal, pois ela desperta nos alunos sensibilidades, aguçam a criatividade na observação de questões próprias a serem discutidas naquele momento, como é a proposta do projeto discutir a “violência contra a mulher”. Entendendo a música como um tipo de expressão humana das mais ricas e universais, onde a linguagem musical caracteriza-se por sua volubilidade, decorrente de suas características potenciais e temporais em termos físicos, percebemos que um único som, com seu timbre, altura, intensidade e duração característicos já é extremamente rico em informações ao ouvinte, provoca-lhe sensações e emoções, e quanto mais a combinação diversificada entre muitos deles são eles, os sujeitos, direcionados a promover uma reflexão sobre o dizer que ali se apresenta em conteúdo temático.

A música é um instrumento que tem a possibilidade de representar e compreender o mundo, o espaço e o meio em que vivemos. E por ser um recurso que agrada o público jovem, sujeito deste projeto, é primordial levá-los a compreender a diversidade musical, pois é através dela que ocorre a representação da sociedade. Segundo Correia (2009), a música é uma forma pedagógica de enriquecer e elaborar os conhecimentos. Desta maneira o educador deve buscar meios em sua disciplina para inserir a música, tendo em vista, que é um elemento metodológico criativo e atrativo. Portanto se torna um recurso que facilita o ensino e a aprendizagem dos educandos “[...] funcionaria como uma chave para abrir as diversas possibilidades que o aluno traz dentro de si, e que pode compartilhar com seu próximo.” (CORREIA, 2009, p. 65), capaz de gerar a emancipação da consciência dos sujeitos.

Sobre o gênero “canção”, Costa (2002) propõe a seguinte definição:

(...) digamos que a canção é um gênero híbrido, de caráter intersemiótico, pois é resultado da conjunção de dois tipos de linguagens, a verbal e a musical (ritmo e melodia). Defendemos que tais dimensões têm de ser pensadas juntas, sob pena de confundir a canção com outro gênero (...). Assim, a canção exige uma tripla competência: a verbal, a musical e a líteromusical, sendo esta última a capacidade de articular as duas linguagens (COSTA, 2002, p. 118).

Vendo assim o gênero ‘canção’, é importante que o trabalho em sala de aula associe a leitura da letra e também a audição da canção, bem como, após esse momento, proporcionar um momento de socialização sobre as percepções dos alunos em relação à experiência vivida (uma das ações desenvolvidas no projeto ora comunicado).

E como remate a esta referência teórica, acrescentamos Costa (2002):

(...) ao usar a canção na escola, o professor deve reconhecer sua integridade enquanto gênero autônomo. Isso implica levar em conta a dimensão melódica da mesma e todos os riscos que isso acarreta, um dos quais é a transformação da aula em um espaço de lazer, mais do que um espaço de aprendizado. Esse conhecimento deve também se harmonizar com uma consciência clara dos objetivos do trabalho com a canção em sala de aula. A nosso ver, este deve ser o de proporcionar ao aluno uma educação dos sentidos e da percepção crítica, que lhe proporcione, ao lado do prazer sensorial e estético, um exercício de leitura multissemiótica (...) (COSTA, 2002, p. 130 – 132).

Rangel e Garcia (2012, p. 118) sustentam que “a prática do debate oral pode levar os estudantes a realizar movimentos importantes para reescrever o próprio texto: formular expressamente polêmicas, avaliar os argumentos utilizados pelos oponentes,

assim como os seus próprios, identificando aqueles que são fracos, duvidosos, raciocínios falsos e pressupostos questionáveis...”

O trabalho especificamente realizado com o funk adota caráter inclusivo, quando dá voz a uma multidão menos favorecida, seja por possuírem diferenças linguísticas ou por pertencerem a classes sociais econômicas marginalizadas em nossa sociedade e em momento algum foram permitidas estigmatizações do gênero musical em questão.

Necessário é conceituar, situar e desvendar o funk e para tanto, o definimos como um estilo musical que surgiu através da música negra norte-americana no final da década de 1960. Na verdade, ele se originou a partir da soul music, porém com uma batida mais pronunciada e algumas influências do R & B, do rock e da soul music. Suas características são: ritmo sincopado, densa linha de baixo, uma seção de metais forte e rítmica, além de uma percussão marcante e dançante. Inicialmente, foi considerado indecente, pois a palavra funk tinha conotações sexuais na língua inglesa, no entanto, depois incorporou outras influências e passou a ter um ritmo mais lento, dançante, sexy e com frases repetidas. Na década de 80, houve um “remix” do funk tradicional dando espaço para vários outros subgêneros, quando “caiu” no gosto do ouvinte e se tornou, a partir daí, extremamente comercial. Teve como derivações o rap, hip-hop e break os quais se agigantaram nos EUA. Seguindo a linha natural do desenvolvimento e evolução, surgiu a house music, constituída pela mistura do funk tradicional com efeitos sonoros eletrônicos e transformou-se num fenômeno musical nas pistas de dança mundiais.

No Brasil, o funk foi ganhando espaço e também se desmembrou em outros subgêneros, como o funk carioca, influenciado por um ritmo originário da Flórida, o Miami Bass, e trouxe músicas erotizadas com batidas mais rápidas. Toda essa mistura de energia foi o combustível para que os bailes funk começassem a atrair muitas pessoas. Inicialmente, sua temática era sobre drogas, armas e a vida nas favelas, e posteriormente sua abordagem tinha cunho erótico, com letras de conotação sexual e de duplo sentido. Além do funk carioca, há, ainda, outro subgênero: o funk paulista, também chamado de funk ostentação. Nessa nova vertente, os compositores, mais elitizados, no estilo americano, valorizavam em suas composições, a ostentação do luxo, principalmente artigos de luxo como carros importados e roupas de grife. Com berço na música negra, o funk possui em suas composições letras fáceis de cantar, notas simples para serem tocadas, refrões bem marcados, batida energizante e por

isso, é um gênero musical bastante ouvido e apreciado por pessoas da periferia que, muito provavelmente, se identificam com as letras das canções.

Esse gênero, assim como outros constantes no projeto, apresenta uma variedade linguística provocativa que aguça o interesse de determinado público, inclusive dos sujeitos do projeto, e nos encaminha a refletir sobre as considerações de Travaglia (2009, p. 42 - 49), em que, numa perspectiva sociolinguística, referindo-se a Halliday, McIntosh e Strevens (1974), apresenta um quadro de variedades 53 linguísticas, sendo: a dos dialetos e a dos registros. Segundo o autor, dentro da variedade dialetal existem, pelo menos, seis dimensões: a territorial, geográfica ou regional; a social; a da idade; a do sexo; a da geração; e a da função que o falante desempenha. Já as variações de registro são classificadas como sendo de três tipos diferentes: grau de formalismo, modo e sintonia.

Trabalhar o funk em sala de aula não é somente uma forma de resgatar o gênero oral através de debates regrados dos diversos pontos de vista sobre o assunto em pauta, mas representa uma poderosa ferramenta para aprimorar ou desenvolver uma gama de argumentos que nascem das atividades envolvendo a oralidade, que, organizados, servirão de alimento para a produção textual individual do aluno.

Também foi trabalhado outro gênero da esfera da oralidade que é o cordel, uma manifestação literária tradicional da cultura popular brasileira, mais precisamente do interior nordestino, tendo como forma mais habitual de apresentação os “folhetos”, pequenos livros com capas de xilogravura que ficam pendurados em barbantes ou cordas, dando origem assim ao nome.

Considerado um gênero literário geralmente feito em versos, entendemos que essa marca o afasta dos cânones pois assume uma linguagem e temas populares diversos dos tratados nos tais. Além disso, essa manifestação faz uso de outros meios de divulgação, e em alguns casos, os próprios autores são os divulgadores de seus poemas pelas praças, festas populares ou até mesmo pelas vielas e ruas. Sua principal função social é de informar, ao mesmo tempo que diverte os leitores.

Em se falar da linguagem e do conteúdo, sabemos que a literatura de cordel tem como principais características: a) Linguagem coloquial (informal); b) Uso de humor, ironia e sarcasmo; c) temas diversos: folclore brasileiro, religiosos, profanos, políticos, episódios históricos, realidade social, etc; d) Presença de rimas, métrica e oralidade.

Considerada Literatura Popular, inicialmente, os poetas faziam a divulgação de seus trabalhos nas feiras das cidades. Todavia, com o passar do tempo e o advento do rádio e da televisão, sua popularidade foi decaindo jogando-os na vala do esquecimento e desvalorização.

Oposta à literatura tradicional (impressa nos livros), a literatura de cordel é uma tradição literária regional.

A literatura de cordel ao longo de sua história tem sido instrumento de lazer, de informação, de reivindicações de cunho social, realizadas, muitas vezes, sem uma intencionalidade clara. Mais recentemente, podemos apontar no cordel uma acentuação do caráter de denúncia de injustiças sociais que há séculos estão presentes em nossa sociedade (PINHEIRO; MARINHO, 2001, p. 56).

Este seria o momento de teorizarmos o eixo da escrita tão importante no processo ensino-aprendizagem aqui proposto, no entanto, nos abstermos do feito por entendermos que a escrita, nesta pesquisa, prestou-se à prática da leitura e oralidade que se constituem o pilar do estudo descrito.

3 METODOLOGIA

3.1 ELEMENTOS DA METODOLOGIA

Para melhor entendermos toda a dinâmica e caráter de luta social da pesquisa, é fundamental anteciparmos os elementos da metodologia de pesquisa, quais sejam:

- Sujeitos
- Contexto
- Geração de dados
- Análise de dados

OS SUJEITOS

Alunos – três turmas cursando o 9º ano do Ensino Fundamental II no ano de 2019, pertencentes à classe média baixa, oriundos em minoria da região central e na maioria de bairros distantes que chegam ao colégio de bicicletas, a pé, carros particulares e coletivos servidos pelo município e contratados.

9º A _____ 38 alunos

9º B _____ 33 alunos

9º C _____ 32 alunos

Professora – Professora pertencente ao Quadro Permanente do Magistério no Paraná, formada pela UNESPAR, em 1988, em Letras – Português e Inglês, com Especializações em Metodologia do Ensino Superior e Educação de Jovens e Adultos, tendo atuado no magistério há mais de 20 anos distribuídos em atuação nos estados do Mato Grosso do Sul, São Paulo e Paraná, atuante no colégio onde a pesquisa foi desenvolvida há 5 (cinco) anos e dos quais 3 (três) acompanha as turmas participantes do estudo.

Os sujeitos da pesquisa-ação são cidadãos de um município no Noroeste do Estado do Paraná, com extensão de 1 202,3 km² e conta com 87.000 habitantes nas últimas estimativas feita pelos órgãos municipais responsáveis pelos dados, sendo estes cidadãos pertencentes à faixa etária de maior evidência era entre 15 e 19 anos, seguida por 40 e 44, com maioria dos declarantes católica, salário médio mensal dos trabalhadores formais. E ainda, estes sujeitos acolhidos pelo Colégio o qual atende em três turnos (matutino, vespertino e noturno) nas modalidades Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Profissionalizante (Técnico em Saúde Bucal, Técnico em Prótese Dentária, Técnico em Estética, e em Enfermagem) com, aproximadamente 1.600 alunos matriculados.

3.2 O CONTEXTO

A pesquisa-ação foi desenvolvida com alunos de três turmas de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola central no noroeste do Estado que atende alunos das mais diversas realidades sociais e muitos expostos à violência doméstica, com a intencionalidade de, além de evidenciar as normas linguísticas, suas variações e usos, também, através de momentos de leitura orientada de variados gêneros textuais, discutir as possíveis práticas cotidianas que venham a contribuir para a naturalização da violência contra a mulher, tendo em vista que os índices de ocorrência deste crime estejam em crescimento apesar de todos os mecanismos de defesa existentes para o fim. E para propor tal discussão, o trabalho foi distribuído em

oficinas de leitura onde os alunos puderam: exercitar, sob orientação e fazendo uso das estratégias de leitura, a leitura nas suas variadas manifestações; observar as esferas de leitura, a intencionalidade daquele que escreve, a influência das experiências pessoais na forma de absorção da leitura em cada um, o dizer do outro e o entrelaçamento do dizer dele com o do mundo e sua transformação mútua.

Por entendermos necessária a intervenção não somente acadêmica, mas também social no grupo neste momento, as atividades foram pensadas com a finalidade social de obstaculizar a disseminação dessa prática cruel entre os sujeitos da pesquisa-ação, momento em que encontramos apoio em Erickson (1986, *passim*) quem reafirma que “os atores sociais constroem significados diferentemente: dão significados simbólicos para outras ações e agem de acordo com as interpretações que construíram”. Assim, as ações propostas na pesquisa são baseadas em opções de interpretação de significado, sempre abertas para a possibilidade de reinterpretar e mudança. Entendemos que as interpretações de significado são causais nas reações e nas relações sociais; são resultados de escolhas humanas, construídas através de sucessivas articulações na cadeia de interação social.

3.3 A GERAÇÃO DE DADOS

A geração de dados consta de observação, análise de comportamentos, rodas de conversas com os alunos, questionários, depoimentos colhidos ao longo do desenvolvimento das atividades constantes da pesquisa ação e registrados num diário pela professora e cujos resultados constam ao final da pesquisa, textos escritos pelos alunos na tentativa de registrar as produções orais do grupo.

Para a promoção da geração de dados, foram propostos momentos de leitura em diversas variantes, organizados em oficinas esquematizadas em uma *rede dialógica de gêneros* (BEZERRA, 2018, s/p, grifo nosso) a partir da temática “violência contra a mulher” a qual teve o ponto de partida na leitura de imagens a fim de desenvolver a habilidade de descrever, analisar, interpretar e relacionar imagens gráficas; caminhando para a coleta de impressões individuais dos alunos através de questionários impressos utilizados para a confrontação de informações e dados; audição de músicas “funk e rap” como meio de comunicação, entretenimento, socialização; filme como uma forma prazerosa de aprendizado para o

desenvolvimento da observação crítica, como instrumento de reflexão sobre uma abordagem social contextualizada.

3.4 A ANÁLISE DE DADOS

Feita a fundamentação teórica da pesquisa e geração dos dados, resta-nos ainda a que se refere à análise dos dados obtidos no decorrer do estudo, a qual foi feita através do método indutivo “sistemizado” por Francis Bacon, pois a técnica de raciocínio da indução já existia desde Sócrates e Platão”, conforme (LAKATOS; MARCONI, 2000, p. 71).

O exercício do método indutivo requer alguns procedimentos por parte do pesquisador, quais: observação sistemática dos fenômenos – observação dos índices de violência contra a mulher ; elaboração de classificações a partir da descoberta de relação entre os fenômenos observados – as práticas sociais que contribuam para a validação dessa prática criminosa; construção de hipóteses (verdades provisórias) a partir das relações observadas – quais seriam estas práticas sociais; verificação das hipóteses por meios de experimentações e testes – experimentação de diversos gêneros textuais palestrantes da temática ; construção de generalizações, a partir dos resultados experimentados e testados, servindo como explicação para outros estudos que apresentem casos similares - leitura crítica dos textos oferecidos na tentativa de identificação do fenômeno ora estudado; confirmação das hipóteses para se estabelecer as leis gerais sobre os fenômenos investigados, na pesquisa-ação descrita, práticas sociais que validem a violência contra a mulher.

Conforme Ferreira (1998), o método indutivo define suas regras e etapas a partir de dois pressupostos que se sustentam na ideia da existência de um determinismo nas leis observadas na natureza, são eles: a) determinadas causas produzem sempre os mesmos efeitos, sob as mesmas circunstâncias e determinações; b) a verdade observada em situações investigadas, torna-se verdade para toda situação universal correspondente.

Os argumentos indutivos criam um exercício para o pensar cujo caminho é feito de observações particulares (premissa), tomadas *a priori* como verdadeiras, a generalizações conceituais (conclusões) que podem ser verdadeiras. A verdade não está implícita na conclusão.

Durante todo o trabalho, os sujeitos do processo responderam a questões estrategicamente pensadas de forma a possibilitar a tabulação de resultados no que se refere ao status dos sujeitos frente à temática antes e após a realização das oficinas, cuja análise de dados se fará pelo método indutivo.

Como remate, justificando a teorização acima, embasadas nestas reflexões de notáveis estudiosos, consideramos a relevância das atividades propostas abrangendo a leitura, a oralidade como consequência da anterior e a escrita prestando-se à formalização da oralidade como registro do dizer dos sujeitos, conduzindo o aluno a encontrar o caminho e o prazer pela descoberta do falar, do ler e do escrever, ressignificando suas experiências. E o mais importante, favorecendo a percepção de que a sociedade, numa velocidade enigmática e digital nos bombardeia com muitas informações, às vezes, sem significação, transformando-os em meros seres individualistas, consumistas, reprodutores de sistema que pouco se importa com sua vivência e necessidades, alienados para refletir sobre as relações, problemas sociais e sua condição enquanto cidadão.

Para melhor descrevermos as atividades sobre o estudo ora apresentado, iniciamos por descrever os procedimentos éticos e metodológicos empenhados na pesquisa que possui natureza qualitativa e interpretativista.

3.5 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

A pesquisa-ação aqui relatada teve como norte, desde seus esboços iniciais, a ética por tratar de experiência didático-pedagógica com seres humanos e para tanto, do ponto de vista legal, cita-se a Resolução 196/96 (BRASIL, 1996) que define as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. A Resolução incorpora, sob a ótica do indivíduo e das coletividades, quatro referenciais básicos da bioética: autonomia, não-maleficência, beneficência e justiça. Visa assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, aos sujeitos da pesquisa e ao Estado. Além disso, a Resolução 196/96 descreve quais devem ser os aspectos contemplados pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, mecanismo pelo qual os sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais, manifestarão a sua anuência à participação na pesquisa. Por meio deste termo, o entrevistado declara que foi informado - de forma

clara, detalhada e por escrito - da justificativa, dos objetivos e dos procedimentos da pesquisa. Além disso, ele ainda é informado sobre:

- a. A liberdade de participar ou não da pesquisa, tendo assegurado essa liberdade sem quaisquer represálias atuais ou futuras, podendo retirar o consentimento em qualquer etapa do estudo sem nenhum tipo de penalização ou prejuízo.
- b. A segurança de que não será identificado e que se manterá o caráter confidencial das informações relacionadas com a privacidade, a proteção da imagem e a não-estigmatização.
- c. A liberdade de acesso aos dados do estudo em qualquer etapa da pesquisa.
- d. A segurança de acesso aos resultados da pesquisa.
- e. A identidade dos participantes, bem como suas contribuições se mantiveram no campo do anonimato ficando assim preservada a integridade física, emocional e moral dos participantes.

3.6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Foi ofertado um circuito de leitura distribuído em seis oficinas cujo objeto variou entre leitura e oralidade, dependendo do gênero textual escolhido, realizado durante o ano letivo de 2019 nas dependências do Colégio.

Ao longo das oficinas de leitura realizadas, foi proposta a ativação e a transição para o ato da leitura, os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão através de questionamentos dirigidos ao leitor para facilitar a compreensão dos propósitos implícitos e explícitos da leitura: O que/Por que/Para que tenho que ler? O que sei sobre o conteúdo desse texto? Indicamos ao leitor que dirija a atenção à ideia principal, em detrimento do que pode parecer menos relevante e ainda a avaliar a consistência interna do conteúdo proclamado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio que o leitor apresenta com o sentido comum através de indicações tais como: Este texto tem sentido? Qual a intenção dessa leitura? E durante todo o trabalho, confirmamos continuamente se a apreensão ocorreu, mediante a revisão e a recapitulação por meio de interrogações que se referiam à ideia fundamental desse texto, as inferências de diversos tipos (interpretações, hipóteses, previsões e conclusões) e ainda o incentivo para a elaboração de um final diferente

do apresentado na obra e a identificação da voz social presente ali. E, como não fosse já suficiente todo o rol de argumentação sobre o trabalho com leitura, ainda trazemos à luz da discussão, contribuições importantes também como Silva (1987), esclarece sobre o assunto:

A leitura não pode ser confundida com decodificação de sinais, com reprodução mecânica de informações ou com respostas convergentes a estímulos escritos pré-elaborados. Esta confusão nada mais faz do que decretar a morte do leitor, transformando-o num consumidor passivo de mensagens não significativas e irrelevantes. (SILVA, 1987, p. 96)

4 ETAPAS DA PESQUISA

A pesquisa-ação aqui explicitada seguiu algumas etapas que seguem enumeradas:

- Levantamento bibliográfico

- Fichamento de textos

- Coleta de fontes

Análise de fontes

- Organização e aplicação das atividades em sala de aula

- Tabulação de dados

- Redação do trabalho

- Apresentação do trabalho científico

- Revisão da redação final

- Entrega

A base metodológica que deu suporte à pesquisa foi de natureza qualitativa e interpretativista. Qualitativa, pois propõe trabalho com dados subjetivos, crenças, valores, opiniões, fenômenos, hábitos e envolve um entrelaçamento entre a proposta

de trabalho e a fala contextualizada dos sujeitos do projeto, suas vidas e as relações de seu cotidiano. Segundo Minayo (1995, p. 21 - 22):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (...) A pesquisa qualitativa postura um processo interativo "influenciado pela história pessoal, pela biografia, pelo gênero, pela classe social, pela raça e pela etnicidade do pesquisador é daquelas pessoas que fazem parte do cenário. (DENZIN; LINCOLN, 1996, p. 20).

Neste sentido, observamos que a pesquisa envolveu a obtenção de dados junto aos sujeitos do processo mediante contato direto da pesquisadora no cotidiano da sala de aula ao longo de três anos, pois acompanha o grupo desde o sétimo ano a disciplina de Língua Portuguesa. Essa peculiaridade na relação entre os sujeitos favoreceu a ênfase no processo e no produto deste estudo o qual se evidencia ao longo da redação.

Ainda sobre a metodologia da pesquisa, foi desenvolvida num ambiente natural, na sala de aula, fato que encaminhou a análise dos dados para o processo indutivo e as abstrações se consolidaram basicamente a partir da inspeção dos dados observados.

Num viés objetivo, a pesquisa-ação ocupa-se de uma sensibilidade geral, interpretativista, e noutro viés, de concepções de experiências humanas e de sua análise mais restrita a uma visão humanista.

Na abordagem interpretativista, o estudo considerou a importância da busca da construção da intersubjetividade na construção do conhecimento, não partilhado necessariamente, ou seja, através da interação entre os sujeitos do processo (alunos e professora) pesquisando a história de vida destes, inferindo as questões a serem investigadas no que se refere à relativização da violência contra a mulher utilizando para tanto a leitura e a oralidade como instrumentos nesta discussão e aproveitando para desenvolver inteligibilidades no sujeito leitor referentes ao uso adequado da língua portuguesa.

A pesquisa qualitativa, ou interpretativa, segundo Mason (1998), está preocupada em como o mundo social é interpretado e experienciado, entendido e produzido, baseando-se em métodos de geração de dados flexíveis e sensíveis ao contexto social em que o dado foi gerado. Esse processo de geração de dados exige

do pesquisador capacidade de pensar e agir estrategicamente, ao combinar preocupações intelectuais, filosóficas, técnicas, práticas e éticas para estar consciente das decisões tomadas e suas consequências.

Ribeiro e Garcez (2002), no enfoque da Sociolinguística Interacional, consideram que a pesquisa qualitativa empírica e interpretativa integra, em suas análises, elementos verbais e sociais, em que o significado é sempre situado, numa concepção ampliada da noção de contexto:

(...) ganha relevância, passando a ser entendida como criação conjunta de todos os participantes presentes ao encontro e emergente a cada novo instante interacional. Os interagentes levam em consideração não somente os dados contextuais relativamente mais estáveis sobre participantes (...), referência (...), espaço (...), e tempo (...), mas consideram sobretudo a maneira como cada um dos presentes sinaliza e sustenta o contexto interacional em curso (RIBEIRO e GARCEZ, 2002, p. 8).

A pesquisa assume natureza etnográfica quando, em sua metodologia, foca-se em um determinado grupo social já citado (três turmas de 9 anos), coletando dados e observações sobre o mesmo através de contato direto, frequente e prolongado, tendo como principal ferramenta de análise, na intenção de fornecer dados que possam apresentar resultados fiéis à realidade do grupo estudado. E também interpretativista pois, Bogdan e Biklen (1994) dizem que:

nesta abordagem encontra-se a asserção de que a experiência humana é mediada pela interpretação de que existem múltiplas formas de interpretar as experiências, em função das interações com os outros, e de que a realidade é socialmente construída pelo significado de nossas experiências. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 54 - 55)

A interpretação e o significado que as pessoas atribuem às suas experiências constituem a própria história. As pessoas são seres simbólicos que criam ativamente seu mundo através da interpretação, que não é um ato autônomo, mas sim, coletivo: os indivíduos interpretam com o auxílio dos outros, os significados são construídos através de interações.

Reafirmamos o trabalho aqui descrito como pesquisa-ação, pois possibilita ao pesquisador intervenção em uma problemática social (a violência contra a mulher e sua relativização), analisando-a e anunciando seu objetivo de forma a mobilizar os participantes (alunos dos nonos anos), construindo novos saberes e instrumentalizando-os de forma a encontrarem meios de proteção e defesa provocando o (re)posicionamento dos sujeitos frente àquela temática discutida.

A pesquisa-ação possui uma base empírica que é concebida e realizada através de uma relação estreita com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo. Os participantes dessa pesquisa estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. Os trabalhos desenvolvidos têm a ação comunicativa como base, pois se caracterizam pelas relações diretas entre o pesquisador e o grupo, sendo esse um processo que requer tempo para que o conhecimento interpessoal se aprofunde, para que assim, diante de uma cumplicidade possa emergir novos fatos e valores que levarão a verdadeiros resultados. Esse requisito fica esgotado pelo fato de a pesquisadora lecionar para o mesmo grupo há três anos, portanto a intimidade necessária para a pesquisa-ação se cumpre.

Numa ação metodológica empírica, é preciso um agir comunicativo, ou seja, ações que venham do coletivo e retornem a ele por meio de diálogo, negociações e acordos que gerem um saber compartilhado entre participante e pesquisador, o qual deve ser um facilitador e só intervir quando houver necessidade, entender que suas ações tem um significado diferente para cada pessoa com quem ele for lidar, por esse motivo é preciso que ele aceite mudanças e seja capaz de viver nas incertezas, participando de cada evolução do projeto, juntamente com os sujeitos participantes.

Já os sujeitos, devem participar ativamente na elaboração da problemática da pesquisa, da ação, e da busca de soluções, sendo parte integrante de todo processo por meio de experiências, procurando partilhar os seus significados com todo o grupo.

A pesquisa-ação possui alguns procedimentos que devem se originar de necessidades sociais reais, vinculadas ao meio natural de vida, procedimentos flexíveis sempre baseados na forma de gestão coletiva, em que o pesquisador é participante e o participante, pesquisador. Deve haver então, uma flexibilidade metodológica, indicando que o pesquisador precisa muitas vezes, “agir na urgência e decidir na incerteza” (Perrenoud). Este processo de pesquisa-ação deve produzir transformações de sentido, ressignificações ao que fazemos ou pensamos, sendo de grande importância que haja tempo e espaço para que cada sujeito vá se apropriando das mudanças que se operam em suas significações de mundo, que implicam essencialmente mudanças em sua perspectiva como sujeito, neste projeto, representado pela temática “Violência contra a mulher”.

Ultimando a descrição metodológica da pesquisa, pregamos que a mesma adota, em alguns momentos, o caráter quantitativo quando coleta dados via questionários, gêneros textuais para posterior análise dos resultados e sua

apresentação como complemento e justificativa daquelas atividades desenvolvidas e necessárias para o andamento da pesquisa-ação.

A proposta de estudo optou pela realização do trabalho distribuído em seis oficinas de leitura, por entendermos que estas não só oferecem desenvolvimento social, como também possibilitam a troca de experiências entre os mentores e os participantes, ampliando assim, a capacidade socio-cognitiva, o interacionismo e a liberdade de aprender de todos que estão envolvidos. Dessa forma, permitem que os participantes ampliem os conhecimentos adquiridos em sala de aula e os relacionem com o cotidiano.

1ª OFICINA:

- Análise da tela “ O Grito” de Edvard Munch.

Objetivos da oficina:

- Promover a interpretação da visualidade como instrumento de compreensão do mundo ao redor.
- Privilegiar o desenvolvimento do olhar crítico do aluno na sua capacidade de interpretar e compreender criticamente as **imagens**.
- Colher dados sobre as informações pessoais dos alunos através de relatos orais e registro em questionário para posterior geração de dados e confrontação de informações.

Tida como o momento de sensibilização do projeto, a oficina propôs a análise e leitura da tela " O Grito" de Edvard Munch, inicialmente sem nenhuma orientação ou informação. Somente com objetivo de provocar a leitura que cada um faria diante da tela.

Nesse momento, após a coleta das impressões individuais de cada aluno constatamos que o sentimento que a maioria leu foi o de " medo" e ao perguntarmos sobre o que lhes causava mais medo naquele momento, a resposta foi, em maior incidência, o medo da violência. Esse foi o gancho para escolhermos o caminho a seguir. Após esse momento de coleta de informações, os alunos foram encaminhados para a sala de informática do colégio e lá puderam pesquisar sobre a tela em questão: autoria, contexto histórico, ampliação vocabular, leitura corporal, e realiza atividades que seguem anexas com o intuito de contextualizar o momento de ensino-aprendizagem.

Ao percebermos que o medo que mais afetava o grupo após a sensibilização e aproveitando um momento regional de violência contra a mulher, com pesquisa de notícia regionais (aproveitando para rever os elementos composicionais do gênero e seu contexto de circulação), demos sequência à oficina promovendo o seguinte questionamento: Vocês conhecem alguma mulher vítima de violência doméstica? O questionamento foi proposto com a intenção de averiguar a extensão do conhecimento do grupo sobre o que de fato se configura como violência dentro dessa temática. Os dados numéricos recolhidos neste momento foram registrados para ao final da proposta serem comparados e apresentados. Após a sensibilização para o prosseguir das atividades, promovemos uma roda de conversa com o grupo NUMAPE e NEDIJE da cidade com a presença de psicóloga, advogada, assistente social e pedagogas que trouxeram contribuições importantes para a conscientização do grupo sobre o assunto e que provocou reações inesperadas de desabafo e desespero de alguns alunos que se declararam experimentar a triste realidade ali abordada.

Foi neste momento que surgiu o questionamento sobre qual seria a motivação para o aumento dos índices desse crime, apesar de todas as ações, legislações e políticas públicas de proteção à mulher? Será que algumas práticas sociais revalidam essa conduta? Seria cultural? Histórico? E esses questionamentos nortearam a organização das demais oficinas.

2ª OFICINA

- Produção textual de Resposta Argumentativa.
- Leitura de texto sobre Misoginia na música.
- Audição de músicas: Funk e Rap.

Objetivos específicos da oficina:

- Exercitar a capacidade discursiva de argumentar.
- Conhecer a estrutura do texto argumentativo.
- Analisar e usar estratégias de argumentação;
- Aprimorar o uso das normas e regras da língua portuguesa.
- Conhecer as características do gênero “resposta argumentativa”.
- Produzir um texto argumentativo sobre o questionamento proposto.

- Coletar dados para posterior análise e confrontação de informações.
- Compreender a origem do funk.
- questionar e refletir se o funk é uma manifestação artística apresentar o funk brasileiro e alguns de seus subgêneros (Rap).
- Identificar as variações linguísticas presentes nos textos estudados.
- Promover, com os grupos de alunos envolvidos, o questionamento dos meios de sustentação do preconceito linguístico.
- Levar os alunos a perceberem que a língua não é um sistema rígido e que é determinada pela situação discursiva em que o falante se insere.

Durante todas as atividades enumeradas nesta oficina, através da abordagem da questão social “violência contra a mulher”, a todo o tempo, a observação das normas e regras gramaticas foi exercitada de forma lúdica e disfarçada, por entendermos que esta seja uma metodologia mais eficiente quando trabalhamos com o público alvo da pesquisa-ação: adolescentes que logo se impacientam com a imposição de regras ou longos roteiros.

O gênero apresentado e estudado neste momento foi "Resposta Argumentativa", observados seus elementos constitutivos, contexto de circulação, público alvo, técnicas argumentativas. No momento de produção escrita os alunos produziram o texto respondendo à seguinte questão: Você acredita que no comportamento feminino há algo que justifique a agressão sofrida, sendo ela merecedora daquela violência?

Essa proposta teve o objetivo de coletar dados sobre o posicionamento do grupo frente ao questionamento. Observamos que, inclusive as meninas do grupo, se manifestaram favoráveis à retaliação feminina. Essa atividade foi repetida ao final do projeto com a finalidade de compararmos dados sobre a efetividade das atividades propostas no sentido de observar a mudança de consciência sobre a motivação dessa prática contra a mulher.

A atividade seguinte nesta oficina foi a leitura do texto " Misoginia na música" no site www.justificando.com objetivando a leitura do preconceito e reforço do ódio contra a mulher presente nas letras das músicas cantaroladas no cotidiano. Após a discussão sobre o texto, encaminhamos uma pesquisa de interesse sobre a preferência musical do grupo, sendo esse o objeto de estudo para a próxima atividade na intenção de levar o grupo a observar o fenômeno “misoginia” presente nas letras

de canções pertencentes aos mais diversos gêneros musicais. O gênero musical que apresentou maior índice de preferência do grupo foi o “funk” o que motivou audições em sala de variações do funk sendo realizadas pesquisa e discussão sobre a origem, objetivo, variações e progressão do gênero em questão como forma de contextualizar e promover familiarização com o que era experimentado. Porém, para atender ao objetivo geral da pesquisa, em determinado momento, as audições foram direcionadas para os funks "proibidões" por servirem ao propósito de questionar as práticas sociais que acabam por reforçar esse discurso de ódio e inferioridade contra a mulher. Já nas audições, percebemos o espanto dos alunos ao detectarem a misoginia, previamente conceituada, nas letras daquelas músicas que eles demonstraram preferência e repetiam pelos corredores da vida sem nenhuma consciência efetiva do que pregavam.

Vivificamos uma sessão de audição de funks na sala, onde os alunos trouxeram caixa de som e seus celulares com músicas para que iniciássemos os estudos. Dentre as músicas trazidas e ouvidas em uma aula, propusemos a análise da letra da música " Surubinha de leve" (MC Diguinho) que figurava entre as preferidas do grupo e a reação dos alunos foi surpreendente, pois, após a leitura direcionada e orientada como consequência de leituras anteriores, a compreensão da mensagem ali defendida foi imediata e trouxe valiosas contribuições relatadas no espaço ideal dentro deste comunicado. Como atividade domiciliar, foi proposta uma pesquisa sobre músicas de outros gêneros que objetivassem a mulher, e no retorno obtivemos um ganho considerável na pesquisa quando alguns alunos disseram que " nunca mais conseguiriam ouvir e repetir refrões como antes, impensadamente". Mais uma vez, a leitura transformando. A finalização dessa proposta foi a retextualização da letra de uma música escolhida pelos alunos, que distribuídos em grupos, fizeram suas produções que seguem anexas na formalização dos dados obtidos.

A essa altura, os alunos já começavam a questionar a possível influência das músicas que se repetem no cotidiano e acabam por reforçar condutas tão danosas como a da violência contra a mulher. Suas contribuições foram valiosíssimas até o momento em que uma aluna, num momento tenso da atividade, levantou-se com um livreto, uma coletânea de versículos bíblicos onde o machismo, na visão da aluna, era naturalizado. Novamente a leitura consciente fazendo seu papel. Ao tomar conhecimento dos textos e sua natureza religiosa, nos comprometemos a retomar a discussão num outro momento, e até que fosse a hora, preparando-nos para o debate

imprevisto, buscamos orientações com diversos líderes religiosos para que, cuidadosamente, atendêssemos à solicitação da aluna sem com isso tocarmos em pontos nevrálgicos comuns numa discussão de cunho religioso e que não era a proposta naquele momento.

A discussão foi bem rasa no sentido de esclarecer as informações ali constantes e segundo orientação dos especialistas no assunto (líderes religiosos) trouxemos uma fala que justificava a presença de tais versículos, especialmente no Velho Testamento e que, aproveitando a ideia da singularidade do leitor, a cada época, cada sociedade considerando seus costumes e crenças, produz seus escritos e como já citado nas atividades anteriores, o texto é sempre inédito e adota diferentes interpretações ao considerarmos os fenômenos temporais, culturais e sociais. E considerando a fragilidade da questão, demos por encerrada, ou pelo menos, adiada a discussão.

3ª OFICINA:

- Propaganda Publicitária – imagens

Objetivos específicos da oficina:

- Desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos no que se refere à propaganda publicitária.
- Observar a estrutura do texto publicitário como sendo sugestivos, retóricos e persuasivos os quais contém uma linguagem sedutora para despertar nos consumidores o desejo de consumir.

Os alunos foram apresentados, inicialmente, às propagandas visuais para que pudessem analisá-las e identificar possíveis locais onde presenciaram tais propagandas ou produtos por elas anunciados e até mesmo perceber que eles são consumidores vorazes de alguns desses produtos. Após esse “ deleite”, foram colocados na situação de leitura do que realmente era divulgado nas entrelinhas da imagem, para que percebessem que a publicidade tem forte responsabilidade na manutenção do estereótipo da inferioridade feminina. A leitura destas imagens serviu para reforçar o conceito de leitura que se pretende incutir com a pesquisa como sendo uma ferramenta de formação e emancipação cidadã.

4ª OFICINA:

- O conto “ Para que ninguém a quisesse” de Marina Colassanti

Objetivos específicos da oficina:

- Trabalhar o gênero conto.
- Aprimorar a compreensão leitora.
- Ampliar a capacidade de expressão escrita e oral.
- Compreender os recursos expressivos dos tempos verbais.
- Identificar os recursos de humor ou ironia.
- Estabelecer relações intertextuais.
- Refletir sobre a condição feminina.

O gênero textual oferecido para a leitura é Conto - especificamente o de Marina Colassanti “Para que ninguém a quisesse”. Essa proposta de leitura veio como propósito de, além de revisar o gênero em questão, dar continuidade à discussão da temática. Neste momento, os alunos fizeram conexões com a primeira oficina em que foi promovida a roda de conversa e puderam identificar as variações da violência contra a mulher no âmbito doméstico e assim, aproveitando suas singularidades, como defende Langland (2013), imprimiram maior amplitude e valor ao conto estudado. Aqui, para que a leitura se concretizasse de forma estruturada, foram propostas atividades de compreensão linguística, estilo, estrutura e interpretação por cogitarmos que a leitura necessita também desses elementos para que se estruture de forma eficiente e surta os efeitos esperados contribuindo para o desenvolvimento das habilidades linguísticas: ouvir, falar, ler e escrever. No entanto, essa abordagem linguística não incorpora a parte de registros anexos por entendermos que não são os protagonistas da pesquisa-ação.

Como finalização da proposta com o conto, os alunos, após revisão da estrutura do miniconto, produziram minicontos como uma releitura do conto numa versão “mini” sobre a temática, partindo do conto estudado e o resultado foi o surgimento de um “novo” gênero textual, pois alguns alunos misturaram o miniconto com o acróstico numa construção interessante (anexos). E para melhor desenhar a delicadeza desta atividade, materializamos uma composição de um dos alunos sobre o conto Para que ninguém a quisesse”:

‘ Antes ela era FLOR,
 Agora, ela é f
 l
 o
 r.”

Assim, o aluno deixa clara a sua interpretação do que leu, e chega a provocar desconforto ao expressar sua indignação ante o conto quando, implicitamente, sugere a degradação da vida daquela mulher ali representada metaforicamente pela flor.

5ª OFICINA

- Filme “ A Bela e a Fera”
- Conto de Fadas” A bela e a Fera”
- Cordel

Objetivos específicos da Oficina:

- Desenvolver a capacidade de observação crítica diante do que é imposto como aceitável e comum no que se refere às relações interpessoais.
- Utilizar um **filme** como instrumento de reflexão sobre a temática proposta.
 - Orientar o olhar para uma abordagem social contextualizada.
 - Possibilitar a revisitação aos **contos de fadas apresentados numa roupagem cinematográfica**
- Construir conhecimentos sobre o **conto**.
- Estimular a capacidade criativa e enriquecer a imaginação.
- Explorar a linguagem oral e escrita, por meio da produção textual.
- Identificar os elementos da Cultura popular e da tradição, relacionada à construção de memória coletiva na Literatura de Cordel.
- Reconhecer o caráter híbrido do gênero, situado na interface entre a produção oral e a escrita, e suas marcas presentes na literatura oral e escrita. A leitura proposta naquele momento era de filme, contos de fadas e cordel sobre a temática “ violência contra a mulher”. Expostos a uma coletânea de contos de fadas como sensibilização para a oficina numa roda, os alunos liam partes daquele conto que escolheu e compartilhava suas impressões e sentimentos configurando a

motivação para os trabalhos a serem realizados. Como naquele momento, o cinema reproduzia o conto "A Bela e a Fera", aproveitando o momento, houve uma sessão cinema no colégio onde o filme foi apresentado. Despretensiosamente, assistiram ao filme e depois, trabalhando recortes, induzimos os alunos a lerem nas cenas e falas dos personagens, os indícios de violência doméstica. Foram trabalhadas questões da mesma natureza que no trabalho realizado com o conto de Marina Colassanti abordando questões de interpretação para facilitar e finalizar o processo de leitura. E então, numa proposta de sala de aula invertida ou *flipped classroom*, os alunos, ao pesquisarem voluntariamente, trouxeram outras produções cinematográficas onde a temática era diluída, como "50 tons de Cinza", recorde de bilheteria, " 9 semanas e meia de amor" e outras citações. E esse retorno, trouxe a certeza de que o objetivo da pesquisa-ação estava se concretizando.

Como remate nesta oficina, propusemos a leitura do cordel do mesmo título do filme a fim de oferecermos aos alunos experiências de leitura sobre o mesmo tema embora em diferentes formatos. Foi trabalhada toda a estrutura composicional do cordel, suas origens, comparação entre publicações diferentes, a leitura das diferenças da mesma história contada pelos diversos cordelistas. Essa finalização, teve o objetivo de trazer leveza ao tema, uma vez que a literatura de cordel é encantadora e mexe com o imaginário dos alunos e riquíssima para complementar a proposta de leitura uma vez que ao trabalharmos os elementos do cordel, dando o devido destaque ao ritmo e à musicalidade, proporcionados pelas rimas, treinando a entonação, reforçamos a necessidade da leitura expressiva para que surta os efeitos de persuasão, diversão, conscientização e outros que se emprestam à leitura.

6ª OFICINA

- Rap.

Objetivos específicos da oficina:

- Utilizar a música como instrumento pedagógico.
- Enriquecer e elaborar conhecimentos através do entendimento de que a música é a voz, e no caso do Rap, de protesto.

– Desmistificar o rap como sendo prática que faz apologia ao crime através de conceituação, contextualização e objetivo de voz de protesto.

Neste momento houve um entrave nas atividades visto que a intenção inicial era trabalharmos o gênero Slam com o grupo. No entanto, exatamente naquele contexto na cidade, houve um levante negativo contra a prática da batalha de rimas que vinha acontecendo nas praças, infelizmente associada ao uso de entorpecentes. Prevendo que haveria retaliação por parte dos pais para a efetivação da tal atividade, a proposta voltou-se para o Rap, gênero já conhecido por eles, mas que foi cuidadosamente estudado em sua origem, função social, propagadores mais conhecidos e atuais. E somente aí, os alunos produziram Raps sobre a temática “Violência contra a mulher”, momento no qual posicionaram-se assumindo as mais diversas vozes sociais.

Finalmente, nos dedicamos à análise dos dados a qual fundamentou-se no método indutivo considerando as categorias de análise que são: Qual o conceito que os alunos tinham anteriormente ao desenvolvimento das atividades de leitura sobre o tema? Quais as mudanças apresentadas no pensamento dos alunos no que se refere à temática? Qual o efeito que a discussão provocou no posicionamento do aluno frente à temática? Qual o dizer do aluno referente à temática após toda a discussão?

Adotando a análise indutiva dos resultados parte da seguinte organização: observação sistemática dos fenômenos (enquanto pesquisa qualitativa que é a característica marcante da pesquisa que se registra aqui); elaboração de classificações a partir da descoberta de relação entre os fenômenos observados; construção de hipóteses (verdades provisórias) a partir das relações observadas; verificação das hipóteses por meios de experimentações e testes; construção de generalizações, a partir dos resultados experimentados e testados, servindo como explicação para outros estudos que apresentem casos similares; confirmação das hipóteses para se estabelecer as leis gerais sobre os fenômenos investigados (enquanto pesquisa quantitativa que consideramos um “detalhe” a ser notificado tendo em vista a análise de dados numéricos trazidos para compor a conclusão do trabalho descrito).

Durante todo o trabalho, os sujeitos do processo responderam a questões estrategicamente pensadas de forma a possibilitar a tabulação de resultados, no que se refere ao *status* dos sujeitos frente à temática antes e após a realização das oficinas.

A pesquisa-ação aqui relatada teve como norte, desde seus esboços iniciais, a ética por tratar de experiência didático-pedagógica com seres humanos e para tanto, do ponto de vista legal, cita-se a Resolução 196/96 (BRASIL, 1996) que define as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. A Resolução incorpora, sob a ótica do indivíduo e das coletividades, quatro referenciais básicos da bioética: autonomia, não-maleficência, beneficência e justiça. Visa assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, aos sujeitos da pesquisa e ao Estado. Além disso, a Resolução 196/96 descreve quais devem ser os aspectos contemplados pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, mecanismo pelo qual os sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais, manifestarão a sua anuência à participação na pesquisa. Por meio desse termo, o entrevistado declara que foi informado - de forma clara, detalhada e por escrito - da justificativa, dos objetivos e dos procedimentos da pesquisa. Além disso, ele ainda é informado sobre:

- a) A liberdade de participar ou não da pesquisa, tendo assegurado essa liberdade sem quaisquer represálias atuais ou futuras, podendo retirar o consentimento em qualquer etapa do estudo sem nenhum tipo de penalização ou prejuízo.
- b) A segurança de que não será identificado e que se manterá o caráter confidencial das informações relacionadas com a privacidade, a proteção da imagem e a não-estigmatização.
- c) A liberdade de acesso aos dados do estudo em qualquer etapa da pesquisa.
- d) A segurança de acesso aos resultados da pesquisa.

A identidade dos participantes, bem como suas contribuições se mantiveram no campo do anonimato ficando assim preservada a integridade física, emocional e moral dos participantes.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO: A NATUREZA DA PESQUISA

A pesquisa é de cunho etnográfico, uma vez que visa compreender, na sua continuidade, os processos do dia a dia em suas diversas modalidades, os modos de vida do indivíduo ou do grupo social no qual a pesquisa é experimentada. No

desenvolver das ações, a pesquisa preocupa-se com uma análise holística ou dialética da cultura que não é vista como um mero reflexo de forças estruturais da sociedade, mas sim como um sistema de significados mediadores entre as estruturas sociais e as ações e interações humanas. Os estudos introduzem os atores sociais com uma participação ativa e dinâmica e modificadora das estruturas sociais, especificamente neste registro sobre a temática “Violência contra a mulher”. Confirma-se a pesquisa como etnográfica ainda porque propõe-se a revelar as relações e interações ocorridas no interior das escolas, assim como de outras instituições que compõem essas estruturas sociais, de forma que o espaço escola se abra e evidencie os processos engendrados na sociedade os quais são de difícil visibilidade para os sujeitos que dela fazem parte (ERICKSON, 1986). Neste sentido, o sujeito da pesquisa, historicamente ator das ações sociais e interacionais, contribui para significar o universo pesquisado exigindo a constante reflexão e reestruturação do processo de questionamento do pesquisador.

Na pesquisa etnográfica, o pesquisador geralmente é um observador totalmente envolvido (in casu a professora que há três anos acompanhando as turmas na disciplina de Língua Portuguesa) e que convive com o grupo ou mora na comunidade (in casu há três anos acompanhando as turmas na disciplina de Língua Portuguesa)) e passa longos períodos dentro do ambiente (in casu sala de aula).

Estudos etnográficos focam em um determinado grupo social (alunos dos 9º anos daquela escola), coletando dados e observações sobre ele. Por não utilizar metodologias estatísticas, o levantamento etnográfico faz parte do rol de pesquisa qualitativa tendo como principal ferramenta a observação. Portanto, a observação é realizada através do contato direto, frequente e prolongado para que possa apresentar resultados fiéis à realidade do grupo estudado.

Utiliza-se de diversas ferramentas para coletar dados culturais: observação, entrevistas, grupos focais, histórias de vida, obtenção de documentos, materiais e artefatos, redes semânticas, técnicas projetivas e autorreflexão. Parte de uma observação geral (o aumento dos índices de violência contra a mulher apesar dos recursos de enfrentamento já existentes), segue interpretando as observações, e somente depois se concentra em certos aspectos culturais (práticas cotidianas que possivelmente resultem na validação desse crime).

Atribuímos à pesquisa a natureza interpretativista e justificamos nossa opção baseados nas doutrinas que tratam do assunto. Encontramos duas concepções

interessantes pertinentes ao tema que trazem inicialmente Comte como norteador da explanação. A abordagem positivista de Comte à sociologia insiste que todas as interpretações podem ser comprovadas e verificadas exclusivamente através da sensação física. Através desta perspectiva, as estruturas sociais tornam-se rígidas e absolutas no contexto de que todas as regras estabelecidas por uma autoridade devem ser validadas devido à sua herança de mandatos existentes. Sociologia interpretativa contesta o positivismo na medida em que analisa fatores de causas imateriais que não podem ser determinados pelo meio ambiente material, e investe interesse subjetivo em esforços de colaboração dentro das sociedades.

Entendemos então que Interpretativismo adicionalmente considera elementos de ambientes físicos como fontes de conhecimento que podem transcender entre as esferas imateriais de ser, com foco no papel individual de cada elemento em circunstâncias coletivas e materiais. Teorias positivistas argumentam que todas as interpretações da realidade são baseadas num quadro puramente objetivo, sem questionar princípios de valor moral. Neste sentido, o positivismo procura explicar como as pessoas operam dentro de suas sociedades, enquanto o interpretativismo procura entender por que as pessoas e as suas sociedades funcionam da maneira que eles fazem.

A abordagem qualitativa de pesquisa envolve alguns pressupostos sobre a natureza da sociedade humana e sobre as ciências sociais, que devem ser explicitados para a compreensão teórica e metodológica de seus diferentes tipos de estudo pertinentes ao que objetivamos registrar.

Em sua perspectiva a sociedade é vista como pessoas em ação, que agem de acordo com os sentidos que constroem para todos os objetos com os quais interagem na vida cotidiana, considerando essa construção de sentidos um processo constante de formação.

Portanto, como expõem Bogdan e Biklen (1994, p.54-55), na abordagem qualitativa ou interpretativa encontra-se a asserção de que a experiência humana é mediada pela interpretação de que existem múltiplas formas de interpretar as experiências, em função das interações com os outros, e de que a realidade é socialmente construída pelo significado de nossas experiências. A interpretação e o significado que as pessoas atribuem às suas experiências constituem a própria história. As pessoas são seres simbólicos que criam ativamente seu mundo através da interpretação, que não é um ato autônomo, mas sim, coletivo: os indivíduos

interpretam com o auxílio dos outros, os significados são construídos através de interações”.

Ainda nesta vertente de pensamento, Erickson (1986) reafirma que os atores sociais constroem significados diferentemente: dão significados simbólicos para outras ações e agem de acordo com as interpretações que construíram. Assim, as ações são baseadas em opções de interpretação de significado, sempre abertas para a possibilidade de reinterpretação e mudança. Pelo autor, as interpretações de significado são causais nas reações e nas relações sociais; são resultados de escolhas humanas, construídas através de sucessivas articulações na cadeia de interação social. Ressalta que essas perspectivas de significação não estão representadas, são frequentemente inconscientes, e assim, não estão explicitamente articuladas, e que sua problematização e documentação lhes proporcionam a devida visibilidade e reconhecimento. Nesse sentido, Coulon (1995a, p. 28) expressa que a interação é concebida como um processo de interpretação, e que ela permite que os atores comuniquem e prossigam suas trocas, interpretando a respectiva linguagem e atos.

Partindo destes pressupostos, a pesquisa interpretativa é conduzida através da descrição e análise dos conceitos e raciocínios utilizados pelos próprios atores sociais e tenta reproduzir, o mais fielmente possível, o mundo tal qual os atores o compreendem e percebem (COULON, 1995a, p. 62). A concepção que os atores sociais fazem para si do mundo social constitui em última análise o objeto essencial da pesquisa, devendo-se levar em conta o ponto de vista dos atores, seja qual for o objeto de estudo (COULON, 1995b, p. 14 - 15).

Bogdan e Biklen (1994, p. 47 - 51) contribuem sobre o caráter qualitativo da pesquisa ora apresentada esclarecendo que a abordagem qualitativa enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada, o estudo das percepções pessoais, e a questão de pesquisa tem o objetivo de investigar um fenômeno em seu contexto ecológico natural e buscar sua compreensão a partir das perspectivas dos sujeitos. Portanto, a pesquisa é naturalista ou de campo, pois a fonte dos dados é o ambiente ecológico de ocorrência das ações e dos comportamentos naturais das pessoas; é descritiva, pois os dados são coletados, de maneira minuciosa, em forma de palavras ou imagens; é indutiva, na medida em que a análise dos dados busca a teoria fundamentada (desenvolvida de baixo para cima, com base em muitas peças individuais de informação coletada), ou seja, as abstrações são construídas na medida

em que os dados vão se agrupando em categorias e as categorias em dimensões mais amplas. E, finalmente, é uma pesquisa de significações, objetivando compreender como diferentes indivíduos dão sentido às suas vidas, por meio da observação de sua ação e da verbalização de seus pensamentos. Os indivíduos possuem concepções, crenças e valores que orientam sua ação, e a questão que se propõe à investigação é precisamente a de clarificar como se interligam pensamento e ação – uma conexão mediada pela significação da situação e pelos componentes afetivos, experienciais e de conhecimento. Os recursos metodológicos da pesquisa interpretativa devem ser capazes de enfrentar a bidimensionalidade da ação – a união entre o pensar e o atuar: entender a conduta explícita implica conhecer quais são os pensamentos relacionados com a referida ação (ZABALZA, 1994, p. 32 - 34). O pesquisador intenciona perceber aquilo que os atores sociais experimentam, o modo como eles interpretam suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem (PSATHAS, 1992 *apud* BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51), levando em consideração o contexto psicológico ou o universo de pensamentos dos indivíduos e o contexto ecológico ou o universo social da ação.

Erickson (1986, p. 121) diz que a pesquisa procura responder às seguintes questões, que contribuem para superar a invisibilidade da vida cotidiana, para compreender detalhes concretos da prática e proporcionar o conhecimento dos significados locais que os acontecimentos possuem para as pessoas envolvidas: 1) O que está acontecendo especificamente, na ação social que ocorre neste campo particular? 2) Quais significados essas ações têm para os atores envolvidos no momento em que ocorrem? 3) Como os acontecimentos estão organizados em padrões de organização social, e quais são os princípios culturais que conduzem a vida cotidiana? O interesse fundamental da pesquisa interpretativa é a particularidade, a especificidade ou a peculiaridade dos significados-em-ação, ou o estudo detalhado de uma sociedade particular ou de uma unidade social, o que é chamado, na antropologia, de etnografia (ERICKSON, 1986, p. 130). A etnografia é a tentativa de descrição de uma cultura, e sua principal preocupação é o significado que têm as ações e os eventos para as pessoas, alguns diretamente expressos pela linguagem e outros transmitidos indiretamente por meio das ações (ANDRÉ, 1995, p. 19). O pesquisador encontra-se diante de diferentes formas de interpretação da vida, formas de compreensão do senso comum, significados variados atribuídos pelos

participantes às suas experiências e vivências e tenta mostrar esses significados múltiplos ao leitor (ANDRÉ, 1995, p. 20).

A pesquisa-ação aqui abordada adota posturas epistemológicas para a investigação interpretativista, porque é situada, tenta apreender a realidade complexa e as várias vozes que constituem o mundo social. Moita Lopes (1994), afirma que para isso devemos considerar o envolvimento de questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade. No encaixo desse pensamento vem Mason (1998) quem afirma que essa metodologia de pesquisa deve ser conduzida como uma prática ética e com olhar voltado ao contexto político-social da prática da pesquisa ao pensar no potencial emancipatório que esta pode ter. Dessa forma, a pesquisa pode vir a proteger os grupos dos menos poderosos, dos mais pobres, dos menos escolarizados, daqueles expostos à violência doméstica, tomando devidos cuidados para que os resultados de pesquisa não sejam utilizados para contribuir à desvalorização desses grupos (KLEIMAN, 2002, p. 198), cuidado este evidenciado na pesquisa quando estudado o funk, não ficando apenas no raso das produções que lançam a figura feminina na vala da objetificação, mas também na importância do gênero como voz social que é.

Insistimos na caracterização da pesquisa-ação por entendermos que se configura num tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo (violência contra a mulher) e na qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2003).

Tem a ação comunicativa como base, pois esta é caracterizada pelas relações diretas entre o pesquisador e o grupo, sendo esse um processo que requer tempo para que o conhecimento interpessoal se aprofunde, para que assim, diante de uma cumplicidade possa emergir novos fatos e valores que levarão a verdadeiros resultados. Esse requisito fica esgotado pelo fato de a pesquisadora lecionar para o mesmo grupo há três anos, portanto a intimidade necessária para a pesquisa-ação se cumpre.

Na pesquisa-ação é preciso um agir comunicativo, ou seja, ações que venham do coletivo e retornem a ele por meio de diálogo, negociações e acordos que gerem um saber compartilhado entre participante e pesquisador, o qual deve ser um facilitador e só intervir quando houver necessidade, entender que suas ações tem um

significado diferente para cada pessoa com quem ele for lidar, por esse motivo é preciso que ele aceite mudanças e seja capaz de viver nas incertezas, participando de cada evolução do projeto, juntamente com os sujeitos participantes.

Já os participantes, devem participar ativamente na elaboração da problemática da pesquisa, da ação, e da busca de soluções, sendo parte integrante de todo processo por meio de experiências, procurando partilhar os seus significados com todo o grupo.

A pesquisa-ação possui alguns procedimentos que devem se originar de necessidades sociais reais, vinculadas ao meio natural de vida, procedimentos flexíveis sempre baseados na forma de gestão coletiva, em que o pesquisador é participante e o participante, pesquisador. Deve haver então, uma flexibilidade metodológica, indicando que o pesquisador precisa muitas vezes, como bem define Philippe Perrenoud no título de seu livro publicado em janeiro 2001, “Agir na urgência e decidir na incerteza” (PERRENOUD, 2001, p. 33).

A discussão nas oficinas de leitura acerca da temática “violência contra a mulher” aproveita o momento social experimentado pela sociedade nas esferas mundial, nacional, estadual, municipal e pessoal dos sujeitos da pesquisa visto que os índices de casos desse tipo de violência é cada vez maior e alcança cada vez mais um maior número de vítimas. Inclusive muitos dentre os participantes da experiência pedagógica aqui descrita. Por isso, espera-se que este processo de pesquisa-ação produza transformações de sentido, ressignificações ao que fazemos ou pensamos, sendo de grande importância que haja tempo e espaço para que cada sujeito vá se apropriando das mudanças que se operam em suas significações de mundo, que implicam essencialmente mudanças em sua perspectiva como cidadão do mundo.

5 CONTRIBUIÇÕES PARA ANÁLISE

A análise dos dados coletados é a etapa do trabalho acadêmico em que o pesquisador transforma dados numéricos ou dados qualitativos soltos em uma conclusão para solucionar seu problema de pesquisa. E, sendo essa pesquisa de cunho educacional, mas também social, coletamos dados e informações durante todo o processo em um livro de bordo, questionamentos, observações, produções textuais,

momentos de fala. Todos esses dados são, nesse momento, transcritos para ao final validarmos nossa proposta de intervenção.

5.1 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Ao adentrarmos no campo da análise de dados, necessário é justificar a escolha da leitura colaborativa entre os pares da pesquisa, cujo objetivo não era gerar um produto específico, mas sim conscientizar os estudantes em relação ao processo necessário para compreender as ideias e intenções do autor, além de incentivar uma melhora da proficiência dos estudantes neste quesito.

No decorrer dos trabalhos durante as oficinas, foi possível constatar que a leitura colaborativa tem, efetivamente, o papel de “ensinar o aluno a ler” com a mediação do professor mostrando quais são as estratégias para que o contato entre o leitor e o texto vá além da decifração do código. O professor mediador precisa orientar os estudantes e prepará-los para utilizarem procedimentos e comportamentos leitores que os capacitem a atribuir sentido ao que foi escrito pelo autor.

Tão logo tenhamos encerrado as atividades com os textos escolhidos nas oficinas, foi possível enxergar o texto como um evento comunicativo, ao considerarmos os resultados observados nos sujeitos participantes, sejam observados tanto na oralidade como na escrita no instante em que foram inquiridos a posicionarem-se sobre o tema abordado naquela instância.

Na análise dos dados, é possível entender o posicionamento de Marcuschi (2010, p. 36), a oralidade é “fator de identidade social, regional, grupal dos indivíduos”, pois é por meio dessa prática discursiva que o indivíduo enriquece a sua comunicação numa troca de experiência na sociedade fato que ficou bastante evidente ao final da pesquisa no momento em que observamos a condição cognitiva e social dos estudantes no ponto inicial da pesquisa e suas transformações na marca de chegada naquele processo de leitura.

Também não podemos deixar de citar que, nesta etapa de análise de dados, constatamos que as etapas de leitura defendidas por Menegassi, quais sejam a decodificação, a compreensão e a interpretação, foram cruciais para a obtenção dos resultados aqui colhidos, pois segundo Menegassi (2010), as etapas de leitura se desenvolvem de acordo com processos que não podem ser mensurados separadamente, elas fazem parte de um procedimento gradativo de apropriação dos

sentidos possíveis no texto, que propiciam ao aluno reflexão, liberdade e autonomia de pensamento.

E como remate, trazemos para o plano da análise de dados a contribuição de Paulo Freire, quem, com relação à leitura diz que: “a compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo.” Perfeitamente constatado na condição final dos sujeitos da pesquisa frente à temática trabalhada.

Para melhor visualização dos resultados expostos mais detalhadamente, agregamos nesta parte da redação, números coletados após cada uma das atividades com a finalidade de observarmos a efetividade ou não das atividades propostas frente aos objetivos estabelecidos.

Na etapa de sensibilização do projeto, que aconteceu com a leitura da obra “O Grito”, coordenamos a atividade, enquanto ainda estavam somente na fase de admiração da tela, foi feito o seguinte questionamento, cuja resposta deveria estar anotada numa folha individual que foi distribuída entre os alunos:

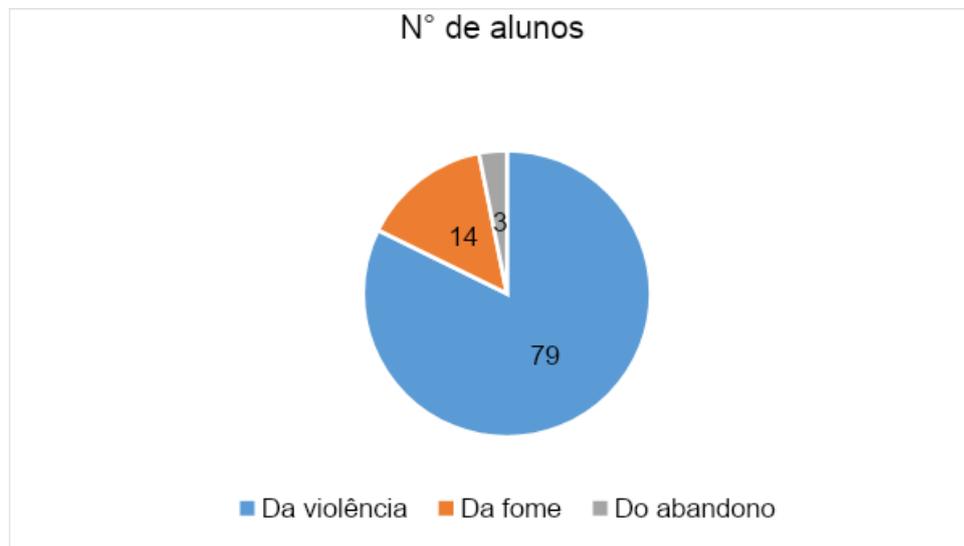
O que essa imagem desperta em você:

Dos 96 alunos presentes naquele dia, 48 declaram sentir “medo”; outros 27, “susto”; 12 “desespero” e outros 9 não souberam declarar.

Novo questionamento direcionado considerando o maior número de alunos que declaram “medo”.

Primeiro Momento: 96 participantes

Figura 1: Respostas à pergunta “Pergunta “Qual medo que o assombra?” em um primeiro momento

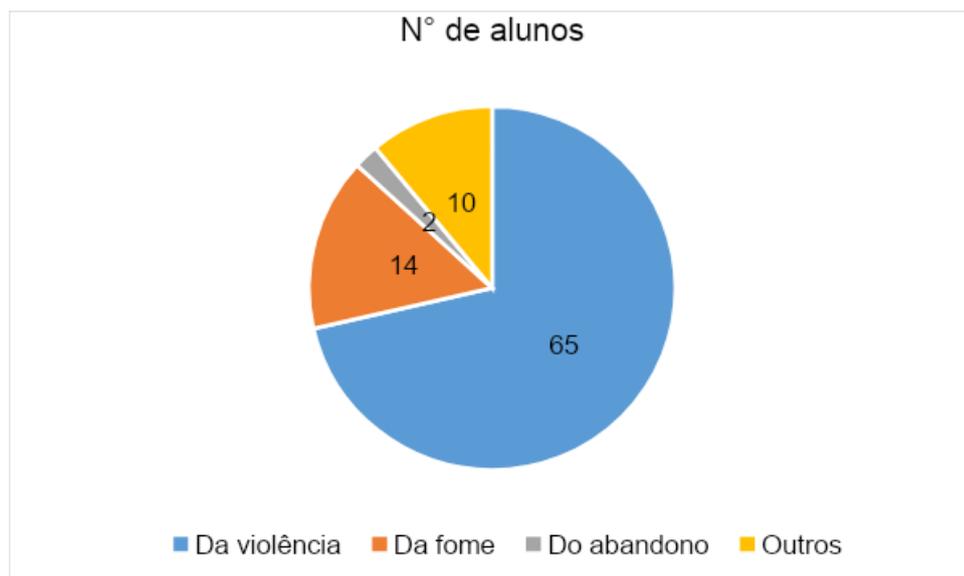


Fonte: A autora, 2020.

Ao final da pesquisa-ação foi refeita a pergunta e os 91 alunos responderam:

Segundo Momento: 91 participantes

Figura 2: Respostas à pergunta “Pergunta “Qual medo que o assombra?” em um segundo momento



Fonte: A autora, 2020.

Observamos aqui dois fenômenos interessantes: o primeiro é que o número de alunos que declararam medo da violência, no segundo momento apresentou uma

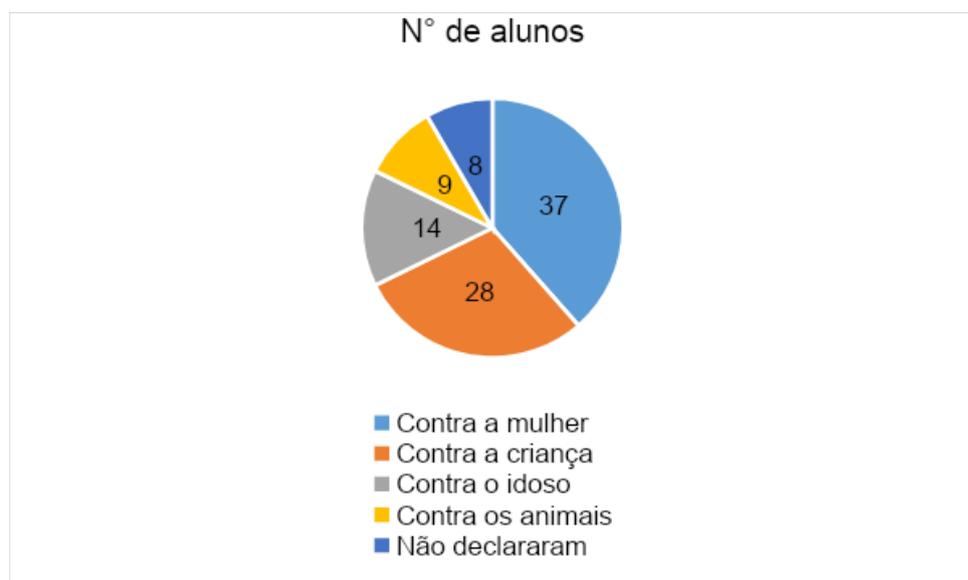
diferença sensível deixando claro que, ao perceberem que apesar de todos os recursos utilizados para o enfrentamento desse mal, os índices ainda aumentam, sentem-se fragilizados e expostos. E outro dado tristemente constatado é que o medo da fome não apresentou alteração, mostrando que para aqueles alunos, não há nada pior do que a fome, pois, é talvez o que experimentam.

Ao analisarmos os resultados tabulados, constatamos que a leitura direcionada e orientada promoveu um crescimento na consciência de que, apesar de todos os recursos já existentes no enfrentamento da “violência contra a Mulher”, ainda é cultural em nossa sociedade essa prática e que estando eles em evolução, têm nas mãos o poder para alterar essa realidade em suas futuras relações.

Ao perceber que o medo da violência o que assombra a maioria, foi proposta uma nova pergunta:

Primeiro Momento: 96 participantes

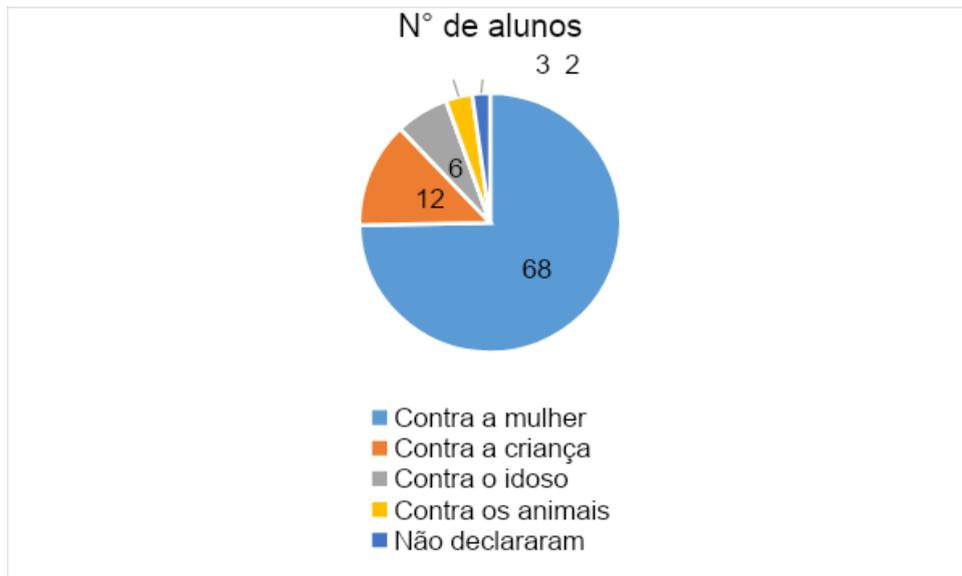
Figura 3: Respostas à pergunta “Qual a forma de violência que mais percebemos em nosso cotidiano, em nossos núcleos de convivência?” em um primeiro momento



Fonte: A autora, 2020.

Segundo Momento: 91 participantes

Figura 4: Respostas à pergunta “Qual a forma de violência que mais percebemos em nosso cotidiano, em nossos núcleos de convivência?” em um segundo momento



Fonte: A autora (2020).

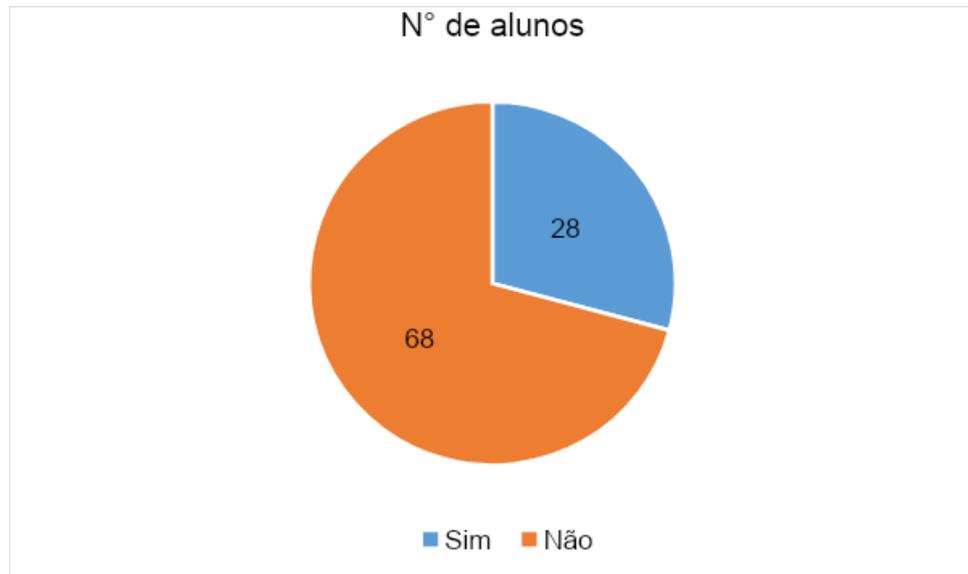
A serem apresentados aos dados anteriores e posteriores à pesquisa, questionamos qual seria a possível justificativa para a alteração de dados, no que obtivemos a devolutiva de que no que se refere aos dados sobre a violência contra a mulher, o que fez alterar os dados foi a consciência de que violência não é só a física e sim outras tantas que passavam invisíveis aos seus olhos, anteriormente ao trabalho. E no que tange os resultados sobre violência contra as crianças, eles alertam para o fato de que, após os estudos, entenderam que essa violência é, em sua maioria, consequência da violência contra a mulher e que atinge diretamente as crianças, portanto, alguns incorporaram os dados à primeira opção.

Já os dados sobre a violência contra o idoso, foi creditado pelos alunos ao descaso e abandono da família que não era objeto de estudo nestas oficinas.

Direcionado novo questionamento sobre a violência contra a mulher que foi a temática em maior evidência foi questionado:

Primeiro momento – 96 participantes

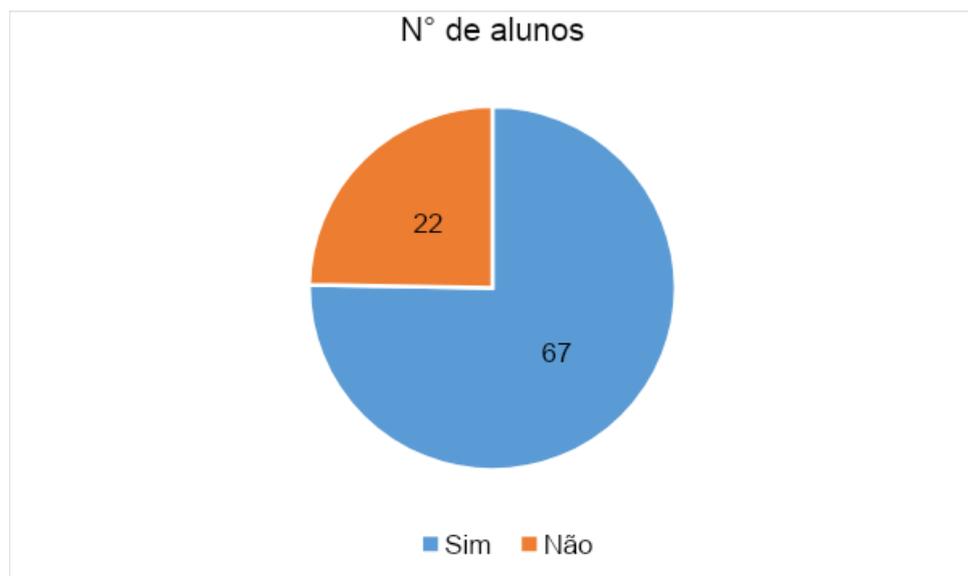
Figura 5: Respostas à pergunta “Você conhece, pessoalmente, alguma mulher vítima de violência doméstica?” em um primeiro momento



Fonte: A autora, 2020.

Segundo Momento: 89 participantes

Figura 6: Respostas à pergunta “Você conhece, pessoalmente, alguma mulher vítima de violência doméstica?” em um segundo momento



Fonte: A autora, 2020.

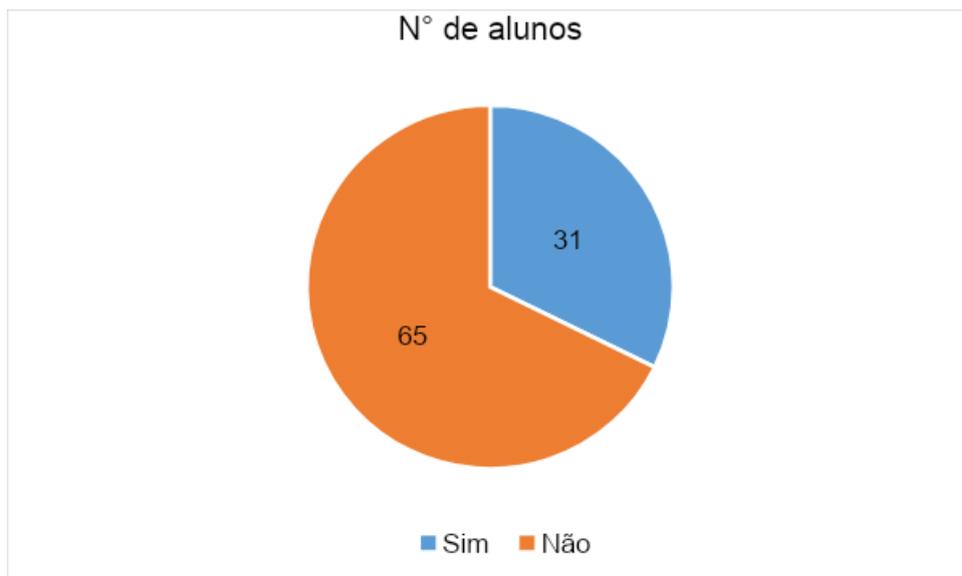
Ficando claro aqui que na primeira investigação, os alunos só entendiam como violência, a física. E após os estudos, puderam entender que ela adota várias faces e assim puderam atualizar seus níveis de conscientização sobre o fenômeno social aqui discutido.

Uma nova provocação da criticidade foi feita e observada quando os alunos foram submetidos à produção textual do gênero “Resposta Argumentativa” com a finalidade de coletar informações para a comparação que segue:

Primeiro momento: 96 participantes

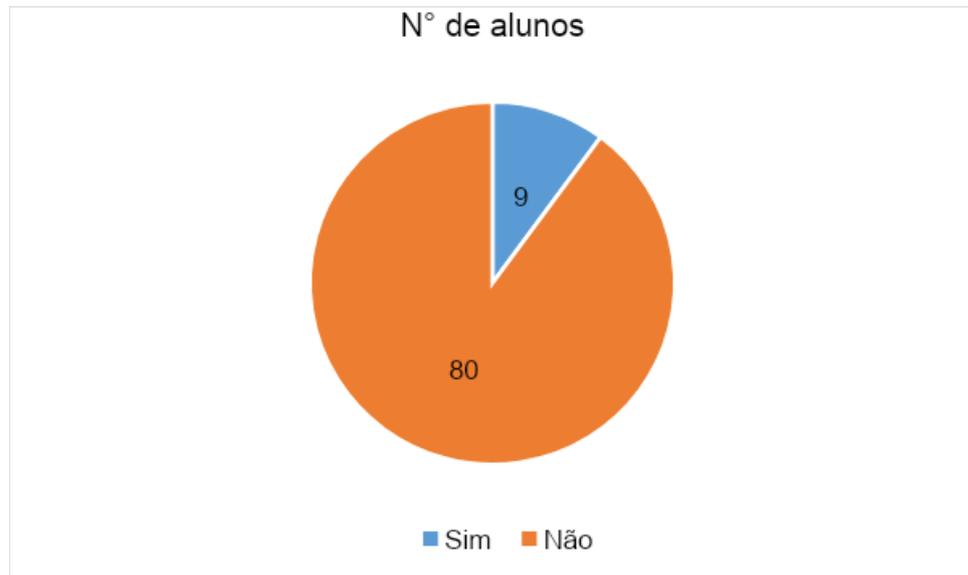
Contexto de produção de resposta argumentativa

Figura 7: Respostas à pergunta “Você acredita que, no comportamento feminino, há algo que justifique a agressão sofrida, sendo ela merecedora daquela violência?” em um segundo momento



Fonte: A autora, 2020.

Figura 8: Respostas à pergunta “Você acredita que, no comportamento feminino, há algo que justifique a agressão sofrida, sendo ela merecedora daquela violência?” em um segundo momento



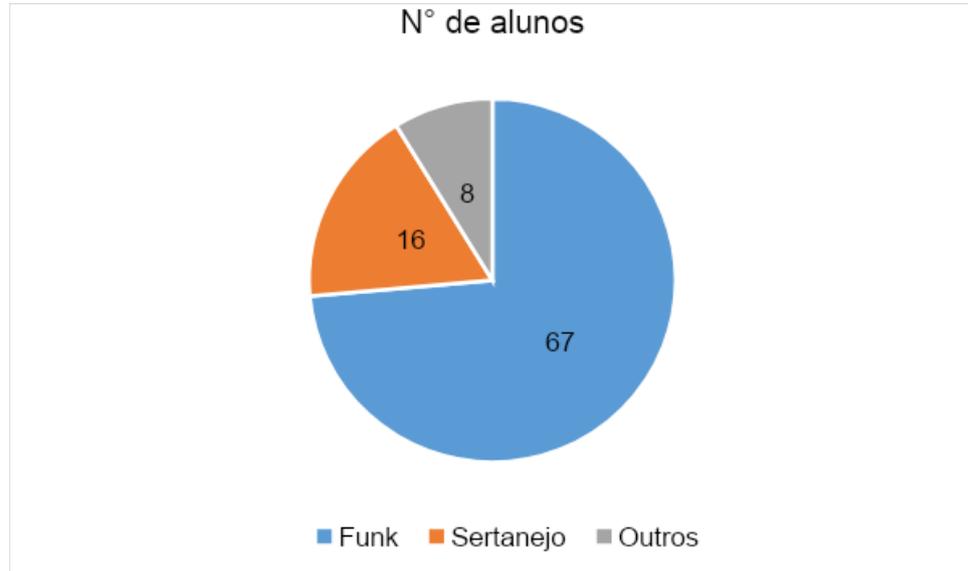
Fonte: A autora, 2020.

Dados que comprovam a efetivação dos trabalhos de leitura e interpretação realizados durante todo o processo que levaram os alunos a um posicionamento diferente diante da questão do merecimento da mulher quando o caso é de agressão, conscientizando-os de que nada justifica qualquer que seja a forma de violência. Coube neste momento a discussão sobre o machismo (inclusive o presente no comportamento de algumas mulheres), o feminismo, os exageros em nome de determinadas bandeiras que acabam por agravar e criar outros dificultadores no enfrentamento da questão social ali discutida.

Outro momento de coleta de dados foi o questionamento sobre a preferência musical do grupo, em que foram questionados por escrito sobre sua preferência musical.

Primeiro Momento: 91 participantes

Figura 9: Respostas à pergunta “Qual gênero musical mais lhe agrada ou que você ouve com maior frequência em um primeiro momento?”

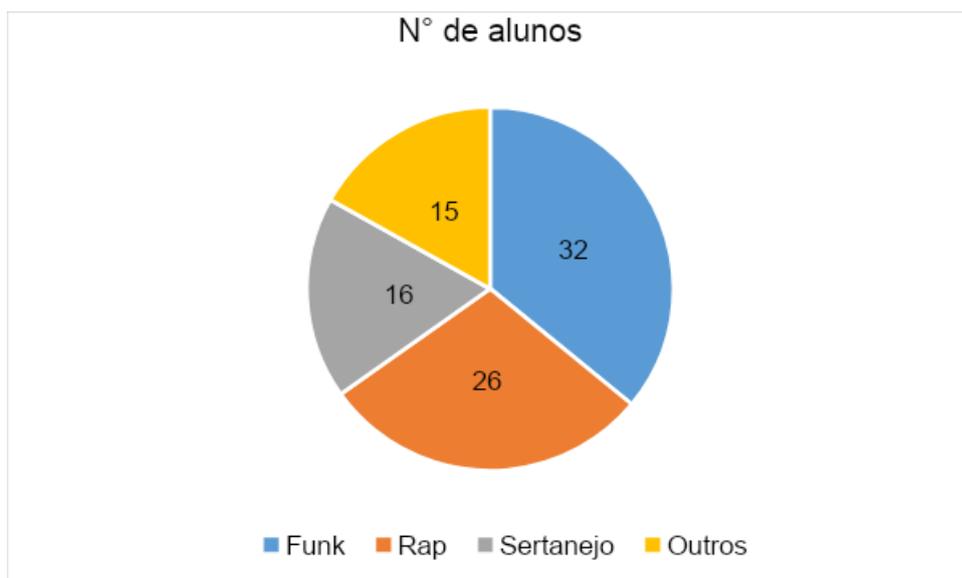


Fonte: A autora, 2020.

Segundo Momento: 89 participantes

Qual gênero musical mais lhe agrada ou que você ouve com maior frequência?

Figura 10: Respostas à pergunta “Qual gênero musical mais lhe agrada ou que você ouve com maior frequência?” em um segundo momento



Fonte: A autora, 2020.

Essa pesquisa assumiu a finalidade de, ao trabalhar música, tornar o momento prazeroso, trabalhando o gênero que seja do contexto do grupo, ou maior parte dele. Por isso, o gênero musical escolhido para o trabalho de audição, análise e retextualização das letras, nesta etapa, é o Funk.

Embora a função dessa pesquisa não tenha sido a desqualificação de nenhum gênero musical, constatamos que após a oficina com o funk, que consistiu na leitura e análise das letras, especialmente das dos “proibições”, tendo em vista que o assunto em discussão era a “violência contra a mulher” e as possíveis práticas sociais cotidianas que possam induzir à prática, os alunos demonstraram certo “susto” ao se depararem com a “pobreza” nas letras dessas músicas e identificaram uma objetificação da mulher que condenaram.

Reafirmamos durante o trabalho com funk que esse gênero musical tem um papel importantíssimo na sociedade. É a voz de protesto das comunidades que não são ouvidas e colocadas à margem da sociedade. E também trouxemos para nova audição, funks interessantíssimos os quais merecem todo o glamour.

Após esse trabalho, optamos por trabalhar a retextualização de letras de funk e acabamos por incorporar às atividades o gênero musical rap que é um desdobramento do funk e que tão bem se prestou ao registro escrito das vozes de protesto dos sujeitos da pesquisa-ação diante da questão social observada.

Como remate das considerações sobre a análise de dados, confirmamos a certeza de que o trabalho com a leitura e oralidade, enquanto instrumentos de emancipação, libertação e transformação do leitor surtiram os efeitos esperados quando, ao final da proposta, numa última roda de conversa, os alunos concluíram que, as condutas cotidianas tais como a repetição de músicas, piadinhas, jargões, a elevação de produções publicitárias e cinematográficas, e quem diria, até mesmo citações bíblicas mal interpretadas, que reduzam a mulher a um simples objeto sexual inferior digno de dominação, possam sim alimentar essa chaga social que cresce numa escalada espantosa e hedionda em nossa sociedade.

Para que bem fique registrado esse (re) posicionamento dos alunos frente à temática trazemos algumas falas:

1- *“Professora, nunca mais vou conseguir ouvir e repetir uma música sem analisar o que ela realmente diz”.* (Quando no trabalho com o gênero canção).

2- *“Professora, e pensar que a gente vende um rim para comprar um desses produtos!”* (Quando no trabalho com gênero anúncio publicitário).

3- *“Professora, se até a Bíblia prega a misoginia, como podemos combater isso?”* (Quando no momento mais crítico da pesquisa uma aluna trouxe para a discussão versículos bíblicos, que na leitura dela, objetificavam a mulher tal qual os outros textos analisados).

4- *“Professora do céu, assisti tantas vezes à esse filme “ A Bela e a Fera” e chegava a me emocionar. Mas agora, depois de tudo o que estudamos...me sinto um idiota romântico”.* (Quando na atividade com o filme “ A Bela e a Fera” que depois fora também estudado na estrutura do gênero cordel).

5- *“Professora, antes eu pensava que a mulher que não denunciava era porque gostava de apanhar. Hoje vejo que é o medo que a paralisa”.* (Quando, depois da roda de conversa com o grupo NUMAPE, os alunos foram chamados a exporem suas impressões em sala de aula entre seus pares)

6- *“Professora, depois de tudo o que estudamos sobre esse assunto, pude observar que vivo num relacionamento abusivo e não percebia. Não tinha noção de que o comportamento do meu namorado não é excesso de amor ou medo de me perder. É ruim. Me deu medo de isso evoluir para a violência física”.* (Quando após a roda a leitura do texto informativo complementar à roda de conversa com o grupo NUMAPE em que trazia as informações sobre quais as modalidades de violência que são tipificadas como violência contra a mulher).

7- “ Antes ela era FLOR

Agora ela é f

l

o

r”. (Quando na atividade com o gênero miniconto evidenciando a angústia).

As três produções abaixo são o resultado da escrita de letras de *Rap* feitas em sala de aula pelos alunos:

8- *“ Ei, preste atenção!*

Já está na hora de parar com essa agressão!

Você dizia que a amava e agora é isso...bate, espanca, não liga para o que ela vai sentir!

Para você, não basta só bater, também precisa humilhar, destruir os valores desta mulher que você dizia amar.

Levanta mulher! Vai na delegacia, grita, denuncia!

Isso nunca foi amor! Isso é agonia!!!!

9- "Vou começar aqui, falando a real: violência não! Não é legal!

Se faz de bonzinho pra conquistar o coração e depois que conquista, quer se fazer de durão!

Oh...agora preste atenção!

Seja lá como ela for, irmão...nenhuma delas foi criada para ser objeto em suas mãos.

Ei, ei, ei... a situação no Brasil "tá" complicada: a cada quatro minutos uma mulher é espancada! É triste, mas é realidade!

A cada oito horas, uma deixa saudade!

É "tiração". O Brasil tá mesmo precisando de Educação!

Se liga, irmão indecente!

A violência é último recurso de homem incompetente!

Oh...agora preste atenção!

Seja lá como ela for...nenhuma delas foi criada para ser objeto em suas mãos!

10- É, parece que quem bateu, se arrependeu!

Tomou vergonha na cara ou o medo bateu?

Mas pra quê vou falar?

Pra quem denunciar/

Ele me ama. Sei que vai parar!

Outro dia...Pelo jeito a violência vai continuar!

Já não basta me espancar.

Com meu psicológico quer acabar! Sou feia. Sou gorda. Inútil. Só sirvo pra limpar!

Ah.. por favor. Isso é amor?

A dependência financeira me aprisiona. Como vou viver? E meus filhos?

Meus filhos!!!! Meus filhos!!!! É mais por eles do que por mim.

Agora basta! Você já me fez chorar demais. Trago o corpo e alma em carne-viva!

Chega! E apesar do que dizer os familiares: homem é assim mesmo! Ele estava nervoso. O que foi que você fez?

Vou denunciar! Vou lutar! Por mim. Por meus filhos. Por minha filha. Por cada mulher que vive assim como eu. Se é que isso é vida!

A Justiça nos ampara! Ela vai nos vingar! Ela vai cobrar! Ela vai ensinar!

O registro abaixo trata-se do resultado da retextualização de uma música. A atividade foi proposta após o estudo sobre o Funk, mas com o cuidado de não estigmatizar o funk como algo pejorativo no tocante à temática, a professora deixou os alunos livres na busca por músicas pertencentes a outros estilos musicais para que eles próprios identificassem o fenômeno da misoginia em outros estilos. A música escolhida pela aluna foi “Os Cascavelletes” (Rock).

Estupro Com Carinho

(Os Cascavelletes)

Eu quero te estuprar
Com muito carinho

Te estuprar
Com muito cuidado
Te estuprar
Por causa da dor

Louca é tua boca
Louca é tua bundinha
Louca é tua boca
Gostosinha

*“Eu quero te abraçar
Com muito carinho.
De você, sempre cuidar
com muito respeito.*

*Te beijar
Por ser tão grande meu amor.
Incrível é sua determinação!*

Incrível é a doçura do seu coração!

Vi que era amor no primeiro momento.

Você é a dona de toda a minha atenção!

Após a apresentação de resultados através de dados numéricos sobre a pesquisa, trazemos ao corpus do texto dados observáveis na escala numérica, e comprováveis na observação do comportamento dos sujeitos. Vejamos:

- Após as primeiras atividades abordando a temática “violência contra a mulher” já foi possível pontuar o primeiro resultado do projeto, pois foi notório o susto dos alunos ao descobrirem que violência não se restringe à agressão física e assim, muitos deles perceberam que já experimentavam essa realidade sem que percebessem. Essa reação dos alunos mostrou que havia um “descortinar” da temática diante dos olhos inocentes e desinformados daquele grupo. Trazemos abaixo o registro de algumas impressões peculiares dos alunos:

“Professora, eu pensava que era porque ele me amava demais”.

“ Professora, eu nunca imaginei que negar o dinheiro fosse uma forma de violência. Sempre pensei que era por ser miserável”.

“Meu pai vive chamando minha mãe de baranga. A gente até dava risada disso. Mas agora...percebi o quanto isso machuca ela. Não consigo mais rir disso!”.

- Outra resposta que agregou valor à pesquisa foi a atuação dos alunos ao, voluntariamente, pesquisarem sobre a misoginia não somente nas músicas, mas também em outros segmentos culturais além daqueles citados e trabalhados nas oficinas, trazendo para a sala de aula ditos populares, brincadeiras corriqueiras, e até mesmo fatos ocorridos no seio familiar onde identificaram esse fenômeno. Foi possível observar que a proposta provocou a curiosidade nos sujeitos, requisito essencial para que o processo ensino-aprendizagem se concretize.

- Houve também a manifestação de um dos alunos que se recusava a incorporar a ideia de enfrentamento à violência contra a mulher. E ao ser questionado sobre a resistência, declarou que sendo ele o único homem na casa, convivendo com a mãe e duas irmãs mais velhas, era ele a vítima de agressões de todas as formas ventiladas nos trabalhos e que na única vez que reagiu, foi encaminhado à delegacia de polícia em razão da sua reação. O aluno discordava veementemente da ideia de fragilidade feminina e propôs a discussão do inverso ali elaborado. No entanto, lhe foi

explicado que quando se discute um problema social, salientamos a regra e não a exceção, que era o caso dele. Sua angústia foi ouvida atentamente pelo grupo e orientado sobre os mecanismos de defesa que aí estão para proteger a sua integridade. O resultado obtido foi um entendimento de que aquilo que ali se discutia era uma regra, de proporções assustadoras, mas que havia outras situações tão absurdas quanto aquela e que ainda estavam no campo do anonimato.

- Outra contribuição significativa foi a leitura que uma aluna fez dos trechos bíblicos que trouxe voluntariamente para a discussão, o que consistiu num momento de tensão para os trabalhos, visto que uma discussão de cunho religioso não era a pretensão ali. A referida aluna disse: *Se a Bíblia, que é nosso livro de cabeceira e que ninguém ousa criticar, prega esse machismo absurdo, como poderemos lutar contra isso? Isso é ensinado desde sempre à humanidade!* O ganho real nesta etapa foi a percepção do despertar crítico dos alunos, indo além do proposto, buscar outras situações que, assim como as que se envolveram até aquele momento, estavam na inobservância. A criticidade até então desejada dava seus sinais e encorajava uma menina a questionar algo tão sério e de tamanha credibilidade quanto é a Bíblia e por entendermos a delicadeza do assunto, postergamos a discussão sobre esse tema para outro momento.

- Na oficina em que o objeto era a música, após a audição despreziosa das músicas “funks proibidos” a preferência do grupo, e todas as análises feitas sobre a função social do funk e suas letras, foi gratificante ouvir as declarações de que jamais seriam capazes de cantarolar as músicas como faziam até ali, sem antes analisarem o que defendiam e propagavam através de suas letras e ainda, perceber a indignação por estarem eles, de alguma forma alimentando esse mal ao prestigiarem elementos que pregam e lucram com a não somente com objetificação e degradação moral e física da mulher, como também desencadeiam uma série de outros problemas sociais experienciados por eles no seio familiar e social em que vivem.

Algumas declarações foram marcantes nesse momento quando questionados sobre a alteração dos dados que indicavam preferência anterior pelo funk e ao final do projeto mudaram seu afilhadismo:

“Professora, eu cantava o funk, inclusive aqueles que nós estudamos, mas eu não parava para pensar no que aquelas palavras queriam dizer. Depois que aprendi a fazer a leitura prévia, tive vergonha de repetir tantas vezes aquela música que na verdade era contra eu mesma, contra as mulheres”.

“Acho que depois dessas aulas com o funk eu nunca mais vou conseguir ouvir música nenhuma sem antes entender o seu significado”.

“É professora, já não acho tão “massa” esse tipo de música. Estou tentando ouvir outras. Parece que a gente fica mais “limpo”.

Quando o trabalho se pautou pela apresentação do filme “Bela e a Fera”, outra contribuição interessante surgiu, num primeiro momento, de ludicidade, quando os alunos apenas assistiram ao filme sem nenhuma interferência. Porém, na fase seguinte da oficina, no momento da coleta de impressões pessoais sobre a atividade numa roda de conversa, ao apresentarmos recortes do filme, e de forma orientada, os alunos detectaram indícios de relacionamento abusivo no que antes viam com ares de romantização. Um dos alunos, inclusive disse que durante tanto tempo leu e releu esse conto de fadas, jamais tinha percebido a crueldade ali representada. E em somatória ao ganho que já foi essa constatação, ainda lembraram de outros filmes que vem na mesma esteira de romantização de algo que na verdade é a crueldade do abuso num relacionamento disfarçado das mais diversas desculpas de exagero do amor, medo de perder e outras nuances tão atuais quando o assunto é a discussão sobre “A violência contra a mulher”.

- Na atividade com Propaganda Publicitária, os alunos conseguiram entender a provocação e intencionalidade em algumas delas. Noutras, foi necessária uma intervenção no sentido de orientá-los para os caminhos da criticidade. E aqui, mais uma contribuição valiosa: *Professora do céu, e a gente dá a vida, vende um rim para comprar um produto desse por pura ostentação. E não vê o que a gente acaba financiando!*

- Quando em situações de retextualização, reescrita e produção textual, embora a escrita não fosse o foco do trabalho, a mesma, porém, prestou-se à leitura e à oralidade. E explicamos o contexto de cada momento: quando a escrita se presta à leitura, é o registro das impressões daquele que leu carregada de suas singularidades acerca do mesmo dizer do outro, no entanto, um dizer inédito. Quando se presta à oralidade, entendamos como o registro do dizer daquele que se atreve a falar ao mundo, cuja escrita alcançaria distâncias maiores que sua voz poderia almejar. Assim considerando, foi possível observarmos que os alunos adotaram várias vozes sociais em seus textos, tais como a voz da mulher vítima e que não reage, a voz daquela que não se submete às torturas, a da sociedade que não se levanta em defesa da mulher, do homem que agride e se arrepende, do homem que não se

arrepende e segue com o comportamento atropelando todos nesse processo degradante de violência, e o mais doloroso foi a voz dos filhos que, incapazes de mudar essa situação, assistem horrorizados e carregam consigo toda a gama de deformações no corpo e na alma.

- Algumas vozes sociais representadas nos registros:

A voz da mulher que cansou da situação de violência - “ *Agora chega! Vou denunciar!*”

Por meus filhos! Por minha filha! Por toda mulher!”

A voz de quem entendeu que todos somos vítimas e que é sim responsabilidade de toda a sociedade o enfrentamento dessa questão social - “*Mulher não gosta de apanhar. Ela tem medo. Se sente sozinha. Essa violência não machuca só aquela que apanha. Machuca seus filhos. Sua família. Amigos. Contamina a sociedade. Compromete gerações!*”.

- Já no final das atividades, uma mãe fez depoimento interessante e que veio a confirmar a importância da discussão de problemas sociais na escola. Segundo ela, num desentendimento familiar entre o casal, a filha que antes sempre foi alheia ao fato, posicionou-se de forma firme e numa conduta de enfrentamento racional e seguro, contornou o conflito esclarecendo o pai sobre o que de fato ali estava acontecendo e mais, a responsabilização e possíveis punições para a conduta ali apresentada.

- E como remate, ao final dos trabalhos, com a análise dos dados colhidos no decorrer do mesmo, foi possível comprovarmos a eficácia da leitura como (trans) formadora do sujeito não somente como leitor, mas também como cidadão do mundo que ouve, analisa o dizer do outro, formula o seu próprio dizer, e situado é capaz de reverter situações e promover mudanças significativas no meio em que vive.

- Numa roda de conversa para discutir os novos dados, perguntamos sobre o que teria sido o elemento transformador dos índices referentes ao medo da violência contra a mulher, no que teve as seguintes contribuições:

“Eu mudei minha resposta porque agora tenho conhecimento sobre o assunto, tenho condições para identificar os sinais que levam a isso”.

“Professora, hoje não tenho mais tanto medo disso porque consigo perceber em casa e mesmo nos meus relacionamentos comportamentos que evidenciam essa prática. Então, eu tenho tempo de decidir se quero ficar nesse relacionamento ou se

dá para fazer algo para mudar a situação, como quando vejo indícios disso em casa entre meus pais”

“Professora, antes eu sentia pena das mulheres porque eu as via tão indefesas diante dessa monstruosidade, mas agora sei que não estão sozinhas. Têm muitos mecanismos de proteção, como nós vimos: leis, grupos de apoio, delegacia da mulher, e tantos outros”.

“Eu não temo mais tanto, porque antes eu pensava que a mulher dependia de um “salvador” que a tirasse dessa condição. Hoje sei que depende de nós a reação. Sair, recomeçar e ser feliz”.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de ensino através de oficinas de leitura aqui elaborada propôs que a leitura fosse significativa vez que abordaria uma temática interessante para o grupo naquele momento disponibilizando recursos e estratégias funcionais para desconstruir o conceito de que ler é enfadonho, especialmente para uma geração que nasceu em meio ao boom tecnológico e acostumou-se ao imediatismo das informações e portanto, contaminado pela anestesia de pensamento crítico que é uma construção diária e metódica.

Porém, apesar das novidades tecnológicas da modernidade, a leitura associada à oralidade, ainda é o único caminho para a comunicação entre os pares e por isso, os trabalhos aqui desenvolvidos partiram da premissa de que ler é algo complexo que exige interação, manipulação do texto além do decodificar dos signos linguísticos, mas por toda a extensão das ideias daquele que escreve e também de quem lê, requerendo um exercício de pensar, refletir além do prazer e da emoção. E, acima de tudo, assimilar e transformar, senão o seu dizer, o dizer do outro e nessa troca promover o desenvolvimento do cidadão como ser atuante.

Por entendermos que ao ler, o leitor absorve maior repertório vocabular e de conhecimento de mundo, amplia seus horizontes cognitivos desenvolvendo assim um maior domínio da linguagem, a capacidade de concentração, a criatividade que são essenciais para garantir a eficácia do que se aprende, pretendemos aprimorar algumas inteligibilidades e desenvolver outras nos sujeitos do projeto de forma a instrumentalizá-los para a discussão e enfrentamento de questões sócias tais como a relativização da violência contra a mulher nas práticas cotidianas. Ademais, através

da leitura colocamos em marcha habilidades fundamentais das capacidades cognitivas para compreensão de ideias e organização de linhas coerentes de pensamento; enriquecimento do vocabulário; desenvolvimento de uma visão crítica e capacidade de argumentação; aquisição de novos conhecimentos e visões de mundo diferenciadas; memorização de histórias, incluindo lugares descritos, personagens e situações. E, muito embora esse encargo de trabalhar e promover momentos de leitura sejam protagonismo da disciplina de Língua Portuguesa, cabendo a ela agilizar o conhecimento da formação das palavras, seus significados, a interpretação e construção de textos, cabe às demais disciplinas fomentar essa prática uma vez que também exigem a leitura de conceitos teóricos e compreensão dos enunciados.

De acordo com o grau de equivalência dos trabalhos aqui apresentados, confirmamos a leitura e conseqüentemente a oralidade como instrumentos de libertação do indivíduo da miséria da ignorância, da submissão às intenções alheias e da escuridão de quem caminha pelo desconhecido quando constatamos o amadurecimento do grupo nas suas manifestações de pensamento e posicionamento diante da temática proposta e de outras que surgiram no decorrer do projeto.

Ante todo o exposto como resultado da pesquisa proposta, concluímos que o trabalho com a leitura só se efetiva quando o professor faz a mediação entre o processo e o leitor, ofertando múltiplas possibilidades de leitura com a finalidade de aumentar o repertório dos novos leitores, promover a articulação entre as informações, mostrar que ler e escrever, além de promover socialmente e dar acesso à cultura e ao conhecimento, são modos de relacionar a vida de cada um com a realidade a qual experimenta. Sem dúvida, é a intervenção do professor que encaminha o leitor para a conquista da autonomia em que o leitor é capaz de realizar uma síntese individual das leituras que realiza. E para tanto, deve o professor, partir do princípio de que não basta colocar os alunos em contato com materiais escritos: é preciso incentivá-los a fazer descobertas e ajudá-los a realizar escolhas.

E na defesa da importância do professor no trabalho com a leitura, convém dizer que o professor é também mediador de leitura do mundo, ao oferecer aos alunos a oportunidade de explorar a realidade circundante, seja dos colegas, da escola, do bairro, do país ou do mundo em que vive. Essa leitura não pode ser meramente redundante, mas deve destrinchar os ocultos e fazer refletir sobre o aparente. Fato este que ficou evidente ao observarmos, ao final, a pesquisa como um processo de construção de (re)posicionamentos sociais dos alunos frente à discussão da temática

“ Violência contra a mulher” em que os sujeitos demonstraram habilidades para compreender a intenção, o ponto de vista do autor, para reconstruir o sentido daquilo que leram segundo suas vivências e ainda para identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos.

Todo o trabalho realizado e aqui defendido com energia foi crucial na construção de novos pilares profissionais na medida em que diante do olhar curioso da pesquisadora, surge o descortinar de novos caminhos, novas possibilidades, novas metodologias e novos projetos para desenvolver com seus parceiros de caminhada: os alunos. E ainda, fundamental importância na confirmação da leitura como instrumento de emancipação social e humana de quem a experimenta, bandeira esta que sempre carregou no ensino da Língua Portuguesa.

Missão cumprida com sucesso!

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. **Etnografia da prática escolar**. 15. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995. (Série Prática Pedagógica).
- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. 8. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, M.; RANGEL, E. O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, 2005.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- BECHARA, E. (1985). Ensino da gramática. Opressão? Liberdade? *In*: FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Investigação qualitativa em educação**. Porto: Editora Porto, 1994.
- BORDINI, M. G. Por uma pedagogia da leitura. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, p. 111-118, mar. 1986.
- BRASIL. Resolução 196/96 de 10 de outubro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Conselho Nacional de Saúde, Brasília, DF, 10 de out. 1996. Disponível em: <<https://conselho.saude.gov.br/docs/Reso196.doc>>. Acesso em: 12 nov. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação e Desportos. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais - v. 2**. Brasília: Ministério da Educação e Desportos. Secretaria de educação fundamental, 2001.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRECHT, B. A vida de Galileu. *In*: Brecht, Bertold. **Teatro completo, em 12 volumes** – v. 6. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991, p. 51 – 170.

CANDIDO, A. Direitos Humanos e literatura. *In*: A.C.R. Fester (Org.) **Direitos humanos E...** São Paulo: Cjp / Ed. Brasiliense, 1989.

CARRASCOZA, J. A. **Razão e sensibilidade no texto publicitário**. São Paulo: Futura, 2004.

CHIBENI, S. S. **Algumas observações sobre o método científico**. São Paulo, Departamento de Filosofia – Unicamp, 2006. Disponível em: <www.unicamp.br/~chibeni/textid/metodocientifico.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2020.

COULON, A. **Etnometodologia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1995a.

COULON, A. **Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 1995b.

CORREIA, M. A. Representação e ensino a música nas aulas de geografia: **Emoção e razão nas representações geográficas**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná – Programa de Pós-Graduação em Geografia Mestrado/Doutorado, 2009.

COSTA, S. B. A importância da música para as crianças. São Paulo: Abemúsica, 2002.

COSTA, N. B. **As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária**. *In*: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R e BEZERRA, M.A (org.) **Gêneros textuais e ensino**. Editora Parábola, São Paulo, 2012.

COULON, A. **Etnometodologia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1995a.

COULON, A. **Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 1995b.

DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; FALEIROS, R. J. (orgs.) – **Leitura de Literatura na Escola** – Editora Parábola, 2017.

DIAS, A. L. **Ensino da linguagem no Currículo**. Fortaleza: Brasil Tropical, 2001.

ECO, U. **Os Limites da Interpretação**. São Paulo: Perspectiva, 1995.

ECO, U. **La Struttura Assente**. 7. ed. Milão: Bompiani, 2008.

ERICKSON, F. **Qualitative methods in research on teaching**. *In*: WITTROCK, Merlin C. **Handbook of research on teaching**. 3. ed. New York: Macmillan, 1986.

- FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- FERREIRA, M. **Como usar a música na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2012.
- FERREIRA, M. M.; AMADO, J. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que completam. 4 Coleção**. Polêmica do nosso tempo. Cortez Editora, 23. ed., 1989.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- GADOTTI, M. **A Educação contra a educação**. São Paulo: Cortez, 1982.
- GERALDI, J. W. **Concepções de linguagem e ensino de português**. In: _____. (Org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.
- GIARDINELLI, M. **Lectura, docencia, escuela y literatura**. Buenos Aires: Edhasa, 2007.
- GONZALES, L. **Linguagem publicitária: análise e produção**. São Paulo: Arte & Ciência, 2003.
- GOTLIB, N. B. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 1990.
- HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- HERMANN, N. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- KOCH, I. V. **A inter-ação pela linguagem**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2000.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LANGLAND, G. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: ROUXEL, A.; LANGLAND, G.; RESENDE, N. L. (org.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013, p. 25 - 38.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. **Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”**. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (org.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 21 - 34.

MASON, J. *Qualitative Researching*. Londres, Inglaterra: SAGE Publications, 1998.

MATOS, J. S.; SENNA, A. K. **História oral como fonte: problemas e métodos**. Rio Grand: Historiae, 2011.

MEIHY, J. C. S. B. **História oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007.

MENEGASSI, R. J. **Leitura, Escrita e Gramática no Ensino Fundamental** (das teorias às práticas docentes) – Maringá: Eduem, 2010.

MENEGASSI, R.J.; ANGELO, C.M.P. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, R.J. (Ed.). *Leitura e ensino*. Maringá: Eduem, 2005, p. 15 - 43.

INAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade* - Petrópolis: Vozes, 1995.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. 3. ed. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, 2011.

MOITA LOPES, L. P. (1994). **Pesquisa Interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução**. In: DELTA, v. 10, n. 2, p. 329 - 338.

MONTES, G. **La gran ocasión: la escuela como sociedad lectora**. Buenos Aires, 2007, p. 6.

MUNCH, E. **O grito**. Óleo sobre tela. Têmpera e Pastel sobre cartão. 91cm x 73,5cm. Galeria Nacional.

NIEVA, E. R. A. **Volver a ler: El papel del docente en la recuperación del poder y el placer de la lectura**. Buenos Aires, 2013.

OLIVEIRA, M.; OLIVEIRA, M. (orgs). **Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2002.

ORLANDI, E. P. **Leitura perspectivas interdisciplinares**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2005.

PANOFSKY, E. (1939). "Introductory". In: **Studies in Iconology: Humanistic Themes in the Art of the Renaissance**. Nova York: Icon, 1995, p. 3 - 31.

PILLAR, A. D.; VIEIRA, D. O vídeo e a metodologia triangular no ensino da arte. Porto Alegre: Fundação Lochpe, 1992.

PINHEIRO, J. H.; LÚCIO, A. C. M.; **Cordel na sala de aula**. São Paulo: Duas Cidades, 2001.

RANGEL, E. O.; GARCIA, A. L. M. A Olimpíada de Língua Portuguesa e os caminhos da escrita na escola pública: uma introdução. **Cadernos Cenpec**, v. 2, n. 1, jul., 2012, p. 11 - 22.

_____. No limiar da persuasão: o movimento argumentativo na escrita de artigos de opinião por estudantes brasileiros. **Cadernos Cenpec**, v. 2, n. 1, jul., 2012, p. 99 - 120.

RIBEIRO, B. T.; P. M. GARCEZ (Orgs.). **Sociolinguística Interacional**. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2002.

RODRIGUES, R. M. **A propósito de História Oral**. In: RODRIGUES, R. M. **A História, autores e atores: compreensão do mundo, educação e cidadania**. Fortaleza: Edições UFC, 2013, p. 23 - 54.

SARLET, I. W. **Dignidade da Pessoa Humana e Direitos Fundamentais na Constituição Federal de 1988**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

SCHWANDT, T. A. **Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social**. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 193 - 217.

SCLIAR-CABRAL, L. Um exemplo de psicolinguística aplicada para minorar o insucesso escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, n. 1, v. 4, p. 73 - 86 jan./dez. 1985.

_____. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003a.

SILVA, E. Z. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 4. ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1987.

SILVA, E. Z. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, K. L. A. **Formar Leitores: um desafio da escola**. *Revista ABC Education*, jun. 2010.

- SILVEIRA, E. S. História Oral e memória: pensando um perfil de historiador etnográfico. *Métis: história & cultura*, v. 6, n. 12, p. 35 - 44, jul/dez. 2007.
- SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- TRAVAGLIA, L. C. Gramática e interação: uma proposta de ensino de gramática no 1º e 2º graus. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2009. Disponível em: <<http://www.funk.blog.br/2013/11/gurias-de-funkeiros-e-seus-significados.html>>. Acesso em: 28 nov. 2020.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- TOULMIN, S. **Usos do argumento**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: um contributo para o estudo dos dilemas.

APÊNDICES

APÊNDICE A – MATERIAL DO PROFESSOR

CIRCUITO DE OFICINAS DE LEITURA

Caro professor, as atividades constantes neste espaço fazem parte de um circuito de oficinas de leitura nas quais serão trabalhadas questões pertinentes à leitura e à oralidade em torno da temática: Violência contra a Mulher, numa proposta de aprimoramento de inteligibilidades do sujeito leitor para o enfrentamento crítico e situado à problemática tendo como instrumento o pensamento crítico e verbalização do mesmo na expressão do seu dizer.

1 Oficina - Análise da tela “ O Grito” de Edvard Munch.

Objetivos específicos da oficina:

- Promover a interpretação da visualidade como instrumento de compreensão do mundo ao redor.
- Privilegiar o desenvolvimento do olhar crítico do aluno na sua capacidade de interpretar e compreender criticamente as **imagens**.
- Colher dados sobre as informações pessoais dos alunos através de relatos orais e registro em questionário para posterior geração de dados e confrontação de informações.
- Incorporar o conceito de que a leitura não é somente o decodificar de signos linguísticos.

Atividade 1 – Na sala de informática os alunos deverão procurar a tela em questão e inicialmente, somente observar e anotar suas impressões, sentimentos, lembranças que foram despertadas com a visualização.

Em ação: A professora pergunta aleatoriamente: O que essa imagem desperta em você?

Professor, é neste momento em que fará a coleta de informações sobre os sentimentos despertados durante a contemplação da tela e então direcionar as próximas ações bem como coletar dados para posterior comparação dos mesmos quando no momento de avaliação da atividade.

Atividade 2 – Já de volta à sala de aula, providenciar a entrega de material impresso com algumas orientações sobre a atividade de Leitura de Obra de Arte e como fazê-la.

Professor, antes de fazer a leitura do material, insista na questão da leitura ir além da decodificação mecânica dos signos linguísticos e aproveite para orientar seus alunos sobre o que e como devemos fazer a leitura de obras de arte, quais peculiaridades devem ser observadas, tais como: cores, textura, contexto histórico e de produção. Essas informações são importantes para futuras leituras de mesma natureza.

Material impresso:

COMO LER UMA OBRA DE ARTE?

Após o momento de contemplação, é necessário fazermos a leitura daquela obra de arte, no caso, uma tela. Para que entendamos os efeitos que essa leitura nos provoca, devemos considerar, além do visual, outros elementos que nos favorecem variados tipos de leitura de um mesmo objeto. Veja:

Leitura Formal: Observar os elementos que compõem, formam a obra de Arte, ou seja, os elementos expressivos, como a linha, a cor, o volume, a perspectiva.

Leitura Interpretativa: este é um momento mitorico, em que não existe nem certo, nem errado. Durante esta leitura é possível a cada espectador colocar o que pensa sobre a obra que está vendo, pois cada ser humano percebe, vê e sente uma obra de

Arte de acordo com sua história de vida, com o que já sabe e conhece sobre arte.

Contextualização Histórica: Localizar a obra no tempo histórico e no espaço, observando o tema, os significados, ou seja, os contextos em que foi criada, auxiliando na compensação e no significado da obra em questão.

Quando apreciamos produções artísticas, esses aspectos acabam por interagir uns com os outros, pois a leitura de uma obra de arte é percebida, sentida e significada a partir de nossos conhecimentos, vivências e percepções. Ao fruir a produção artística da humanidade, estamos realizando um diálogo com o mundo.

Quanto mais estivermos em contato com obras de Arte, mais nos aprofundamos nessa linguagem e conseqüentemente em sua leitura, mais ampliamos nosso repertório, conhecimento e compreensão da produção de Arte da humanidade, quer sejam em museus, galerias, exposições, ou até mesmo através de reproduções, pois em alguns casos, a presença frente às originais não é possível.

Ler é atribuir significados a algum texto, no caso de obras artísticas, estamos falando de textos visuais, que são lidos a partir do momento que começamos a estabelecer relações entre as situações que nos são impostas pela nossa realidade e de nossa atuação frente a estas questões, na tentativa de compreendê-las e resolvê-las. A leitura se torna real quando estabelecemos essas relações.

Professor, esta atividade constitui-se num registro avaliativo formal da interpretação feita pelos alunos nas atividades propostas anteriormente. Esse momento, por exigir registros escritos, deve ser proposto com a projeção da tela em tamanho ideal, num ambiente amplo em que os alunos tenham espaço para socializarem suas impressões e ainda, abrir a possibilidade de finalizarem a atividade como tarefa domiciliar na tentativa de prorrogar a proposta de leitura para além dos muros escolares

Atividade 3 - Modelo adaptado do roteiro de Apreciação Estética segundo o método Image Watching.

Grupo Participante:

A partir da obra apresentada, desenvolver o roteiro abaixo:

1. Ficha Técnica

Título:

Autor da obra:

Local e Data:

Dimensão:

Técnica:

2. Descrevendo

O que você vê nesta imagem? (descrever de forma objetiva)

3. Analisando (aspectos formais/estruturais da obra de arte):

3.1 Linhas:

3.2 Formas:

3.3 Cores:

3.4 Luz/Sombra:

3.5 Texturas:

3.6 Planos:

3.7 Composição:

Simetria/assimetria (dos elementos compositivos):

Movimento/estaticidade (dos elementos compositivos):

3.8 Temática:

3.9 Tendência artística (De qual período você acha que ela é?):

A obra se parece com quê?

Sobre o que você acha que ela trata?

Qual a mensagem que o artista passa através dessa obra?

Se parece com objetos artísticos que você já viu?

Como você acha que foi a reação das pessoas ao ver esta obra?

4. Interpretando (sensações, emoções, lembranças e significados pessoais):

O que você sente ao ver esta obra?

Você gosta ou não? Por quê?

Você enquadraria a obra como Arte?

5. Fundamentando (breve biografia do autor destacando as características e a importância de sua produção no panorama artístico nacional e ou internacional):

6. Revelando (produção, criação e interpretação artística)

Atividade 4- Após esse estudo feito em sala de aula e como tarefa domiciliar, deverá ser corrigido em sala e retomar alguns questionamentos sobre as impressões pessoais dos alunos que foram registradas naquele primeiro contato com a obra. Tais questionamentos devem ser tomados a termo em forma de questionários para posterior aproveitamento na análise avaliativa da funcionalidade da atividade.

Professor, para evitar constrangimentos e exposição desnecessária, a atividade deve ser realizada por escrito, sem a exigência de identificação daquele que responde.

Antes de distribuir o questionário, comente com a turma:

“Sabia que muitas pessoas são vítimas de violências e nem sequer percebem, ou identificam que estão sofrendo uma agressão, ameaça ou ofensa? Convidamos você a fazer o TESTE abaixo e refletir sobre este assunto.”

Com base nas anotações feitas naquele primeiro momento da atividade de coleta de sentimentos despertados pela leitura da tela, direciona-se os questionamentos seguintes, que ora sugere-se:

- Qual a forma de violência que mais percebemos em nosso cotidiano, em nossos núcleos de convivência ou não?
- Você conhece, pessoalmente, alguma mulher vítima de violência doméstica?
- Você acredita que, no comportamento feminino, há algo que justifique a agressão sofrida, sendo ela merecedora daquela violência?

Professor, sugere-se a coleta destas informações para posterior comparação de dados no sentido de confirmar ou não a efetividade da proposta de ensino-aprendizagem no tocante à mudança de comportamento do aluno quando exposto novamente aos mesmos questionamentos.

Atividade 5 - Você já sofreu algum tipo de violência?

Questionário:

Utilizando um papel anote as respostas, "SIM" ou "NÃO" para cada pergunta abaixo, refletindo se já passou por alguma das situações descritas.

- 1- Você já foi agredida (o) fisicamente por algum parente, namorado (a), ficante, marido (esposa) ou por pessoa desconhecida?
- 2- Você já foi xingada (o) e humilhada por seu pai, parentes, colegas, companheiro (a) ou autoridade e isso a tornou incapaz de realizar alguma coisa?
- 3 –Seu (sua) namorado(a), ficante ou marido (mulher) já a proibiu de usar alguma roupa?
- 4- Seu (sua) namorado(a), ficante ou marido (mulher) já escondeu ou queimou seus documentos, roupas, ou algum pertence seu?
- 5- Algum (a) chefe ou colega de trabalho ou da escola já te assediou, dando em cima

de você ou pedindo que você fizesse alguma coisa para agradá-lo (la)?

6- Alguma vez você foi se consultar e o médico ou enfermeiro tirou suas roupas, ou tocou o seu corpo sem necessidade?

7- Alguém já passou a mão em você, sem sua permissão?

8- Alguma vez alguém disse que você não era capaz, ou não poderia fazer algo, por ser mulher?

9- Você já foi ameaçada (o) de apanhar, ou de morte por algum homem?

10- Você já foi obrigada (o) a ficar em algum lugar, sem poder sair?

Professor, essa parte da oficina tem o objetivo de coletar informações sobre a experiência dos alunos em tais situações para que depois possam situarem-se no panorama de vítimas ou agressores dessa chaga social. E para deixar os alunos totalmente confiantes em fazer tais declarações, não deve ser exigida identificação nas fichas as quais só serão acessadas exclusivamente pelo professor.

Atividade 6 – Roda de conversa com os parceiros NUMAPE e NEDDIJ da cidade onde participaram Advogada, Assistente Social, Psicóloga, Pedagoga, e estagiários dos cursos de Direito e Assistente Social.

Professor, essa proposta de atividade em forma de “ Roda de conversa” é interessante pois coloca os alunos numa condição que lhes é atrativa e peculiar, saindo do lugar comum da sala de aula e trazendo uma impressão de informalidade na aprendizagem. E essa condição fica ainda mais atrativa quando trazemos pessoas alheias ao ambiente escolar para direcionarem esse momento.

Ideal que sejam repassadas informações sobre o que de fato se configura em “ Violência a Mulher, Violência Doméstica e suas formas de apresentação, as legislações existentes em nosso país, e os mecanismos de defesa das vítimas dessa violência. Assim como também o repasse de dados estatísticos sobre o tema em níveis municipais, estaduais e nacionais e o questionamento sobre qual ou quais seriam as razões que motivem o aumento dessa forma de violência constatadas nos noticiários.

Após a “ Roda de conversa” os alunos devem retornar à sala de aula e promoverem a leitura de material impresso cujo conteúdo segue:

Após a “Roda de conversa” os alunos devem retornar à sala de aula e promoverem a leitura de material impresso cujo conteúdo segue:

Leia o texto para posterior discussão.

Lendo um pouco mais sobre o assunto e conceituando:

A) Violência: segundo o dicionário (Ferreira, 1999), significa qualidade de ser violento; ato de violentar; constrangimento físico ou moral; uso da força; coação

B) Violência doméstica: De acordo com a Lei 11.340/2006 (art. 5º) Lei Maria da Penha, entende-se por violência doméstica e familiar toda a espécie de agressão (ação ou omissão) dirigida contra mulher num determinado ambiente (doméstico, familiar ou de intimidade) baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial.

C) Violência contra a mulher - é qualquer ação ou conduta, baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto no âmbito público como no privado.

Tipos de violência contra a mulher:

Violência física (visual): É aquela entendida como qualquer conduta que ofenda integridade ou saúde corporal da mulher. É praticada com uso de força física do agressor, que machuca a vítima de várias maneiras ou ainda com o uso de armas, exemplos: Bater, chutar, queimar, cortar e mutilar.

Violência psicológica (não-visual, mas muito extensa): Qualquer conduta que cause dano emocional e diminuição da autoestima da mulher, nesse tipo de violência é muito comum a mulher ser proibida de trabalhar, estudar, sair de casa, ou viajar, falar com amigos ou parentes.

Violência sexual (visual): A violência sexual está baseada fundamentalmente na desigualdade entre homens e mulheres. Logo, é caracterizada como qualquer conduta que constranja a mulher a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada; quando a mulher é obrigada a se prostituir, a fazer aborto, a usar anticoncepcionais contra a sua vontade ou quando a mesma sofre assédio sexual, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força; que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade.

Violência patrimonial (visual-material): importa em qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de objetos pertencentes à mulher, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades.

Violência moral (não-visual): Entende-se por violência moral qualquer conduta que importe em calúnia, quando o agressor ou agressora afirma falsamente que aquela praticou crime que ela não cometeu; difamação; quando o agressor atribui à mulher fatos que maculem a sua reputação, ou injúria, ofende a dignidade da mulher. (Exemplos: Dar opinião contra a reputação moral, críticas mentirosas e xingamentos).
Obs: Esse tipo de violência pode ocorrer também pela internet.

No contexto histórico, as lutas dos movimentos feministas foram importantes no sentido de produzir avanços na legislação relativa à violência doméstica em diversas partes do mundo, mas ainda assim permanece alto o número de violências, seja o estupro no casamento, as violências físicas, psicológicas e patrimoniais, e o feminicídio.

No Brasil, a presença e a atuação dos movimentos feministas teve como um dos principais resultados a aprovação da Lei n. 11.340, de 2006, conhecida como Lei Maria da Penha, que tipifica a violência doméstica contra a mulher e cria mecanismos para combatê-la. Porém ainda há dificuldades no combate à violência contra a mulher, tanto do ponto de vista institucional, que ainda carece de melhores arranjos, quanto do ponto de vista dos costumes e do acesso à informação e ao debate sobre questões de gênero. No entanto, ainda assim, mulheres são assassinadas por parceiros ou ex, por familiares, por desconhecidos, estupradas, esganadas, espancadas, mutiladas, negligenciadas, violadas por instituições públicas e, embora se noticie, elas (vítimas) são invisíveis e morrem barbaramente todos os dias no Brasil. Mortes anunciadas seguem acontecendo, mas os feminicídios não se convertem em uma realidade intolerável para o Estado e nem para grande parte da sociedade, que por ação ou omissão são cúmplices da perpetuação de agressões contra as mulheres que culminam em mortes.

Para finalizar os trabalhos desta oficina, sugere-se a atividade domiciliar:

Pesquisa - Em casa, pesquise a biografia daquela que deu nome à Lei 11.340.2006 para socializarmos na próxima aula.

OFICINA 2

Trabalhando gênero textual – Resposta Argumentativa

Leitura de texto “ Misoginia na música”

Audição de músicas (gênero canção) Funk

Objetivos da oficina:

- Exercitar a capacidade discursiva de argumentar.
 - Conhecer a estrutura do texto argumentativo.
 - Analisar e usar estratégias de argumentação;
 - Aprimorar o uso das normas e regras da língua portuguesa.
 - Conhecer as características do gênero “resposta argumentativa”.
 - Produzir um texto argumentativo sobre o questionamento proposto.
 - Coletar dados para posterior análise e confrontação de informações.
 - Compreender a origem do funk.
 - questionar e refletir se o funk é uma manifestação artística
- apresentar o funk brasileiro e alguns de seus subgêneros (Rap).
- Identificar as variações linguísticas presentes nos textos estudados.
 - Promover, com os grupos de alunos envolvidos, o questionamento dos meios de sustentação do preconceito linguístico.
 - Levar os alunos a perceberem que a língua não é um sistema rígido e que é determinada pela situação discursiva em que o falante se insere.

Professor, nesta oficina, além de situações de leitura e oralidade, também é proposto o estudo sobre o gênero textual “ Resposta Argumentativa” abrangendo sua estrutura composicional, contexto de circulação, argumentação e suas variações, finalidade.

Atividade 1 – Resposta Argumentativa

Professor, fazer o registro no quadro de informações pertinentes ao gênero textual a ser estudado.

Resposta Argumentativa

É um gênero textual que circula na sala de aula e é base para outros gêneros textuais tais como Artigo de opinião, por trabalhar com argumentação. Faz-se uma pergunta, que o candidato deve responder por meio de uma sequência dissertativo-argumentativa em que se exponha uma tese, e em seguida a comprova pela exposição de fatos, dados, citações, pesquisas para, posteriormente, expandir os argumentos de modo a convencer o leitor.

Para fazer uma boa resposta argumentativa deve-se seguir alguns passos que se seguem.

A resposta argumentativa não tem título;

Identificar as informações principais do texto quando estiver lendo o texto;

Escolher as informações que respondem ao comando;

Retomar a pergunta;

Comprovar os argumentos, por meio de exemplos, comparações, dados estatísticos etc.;

Usar linguagem formal;

Utilizar a 3ª pessoa

A proposta de produção escrita:

Hora do trabalho: Revendo o gênero textual Resposta Argumentativa, produza um texto segundo as orientações do gênero citado atendendo ao seguinte comando: **Há no comportamento feminino, algo que justifique a agressão sofrida, sendo ela merecedora daquela violência ?**

Professor, o texto a ser estudado neste momento, tem o propósito de discutir a possibilidade de algumas práticas sociais tidas como inocentes e culturais validarem a violência contra a mulher no cotidiano.

O material para leitura pode ser impresso ou apreciado na internet.

Na proposta, sugere-se o acesso ao site <www.justificando.com>.

Atividade 1 - Leitura do texto “Misoginia na música”

O termo misoginia deve ser entendido com o sentimento de repulsa, desprezo e/ou aversão às mulheres. Não tem nada a ver com desejo sexual, mas sim com o sentimento interno de raiva, seja a mulher seu objeto de desejo ou não.

Misoginia, portanto, é aversão às pessoas do gênero feminino. Não se trata de machismo.

É mais grave, não é simples reprodução de costumes que limitam os direitos da mulher. É repulsa, ódio que motiva maus tratos e ridicularização; é o ato de ter prazer com o sofrimento e a humilhação da mulher, seja produzindo-o ou o presenciando.

Essa depreciação das mulheres, muitas vezes disfarçada, foi evidenciada na recente música “surubinha de leve”, que vem ganhando destaque nas mídias sociais, motivando protestos e discussões acaloradas.

Eis um trecho da música:

Hoje vai rolar suruba

Só uma surubinha de leve

Surubinha de leve

Com essas filha da puta [sic]

A última frase revela um claro desprezo àquelas mulheres com as quais vão se relacionar. Não é só machismo. É destilação de ódio, que claramente não resultará em qualquer tipo de relação saudável, seja casual ou não. É uma relação doentia, abusiva, violadora. E o pior: difundida banalmente à massa social, inclusive para adolescentes com personalidade em formação.

É necessário destacar que a música, assim como a propaganda, teatro, filmes, etc são veiculadores de mensagens, ideologias e podem ser manifestações culturais que reforçam uma cultura de violência contra mulher, já tão naturalizada no seio social. Ainda que diretamente a música não cause violência, ela opera por reforço uma imagem de submissão e inferioridade feminina.

Prova disso é, ainda, a segunda parte da música que acaba por ressaltar a banalização do estupro na cultura brasileira:

Taca a bebida

Depois taca a pica

E abandona na rua

Diante disso, nos perguntamos: como isso por ser aceito, como pode ter sido aprovado por uma gravadora, ter pessoas defendendo? Como pode figurar entre as mais ouvidas nas plataformas musicais?

A resposta está na própria manifestação do cantor, em sua rede social, ao defender sua canção, alegando que “apenas fiz a música da realidade que vivo e muitos brasileiros vivem”.

E o que se tem é que a produção cultural está entrelaçada com a sociedade, é um produto e um agente desta. Sendo assim, infelizmente, da mesma forma que o ódio e a intolerância existentes na sociedade influenciam o meio musical, igualmente, a música também acaba reforçando ainda mais essa violência, em um processo de retroalimentação. Reforça-se o preconceito contra a mulher e naturaliza-se ainda mais a cultura de sua desumanização. Ou seja, opera-se por reforçar o ódio.

Claro que a incitação da violência contra a mulher não é uma novidade no meio musical, que permeia até músicas infantis como “Maria Chiquinha” [“então eu vou te cortar a cabeça, Maria Chiquinha/ Então eu vou te cortar a cabeça/ que cocê vai fazer com o resto, Genaro, meu bem?/Que cocê vai fazer com o resto?/O resto? Pode deixar que eu aproveito”] , pagode [“Mas se ela vacilar, vou dar um castigo nela/ vou lhe dar uma banda de frente/quebrar cinco dentes e quatro costelas” – Zeca Pagodinho], samba [“Mas que mulher indigesta/merece um tijolo na testa”- Noel Rosa], rock [“No coletivo o que manda é a lei do pau/quem esfrega nos outros/quem não tem só se dá mal – Raimundos] e demais ritmos musicais.

Destaca-se que doses aparentemente inofensiva de violência estão sendo aceitas principalmente sob o argumento de que tais músicas apoiam a liberdade sexual feminina e difundem a cultura de determinados nichos sociais.

Contudo, é preciso separar o joio do trigo: músicas sobre sexualidade feminina são sim libertadoras, conquanto não contenham manifestações misóginas e objetificadoras da mulher. Afinal, rebolar a derrièrre não é ser um. Ser interessada em sexo não é estar disponível ao sexo a todo momento. Ter o corpo formado não é estar preparada para ter relações sexuais.

Logo, qualquer estilo de música, não importa a sua origem, o artista, sua relevância ou popularidade, tem que respeitar a dignidade e o valor da mulher como ser humano.

É óbvio, sabemos.

Mas o óbvio ainda não é praticado.

Então lutemos até que seja. Em conclusão, nos atrevemos a dizer que, se ultrapassarmos essas pequenas grandes armadilhas do patriarcado, sem dúvida chegaremos ao ponto em que reflexões como esta não sejam mais necessárias.

(Bárbara Aragão e Sueine Souza são Procuradoras do Estado de São Paulo).

Professor, o trabalho com a música se confirma como um instrumento de ensino-aprendizagem muito interessante, uma vez que é tratada como linguagem universal. A música é atualmente parte do cotidiano de qualquer pessoa, sendo incorporada e encontrada nos mais variados contextos por meio de fontes de entretenimento como novelas, filmes ou festas ou até mesmo em ambientes de trabalho e escolar, na busca por uma atmosfera convidativa e favorável.

– Trabalhando com música

Professor, para que o trabalho fique atrativo, sugere-se fazer uma pesquisa de preferência entre os alunos para que seja escolhido um gênero musical interessante para o grupo. A proposta aqui é o Funk, mas nada o impede de trabalhar outro gênero que melhor se adeque à turma-destino da atividade.

Atividade 2- Audição de músicas de variados gêneros musicais.

Professor, como a escolha para esta atividade foi o gênero "Funk", ideal que sejam trabalhadas algumas informações importantes sobre aquele gênero para que os alunos possam entender a origem, o contexto social, a finalidade, variações e outras. Nesta proposta, um texto informativo que segue:

Atividade 3- Leitura do Texto sobre Funk preparado pela professora.

CURIOSIDADES SOBRE O FUNK

Funk é um **gênero musical** que surgiu nos Estados Unidos por intermédio da música negra no fim da década 1960. Ele teve sua origem a partir da mistura de vários ritmos como o *soul music*, *jazz*, *blues*, assim como por influências do R&B, do rock e da música psicodélica.

Seu ritmo era uma batida ritmada, repetitiva, bem marcante e, além de tudo, muito dançante. Um dos artistas do início do *funk* mais reconhecido e famoso foi o cantor James Brown.

Já no Brasil, esse ritmo tem dominado todo o país desde a década de 1980. Atualmente, os **bailes funk**, estão presentes em todos os lugares do país, mas os mais famosos se encontram na cidade do Rio de Janeiro.

Esses bailes costumam ser o point de muitos jovens. Nesses locais, eles podem escutar suas músicas preferidas, assim como dançar ao ritmo de enormes sucessos do *funk* atual.

Hoje em dia, o *funk* está dividido em diversas categorias. Há vários ritmos diferentes, os quais são classificados de acordo com o gosto e estilo de cada MC.

Há *funk carioca*, *funk melody*, *funk pop*, *funk proibidão*, *funk consciente*, *funk antigo*, Funk nejo e o **funk ostentação**, cujo tema principal é a ostentação e o consumismo.

Os mais famosos e conhecidos são os funks cariocas, com seu ritmo mais pesado e com linguagem bem carregada. Já o funk ostentação (ou *funk Paulista*), criado no subúrbio da cidade de São Paulo, tem por objetivo ostentar muito luxo e riqueza.

Os cantores de *funk* são denominados de MCs. Essa é uma abreviação de Mestre de Cerimônias ou de sua designação original em inglês: *Master of Ceremonies*.

Na Língua Inglesa, o termo *funk* pode ser associado a um tipo de sentimento de medo e até mesmo de terror. Mas pode ser também a variação de *kikongo lu-Fuki* (usado pela comunidade Afro-americana) e de outro termo em inglês *stinky*, que significa odor ou mau cheiro.

HISTÓRIA DO FUNK NO BRASIL

O funk nem sempre foi como conhecemos hoje em dia. **Inicialmente derivado da soul music** – gênero musical inspirado no *Rhythm and blues* e no gospel dos EUA, entre o fim dos anos 1950 e início dos anos 1960, especialmente entre os negros – o gênero, com o passar dos anos, sofreu diversas transformações.

Trazido para o Brasil no final dos anos 1970, os primeiros bailes funks eram realizados na **Zona Sul do Rio de Janeiro** (área nobre da cidade). Apenas com o

crescimento da MPB e do uso do “Canecão” – local onde os bailes aconteciam – para shows desse gênero que os “Bailes da Pesada” começaram a adentrar o subúrbio. Esses encontros aconteciam semanalmente, mas em clubes diferentes, como descritos na obra “DJ Marlboro no funk”, de Suzana Macedo. No final dessa mesma década, com a imprensa descobrindo o funk, ele começa a se espalhar por todo o país. Trata-se da popularização de **um movimento que, até então, era produzido na periferia e para a periferia.**

Já nos anos 1980, a ideia que dominava o funk no Brasil era o *Miami bass*. Gênero similar ao *eletrô* e que possui batidas comandadas pelo DJ, porém, com letras em inglês. Como podemos perceber, o funk em nosso país ainda era predominantemente estadunidense. Mas como ele se tornou o que conhecemos?

Fernando Luís Mattos da Matta, conhecido como **DJ Marlboro**, foi o principal responsável por fazer o gênero se tornar o que é hoje. Ele quem introduziu a **bateria eletrônica** no gênero musical, recurso esse que perdura até os dias atuais.

No final da década de 1980, o DJ lança seu primeiro disco, intitulado “Funk Brasil”. Dali em diante, a maioria das produções no país eram inteiramente nacionais, desde a batida até as letras. Foi a chamada fase de consolidação do funk.

Anos 2000

Na troca de milênio, o funk também passou por mudanças. Não somente em seu lugar de origem (periferia), agora ele toma conta das casas noturnas, academias e tantos outros lugares frequentados, em sua maioria, pela classe média. Nessa mesma época os “bondes” começavam a fazer sucesso, como, por exemplo, o **Bonde do Tigrão**. Apesar de não ter sido criado nos anos 2000, essa foi a época em que o grupo alavancou, chegando a conquistar, em 2001, seu disco de platina pela Pró-Música Brasil.

Em seguida, as mulheres também entraram no gênero. Tati Quebra-Barraco, como é conhecida a MC, foi uma das precursoras do funk cantado por mulheres. Seus principais sucessos da época são “Boladona” e “Sou feia, mas tô na moda”. As letras de suas músicas falam de sexo, empoderamento e liberdade.

Após a leitura e discussões sobre o texto, propor audição das músicas selecionadas.

Atividade 4 – Audição dos funks proibidões.

1. Mc Lan – Open the tcheca
2. Mc MM – Adestrador de cadela
3. Mc Jhey – Predador de perereca
4. Mc TH – Piranha safada
5. Mc Kekel – Meiota
6. Mc Don Juan e Mc Hariel – Lei do retorno
7. Mc WM e Louco de Refri – Novinha taradinha
8. Mc Livinho e Mc Lustosa – Pros Malas
9. Mc LB – Chama sua amiga de nojenta
10. Mc Denny – Desbloqueia a tela

Professor, este momento de interpretação, intencionalmente disfarçado de ludicidade, tem como objetivo levar os alunos a identificarem a misoginia nas letras e provocar um diálogo sobre as “ possíveis ” consequências dessas repetições ao longo do tempo. E também da provável influência dessas letras e suas repetições na relativização da violência contra a mulher e objetificação da mesma.

Atividade 5 – Análise da letra da música “Surubinha de leve”

Só Surubinha de Leve

Mc Diguinho

Ran ran ran ran ran
 Pega a visão pega a visão
 Ran ran ran ran ran ran
 Pega a visão pega a visão
 Ran ran ran ran ran ran ran ran
 (Quele Quele pique ó)

Ran
 É o celminho que tá mandando anda chama
 É o Diguinho que tá mandando anda chama
 Pode vim sem dinheiro
 Mais traz uma piranha
 Pode vim sem dinheiro
 Mais traz uma piranha
 Brota e convoca as puta
 Brota e convoca as puta
 Mais tarde tem fervo
 Hoje vai rolar suruba
 Só surubinha de leve
 Surubinha de leve com essas filha da puta
 Taca bebida depois taca pika
 E abandona na rua
 Só surubinha de leve
 Surubinha de leve com essas filha da puta
 Taca bebida depois taca pika
 E abandona na rua
 Taca bebida depois taca pika,
 Taca bebida depois taca pika,
 Taca bebida depois taca pika e...

Atividade 6 – Retextualização

Professor, por que a retextualização?

Que fique claro, “a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem” (MARCUSCHI, 2001, p.47).

É preciso esclarecer aos alunos que o texto oral está em ordem na sua formulação, considerando o contexto social do emissor e do receptor, sua finalidade e no geral não apresenta problemas para a compreensão. No entanto, isso não significa a cultura do

Aqui o objetivo é de levar os alunos a observarem as preferências musicais, a questionarem a qualidade daquilo que ouvem e a construírem andaimes de criticidade para que façam escolhas que correspondam ao seu dizer e à forma de atuação no meio em que vivem.

Atividade 7 – A misoginia nos textos bíblicos

Professor, essa atividade, fica como um “plus” na metodologia, visto que é configurada “o inesperado”. É comum que os alunos se lancem em outros caminhos e nos tragam materiais diversos dos propostos. E quando nos chega tal “surpresa” é inevitável a abordagem do fenômeno da misoginia em textos bíblicos, ainda que essa abordagem seja superficial. Justifico o termo “inevitável” pois após o despertar da criticidade durante os trabalhos propostos, não inapropriado que o aluno busque, por si só, outras possibilidades. E quanto ao termo “superficial” justificamo-lo por entender que a discussão religiosa e dogmática é muito profunda, abrange outros fatores históricos e culturais que, dentro desta proposta, direcionaria o foco do trabalho para algo diferente do que se propõe no caminhar das atividades que é a discussão da “Violência contra a Mulher”. No entanto, há que se considerar e valorizar o interesse do aluno, programando a discussão religiosa para um outro momento.

Se julgar procedente a análise dos textos bíblicos, eis as sugestões:

1- *“E à mulher disse: Multiplicarei grandemente a tua dor, e a tua concepção; com dor darás à luz filhos; e o teu desejo será para o teu marido, e ele te dominará.” Gênesis 3:16*

2- *Mas a mulher, quando tiver fluxo, e o seu fluxo de sangue estiver na sua carne, estará sete dias na sua separação, e qualquer que a tocar, será imundo até à tarde. E tudo aquilo sobre o que ela se deitar durante a sua separação, será imundo; e tudo sobre o que se assentar, será imundo.” Levítico 15:19,20*

3- *“E quando a filha de um sacerdote começar a prostituir-se, profana a seu pai; com fogo será queimada.” Levítico 21:9*

4- *Se for a tua avaliação de um homem, da idade de vinte anos até a idade de sessenta, será a tua avaliação de cinquenta siclos de prata, segundo o siclo do santuário. Porém, se for mulher, a tua avaliação será de trinta siclos.” Levítico 27:3,4*

5- *“E falarás aos filhos de Israel, dizendo: Quando alguém morrer e não tiver filho, então fareis passar a sua herança à sua filha. E, se não tiver filha, então a*

sua herança dareis a seus irmãos.” Números 27:8,9

6- *“E comprei-a para mim por quinze peças de prata, e um ômer, e meio ômer de cevada.” Oséias 3:2*

7- *” Eis que o teu povo no meio de ti são como mulheres; as portas da tua terra estarão de todo abertas aos teus inimigos; o fogo consumirá os teus ferrolhos.” Naum 3:13*

8- *“Mas quero que saibais que Cristo é a cabeça de todo o homem, e o homem a cabeça da mulher; e Deus a cabeça de Cristo.” 1 Coríntios 11:3*

9-*“Porque também o homem não foi criado por causa da mulher, mas a mulher por causa do homem.” 1 Coríntios 11:9*

10-*“Vós, mulheres, sujeitai-vos a vossos maridos, como ao Senhor.” Efésios 5:22*

11-*“Vós, mulheres, sede sujeitas aos vossos próprios maridos.” 1 Pedro 3:1*

OFICINA 3- Propaganda publicitária

Objetivos específicos da oficina:

- Desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos no que se refere à propaganda publicitária.
- Observar a estrutura do texto publicitário como sendo sugestivos, retóricos e persuasivos os quais contém uma linguagem sedutora para despertar nos consumidores o desejo de consumir.

Professor, nesta oficina, voltamos ao primeiro momento da proposta no que se refere à leitura de imagens, no entanto, aqui, há um caminhar no processo de leitura e compreensão por parte dos alunos.

Aproveitar o momento para trabalhar o gênero propaganda observando seus componentes estruturais, contexto de circulação, público alvo, formatos, linguagem verbal e não-verbal.

Atividade 1 - Leitura de Imagens Publicitárias –

Professor, no primeiro momento apresentar somente as imagens para que as contemplem e observassem sua mensagem não-verbal. Somente no segundo momento, deverão ser introduzidos os textos que melhor explicam o teor da propaganda enfatizando o tema “ Violência contra a mulher”.

a) Dolce & Gabbana



Fonte: GOLCE & GABBANA (s/d).

1- O anúncio da grife italiana foi veiculado na revista Esquire em 2012, e causou polêmica pela situação retratada, que dá a entender que a modelo pode ser abusada fisicamente por algum dos homens presentes no grupo que a cerca - parte deles já sem peças de roupas. A companhia se retratou após algumas reclamações de consumidores.



Fonte: Esquire (2012).

a) De conteúdo muito semelhante ao da Dolce & Gabbana, o anúncio da Calvin Klein foi veiculado na Austrália. A fotografia coloca a modelo deitada vulnerável em meio a um grupo de homens numa situação sugestiva de estupro.



Fonte: CALVIN KLEIN (s/d).

b) Calvin Klein: com um pouco mais de sutileza, mais ainda assim repetindo o tema dos anteriores (mulher vulnerável ante presença ameaçadora de homens) o segundo anúncio da Calvin Klein coloca um vulto masculino em cena. Não ficamos sabendo se o casal que está na imagem se conhece ou se ele representa um perigo.



Fonte: Duncan Quinn (s/d).

c) Duncan Quinn: este anúncio da marca de ternos Duncan Quinn ainda é considerado uma das propagandas mais sexistas e perturbadoras da publicidade recente. A imagem, que deixa pouco à imaginação, recebeu críticas por dar a entender que a mulher retratada pode estar desacordada. Outro ponto criticado foi a referência ao enforcamento.



Fonte: Belvedere (s/d).

d) Belvedere: a vodka norte-americana Belvedere retirou um anúncio do ar às pressas depois que a peça gerou uma polêmica discussão na internet sobre a insinuação de abuso sexual. Postada na página da marca no Facebook, a propaganda mostrava a imagem de uma mulher olhando de forma aterrorizada, enquanto um homem a segurava pelas costas. O texto dizia: "Ao contrário de certas pessoas, Belvedere sempre desce suave.



Fonte: Belvedere (s/d).

e) Belvedere: A marca precisou se desculpar aos consumidores por este anúncio. As imagens mostram duas mulheres sendo revistadas de forma abusiva por dois policiais em Ipanema, na Zona Sul do Rio de Janeiro. O CEO da empresa, Alessandro Esposito, disse, à época, que a campanha fora inspirada no filme "Thelma e Louise" e tinha um ponto de vista irônico. As imagens geraram polêmica na Itália, em Nápoles, onde estava sendo veiculada em outdoors. Organizações feministas e até a prefeitura se manifestaram contra as fotos.



Fonte: Blender (s/d).

f) Blender: o anúncio da marca de liquidificadores Blender escolheu apostar num estilo de pouca sutileza. Apesar do olhar tranquilo, a modelo vestida apenas de salto alto e joias está pendurada em pedaços que descem do teto. A imagem foi considerada perturbadora por consumidores.



Fonte: *Business Insider* (s/d).

g) *Business Insider*: o anúncio da TV estatal egípcia escolheu colocar a culpa dos abusos sexuais na vítima: o pirulito, que segundo o *Business Insider* representaria o modo conservador de se vestir, mostra que quem se cobre mais está mais segura. "Você não pode parar (as moscas), mas pode proteger-se".



Fonte: *Lola Cosmetics* (2015).

h) Lola Cosmetics: um produto da marca Lola Cosmetics causou uma polêmica na internet brasileira em 2015. A marca lançou um removedor de maquiagem da linha "Oh! Maria" chamado "Boa Noite Cinderela". A ideia era fazer alusão ao fato de que a mulher que tirar a maquiagem está indo, muito provavelmente, dormir. Mas claro que a frase acabou criando uma referência ao golpe "Boa Noite, Cinderela", que consiste em drogar uma vítima para depois estuprá-la



Fonte: Gucci (s/d).

i) Gucci: Essa campanha da Gucci causou polêmica por causa da situação da foto, onde um homem "domina" uma mulher e parece bater nela. A imagem foi acusada de criar uma situação de "possível violência".



Fonte: Valentino (2010).

j) Valentino: este anúncio de 2010 da Valentino mostra uma mulher de vestido dominada no chão por dois policiais. O pé no pescoço da modelo chocou quem viu o anúncio.



Fonte: Fluid (2011).

k) Fluid: um anúncio do salão de beleza *Fluid*, no Canadá, causou bastante barulho em 2011. A série de anúncios trazia diversas imagens de situações ruins ou desagradáveis. Mas maquiagem e cabelo estavam impecáveis. A ideia era dizer algo como "o que importa é que você está bem arrumado". A foto que causou polêmica traz uma mulher de olho roxo, enquanto o marido, atrás dela, só observa. O salão acabou pedindo desculpas.

OFICINA 4 – Trabalhando o gênero “ Conto”

Objetivos específicos da oficina:

- Trabalhar o gênero conto.
- Aprimorar a compreensão leitora.
- Ampliar a capacidade de expressão escrita e oral.
- Compreender os recursos expressivos dos tempos verbais.
- Identificar os recursos de humor ou ironia.
- Estabelecer relações intertextuais.
- Refletir sobre a condição feminina.

Professor, embora não seja este o foco do trabalho proposto, nesta oficina, além do momento de leitura, consideramos ser apropriada a retomada do conceito do gênero textual “conto”, bem como sua estrutura composicional para que o momento de ensino-aprendizagem, seja mais proveitoso ainda.

Sugere-se a leitura de uma breve biografia da autora como forma de situar os alunos no universo de quem escreveu o texto ali experimentado.

Atividade 1 - Leitura e interpretação do conto “ Para que ninguém a quisesse”, de Marina Colassanti



PARA QUE NINGUÉM A QUISESSE

Marina Colassanti

Porque os homens olhavam demais para a sua mulher, mandou que descesse a bainha dos vestidos e parasse de se pintar. Apesar disso, sua beleza chamava a atenção, e ele foi obrigado a exigir que eliminasse os decotes, jogasse fora os sapatos de saltos altos. Dos armários tirou as roupas de seda, da gaveta tirou todas as joias. E vendo que, ainda assim, um ou outro olhar viril se acendia à passagem dela, pegou a tesoura e tosquiou-lhe os longos cabelos.

Agora podia viver descansado. Ninguém a olhava duas vezes, homem nenhum se interessava por ela. Esquiva como um gato, não mais atravessava praças. E evitava sair.

Tão esquiva se fez, que ele foi deixando de ocupar-se dela, permitindo que fluísse em silêncio pelos cômodos, mimetizada com os móveis e as sombras.

Uma fina saudade, porém, começou a alinhar-se em seus dias. Não saudade da mulher. Mas do desejo inflamado que tivera por ela.

Então lhe trouxe um batom. No outro dia um corte de seda. À noite tirou do bolso uma rosa de cetim para enfeitar lhe o que restava dos cabelos.

Mas ela tinha desaprendido a gostar dessas coisas, nem pensava mais em lhe agradar. Largou o tecido em uma gaveta, esqueceu o batom. E continuou andando pela casa de vestido de chita, enquanto a rosa desbotava sobre a cômoda.

COLASANTI, Marina. "Para que ninguém a quisesse".
In: Contos de amor rasgados. Rio de Janeiro: Rocco, 1986. P. 111-2.

Professor, seguem questões interpretativas sobre o conto "Para que ninguém a quisesse".

Atividades de interpretação do texto:

Na oralidade, os questionamentos:

- 1- O texto lhe remete a algum assunto tratado em sala de aula
- 2- Quais das atividades desenvolvidas tratam do mesmo tema

Interpretação escrita do texto:

Atividade 01 - Entendendo o conto:

Questão 01 – Relacione os parágrafos na coluna correta, de acordo com o conto:

- (1) Primeiro parágrafo.
- (2) Segundo parágrafo.
- (3) Terceiro parágrafo.
- (4) Quarto parágrafo.
- (5) Quinto parágrafo.
- (6) Sexto parágrafo.

- () Já não adiantava mais muda-la, pois se adaptava à vida sem luxo, sem prazeres, enfim, sem vaidade.
- () O marido não a percebia mais. Ela tornou-se, para ele, parte dos móveis da casa.
- () O marido, temendo que sua mulher fosse desejada por outros homens, retirou dela tudo o que a tornava bonita e desejada.
- () O marido passou a ter saudade da mulher de outrora: bonita e desejada.
- () A mulher já não saía a rua e assim, o marido ficava satisfeito.
- () Ele quis recuperar a relação anterior, devolvendo a ela o que lhe havia tirado.

Questão 02 – Em relação às tipologias textuais, podemos classificar o texto: Para que ninguém a quisesse, como:

- A. Narração
- B. descrição
- C. dissertação
- D. receita.

Questão 03 – De acordo com o texto acima, responda:

- A. O que levou o homem a tomar algumas atitudes em relação à mulher?
- B. Que atitudes ele tomou em relação à mulher?
- C. Como a mulher reagiu às atitudes do homem?
- D. Por que os personagens do texto são tratados por mulher e homem?
- E. Você considera as atitudes do marido “uma forma de violência”? Como agir diante de um fato dessa natureza?

Questão 04 – O sentido de MIMETIZAR no texto, é:

- A. adaptar-se aos móveis, objetos e coisas da casa.
- B. expressar-se através de mímicas.
- C. exprimir-se através de gestos.
- D. empenhar-se em dissimular doenças.

Questão 05 – De acordo com o texto, podemos inferir que:

- A. todas as atitudes do homem em relação à mulher foram de respeito e carinho.
- B. apesar de todas as investidas do homem em modificar a mulher, ele continuou a seduzir os homens.
- C. a mulher reagiu às atitudes do homem e tornou-se dona de seu próprio destino.
- D. as ações do homem demonstram a insegurança dele em relação à mulher.

Questão 06 – Imagine que você é a/o autora/autor desse texto e crie outro final para ele.

Questão 07 – Na frase: “pegou a tesoura e tosquiou **lhe** os longos cabelos.” A palavra em negrito tem como referente:

- A. mulher
- B. tesoura
- C. roupas
- D. passagem.

Questão 08 – Na frase: “...Esquiva como um gato”, temos uma relação de:

- A. causa
- B. explicação
- C. comparação
- D. conformidade.

Questão 09 – O título do texto “Para que ninguém a quisesse” traz uma ideia de:

- A. finalidade
- B. causa
- C. condição
- D. Adição.

Questão 10 - O texto é narrado em:

- A. 1ª pessoa do singular
- B. 3ª pessoa do singular
- C. 1ª pessoa do plural

D. 3ª pessoa do plural.

Questão 11 – Assinale a alternativa CORRETA de acordo com o conto:

- A) O texto defende a ideia de que a posição da mulher no lar e na sociedade deve ser definida em igualdade com a posição do homem.
- B) O texto reflete sobre a condição humana, sobre a opressão que toda mulher sofre dentro do próprio lar.
- C) O fato de o homem e a mulher não terem sido nomeados revela o tratamento universal dado ao tema.
- D) O texto satiriza as relações afetivas em que predominam a compreensão, a amizade, o amor.
- E) O texto confirma o discurso que representa a mulher está calçado em uma atitude segregativa e discriminatória.

Questão 12 – O que você pensa sobre as atitudes tomadas pelo marido?

Questão 13 – Por que a mulher deixou de gostar de batom e de corte de seda?

Atividade 02 – Miniconto

Professor, oportuno o estudo sobre a variação do gênero conto por favorecer o momento do aluno expressar o “seu dizer” de forma escrita e promover o ato da escrita em algo significativo. É possível nesta prática, já trabalhar as técnicas de redação sobre resumo.

No quadro, é de bom alvitre, fazer registros conceituais sobre o gênero estudado.

Texto para leitura

O surgimento e a consagração dos gêneros literários dependem do contexto em que são produzidos. O romance teve seu auge no século XIX, quando as pessoas tinham mais tempo para a leitura. O conto, narrativa mais curta, tornou-se frequente no início do século XX, quando a velocidade passou a fazer parte da vida do homem. O século XXI, marcado pela vida apressada, é berço de outro gênero: o miniconto, também denominado microconto.

Embora o prefixo “mini-” remeta ao tamanho do texto, o miniconto não é só um conto pequeno: é um texto marcado pela concisão, no qual sugerir é mais importante que descrever. Mantendo-se os principais elementos do conto (de tempo e espaço), e a estrutura de começo, meio e fim, pode-se variar de uma frase até uma página e deve-se produzir no leitor efeito semelhante àquele proporcionado pelo conto tradicional. Como em toda obra literária, nos mini e nos microcontos a participação do leitor é fundamental, pois este preencherá as lacunas deixadas pelo autor, com sua vivência, com seu repertório de leituras.

Miniconto, microconto ou nanoconto, é uma espécie de conto muito pequeno, produção esta que tem sido associada ao minimalismo. Embora a teoria literária ainda não reconheça o miniconto como um gênero literário à parte, fica evidente que as características do que chamamos de miniconto são diferentes das de um “pequeno conto”. No miniconto muito mais importante que mostrar, é sugerir, deixando ao leitor a tarefa de “preencher” as elipses narrativas e entender a história por trás da história escrita.

Apontam para o guatemalteco Augusto Monterroso como sendo o autor do mais famoso miniconto, escrito com apenas trinta e sete letras:

“ Quando acordou, o dinossauro ainda estava lá”.

Outro exemplo de miniconto:

“ Vende-se: sapatos de bebê, sem uso”.

Quando falamos em minicontos, além da concisão, há que se considerar outros fatores. Um deles é o número de letras. Não há nada muito rígido quanto a isto, normalmente sendo atribuído pelos autores ou organizadores de determinada antologia, e naturalmente divulgados na mesma. Marcelimo Freire publicou em 2004 a obra ***Os cem menores contos do século***, em que desafiou cem escritores a produzir contos com no máximo 50 letras, por exemplo. Uma das definições de microconto estabelece o limite de 150 caracteres(contando letras, espaços e pontuação) para permitir seu envio através de mensagem SMS, (torpedos) pelo celular, evidenciando uma das características do microtexto, que é sua ligação com as novas tecnologias de informação e comunicação.

No Brasil, o livro *Ah é?* 1994, de Dalton Trevisan, é considerado o ponto de partida do miniconto no seu formato contemporâneo. Também se destaca João Gilberto Noll que apresenta obras voltadas para o tema.

Características do miniconto:

- Concisão;
- Narratividade;
- Totalidade (um miniconto não é uma *story line*);
- Subtexto;
- Ausência de descrição;
- Retrato de “ pedaços da vida”.

Atividade 1- Com base nas leituras feitas do conto e da conceituação do miniconto, é a sua vez de ser escritor:

- Produza um miniconto com base no conto estudado de Marina Colassanti “ Para que ninguém a quisesse”.

OFICINA 5 – Trabalhando com filme, contos de fadas e cordel

Objetivos específicos da Oficina:

- Assistir ao filme e aprender de forma prazerosa.
- Desenvolver a capacidade de observação crítica.
- Utilizar um filme como instrumento de reflexão.
- Orientar o olhar para uma abordagem social contextualizada.
- Possibilitar o contato com o conto de fadas;
- Construir conhecimentos sobre o conto;
- Estimular a capacidade criativa e enriquecer a imaginação;
- Explorar a linguagem oral e escrita, por meio da produção textual;
- Identificar os elementos da Cultura popular e da tradição, relacionada à construção de memória coletiva na Literatura de Cordel.

Atividade 1 – Filme “ A bela e a Fera”

Professor, o uso do filme como recurso didático proporciona uma situação de aprendizagem descontraída, ajudando o aluno a encontrar nova maneira de refletir e entender o conteúdo. A proposta é de promover um momento crítico de aprofundamento no estudo da temática de forma a evidenciar as práticas sociais que acabam por romantizar as formas de violência transformando-as em “ provas de amor”.

Atividade 2 – Conto “ A Bela e a Fera” - Adaptado dos contos dos irmãos Grimm

Professor, aqui temos a finalidade de levar o aluno a comparar as semelhanças e diferenças da mesma obra quando apresentada em diferentes gêneros e época, a voz e intencionalidade do autor.

O material deve estar impresso ou ser acessado via internet.

Sugere-se a organização de uma sessão pipoca realizada numa das salas de aula do colégio para que os alunos assistam ao filme “ A Bela e a Fera” inicialmente sem nenhuma interferência do professor. Depois, num momento de reflexão sobre o que assistiram, ao fazer alguns recortes, o professor pontua algumas questões implícitas nas cenas, tais como: o tom de voz, a expressão ameaçadora da “Fera “ ao se dirigir à Bela, as proibições e chantagens, a delimitação do espaço a ser utilizado por Bela, e as investidas violentas da Fera sobre a Bela.

Texto para leitura:

Há muitos anos, em uma terra distante, viviam um mercador e suas três filhas. A mais jovem era a mais linda e carinhosa, por isso era chamada de "BELA".

Um dia, o pai teve de viajar para longe a negócios. Reuniu as suas filhas e disse:

— Não ficarei fora por muito tempo. Quando voltar, trarei presentes. O que vocês querem? - As irmãs de Bela pediram presentes caros, enquanto ela permanecia quieta.

O pai se voltou para ela, dizendo:

— E você, Bela, o que quer ganhar?

—Uma rosa, querido pai, porque neste país elas não crescem, respondeu Bela, abraçando-o forte.

O homem partiu, concluiu os seus negócios, pôs-se na estrada para a volta. Tanta era a vontade de abraçar as filhas, que viajou por muito tempo sem descansar. Estava muito cansado e faminto, quando, a pouca distância de casa, foi surpreendido, em uma mata, por furiosa tempestade, que lhe fez perder o caminho.

Desesperado, começou a vagar em busca de uma pousada, quando, de repente, descobriu ao longe uma luz fraca. Com as forças que lhe restavam dirigiu-se para aquela última esperança.

Chegou a um magnífico palácio, o qual tinha o portão aberto e acolhedor. Bateu várias vezes, mas sem resposta. Então, decidiu entrar para esquentar-se e esperar os donos da casa. O interior, realmente, era suntuoso, ricamente iluminado e mobiliado de maneira esquisita.

O velho mercador ficou defronte da lareira para enxugar-se e percebeu que havia uma mesa para uma pessoa, com comida quente e vinho delicioso. Extenuado, sentou-se e começou a devorar tudo. Atraído depois pela luz que saía de um quarto vizinho, foi para lá, encontrou uma grande sala com uma cama acolhedora, onde o homem se esticou, adormecendo logo. De manhã, acordando, encontrou vestimentas limpas e uma refeição muito farta. Repousado e satisfeito, o pai de Bela saiu do palácio, perguntando-se espantado por que não havia encontrado nenhuma pessoa. Perto do portão viu uma roseira com lindíssimas rosas e se lembrou da promessa feita a Bela. Parou e colheu a mais perfumada flor. Ouvia, então, atrás de si um rugido pavoroso e, voltando-se, viu um ser monstruoso que disse:

— É assim que pagas a minha hospitalidade, roubando as minhas rosas? Para castigar-te, sou obrigado a matar-te!

O mercador jogou-se de joelhos, suplicando-lhe para ao menos deixá-lo ir abraçar pela última vez as filhas. A fera lhe propôs, então, uma troca: dentro de uma semana devia voltar ou ele ou uma de suas filhas em seu lugar. Apavorado e infeliz, o homem retornou para casa, jogando-se aos pés das filhas e perguntando-lhes o que devia fazer. Bela aproximou-se dele e lhe disse:

— Foi por minha causa que incorreste na ira do monstro. É justo que eu vá...

De nada valeram os protestos do pai, Bela estava decidida.

Passados os sete dias, partiu para o misterioso destino.

Chegada à morada do monstro encontrou tudo como lhe havia descrito o pai e também não conseguiu encontrar alma viva. Pôs-se então a visitar o palácio e, qual não foi a sua surpresa, quando, chegando a uma extraordinária porta, leu ali a inscrição com caracteres dourados: "Apartamento de Bela". Entrou e se encontrou em uma grande ala do palácio, luminosa e esplêndida. Das janelas tinha uma encantadora vista do jardim.

Na hora do almoço, sentiu bater e se aproximou temerosa da porta. Abriu-a com cautela e se encontrou ante de Fera. Amedrontada, retornou e fugiu através das salas. Alcançada a última, percebeu que fora seguida pelo monstro. Sentiu-se perdida e já ia implorar piedade ao terrível ser, quando este, com um grunhido gentil e suplicante lhe disse:

— Sei que tenho um aspecto horrível e me desculpo; mas não sou mau e espero que a minha companhia, um dia, possa ser-te agradável. Para o momento, queria pedir-te, se podes honrar-me com tua presença no jantar.

Ainda apavorada, mas um pouco menos temerosa, bela consentiu e ao fim da tarde compreendeu que a fera não era assim malvada.

Passaram juntos muitas semanas e Bela cada dia se sentia afeiçoada àquele estranho ser, que sabia revelar-se muito gentil, culto e educado. Uma tarde, a Fera levou Bela à parte e, timidamente, lhe disse:

— Desde quando estás aqui a minha vida mudou. Descobri que me apaixonei por ti. Bela, queres casar-te comigo?

A moça, pega de surpresa, não soube o que responder e, para ganhar tempo, disse:

— Para tomar uma decisão tão importante, quero pedir conselhos a meu pai que não vejo há muito tempo!

A Fera pensou um pouco, mas tanto era o amor que tinha por ela que, ao final, a deixou ir, fazendo-se prometer que após sete dias voltaria.

Quando o pai viu Bela voltar, não acreditou nos próprios olhos, pois a imaginava já devorada pelo monstro. Pulou-lhe ao pescoço e a cobriu de beijos. Depois começaram a contar-se tudo que acontecera e os dias passaram tão velozes que Bela não percebeu que já haviam transcorridos bem mais de sete.

Uma noite, em sonhos, pensou ver a Fera morta perto da roseira. Lembrou-se da promessa e correu desesperadamente ao palácio. Perto da roseira encontrou a Fera que morria.

Então, Bela a abraçou forte, dizendo:

— Oh! Eu te suplico: não morras! Acreditava ter por ti só uma grande estima, mas como sofro, percebo que te amo.

Com aquelas palavras a Fera abriu os olhos e soltou um sorriso radioso e diante de grande espanto de Bela começou a transformar-se em um esplêndido jovem, o qual a olhou comovido e disse:

— Um malvado encantamento me havia preso naquele corpo monstruoso. Somente fazendo uma moça apaixonar-se podia vencê-lo e tu és a escolhida. Queres casar-te comigo agora?

Bela não fez repetir o pedido e a partir de então viveram felizes e apaixonados.

Atividade 3- Atividade interpretativa e escrita para que sejam respondidas na individualidade.

A leitura do conto “A bela e a Fera” será feita pelos alunos, ou seja, um assumirá o papel de narrador e os outros, os personagens.

Professor, esta etapa objetiva a compreensão do texto em sua totalidade, não somente nas questões interpretativas, como também nas questões linguísticas encaminhadas gradativamente na atividade.

- a) Quem escreveu este conto?
- b) Vamos conhecer um pouquinho desse autor?
- c) Quais as características dos personagens principais?

- d) Nessa versão, o mercador, pai de Bela tem três filhas, vocês já ouviram outras versões em que ele tivesse menos filhas? Quantas eram?
- e) Mesmo com boas intenções, o pai da Bela tomou uma atitude correta ao colher a rosa do jardim da Fera? (levá-los a compreender, durante o diálogo que o pai da Bela tirou algo que não lhe pertencia, sem pedir ao dono) Qual seria atitude correta a ser tomada?
- f) A Fera, mesmo com razão, porque o pai da Bela tirou algo de seu jardim sem lhe pedir, tomou uma atitude justa? Era necessário prendê-lo por isso? O que você faria se fosse a Fera?
- g) E com relação à atitude da Bela? Ela fez certo em tomar o lugar do pai, tomando a punição por algo que seu pai havia feito?
- h) Se você fosse a Fera, aceitaria o que a Bela fez?
- i) Note que as palavras Fera e Bela sempre aparecem no texto com inicial maiúscula. Por que isso acontece?
- j) Ler o texto novamente perguntando: se eles encontraram alguma palavra desconhecida no texto.

Professor, anote as palavras desconhecidas pelo grupo e proponha a pesquisa dos respectivos significados.

As questões que seguem podem se estabelecer apenas no âmbito da oralidade. Mas se preferir, transcreva-as para o registro escrito.

- Já leram algum texto como esse anteriormente? (o mesmo gênero)
 - Em que espaço ocorre a narrativa?
 - Em qual tempo ocorre a narrativa?
 - O que aproxima Bela de Fera?
 - Qual o momento de maior tensão na narrativa?
 - Existe a caracterização das personagens nessa história? Como é? Dê exemplos.
 - Por que a caracterização ocorre dessa forma? Levante hipóteses.
-

Atividade 4 – Trabalhando o Cordel

Professor, inicialmente fazer um levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero cordel com as seguintes perguntas:

Responda às questões:

1. Você já ouviu falar em Cordel?
2. Se já ouviu falar, o que sabe sobre o assunto?
3. Apresentar os cordéis dos mais variados temas para a sala de aula para que os alunos leiam enfatizando a necessidade da oralidade, entonação de voz, respiração no momento da leitura salientando que tais recursos auxiliam na interpretação literal daquilo que se lê e que são característica do gênero.

Atividade 5 – Ainda com o cordel - Saboreando a trilogia de Bia Lopes no cordel.

Professor, divida a turma em três grupos. Com os livros que compõem a trilogia de Bia Lopes, distribua o material impresso contendo cada um dos livros constantes da trilogia citada fragmentado em estrofes, as quais serão entregues a um grupo para que o mesmo monte o cordel tal qual se apresente.

Você recebeu um fragmento do texto que compõe um dos livros da trilogia. Procure pelo seu grupo, outros fragmentos que juntos completem a obra. Se precisar de ajuda, os livros estão expostos da mesa da professora.

LIVRO 1 - ANA E O AMO (Muita calma, por favor);

LIVRO 2 - ANA E O CORAÇÃO (Haja desilusão);

LIVRO 3 - ANA E A VIDA (Chega de andar perdida).

Atividade 6 - Leitura dramatizada

Professor, imprescindível a observação da oralidade em todos os seus nuances: entonação, timbre, impostação, expressões faciais e outras.

- Cada grupo escolherá um aluno ou até mesmo mais de um para fazer a leitura dramatizada do livro que lhe coube.

Atividade 7 – Mergulhando no mundo do cordel

Professor, o objetivo desta atividade é levar o aluno a conhecer a história do gênero “cordel” como um elemento de patrimônio cultural, identificando suas origens, suas técnicas, seus maiores defensores e aproveitando para propor a pesquisa de cordelistas mais modernos e próximos do universo dele.

Propõe-se a utilização da internet para a realização da pesquisa bem como o acesso aos sites sugeridos abaixo:

- [http://www.significados.com.br/cordel/;](http://www.significados.com.br/cordel/)
- <http://www.cecordel.com.br/infantis.html;>
- <http://guiadoestudante.abril.com.br/aventuras-historia/como-surgiu-literatura-cordel-683552.shtml;>
- http://www.carnaxe.com.br/cronicas/literaturadecordel_comoe_comofazer.htm
- http://www.carnaxe.com.br/cronicas/literaturadecordel_comoe_comofazer.htm

No laboratório de informática e em duplas, realizar uma pesquisa com as seguintes questões:

- Quando surgiu o Cordel? (Local, contexto, etc.).
- Qual sua importância em nossa cultura?
- Quais são os assuntos presentes nos cordéis?
- Quais são suas características?
- Como é chamado modo como se fazem os textos imagéticos presentes nos cordéis?
Qual sua importância para os cordéis?

- Como as xilogravuras são feitas?

Professor, é fundamental a valorização de toda atividade proposta aos alunos, cabendo-lhe uma avaliação ou feedback.

Atividade 8 – Trabalhando a análise linguística no cordel

Professor, mesmo sendo uma proposta de ensino-aprendizagem da leitura e oralidade, não há dicotomia entre o estudo da análise linguística sendo uma complementar da outra. Assim sendo, nesta bateria de atividades, objetivamos trabalhar as classes gramaticais e sua funcionalidade no interior do texto e ainda os termos da oração voltados para a construção do sentido.

Quando eu brinco com as palavras

Com cordel, literatura

Dois ditados populares

Eu tenho desenvoltura

Água mole em pedra dura

Tanto bate até que fura.

1 - Nesta primeira estrofe do cordel, temos a presença marcante de uma das classes gramaticais que é o SUBSTANTIVO. Retire os Substantivos que encontrar e liste-os em ordem alfabética.

2- Quem é o sujeito da oração constante no primeiro verso:

3- Nos dois últimos versos, quem é o sujeito:

Vou contar outro ditado

No meu verso meio louco

Atenção meu pessoal

Quero ouvir refrão de troco

Que a alegria de um pobre

Sempre dura muito pouco.

4- Nesta estrofe, temos a presença de termos que alteram o sentido de outro. Encontre-os e elenque-os a seguir.

5- Outro dito popular

Onde afirmo o que sei

Sendo na boca do povo

Todo dito já é lei

Em terra onde vive cego

Quem tem um olho é rei.

Aqui neste trecho, temos a presença de verbos. Cite-os

6- E por falar em verbo, nesta estrofe acima temos um verbo na forma nominal gerúndio. Diga qual é.

7- No verso 'Essa só se lava **em casa**.

O termo destacado é:

() substantivo () advérbio () verbo () pronome

8- Em "**Responder** ao meu comando" - A palavra em destaque é um verbo e apresenta-se em qual forma nominal:

() gerúndio () infinitivo () particípio

9 - Em

"Outro provérbio do povo

Minha rima adianta

Pois se hoje estou bem triste

Eu atijo **minha** garganta

E o povo diz comigo

Quem canta os males espanta." - as palavras em destaque são pronomes:

pessoais possessivos demonstrativos tratamento

10 -Em " No mundo dos pensamentos

Uma ideia me inflama" - qual é o predicado da oração

11- Nos versos " Pois quem com o ferro

fere Com o ferro é ferido." - temos a presença de uma figura de linguagem. Será ela a:

metáfora aliteração hipérbole pleonasma

12- No primeiro verso da 9 estrofe temos: " Para o povo **aqui** presente", o destaque pertence a qual classe de palavra:

adjetivo verbo advérbio pronome

13 - Já na estrofe inicial da 10 estrofe temos : "Esse **aqui** é engraçado"

Neste trecho, o " aqui" na estrofe anterior carregava o peso do advérbio de lugar, aqui, acompanhado pelo termo " Este", adota a postura de elemento:

possessivo adverbial demonstrativo

14- Na 11 estrofe observe a palavra negritada : Esse aqui tem **controvérsias**. Essa palavra é sinônima de :

combinação divergências aceitação negação

15- Em " A galinha enche o **papo**", o destaque tem a mesma conotação que:

A promoção já está no **papo**.

() João Cabrito que sempre um no saco e outro no **papo**.

() No final da tarde, iremos bater um **papo** na lanchonete.

() João Grilo é m loroteiro. Se furar o **papo** dele, ventará uma semana.

16- "Quem tem boca vai a **Roma**", o destaque é um substantivo:

() coletivo () primitivo () derivado () próprio

17- “ Mas que **grande** brincadeira

É ouvir os meus repentis

Rimas são como ganhar

De alguém **lindos** presentes

Quando o cavalo é dado

Não dá para olhar os dentes.”

Na estrofe acima, os termos destacados são:

() substantivos () adjetivos () advérbios () verbos

18- Na 15 estrofe do cordel temos: **Errantes** em contramão. O termo em destaque poderia ser substituído por qual das palavras abaixo, sem alterar o sentido original na estrofe:

() andante () fixo () sedentário () inativo

19 - Em " Brincadeiras de cordel

Têm o brilho do tesouro", qual alternativa explica a presença do acento gráfico em "têm":

() o verbo **ter** possui o acento gráfico em todas as formas e pessoas verbais.

() o acento é uma "liberalidade" poética para forçar as rimas no interior do cordel.

() o verbo **ter** admite o acento gráfico nas terceiras pessoas tanto do singular como do plural. (brincadeiras e cordel)

() o verbo **ter** só admite o acento gráfico na terceira pessoa do plural (brincadeiras).

20 - Considerando essas estrofes:

“ Esse aqui todos conhecem

É famoso esse ditado

Que está vivo até hoje

Porque é do nosso agrado

Eu prefiro andar **só**

Do que mal acompanhado.

O que passou já passou

Não está no meu caminho

Eu **só** quero alegrias

Paz, amor, luz e carinho

Porque as águas passadas

Não mais movem o meu moinho.”

- Pluralizando os versos onde estão as palavras destacadas, teríamos:

() sós - sós () só - sós () sós - só () ficariam invariáveis

21- Em

“ Vou jogar outro ditado

Como quem arma seu laço

Pode parecer estranho

E causar um embaraço

Pode fazer o que eu digo

Mas não faça o que eu **faço**.

Esse ditado contém

A sabedoria vasta

Pois quem é esperto nunca

Sai dizendo o quanto gasta

Para o bom entendedor

Só meia palavra **basta**.”

Os verbos destacados acima estão em qual tempo verbal:

() presente () pretérito () futuro

22- "Esse **dito**, meus ouvintes", a palavra em destaque é uma variação de qual palavra já citada no cordel:

() errante () ditado () popular () agrado

23-Na estrofe:

“Como **é** bom ouvir agora

Da plateia essas resposta

No universo do cordel

Sempre **faço** mil aposta

Em rio onde tem piranha

Jacaré **nada** de costas. “

Se alterarmos o tempo verbal para o pretérito perfeito, teremos:

() era - fizeste - nadava () foi - fiz - nadou

() será - farei - nadará () foi - fizeste - nadara

24 - NO trecho: Hoje **a cobra vai fumar**. A expressão destacada está no sentido:

() denotativo () conotativo

OFICINA 6 – RAP

Objetivos específicos da oficina:

- Utilizar a música como instrumento de ensino.
- Enriquecer e elaborar conhecimentos através do entendimento de que a música é a voz, e no caso do Rap, de protesto.
- Desmistificar o rap, ensinando para esses educandos, que não se trata da apologia ao crime mais sim, da realidade.

Professor, como já vimos, utilizar a música como ferramenta de trabalho, é interessantíssimo, vez que aproveita o gosto do aluno e ressignifica o momento ensino-aprendizagem. Numa oficina anterior trabalhamos o “funk” e agora trazemos uma variação daquele no formato do “ Rap” por constituir uma preferência dos alunos na faixa etária prevalente no Ensino Fundamental e Médio.

Professor, é conveniente colher as sugestões dos alunos no tocante às letras que desejam ouvir para colocá-los como elementos norteadores do processo de aprendizagem ali proposto. Feito isto, promova a audição sem muita interferência, logicamente fazendo intervenções em momentos de uso inoportuno da ferramenta.

Atividade 1 – Audição de rap que os alunos sugeriram nenhuma intervenção.

Atividade 2 – Carona no Rap com destino à voz de protesto

- Aproveite os recursos que a internet nos proporciona e pesquise:
- O que é o Rap
- Onde surgiu
- Este gênero musical tem o objetivo da musicalidade ou tem outro de cunho social
- Quais as principais características desse gênero
- Como foi o Movimento Rap no Brasil
- Socialize alguma curiosidade sobre o Rap que você encontrou em sua

pesquisa.

Professor, após toda a caminhada pelas atividades propostas até este momento, propõe-se que deixe os alunos livres no momento da escolha dos sites que usarão como fonte de pesquisa, porém monitorados para que se confirme ou não a maturidade e consciência pela busca de sites seguros na busca de informações, podendo aproveitar o momento para a abordagem das Fake News.

Atividade 3 – Leitura e interpretação da letra do Rap Hei Mulher (part. Sara Donato)

Filosofia Rap

O Despertar da Consciência (2015)

Quantas mais Marias da penha
Vão vivenciar a mesma resenha

De no histórico de suas vidas ter sofrido violência
Vamos dar um basta acabar com essa indecência

Veja, como as mulheres são tratadas nesse Brasil
A violência é por segundo como tiro de fuzil

Você pensa que é normal mas a ideia é destorcida
Na Tv a gente vê e assiste de forma explícita

Um salve, mando um salve para as guerreiras
que lutam por um ideal
Contra um sistema que quer transforma-la em objeto sexual

Hei mulher, por você a caneta a gente risca
Pra defender direitos na sociedade machista

Chega da sub-representação da mulher na sociedade

Menor salário, menor chance, menor oportunidade

Que os covardes segurem teus desejos e anseios
Mulher também tem cérebro, não apenas seios

Está insuportável, desagradável, situação constrangedora
Some quanto tudo isso pesa, coloca na calculadora

Agressões de maridos, companheiros, suposto namorado
Deixam cicatrizes por tempo indeterminado

Pelo fim da violência contra as mulheres
É que transmitimos a mensagem nesse rap

Salve o oito de maio, vinte e cinco de julho
Todos os dias temos que falar sobre esse assunto

O preconceito, o desrespeito tem que ser combatido
Pra não virar estatística fortalecendo o feminismo

Por isso juntos o rap se torna um ato, um verídico fato
Pra somar nessa ideia, nada mais
nada menos do que Sara Donato

Atividade 4 - Produção textual

Professor, essa atividade visa propiciar ao aluno o momento de dar voz ao seu pensamento, suas impressões e conceitos, e principalmente, seu posicionamento frente à temática “ Violência contra a Mulher” aproveitando a característica marcante do Rap como voz de protesto, assumindo a voz social que desejar para “dar seu recado” à sociedade.

Atividade 5 – Roda de conversa

Professor, esta é a etapa final das oficinas, sendo este o momento de coletar dados finais para a confrontação dos dados coletados anteriormente e assim, promover uma avaliação da efetividade ou não das atividades aplicadas para o fim do desenvolvimento do senso crítico dos alunos frente à temática “ Violência contra a Mulher”.

Questionário escrito, impresso e sem a necessidade de identificação:

- Qual a temática do nosso projeto?
- Qual a outra nomenclatura se ouve sobre a temática?
- Quais os tipos de violência contra a mulher que se dão corpo a esse crime?
- Observando os noticiários locais, estaduais e nacionais é possível observar alguma alteração nos índices que medem a ocorrência do abuso contra a mulher?
- No seu entendimento, qual seria a motivação para esse crime que é a Violência contra a Mulher?
- O Estado, enquanto protetor do cidadão, tem agido no sentido de coibir essa prática?
- Por que, no seu entendimento, apesar de tudo o que já se fez no sentido de proteção a vítimas de violência doméstica, os índices continuam em escalada progressiva?
- Estaríamos nós, de alguma forma validando essa prática?
- Qual seria a melhor forma de enfrentamento a esse crime?

Caro Professor, chegamos ao final da proposta de atividades. Esperamos, do verbo “ esperarçar” que tenhamos contribuído de alguma forma para sua prática pedagógica descortinando novas possibilidades de metodologias de ensino.

Gratidão!!!!

