Junho de 2020, Vol. 4, Nº 1
ISSN: 2448-3192

# REENOMA

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

## *Dossiê Temático:*
## *Estudos sociolinguísticos sobre gramática, variação e ensino no âmbito do PROFLETRAS*

**Governo de Mato Grosso**
**Secretaria de Estado de Educação**
**Superintendência de Políticas de Desenvolvimento Profissional**
**Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Sinop**

CC BY NC ND

REENOMA
Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

# Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso - REENOMA

**Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Sinop**
Rua dos Lírios, 460A, Setor Res. Sul. CEP: 78550-007. Sinop/MT.
reenoma@cefaprosinop.com.br

**Junho de 2020, Vol. 1, Nº 1**
**ISSN: 2448-3192**
Periodicidade: Semestral

**Conselho Editorial & Pareceristas *Ad Hoc***

Adelaide M. de Lima Magedanz
Adenilse Silva de Jesus
Adriana Carvalho
Adriana Lins Precioso
Albina Pereira de Pinho
Andre Luis Normanton Beltrame
Andreia C. Rodrigues Trevisan
Arlete Tavares Buchardt
Chiara Maria Seidel Luciano Dias
Christiane Valeria Costetti Zubler
Claudemir Gomes da Cruz
Danilo Melo
Edson Pereira Barbosa
Élidi Preciliana Pavanelli-Zubler
Geovana Portela de Moura
Gibran Dias Paes de Freitas
Glades Mueller
Ivone de Jesus Alexandre
Janete Magalhães Carvalho
Jeferson Lucas Zanin
Joémerson Oliveira Sales
Jordana Lenhardt
José Aldair Pinheiro
Kátia Oliveira Carvalho
Lediane Manfe de Souza
Magno Rodrigo da Silva
Marcela Dias Pinto Perez
Márcia Regina Boni
Marcos Borges de Oliveira
Mauro André Dresch
Mayara R. Pereira Dau Araujo
Michele Denise da Silva
Micheline Nuss Del Quiqui
Neusa Inês Philippsen
Patrícia Rosinke
Regiane C. de Castro Borges
Reginaldo Vieira Costa
Ricardo Perez Perez
Rodney Mendes de Arruda
Rodrigo Brito
Rosenilda Rocha Bueno
Rosilene Vila Nova Cavalcante
Rozilene Costa Batista
Sandra Regina Braz Ayres
Sara Cristina Gomes Pereira
Senilde Solange Catelan
Sidney Felipe da Silva Junior
Sílvia Matsuoka de Oliveira
Simone Aparecida Pereira da Silva
Simone Marques Lima
Suzana Fabrim
Thielide V. da S. Pavanelli Troian
Valdecir Carvalho
Wesley Borges Costa

**Editora-Convidada**

Neusa Inês Philippsen
Responsável pelo Dossiê Temático:
*Estudos sociolinguísticos sobre gramática, variação e ensino no âmbito do PROFLETRAS*

**Editores-Chefe**

Élidi P. Pavanelli-Zubler
Geovana Portela de Moura
Glades Mueller
Jeferson Lucas Zanin
Magno Rodrigo da Silva
Regiane C. de Castro Borges
Rozilene Costa Batista



CC BY NC ND

REENOMA
Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

# Princípios - Ronaldo Teodoro

(10/02/1970 - 10/07/2020)

Que a paz seja santificada entre nós
E que nosso espírito alcance a salvação.
Que a justiça e a fidelidade entrelacem nossas vidas
E que a lealdade nos envolva imensamente.

Que as pessoas não se apedrejem
E que o vício não tome conta da personalidade
Que a convicção dos homens nunca termine
E que o desespero não tome conta das pessoas.

Que a ambição não seja maior que o desejo
E que sempre olhe em torno de si próprio.
Que a esperança esteja em nossos ideais
E que a vida perdure para sempre.

Que a escuridão não cegue nossos olhos
E que a ignorância não nos faça de aliados.
Que a distância nunca nos separe
E que os sentimentos sempre nos unam cada vez mais.
A paz seja santificada entre nós.

Homenagem/mulheragem da equipe editorial da Reenoma ao professor Ronaldo.

TEODORO, Ronaldo. Turíbulo. Cáceres: Editora Unemat, 2005. p. 117.

REENOMA
Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

## Sumário

## Dossiê Temático: Estudos sociolinguísticos sobre gramática, variação e ensino no âmbito do PROFLETRAS

**Apresentação** 7
*Neusa Inês Philippsen*

**A literatura aliada ao ensino de gramática – uma sequência didática que propõe o atrelamento do gênero fábula às classes de palavras substantivo e adjetivo** 16
*Marciana Teixeira de Gois*

**Análise Linguística: reflexões sobre uma prática de sala aula** 32
*Daniela Fidelis Moura Przyvitoski*
*Margot Kirsch Berti*

**A sequência didática como proposta para trabalhar a variação linguística em sala de aula** 48
*Angela Maria de Jesus Sena Oliveira*
*Jucélia de Oliveira Borges Ribeiro*

**Evento de Letramento: um upgrade no ensino de leitura e produção textual** 76
*Carlos Roberto Borges*

**Fanfiction: suas particularidades e possibilidades no ensino-aprendizagem da língua portuguesa** 99
*Iraci Sartori dos Santos*

**Haicai e Fotografia: uma combinação para aprender português** 119
*Márcia Aparecida Moraes Domiciano*

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

**Memórias: uma sequência didática em meio à variação linguística** **133**
*Cristiane Olinda Perinazzo Ceconi Signor*

**Mudanças no ensino da língua portuguesa a partir da sociolinguística** **148**
*Almir da Silva Coutinho*
*Sandra Cristina Buchelt*

**Novas Velhas Histórias: releitura e recriação da obra Dom Quixote de Miguel de Cervantes** **161**
*Karina Costa Paes de Sousa*

**O ensino de língua portuguesa mediado pelo gênero conto: sequência didática** **198**
*Jacinaila Louriana Ferreira*

**O estudo da variação linguística em sala de aula sob o viés do conto popular: atividades organizadas por meio de uma Sequência Didática** **227**
*Saionara Mazzochin Torres*
*Patrícia Vertuan*

**Podcast como recurso para trabalhar monitoramento de fala no Ensino Fundamental** **242**
*Juliana Oliveira Costa Santos*
*Marília Spingolon*

**Por um ensino de Língua Portuguesa sem estigmatizações: uma travessia possível à luz da sociolinguística e dos gêneros textuais** **265**
*Antonio Noel Dias Sanches*
*Wilerson Fidelis de Moura*

**Preconceito linguístico: um assunto pertinente ao universo escolar** **280**
*Adalucy Martins Pinto*
*Claudia Zanata de Oliveira Vasconcelos*



BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

**Produção de texto e sequência didática: uma proposta de trabalho com o gênero textual fábula em uma turma de 6º ano** **294**
*Neiva Guarienti Pagno*

**Sequência didática do gênero conto popular: variedade linguística no nível discursivo** **318**
*Izana Néia Zanardo*
*Sinara Cristina Cancian*

**Sequência didática: um caminho para o incentivo à produção textual e para reflexões relacionadas às variedades linguísticas** **337**
*Isabela Câmara Bonilha*

**Um trabalho com o gênero causo com vistas a erradicar o preconceito linguístico e os desafios de aprendizagem** **354**
*Rosalina Ananias Pinheiro Neves*

## Artigos

**O Perfil dos Estudantes da Educação de Jovens e Adultos de Sinop - Mato Grosso** **369**
*Edilia Hochmann*
*Ângela Rita Christofolo de Mello*

**As literaturas africanas de língua portuguesa no livro didático do 9º ano** **383**
*Elaine Xavier Lima Babinski*

**Gestão democrática na escola: aspectos e desafios** **402**
*Elex Sandra Pereira Peghin*
*Aparecida Pereira Peghin*
*Patrícia Peghin*



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

## *Relatos de Experiência*

***A automutilação no ambiente escolar*** ***411***

*Sandra Mara Mezalira*
*Leilacir Beltz*
*Heloisa de Lourdes Boni*
*Cleudeny Diek Coelho*

***Projeto Cultivando Saberes*** ***420***

*Keyla Morales de Lima Garcia*



CC BY NC ND

# APRESENTAÇÃO DO DOSSIÊ TEMÁTICO

É com grande satisfação que apresentamos o Dossiê Temático correspondente ao volume 4, número 1/2020, da Revista REENOMA, intitulado *"Estudos sociolinguísticos sobre gramática, variação e ensino no âmbito do PROFLETRAS"*. A elaboração dessa edição especial, em forma de dossiê, intuiu dar ênfase a trabalhos desenvolvidos por discentes do Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, e é uma proposta do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Sociolinguística – GEPLIAS da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Sinop, cujos objetivos se estendem a ações que envolvem a orientação de trabalhos de graduação, especializações em lato sensu e stricto sensu, organização de eventos para discussões a respeito de pesquisas, apresentações conjuntas em eventos e atualização permanente em relação à produção científica nacional e internacional publicada.

Este volume especial foi coordenado pela Profa. Dra. Neusa Inês Philippsen (UNEMAT – Sinop). Os resultados aqui compilados são de pesquisas recentes desenvolvidas no contexto amazônico por mestrandos professores que realizaram trabalhos de intervenção nas áreas de Estudos da Linguagem, pelo viés da Sociolinguística Educacional, propostos na disciplina "Gramática, Variação e Ensino", que é ofertada no PROFLETRAS da UNEMAT/Sinop.

Cabe salientar que, com relação à pós-graduação stricto sensu ofertada nas áreas de Letras e Linguística, ainda são poucos os programas ofertados em Mato Grosso. Destaca-se, nesse contexto, o Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), o qual, após a aprovação, em 2013, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, já na proposta inicial do programa inseriu a UNEMAT como uma de suas instituições associadas, com duas unidades de funcionamento, uma em Cáceres e outra em Sinop.

A disponibilização dos dezoito artigos científicos deste Dossiê encontra-se da seguinte forma:

*A literatura aliada ao ensino de gramática – uma sequência didática que propõe o atrelamento do gênero fábula às classes de palavras substantivo e adjetivo*, escrito por Marciana Teixeira de Gois, é o texto que inicia a exposição do Dossiê. Este



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

texto teve como objetivos mostrar a combinação do gênero textual fábula à gramática, referente às classes de palavras substantivo e adjetivo; assim como propiciar a leitura, produção do gênero e uso reflexivo de vocábulos pertencentes a essas classes. Para tanto, a autora desenvolveu uma sequência didática a qual revelou que o ensino, através dessa metodologia, torna a aprendizagem satisfatória, pois os alunos puderam refletir e agir sobre a língua através de suas produções.

Trazer reflexões sobre a língua e linguagem, na perspectiva da prática da análise linguística em sala de aula, é a proposta do texto *Análise Linguística: reflexões sobre uma prática de sala aula*, assinado por Daniela Fidelis Moura Przyvitoski e Margot Kirsch Berti. No artigo, as autoras apresentam atividades, que se configuram como reflexivas, desenvolvidas em duas turmas do oitavo ano do ensino fundamental II e em duas escolas distintas. A primeira na Escola Estadual Zeni Vieira, da cidade de Sinop, e a segunda na Escola Estadual Dom Bosco, de Alta Floresta/MT. As reflexões ocorrem a partir do texto, unidade básica de significação e de ensino, organizadas a partir do gênero conto popular e atividades de análise linguística que objetivam a formação de leitores que percebam os elementos presentes no texto, no caso a coerência, e a colaboração desta na construção de sentido. A teoria fundamenta-se, principalmente, em Geraldi (1995), PCNs (BRASIL,1998), Silva (2009), Marcuschi (2012) e Mendonça (2016). Concluem o texto dizendo esperar que as reflexões contribuam para a prática de sala de aula de Língua Portuguesa do professor que busca um trabalho efetivo de aprendizagem e construção de alunos que utilizam a linguagem como instrumento de valorização e transformação.

Angela Maria de Jesus Sena Oliveira e Jucélia de Oliveira Borges Ribeiro fazem uma abordagem, no artigo intitulado *A sequência didática como proposta para trabalhar a variação linguística em sala de aula*, sobre o ensino de língua portuguesa voltado para a variação linguística e ao combate do preconceito linguístico por meio da aplicabilidade da sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). A noção de "certo" e "errado", usada cotidianamente, contribui para reforçar o preconceito, porque dissemina a ideia de que o aluno não sabe falar o português. Através da sequência didática e de estudos da sociolinguística, as autoras pretenderam combater esse tipo de pensamento e mostrar que todas as variedades, sejam elas regionais (diatópicas) ou sociais (diastráticas), precisam ser respeitadas e valorizadas por todos. Com certeza,



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

soluções imediatas são utópicas, porém conscientizar os alunos sobre as variedades sociais e/ou das diversas regiões do Brasil é um caminho possível. Com o objetivo de descontruir o preconceito linguístico presente entre os alunos, elaboraram uma sequência didática, na qual foi trabalhado o gênero conto maravilhoso com uma turma do 6º ano da Escola Estadual Luiz Carlos Ceconello- em Lucas do Rio Verde-MT.

No texto *Evento de Letramento: um upgrade no ensino de leitura e produção textual*, de Carlos Roberto Borges, apresentam-se algumas ações pedagógicas desenvolvidas com o sexto ano, (D), da Escola Estadual Rui Barbosa, de Alta Floresta, Mato Grosso, no ano de 2018. Tais atividades objetivaram desenvolver técnicas de leitura, compreensão e produção de texto a partir do gênero "causo". Devido a constatação de que os alunos alvos estavam aquém das expectativas para o nível educacional, o autor iniciou um trabalho de letramento diário, monitorado pela coordenação pedagógica daquela escola. Algumas atividades foram desenvolvidas nos meses de Setembro e Outubro de 2018 e outras agendadas para serem finalizadas em Julho de 2019. Os resultados avaliados através das atividades desenvolvidas, por esta pesquisa quali-quantitativa, foram insatisfatórios, exigindo uma sinergia entre profissionais da educação e os responsáveis pelos alunos para que se envolvam em eventos de letramentos diariamente até que a leitura seja fluente e a produção de texto adequada às normas do Português padrão.

O texto *Fanfiction: suas particularidades e possibilidades no ensino-aprendizagem da língua portuguesa*, escrito por Iraci Sartori dos Santos, propõe discutir sobre o uso do gênero fanfiction na escola em possibilidades de sucesso. Dessarte, os objetivos deste trabalho são expor e discutir particularidades e possibilidades do gênero, assim como, refletir sobre práticas textuais e o ensino gramatical na escola. Para isso, a autora tomou como base uma pesquisa exploratória em sites e uma intervenção pedagógica realizada em uma turma de 8º ano de uma escola pública de Mato Grosso, cujos resultados foram significativos.

No artigo *Haicai e Fotografia: uma combinação para aprender português*, a autora Márcia Aparecida Moraes Domiciano apresenta resultados a partir dos parâmetros da Sequência Didática proposta por Schneuwly e Dolz (2004), tendo sido aplicada em uma turma de 7º ano de uma escola municipal de Alta Floresta - MT. Teve como objetivo despertar a criatividade e incentivar os alunos à leitura, produção e



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

análise de textos, com a produção de haicais e fografias feitas por eles mesmos, sendo produzidos posts para serem divulgados na internet, em redes sociais. Pensou neste trabalho devido ao interesse dos alunos por uma atividade já realizada anteriormente, que envolveu a produção de haicais. Este estudo fundamenta-se, além dos autores já citados, em Marcuschi (2010), na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018), em Bezerra (2010), em Souza (2009) e em Lunardelli (2009). Observou que os resultados alcançados foram bons, pois os alunos desenvolveram as atividades adequadamente e com interesse.

Cristiane Olinda Perinazzo Ceconi Signor, no texto *Memórias: uma sequência didática em meio à variação linguística*, trata da variação linguística no ensino-aprendizagem de língua portuguesa, considerando pressupostos da Sociolinguística na competência comunicativa dos educandos, por meio da elaboração e aplicação de sequência didática, em uma escola pública de Ensino Fundamental. Para enfatizar o papel da escola na perspectiva de ensino voltada à pedagogia da variação linguística, os recortes teórico-metodológicos mobilizados perpassam por Geraldi (1984, 1996, 1997 e 2012), Kleiman (1997), Bagno (2001 e 2007), Soares (2004), Bortoni-Ricardo (2004 e 2008), Oliveira (2008), Marcuschi (2008 e 2010) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011). O desenvolvimento da sequência didática, focada no gênero textual memórias, proporcionou atividades interativas com o uso de recursos diversificados incluindo as tecnologias de comunicação, o exercício da leitura e escrita, inferências, apreensão de significados, e a percepção da variação linguística nos discursos das comunidades de pertencimento. A intervenção ampliou, assim, expectativas de aprendizagem através da conscientização de que a língua é produto da atividade social que movimenta e muda.

Em seguida, Almir da Silva Coutinho e Sandra Cristina Buchelt procuram mostrar, no artigo que se denomina *Mudanças no ensino da língua portuguesa a partir da sociolinguística*, reflexões sobre as influências de diferentes teorias no ensino da Língua Portuguesa. O objetivo foi verificar quais contribuições a Sociolinguística trouxe para a prática docente, tecendo um breve contexto histórico desde a oficialização da Língua Portuguesa como idioma oficial, mudanças a partir da Lei de Diretrizes e Bases nº5692/71, que enfatizou os atos de ler, escrever e ouvir até as concepções de linguagem de Vygotsky (2005) e Bakhtin (2003), na perspectiva interacionista. Os autores analisaram as concepções de alunos do Ensino Fundamental sobre a importância

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

social da língua, suas concepções, o porquê e o que esperam aprender na disciplina de Língua Portuguesa.

Karina Costa Paes de Sousa assina o texto intitulado *Novas Velhas Histórias: releitura e recriação da obra Dom Quixote de Miguel de Cervantes*, e aborda sobre a apresentação de um livro produzido por alunos do 7º ano "A" do Ensino Fundamental da Escola Estadual Cecília Meireles, do município de Matupá - MT. Esse livro é o resultado de uma proposta que abordou leitura e produção de textos realizada com os discentes no primeiro semestre de 2019. O objetivo desse projeto era desenvolver as habilidades de leitura e escrita dos alunos, por meio de uma proposta de ensino-aprendizagem que lhes fosse significativa e tivesse um resultado concreto a ser alcançado no final do processo vivenciado por eles. Diante disso, foi elaborada uma sequência didática sobre o gênero releitura (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2010), cuja proposta era apresentar o gênero aos alunos para que eles se apropriassem dele e criassem sua própria versão da história. Foram realizados módulos de leitura e análise de versões variadas de releituras. Ao final do trabalho, a turma produziu um livro artesanal, o qual se tornou suporte das atividades realizadas em sala. Esse trabalho foi significativo, pois reforçou a importância de se realizar um trabalho direcionado, com propostas definidas e objetivos específicos a serem alcançados. Do mesmo modo, permitiu ao professor acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos e reconhecer, no percurso de apropriação do novo pelos alunos, momentos significativos para pensar e repensar a prática pedagógica.

A autora Jacinaila Louriana Ferreira dá ênfase, no artigo que se intitula *O ensino de língua portuguesa mediado pelo gênero conto: sequência didática*, aos desafios de uma educação que inclua o aluno, como principal sujeito no processo de ensino e aprendizagem, o que exige práticas sólidas que venham de encontro à realidade tornando-a mais eficaz. Dessa forma, mostrou neste artigo uma experiência bem-sucedida direcionada pela sequência didática proposta pelos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Objetivou por meio de um diálogo com os autores evidenciar a facilidade que o processo de cada etapa sequencial traz para a formação e ensino da língua materna, pois proporciona um acompanhamento dos avanços e necessidades do educando.

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Contribuíram também para este Dossiê as autoras Saionara Mazzochin Torres e Patrícia Vertuan com o texto *O estudo da variação linguística em sala de aula sob o viés do conto popular: atividades organizadas por meio de uma Sequência Didática*. Este artigo objetiva discutir possibilidades de abordagem da variação linguística em sala de aula, considerando seu uso e valorização, bem como o preconceito linguístico. Pelo viés da metodologia da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), elas apresentam uma pesquisa interventiva por meio de Sequência Didática (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004) desenvolvida em uma turma de 7º ano do ensino fundamental em uma escola da rede estadual de educação em Marcelândia-MT, organizada a partir do gênero Conto Popular. Os estudos fundamentam-se nas perspectivas da sociolinguística (BORTONI-RICARDO, 2014), com um olhar mais apurado à variação linguística (BAGNO, 2007). Esperam contribuir para a reflexão acerca da importância de respeitar e valorizar as variações da linguagem, de modo a enfrentar o preconceito.

Na sequência expositiva, aparece o artigo intitulado *Podcast como recurso para trabalhar monitoramento de fala no Ensino Fundamental*, de Juliana O. C. e Santos e Marília Spingolon. Neste artigo, as autoras apresentam o resultado da aplicação do procedimento metodológico de Sequência Didática (SD) de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), aos estudantes de 8º ano do Ensino Fundamental II (EFII), de uma escola no interior de Mato Grosso (MT). Atividades prévias à essa sequência evidenciaram a pertinência da reflexão sobre a habilidade oral em eventos monitorados de fala, e discussões mais abertas à temática da diversidade, ambas também previstas nos documentos oficiais brasileiros, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC-2017) e do Documento de Referência Curricular do estado de Mato Grosso (DRC-MT-2018), para a área de Linguagens. Tal propositura, já foi anteriormente legitimada por Antunes (2012) e Faraco (2004), que apontam a notoriedade da construção de atividades autênticas no âmbito da oralidade, atualmente negligenciadas em sala de aula. Além disso, é inequívoca a necessidade de operar estudos sobre a variação linguística apropriados para a elaboração desta proposta, tendo em vista que variados eventos de fala, mesmo os que exijam certo grau de monitoramento, variam o uso da língua. Elas evidenciam, também nesta análise, a discussão sugerida por Bortoni-Ricardo (2004), principalmente no tocante ao papel do docente de ensino básico, como pesquisador. Por meio das produções iniciais dos



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

alunos, foram criados módulos de ensino/aprendizagem, considerando, para isso, metodologias ativas e a inserção da tecnologia nesse processo. Tais atividades acompanham resultados e análises, que concluem o presente artigo. A pesquisa, assim pensada, não se encerra em si mesma e pretende a promoção do debate, quanto ao uso da língua falada, o qual se exige certo grau de monitoramento, para futuros estudos docentes.

No texto *Por um ensino de Língua Portuguesa sem estigmatizações: uma travessia possível à luz da sociolinguística e dos gêneros textuais*, de Antonio Noel Dias Sanches e Wilerson Fidelis de Moura, os autores pretenderam investigar a prática docente, apresentar propostas de melhoria no ensino da Língua Materna e, ainda, suscitar uma reflexão sobre o uso da Língua Portuguesa por professores e estudantes como produtores de linguagem. Não há dúvida de que, em um país plural como o Brasil, é importante que a prática docente da Língua Portuguesa seja voltada à diversidade e ao uso da língua sem estigmas a fim de envolver, sem qualquer rotulação, todos os que estão envolvidos com o processo de ensino e de aprendizagem. Assim, com o olhar voltado nessa relação, foram desenvolvidas atividades que suscitassem essa reflexão sobre o uso da língua em suas variadas formas com a utilização do gênero textual memórias e com foco em uma análise discursiva, tendo como elementos basilares da língua a coesão e a coerência. O gênero textual foi desenvolvido por meio de uma sequência didática em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Aluízio Lopes Martins na cidade de Santarém, Estado do Pará. A produção acadêmica recorreu às fontes de Faraco (2008), Rojo (2004) e outros envolvidos com a temática. Esperam que as reflexões aqui postas sejam utilizadas como instrumento de refinamento por todos os professores que buscam melhorar a sua prática profissional, conhecer melhor o uso das variedades linguísticas do aluno e, sobremaneira, aprimorar com mais eficiência seus métodos de trabalho.

Adalucy Martins Pinto e Claudia Zanata de Oliveira Vasconcelos, no artigo *Preconceito linguístico: um assunto pertinente ao universo escolar*, expõem algumas discussões acerca das variações linguísticas da língua portuguesa falada no Brasil e sobre o preconceito linguístico presente em nossa sociedade. O artigo objetiva combater a disseminação do preconceito linguístico no ambiente escolar propondo práticas pedagógicas baseadas na reeducação sociolinguística e faz uma análise das atividades

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

desenvolvidas com alunos do 8º ano da Escola Municipal Jardim Bela Vista, município de Sorriso/MT. As autoras embasam o trabalho utilizando os preceitos teóricos de Marcos Bagno (2007), Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004), entre outros.

*Produção de texto e sequência didática: uma proposta de trabalho com o gênero textual fábula em uma turma de 6º ano*, apresenta uma proposta de trabalho com o gênero textual fábulas, desenvolvida em uma turma de 6º ano e objetiva expor os resultados colhidos a partir do desenvolvimento de atividades diversificadas acerca da leitura, interpretação, análise de fábulas e produção textual. O propósito foi levar os alunos a conhecerem diversas fábulas, bem como perceberem as particularidades desse gênero, através do emprego da sequência didática baseada nos pressupostos teóricos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

No texto *Sequência didática do gênero conto popular: variedade linguística no nível discursivo*, das autoras Izana Néia Zanardo e Sinara Cristina Cancian, objetivou-se uma investigação qualitativa sobre o nível discursivo dos alunos a partir da aplicação de uma sequência didática do gênero conto popular em uma turma do 5º ano da Escola Municipal Menino Deus, no município de Lucas do Rio Verde – MT. São apresentadas a sequência didática aplicada e a produção textual que partiu do desenvolvimento das atividades. Em seguida, apresenta-se um recorte de análise do nível discursivo em uma produção selecionada, identificando-se elementos do gênero presentes na produção no que se refere à natureza temática, composicional e à estilística. Por fim, tecem algumas propostas epilinguísticas e metalinguísticas como contribuição didática.

A autora Isabela Câmara Bonilha, no artigo intitulado *Sequência didática: um caminho para o incentivo à produção textual e para reflexões relacionadas às variedades linguísticas*, relata que o trabalho por meio das sequências didáticas surge como proposta para alcançar o objetivo de que os escolares possam identificarem-se enquanto produtores de texto, bem como reconhecerem as diversas variedades da língua e seus usos, além de serem capazes de compreenderem as funções sociais dos diversos gêneros textuais, seus propósitos comunicativos e estruturas. Com o intuito de alcançar esses objetivos, elaborou-se uma sequência didática nos moldes propostos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e, com base nas experiências docentes experimentadas desde sua elaboração à sua aplicação, escreveu-se este trabalho, que tem por finalidade esclarecer dúvidas como: o que são sequências didáticas? Como podem ser trabalhadas

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

em sala de aula? Qual a importância de se abordar temas como variedades linguísticas? Os questionamentos foram respondidos por meio de relato de experiência da sequência didática aplicada na Escola Estadual Estêvão de Mendonça, no município de Guiratinga, Mato Grosso, em duas turmas do 8º ano do Ensino Fundamental.

Finalmente, encerra-se o Dossiê com o texto intitulado *Um trabalho com o gênero causo com vistas a erradicar o preconceito linguístico e os desafios de aprendizagem*, de Rosalina Ananias Pinheiro Neves. Este presente artigo tem por objetivo buscar novas estratégias de ensino e de aprendizagem a fim de amenizar os desafios encontrados em sala de aula. Por meio do gênero causo e baseado na sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), realizou-se este trabalho com a turma do 6º Ano da Escola Zuleide dos Santos Barros, de Americana do Norte - Tabaporã – MT, sugerido na disciplina de Gramática, Variação e Ensino do PROFLETRAS - Sinop - MT.

Em nome da equipe organizadora e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Sociolinguística – GEPLIAS, desejamos a todos uma boa leitura e agradecemos aos autores que colaboraram com este Dossiê especial, volume 4 2020/1 da Revista REENOMA.

Neusa Inês Philippsen
Editora responsável pela Seção Especial
UNEMAT - Sinop



CC BY NC ND

REENOMA
Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

# A Literatura Aliada ao Ensino de Gramática – Uma Sequência Didática que Propõe o Atrelamento do Gênero Fábula às Classes de Palavras Substantivo e Adjetivo

Literature Allied to Grammar Teaching - A Didactic Sequence that Proposes the Matching of the Fable Genre to the Noun and Adjective Word Classes

Marciana Teixeira de Gois[1]
https://orcid.org/0000-0002-2526-2125

## Resumo

No ensino da língua portuguesa faz-se presente, dentre outros, textos literários e a gramática. Ao se refletir sobre a didática que os envolvem, esta é realizada, muitas vezes, de forma que os desassociam. Este trabalho teve como objetivos a combinação do gênero textual fábula à gramática, referente às classes de palavras substantivo e adjetivo; propiciar a leitura, produção do gênero e uso reflexivo de vocábulos pertencentes a essas classes. Para tanto, desenvolveu-se uma sequência didática a qual revelou que o ensino, através dessa metodologia, torna a aprendizagem satisfatória, pois os alunos puderam refletir e agir sobre a língua através de suas produções.
**Palavras-chave**: Fábula, Gramática, Sequência Didática, Ensino.

## Abstract

In the teaching of the Portuguese language is present, among others, literary texts and grammar. When reflecting on the didactics that involve them, it is often performed so that they disassociate them. This work had as objectives the combination of the fable textual genre to the grammar, referring to the noun and adjective word classes; provide reading, gender production and reflective use of words belonging to these classes. To this end, a didactic sequence was developed which revealed that teaching, through this methodology, makes learning satisfactory, as students were able to reflect and act on language through their productions.
**Keywords**: Fable, Grammar, Didactic Sequence, Teaching.

## Introdução

Como conhecido pela sociedade brasileira e mundial, o Ensino Básico, que ocorre nas instituições escolares do Brasil, demonstra através de provas externas e internas o seu frequente insucesso. Não objetiva, este trabalho, a busca pelos causadores desse fracasso, mas sim, o uso de uma metodologia de ensino que se faça significativa aos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

1 Mestranda PROFLETRAS/UNEMAT-Sinop/MT, licenciada em Letras, profgois2018@gmail.com.


CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Nesse sentido, ao se refletir sobre o ensino de literatura que se faz nas escolas,

36

e que esta, por vezes, não está inserida como disciplina, mas tem seu estudo dentro do ensino da disciplina de língua portuguesa, faz-se necessário, se não mudar essa realidade, tornar o ensino dela mais prazeroso e significativo, de forma que se unam os textos literários - leitura e produção - ao ensino de gramática, que muitas vezes é vista de forma fragmentada, fora de um contexto e corresponde, apenas, a exercícios desnecessários de metalinguagem, que não levam o aluno à reflexão de seu uso.

De um lado há a literatura, vista como arte, a qual interpreta e revela o mundo ao seu escritor e leitor, com as inúmeras possibilidades de expressões linguísticas, sendo da língua em uso ou não - e de outro, há a gramática da língua portuguesa, necessária para a aprendizagem e conhecimento do funcionamento da língua, bem como do uso e reflexão sobre a norma-padrão, de certa forma, não é bem vista pelos alunos, que não encontram motivos e finalidades para seu estudo. Este trabalho, ao procurar conciliar o texto literário à gramática, busca a aproximação entre as duas, e seu efetivo ensino e aprendizagem.

Dessarte, os teóricos que fundamentam esta pesquisa, dentre eles Ziberman e Rösing (2009), destacam a importância da leitura para o ser humano na vida pessoal e profissional e como é vista a leitura literária nas escolas; Paulino e Cosson (2009) definem e defendem o letramento literário como prática que auxilia o estudo de literatura vinculada, também, ao meio digital; Perini (2001) apresenta como é abordada a gramática em sala e as contradições presentes nas definições de substantivo e adjetivo; Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) abordam sobre a *sequência didática* como metodologia para a aprendizagem de um gênero textual.

Aliada à sequência didática, que teve como escolha o gênero literário fábula, está a gramática, no que diz respeito ao ensino das classes de palavras substantivo e adjetivo. O gênero em questão, por apresentar em sua composição o uso dessas classes de forma reiterada, facilitou o ensino e, posteriormente, a aprendizagem dos alunos, já



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

que o ensino de substantivo e adjetivo foi realizado de forma que os alunos percebessem sua importância e função dentro do texto.

Assim, pôde-se verificar que, para o ensino, a junção de leitura, produção textual literária e gramática pode ser realizada de modo que se torne prazerosa e eficaz à aprendizagem dos alunos, já que eles puderam refletir e agir sobre o uso da língua em suas produções.

## Leitura e literatura na escola

Em início de estudos, a criança, nos primeiros anos do Ensino Básico, frequenta a escola para ser alfabetizada, o que envolve a codificação e decodificação de sua língua materna. Aprende-se, assim, a escrever e a ler. Estas são capacidades que perpassam os atos sociais, seja de uma criança, ou de um adulto. Passada a fase de alfabetização, o aluno, continua a manter contato tanto com a escrita, quanto com a leitura de textos:

> A relevância da leitura na sociedade moderna mede-se, assim, pela função que vem a exercer, [...] pelo papel que vem a desempenhar na educação, já que se coloca na base da aprendizagem e acompanha os progressos dessa última durante suas várias etapas, que se estendem da infância à maturidade de um estudante e, depois, de um profissional, independentemente da classe social ou do grupo profissional a que pertença. (ZIBERMAN; RÖSING, 2009, p. 24).

Dessa forma, é primeiramente na escola, que práticas institucionalizadas de leitura e escrita se iniciam e é a ela atribuída a crise em tais competências, reveladas através de provas nacionais e internacionais que expõem resultados abaixo do esperado. Do mesmo modo, o letramento que ocorre concomitantemente à alfabetização, e ganha espaço nos anos escolares sequentes, tem se mostrado ineficiente no que diz respeito às práticas de leitura, tanto de textos denotativos, quanto de textos conotativos:

> Da alfabetização, tarefa que a escola desempenhou burocraticamente desde seus inícios, passou-se à necessidade de letramento, sobretudo do letramento literário. A leitura de textos apresenta-se como prática inusitada, e a literatura, como um alienígena, em boa parte das escolas nacionais, sobretudo nas que atendem os segmentos populares mesmo em grandes centros urbanos. (ZIBERMAN; RÖSING, 2009, p. 14).

Conforme Ziberman e Rösing (2009, p. 13 - 14), a escola priorizou e prioriza o ensino da língua padrão e a literatura canônica em sala de aula, voltadas, sobretudo, à

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

cultura da elite. Com o processo da massificação escolar, no qual a escola passa a ser direito de todos, ela continuou a oferecer, aos novos frequentadores, a língua padrão e literatura canônica, lhes desconsiderando sua cultura. Ocorreu, então, uma discordância entre os novos alunos e o que era ensinado na escola, os quais não se identificavam com as formas tradicionais de ensino, o que gerou o distanciamento da leitura.

Ao se considerar, atualmente, os alunos que frequentam as salas de aula, e as mudanças ocorridas na sociedade, no que tange à tecnologia digital, esta deve ser considerada também em ambiente escolar, para que esteja em sintonia com o meio social e possa dar espaço às novas formas de leitura e produção textual, voltadas ao meio digital e à cultura a que pertencem os alunos. Desse modo, o espaço aos multiletramentos em sala de aula serve como estímulo à capacidade leitora dos alunos, conforme salientam Paulino e Cosson (2009, p.66):

> [...] pode ser computada a proposta do New London Group que, recusando a noção de letramento "centrado somente sobre a língua, e usualmente sobre uma única forma nacional singular de linguagem", cunha o termo multiletramentos para centrar-se sobre os modos de representação em geral que se encontram tanto na "multiplicidade de canais de comunicação e mídia" quanto na "crescente projeção da diversidade linguística e cultural" (apud THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 4)

O ensino de literatura em ambiente escolar como forma de valorização da leitura literária deve ser efetivo. Nessa perspectiva, Paulino e Cosson (2009, p. 67, grifos dos autores) definem *"letramento literário como processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos"*. Os autores frisam também que o letramento literário deve ser algo permanente, uma ação contínua para seu desenvolvimento, além do mais, não é somente na escola que deve ocorrer, mas também em ambiente extraescolar como atividade que pode transformar, modificar o leitor. Através da literatura, aquele que a lê ou escreve, pode se descobrir ou redescobrir, interpretar ou reinterpretar o que o circunda, além de oferecer sentido e significância aos variados temas que enfoca, considerando-se sempre as particularidades de cada leitor. Nesse sentido, Paulino e Cosson (2009, p. 70) complementam que:

> Em suma, operando com liberdade da linguagem, dando palavras à liberdade humana, a experiência da literatura proporciona uma forma singular, diferenciada, de dar sentido ao mundo e a nós mesmos. É por isso que o contato com a literatura é tão fundamental ao desenvolvimento do ser humano.



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Dada a importância do letramento literário na escola, destaca-se, conforme os autores, que este é feito de forma inadequada pelos professores. A literatura é vista como herança cultural, sendo assim, enfoca-se, prioritariamente, a biografia e período histórico de um autor e obra, que causam o acúmulo de informações, desnecessárias aos alunos, em detrimento da experiência da leitura literária. O ensino engessado de literatura não permite "uma interação questionadora, poética, diferente, aberta, a tendência dos educadores é pautar-se pela reação da maioria e negar as produções de sentido imprevistas no contexto da comunidade escolar de leitores e produtores de texto, caracterizada pela homogeneização". (PAULINO; COSSON, 2009, p. 71)

Para que ocorra o letramento literário na escola e além dela, Paulino e Cosson (2009) ressaltam que o contato com textos literários deve ser constante, para isso, a instituição escolar deve oportunizar, dentro do ensino da língua, a disciplina de literatura. O professor deve mediar o contato e oferecer metodologias diferenciadas, dentro da escola. Além disso, mostrar aos alunos que a literatura pode participar de sua cultura por meio de produções inseridas em sua comunidade. Como forma de atrair o aluno, o letramento digital, para destaque simultâneo da literatura, é valido, já que a tecnologia está presente na vida do aluno:

> Também é relevante que se alargue o horizonte da manifestação literária para além do objeto livro, sua forma mais conhecida, alcançando outros veículos como a internet, sem deixar de tomar consciência das hibridizações comuns nesses veículos e o impacto que causam na apropriação tradicional do texto literário. Há, ainda, as atividades de leitura e releitura dos textos literários em contraste e confronto com outros textos ou com o mesmo texto em diferentes formas que permitem que novas camadas de sentido sejam agregadas ao que já é conhecido e outras estratégias de interpretação sejam aprendidas. (PAULINO; COSSON, 2009, p. 75).

As práticas que envolvam a literatura devem ocorrer dentro e fora da escola, desde a infância e serem mantidas na fase adulta. Para isso, o contato com textos literários, seja com a contação de histórias, a leitura, ou mesmo com a escrita de textos conotativos, deve ser estimulado, não somente como função da escola, mas como função social, para a construção de leitores.

## O ensino de gramática – substantivo e adjetivo



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

O ensino de gramática inserido dentro da língua portuguesa, em ambiente escolar, sofre, como a leitura e escrita de textos, sua decadência enquanto conteúdo a ser estudado. A produção oral e escrita da língua portuguesa mostram-se divergentes quando utilizadas e comparadas uma a outra. Como reflete, Perini (2001, p. 35):

> As diferenças são muitas, como todos sabemos. Elas constituem uma das dificuldades principais que enfrentamos na escola, ao tentar produzir textos escritos. Aliás, por que temos tanta dificuldade em escrever textos em português? Não é a nossa língua materna?

Ao falar, o usuário reproduz a língua que aprendemos com nossos pais, irmãos e avós (PERINI, 2001), dessa forma, a oralidade mostra-se espontânea, natural, versátil. Entretanto, ao se escrever, na escola, exige-se que se utilize a língua padrão, regida por regras gramaticais. Em determinados usos, entre a oralidade e escrita, conforme ressalta Perini (2001, p. 36, grifo do autor), "As diferenças são bastantes profundas, a ponto de, em certos casos, impedir a comunicação (que criança de cinco anos entende *empreste-lho*?)".

A recusa em relação à aprendizagem da gramática dá-se pelo fato de os alunos perceberem as diferenças entre a língua que utilizam para falar e o ideal a ser atingido quando ao escreverem textos são cobrados. Em destaque, alguns exemplos:

> Assim, escreve-se (ou, mais exatamente, as gramáticas mandam que se escreva) *quando eu te vir*. Mas na fala a expressão é difícil até de entender; falamos *quando eu te ver*. As gramáticas afirmam que no presente o verbo *vir* tem a forma *vimos: nós vimos aqui toda semana*. Na fala, claro, só se usa *viemos*, seja presente, seja passado. Na fala, o pronome *nós* é cada vez mais substituído por *a gente*; e, paralelamente, as formas de primeira pessoa do plural (fizemos, gostamos, íamos) vão caindo em desuso. (PERINI, 2001, p. 34 – 35, grifos do autor).

Em exercícios de produção textual, em que o aluno deve fazer uso da língua, para expressar-se, já que ela é um instrumento para as relações e ações do ser humano em sociedade, o aluno pode sentir-se constrangido ao receber seu texto (para refacção ou não) e ver que foram considerados pelo professor apenas os erros gramaticais presentes em sua escrita e desconsiderado o conteúdo composicional.

> Quando justificamos o ensino de gramática dizendo que é para que os alunos venham a escrever (ou ler, ou falar) melhor, estamos prometendo uma mercadoria que não podemos entregar. Os alunos percebem isso com bastante clareza, embora talvez não o possam explicitar; e esse é um dos fatores de descrédito da disciplina entre eles. (PERINI, 2001, p. 50 - 51).

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Controvérsias gramaticais existem, também, quanto a definição e classificação dos vocábulos em classes de palavras. Ao se analisar as definições de substantivos e adjetivos percebe-se que, comumente, ensina-se aos alunos "que os substantivos são "nomes de coisas", e os adjetivos expressam "qualidades"". (PERINI, 2001, p. 42, grifos do autor). Entretanto,

> Se as palavras forem *João* e *paternal*, a aplicação é razoavelmente fácil. *João* é nome de uma coisa (uma pessoa) e *paternal* exprime apenas uma qualidade; logo, *João* é substantivo e *paternal* é adjetivo. Mas como classificar maternal? Essa palavra parece, à primeira vista, ser idêntica a *paternal*, com a única diferença de que se refere à mãe, não ao pai. Assim, dizemos *atitudes maternais* do mesmo jeito que dizemos *atitudes paternais*. Mas na verdade há uma diferença: *maternal* (mas não paternal) é também o nome de uma coisa, ou seja, designa um tipo de escola infantil [...] E agora? *Maternal* é adjetivo, porque expressa uma qualidade; e é substantivo, porque é o nome de uma coisa. (PERINI, 2001, p. 43, grifos do autor).

Dado o valor que desempenham substantivos e adjetivos dentro de um texto, visto que é impossível a inutilização desses elementos tanto na fala, quanto na escrita, os professores precisam ressaltar e definir os seus valores e definições (se substantivo, se adjetivo) em contexto, pois dependendo de suas utilizações e construções expressivas podem variar de classe.

Diante dessa questão sobre a gramática, ressalta Perini:

> O aluno do terceiro ano primário já está estudando as classes de palavras e a análise sintática - e não sabe. Ao chegar ao terceiro colegial, continua estudando a análise sintática e as classes de palavras – e continua não sabendo. Um professor de português, mesmo que, de colegial, não pode entrar na sala esperando que os alunos dominem a análise sintática, ou que possam distinguir uma preposição de um advérbio, sob pena de graves decepções. E eles estudam esse assunto há oito anos, às vezes mais! (2001, p. 48).

Dessarte, a gramática deve ser estudada nas escolas como uma ferramenta que traga ao aluno "algum conhecimento da linguagem, esse maravilhoso e complexo mecanismo que lhe permite comunicar-se com seus semelhantes. Em uma palavra, deve-se estudar gramática para saber mais sobre o mundo; não para aplicá-la à solução de problemas práticos tais como ler ou escrever melhor". (PERINI, 2001, p. 55 – 56). Pois, se "aprende a escrever escrevendo, lendo, relendo e reescrevendo" (PERINI, 2001, p. 55).

O ensino das classes de palavras, como conteúdo gramatical, deveria ser feito pelo professor dentro de contexto, não de forma truncada e isolada, como manual de



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

aprendizagem. Assim, os alunos perceberão a importância de substantivos e adjetivos, destacando as singularidades de cada classe, além do valor semântico e enriquecedor que dão a textos já produzidos, ou a serem produzidos por eles – o que é um exercício que os consideram como protagonistas de sua aprendizagem, pois utilizarão palavras, expressões – substantivos e adjetivos – que sejam de seu repertório linguístico e de seu conhecimento.

A esse respeito, Perini (2001, p. 56) observa que, "[...] precisamos de melhores gramáticas: mais de acordo com a linguagem atual, preocupadas com a descrição da língua e não com receitas de como as pessoas deveriam falar e escrever". E, ainda, aceitar que *"a língua é como é, não como deveria ser*". (PERINI, 2001, p. 56, grifo do autor).

## A produção de um gênero

Através da comunicação são elaborados os gêneros discursivos, que se diferenciam entre si dependendo da necessidade comunicativa que se exige. Além de serem usados em situações sociais, são também objetos de ensino na escola, conforme ressaltam Dolz, Noverraz, Schneuwly (2011, p. 83): "Certos gêneros interessam mais à escola – as narrativas de aventuras, as reportagens esportivas, as mesas-redondas, os seminários, as notícias do dia, as receitas de cozinha [...]".

Alguns demandam maiores conhecimentos e estratégias de produção, para facilitarem a produção textual. Para o aprimoramento da aprendizagem de um gênero, existem metodologias apropriadas, uma delas é a *sequência didática*, que, segundo Dolz, Noverraz, Schneuwly (2011, p. 82, 83, grifo do autor): "[...] é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral ou escrito" que tem por finalidade "ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação".

Sendo assim, a sequência didática possui uma estrutura a ser seguida, constituída (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011) pela apresentação da situação – na qual é exposto aos alunos o projeto a ser realizado; a produção inicial - que visa a primeira escrita do gênero pelos alunos e que revela ao professor as facilidades e desafios a serem superados na produção de texto; os módulos – que devem ser

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

elaborados (quantos forem necessários) conforme as necessidades dos alunos para a produção textual; e a produção final - da qual se obtém a produção do gênero escolhido e deve ser feito o seu compartilhamento.

## A sequência didática utilizada em sala

| Carga horária:11 horas/aulas |
|---|
| 1aula – 1h<br>Apresentação da situação:<br>2aulas-2h<br>Em sala, será exposta aos alunos a sequência didática que será desenvolvida, para que tenham a visão de todo o trabalho, da primeira atividade à última. Expor aos alunos o gênero narrativo fábula; discutir sobre sua veiculação oral, escrita e de forma retextualizada em meio digital.<br>Os alunos, já informados sobre a sequência didática, irão ouvir fábulas lidas pela professora e assistir a desenhos que narrem fábulas. Os alunos serão instigados a perceber sua estrutura e composição, atentando-se aos elementos necessários que a caracterizam como gênero. |
| Produção inicial<br>3aulas – 3h<br>A turma será dividida em grupos para a produção conjunta de uma fábula. A produção será assistida pela professora, para auxílio, quanto a dúvidas, e corrigida, para que haja a posterior refacção. |
| Módulo – 1<br>2 aulas – 2h<br>Será realizada a refacção textual. |
| Módulo – 2<br>2 aulas – 2h<br>Após a conclusão dos textos, a professora os recolherá e os utilizará para a abordagem de conteúdos gramaticais, classes de palavras, substantivo e adjetivo.<br>• A professora irá passar na lousa as fábulas produzidas pelos alunos, uma por vez;<br>• Circulará, na lousa, os substantivos presentes no gênero;<br>• Solicitará a alguns alunos que leiam o texto, exceto as palavras circuladas, assim, realizará uma brincadeira;<br>• Os alunos serão instigados a relatar o que perceberam ao lerem o texto com a ausência desses vocábulos (substantivos);<br>• Posteriormente, a professora sublinhará os adjetivos; |

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

| |
|---|
| • Solicitará a alguns alunos que leiam o texto, exceto as palavras anteriormente circuladas e, posteriormente, sublinhadas;<br>• Os alunos serão instigados a relatar o que perceberam ao lerem o texto com a ausência desses vocábulos (substantivos e adjetivos);<br>• Ao término dessa atividade, a professora fará quadros: um com os substantivos e outro com os adjetivos presentes no texto;<br>• Os alunos serão instigados a perceberem as características e diferenças entre essas classes, sem que sejam conceituadas e reveladas;<br>• Após essa atividade, a professora irá expor aos alunos o conceito e função dessas classes gramaticais.<br>Em outro momento, os 28 alunos serão divididos em duas equipes – um aluno da primeira equipe irá dizer espontaneamente um substantivo, enquanto outro, da segunda equipe, irá dizer um adjetivo que complemente o já dito substantivo – e assim, sucessivamente, até que todos os alunos tenham participado. |
| Produção final e socialização<br>2 aulas – 2h<br>Através de aparelhos celulares, um aluno do grupo irá narrar espontaneamente a fábula produzida por eles, de modo a se produzir um vídeo. Posteriormente, a retextualização será assistida pela professora, que irá postar na página social, *facebook*, da Escola Estadual 19 de Maio. |

## Desenvolvimento da sequência didática

Ao se apresentar a sequência didática a ser desenvolvida aos alunos do 6º ano B (segundo ciclo, terceira fase), da Escola Estadual 19 de Maio (Alta Floresta – MT), logo de início, eles demonstraram interesse para realizá-la. Através da leitura da fábula *Os dois pássaros*, produzida pela professora, os alunos se encorajaram e perceberam a possibilidade de produzirem seus textos. Além dessa produção, os alunos tiveram a oportunidade de assistir, retextualizadas em desenhos, as fábulas: *A lebre e a tartaruga* e *O leão e o rato* – também assistiram, produzido pela professora, ao vídeo da narração espontânea da fábula *Os dois pássaros*.

A turma é composta por 28 alunos matriculados, sendo que apenas 18 foram frequentes durante a aplicação da sequência didática. Esse total foi dividido em grupos: 3 grupos de 4 alunos, 1 grupo de 3 alunos, 1 dupla, enquanto que 1 aluna optou por realizar sozinha a atividade. Essa separação atendeu ao pedido dos alunos. Após a

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

divisão, deu-se início à produção da fábula em sala. Os alunos não tiveram grandes desafios quanto à produção, pois em anos anteriores haviam tido contato com o gênero.

Os desafios da primeira produção ocorreram pela presença de características do gênero conto às fábulas, o que foi de imediato esclarecido aos alunos, que, ao assistirem à explanação da professora, perceberam as diferenças; houve inadequações quanto à ortografia, produção de parágrafos, repetição exagerada de vocábulos. No entanto, quanto à estruturação no que se refere aos: situação inicial, conflito, clímax, desfecho e moral da história, os alunos se demonstraram capacitados à realização; quanto aos elementos da narrativa: narrador, enredo, personagem, espaço e tempo, também estavam presentes nas histórias, salvo em algumas em que o espaço não era mencionado, sendo então alertados para a inclusão.

Inadequações ocorreram, também, com o uso repetitivo da conjunção aditiva "e", o que prejudicou a coesão; quanto à coerência nas histórias, esta esteve presente. Ao término da produção inicial, realizou-se a refacção das histórias, a fim de se corrigir as inadequações. Finalizado esse módulo, a professora prosseguiu com aulas utilizando as produções dos alunos para o ensino e aprendizagem das classes de palavras, substantivos e adjetivos, como descritos acima, na sequência didática.

Tal atividade foi muito satisfatória, tanto para os alunos quanto para a professora, pois, antes de haver a conceituação gramatical das classes, exercício de metalinguagem, os alunos puderam, em seus textos, utilizarem, amplamente, de forma reflexiva, substantivos e adjetivos, realizando escolhas pertinentes ao enredo da fábula e perceberam suas funções e importância nos textos, já que não há a possibilidade de produção de fábula com a ausência dessas classes.

Para a finalização da sequência didática, o texto produzido foi narrado espontaneamente por um integrante de cada grupo, os demais colaboraram, dando dicas, ou até mesmo segurando o aparelho celular para o outro integrante poder realizar a narração em vídeo. Estes foram recolhidos pela professora, por meio de grupo em *whatsapp*, foram assistidos e posteriormente postados no *facebook*, página social da escola.

## Exposição e análise dos resultados



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Em geral, a realização desta sequência didática, ao envolver o gênero fábula, com leitura e produção textual, vinculadas à gramática, classes de palavras, substantivo e adjetivo, obteve excelentes resultados. Os alunos puderam, primeiramente, envolverem-se com o gênero, através das leituras e visualizações das histórias. Demonstraram-se motivados à produção e refacção textual, que não foram tão laboriosas, visto que, já conheciam o gênero e se empenharam em produzi-lo.

Quanto à retextualização em vídeo, em princípio, alguns demonstraram timidez para narrarem as histórias, por sua imagem ser exposta; então, dentro dos grupos, houve a discussão para a eleição do mais apto à contação em vídeo da fábula. Posteriormente, todos ficaram satisfeitos com os resultados vinculados à página social, *facebook*, da escola. Dessa forma, percebeu-se que os alunos puderam produzir conhecimento em uso da língua e, mais do que isso, como propõe a sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011), puderam compartilhar o produto realizado.

## Considerações finais

Ao pensar no ensino e aprendizagem de língua portuguesa em ambiente escolar, no que tange à leitura e produção textual literária e a gramática, para que os alunos possam desenvolver conhecimentos nessas áreas, faz-se necessário o uso de metodologias que sejam eficientes e que promovam de fato a aprendizagem, a fim de que melhores resultados em provas internas e externas sejam alcançados.

Além disso, o aluno precisa ver sentido naquilo que estuda para que possa fazer uso em sua vida escolar e fora dela. Dessa forma, o estudo de literatura atrelado à gramática dentro da metodologia de sequência didática faz-se eficiente, pois garante que os alunos reflitam e ajam sobre a língua através de suas produções.

## Referências

COSSON, Rildo. **Letramento literário***:* teoria e prática. 2ª. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola.* São Paulo: Mercado de Letras, 2011, p. 81 -108.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T.M.K. (Orgs.). **Escola e leitura***:* velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009, p. 61-79.

PERINI, Mário A. **Sofrendo a Gramática**. São Paulo: Ática, 2001.

**Submetido em: 28 maio 2020.**
**Aprovado em: 20 jun. 2020.**

## Apêndice

*Os dois pássaros*

Certa vez, estavam voando dois belos pássaros. Um era azul, e o outro vermelho. O azul conseguia voar por muito tempo sem cansar e atingir altura inigualável, enquanto que o vermelho voava pouco e baixo.

Orgulhoso de suas performances, o pássaro azul lançou um desafio ao pássaro vermelho:

- Ei, pássaro vermelho, por que não disputamos uma corrida no ar e vemos quem ganha em rapidez e altura? – O pássaro vermelho, sabendo de sua limitação não queria aceitar, mas foi tão pressionado pelo pássaro azul, que acabou aceitando.

Durante o desafio, como esperado, o pássaro azul atingiu o mais alto do céu e em grande velocidade! Enquanto o pássaro vermelho voava baixo e devagar...

De repente, o inesperado aconteceu! O pássaro azul em sua ânsia por ganhar, deu de cara com um avião que ali passava...pobre pássaro! O outro, apesar de triste pelo ocorrido, saiu vivo e vitorioso da disputa, pois não tinha mais adversário.

Moral da história: Não subestime a capacidade do outro, apesar de suas qualidades, você pode se dar mal.

---

## Anexos

*A girafa e a raposa*

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Em uma floresta havia uma girafa e uma raposa. A girafa era a sentinela da floresta e mantinha a ordem por lá, enquanto a raposa aprontava muita desordem.

A girafa cansada de sempre ter de cuidar da ordem da floresta decidiu pedir ajuda à raposa:

- Ei, raposa! Estou cansada do meu trabalho...Você não ficaria em meu lugar?

A raposa esperta, logo aceitou e começou a comer os animais descumprindo a ordem da girafa!

A girafa descobriu o que a raposa estava aprontando, e voltou para o seu lugar.

Moral da história: Não confie em qualquer um, pois você pode ser passado para trás.

Autora: Gabriela Marques da Silva.

*O gato e o cachorro*

Certo dia, um gato inocente estava passeando, quando encontrou um cachorro esperto. O gato perguntou para o cachorro.

- Ei, cachorro! Você quer passear comigo?

- Sim! Vamos!

Mas, o cachorro estava cheio de má intenção! No meio do caminho ele atacou o gato que ficou ferido e perdeu sua vida.

Moral da história: Nunca confie em seu inimigo.

Autora: Ana Clara Lima de Paulo

*A margarida e a rosa*

Em um belo jardim havia uma linda margarida, ela sempre zoava a rosa por ser a mais feia entre as flores.

Um dia, a margarida falou para rosa:

- Coitada! Você é tão feia! E eu? Sou a mais bela do jardim!

A rosa ficou calada, pois qualquer palavra que ela dissesse não adiantaria...

Com o passar do tempo, a margarida parou de se cuidar e sua pétalas começaram a cair. Ela começou a ficar feia, e a rosa se tornou a mais bela do jardim.

Moral da história: A beleza não é o mais importante e não dura para sempre.



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Autoras: Evelyn Cristina da Silva Pego,
Jaiane Cardoso dos Santos, Lauriane Dias da Silva.

*Dolly e Tobias*

Havia dois cachorros no terreno de uma casa: Dolly e Tobias. Dolly era metido, porque sempre ganhava osso de seu dono e Tobias não ganhava.

Dolly, muito audacioso, perguntou para Tobias:

- Vamos apostar que eu vou ganhar o osso e você não vai?

Então, Tobias pensou: "eu não vou ganhar esse osso mesmo...mas vou tentar!" – Então disse:

- Sim, vamos apostar.

No outro dia, Dolly, sem motivo aparente, estava morto. O dono dos cachorros percebeu a morte de Dolly e deu o osso para Tobias.

Moral da história: Nunca comemore a vitória antes da hora.

Autores: Deyvid Cauã Borges da Silva, João Gabriel Vicentim Ferreira,
Vinícius Oliveira dos Santos de Souza, Wender Braga Bueno.

*O cão exibido e o vira-lata*

Havia um cão muito exibido, porque tinha sua própria casa e muito dinheiro. Havia também, um cão vira-lata que vivia na rua. O cão exibido, sempre caçoava do vira-lata:

- Há, há, há! Eu sou o mais rico! E você mora na rua!

- Olha esse cachorro! Como lixo, é muito feio e nojento!

Certo dia, o cão exibido começou a rir de outros cães de rua.

- Há, há, há! Nossa! Olhem esses vira-latas, credo!

Os cães se irritaram e correram atrás do cão exibido:

- Agora, nós pegaremos esse cão exibido!

O cão exibido corria de medo, gritando:

- Socorro! Socorro!

De dentro de uma caixa de papelão, uma voz falou:



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

- Ei! Entre aqui! – Era o cão vira-lata que se solidarizou e decidiu ajudar o cão exibido, que tanto o humilhava.

Desse dia em diante, o cão exibido, resolveu repartir sua casa e dinheiro com o vira-lata, seu novo amigo.

Moral da história: Às vezes, a dificuldade pode tornar alguém ruim, melhor.

Autoras: Ana Clara dos Santos Rodrigues,
Isabela Mendes de Souza, Larissa Victoria Cunha dos Reis,
Thayla Fernanda dos Santos Maciel da Silva.

*Tiena e Tiara*

Em uma floresta viviam duas irmãs tigre que muito brigavam: Tiena, era a mais velha, brava e muito chata com sua irmã Tiara, a mais nova, que amava sua irmã.

Um dia, passeando pela floresta, Tiena deu de cara com um caçador. Ela começou a correr e o caçador acertou-lhe uma flecha em sua barriga.

Tiena conseguiu fugir, mas estava ferida. Foi quando Tiara ouviu um rugido triste e percebeu que era de sua irmã. Então ela começou a correr para todos os lados à procura de sua irmã. Quando a encontrou, Tiena estava à beira da morte, então resolveu ajudar. Tiara retirou a flecha e fez um curativo, logo Tiena estava forte e saudável novamente e as duas irmãs nunca mais brigaram.

Moral da história: Valorize quem não te abandona nos seus piores momentos.

Autoras: Celiane Braun da Silva, Evilyn Silvério da Silva,
Kauani de Souza Rodrigues, Nayara Khetellyn Pereira.



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

# Análise Linguística: reflexões sobre uma prática de sala aula

## Linguistic Analysis: reflections on a classroom practice

Daniela Fidelis Moura Przyvitoski[1]
https://orcid.org/0000-0003-4032-1354

Margot Kirsch Berti[2]
http://orcid.org/0000-0003-2982-7733

## Resumo

Este artigo tem por objetivo trazer reflexões sobre a língua e linguagem, na perspectiva da prática da análise linguística em sala de aula. Serão apresentadas atividades, que se configuram como reflexivas, desenvolvidas em duas turmas do oitavo ano do ensino fundamental II e em duas escolas distintas. A primeira na Escola Estadual Zeni Vieira, da cidade de Sinop, e a segunda na Escola Estadual Dom Bosco, de Alta Floresta/MT. Essas reflexões ocorrem a partir do texto, unidade básica de significação e de ensino, organizadas a partir do gênero conto popular e atividades de análise linguística que objetivam a formação de leitores que percebam os elementos presentes no texto, no caso a coerência, e a colaboração desta na construção de sentido. A teoria fundamenta-se, principalmente, em Geraldi (1995), PCNs (BRASIL,1998), Silva (2009), Marcuschi (2012) e Mendonça (2016). Espera-se que as reflexões contribuam para a prática de sala de aula de Língua Portuguesa do professor que busca um trabalho efetivo de aprendizagem e construção de alunos que utilizam a linguagem como instrumento de valorização e transformação.
**Palavras-chave**: Análise Linguística, Reflexão, Texto, Coerência.

## Abstract

This article aims to bring reflections on language and language, from the perspective of the practice of linguistic analysis in the classroom. Reflective activities will be presented, developed in two classes of the eighth grade of elementary school II and in two different schools. The first at the Zeni Vieira State School, in the city of Sinop, and the second at the Dom Bosco State School, in Alta Floresta / MT. These reflections occur from the text, basic unit of meaning and teaching, organized from the popular tale genre and linguistic analysis activities that aim at the formation of readers who understand the elements present in the text, in this case coherence, and collaboration. of this in the construction of meaning. The theory is based mainly on Geraldi (1995), PCNs (BRAZIL, 1998), Silva (2009), Marcuschi (2012) and Mendonça (2016). The reflections are expected to contribute to the Portuguese language classroom practice of the teacher who seeks an effective learning and construction work for students who use language as an instrument of appreciation and transformation.
**Keywords**: Linguistic Analysis. Reflection. Text. Consistency.

## Introdução

[1] Mestranda do Profletras (UNEMAT)- Campus de Sinop. Graduada em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT)/Sinop. E-mail: danyprzy@outlook.com.
[2] Mestranda do Profletras (UNEMAT) – Campus de Sinop. Graduada em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT)/Sinop. E-mail: margotberti@hotmail.com.

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

As reflexões acerca da eficiência do processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, que objetiva uma prática reflexiva e transformadora, tiveram seu início nas últimas décadas do século XX, através das mudanças socioeconômicas pelas quais a sociedade brasileira passou. Essas mudanças estão ligadas principalmente ao processo de democratização da escola e o desenvolvimento de teorias da aprendizagem, especialmente os trabalhos de Piaget3 e Vygotsky4.

Com base nisso, podemos afirmar que, durante um longo período, o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa centraram-se na transmissão de nomenclaturas gramaticais, sem que essa importância fosse questionada, pois, segundo Soares (1998), para aquela época, tal ensino era coerente tanto com as condições socioeconômicas do corpo discente, quanto para os conhecimentos disponíveis acerca da língua.

O processo de democratização trouxe uma nova clientela para a escola pública e, consequentemente, os objetivos da educação nacional precisaram de mudanças, pois, conforme Silva apud Soares (1998, p. 58), "[...] as camadas populares conquistam seu direito à escolarização, e, como consequência, altera-se fundamentalmente a clientela da escola, sobretudo na escola pública".

> Os anos 90 foram anos de muitas transformações no ensino da língua portuguesa, pois revelaram momentos de intensos debates no âmbito acadêmico, principalmente entre sociolinguistas e gramáticos, pois a mudança de clientela trouxe para a escola diversas questões, principalmente sobre qual deveria ser a prioridade no ensino da língua portuguesa. (SILVA, 2009, p.45).

Em 1995, Geraldi apresenta sua obra "Portos de passagem", onde traz uma proposta de Análise Linguística. Sua proposta de ensino da língua portuguesa se assenta na compreensão de que língua e sujeito são objetos inacabados que se (re) constroem no processo interlocutivo. A língua deixa de se reduzir a um sistema, e é vista como um instrumento porque os membros de uma comunidade se apropriam para estabelecerem comunicação, ela é constitutiva dos sujeitos que reciprocamente a constroem e reconstroem em cada ato enunciativo.

[3] Jean William Fritz Piaget: biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço, considerado um dos mais importantes pensadores do século XX. Defendeu uma abordagem interdisciplinar para a investigação epistemológica e fundou a Epistemologia Genética, teoria do conhecimento com base no estudo da gênese psicológica do pensamento humano.

[4] Lev Semyonovich Vygotsky: psicólogo, proponente da Psicologia cultural-histórica. Pensador importante em sua área e época, foi pioneiro no conceito de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida.



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Em 1998, são implementados no país, os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs de Língua Portuguesa, que apresentam propostas de organização de conteúdos e delimitação de objetivos que visam à formação de alunos como coautores do conhecimento e não somente reprodutores de terminologias gramaticais – tal qual se via anteriormente - principalmente fazendo com que os alunos reflitam sobre sua língua.

## A Análise Linguística

A Análise Linguística é uma prática que tem como finalidade ampliar o conhecimento do aluno levando-o a fazer atividades analíticas e reflexivas sobre a leitura e a produção de textos coerentes. Um recurso que favorece a compreensão de que o texto é o resultado de uma junção de fatores temáticos e estruturais que visam o seu interlocutor.

A maioria das gramáticas têm dado muita atenção aos procedimentos de classificação e correção linguística deixando de lado o seu uso de forma mais efetiva. Mendonça5, em um artigo intitulado "Análise linguística e produção de textos: reflexão em busca de autoria", publicado no site www.escrevendoofuturo.org.br, defende que a análise linguística

> se preocupa em auxiliar os alunos a dominar recursos linguísticos e a refletir sobre em que medida certas palavras, expressões, construções e estratégias discursivas podem ser mais ou menos adequadas ao seu projeto de dizer, auxiliando na ampliação das capacidades de leitura e na produção textual dos alunos.

A língua é definida como uma ferramenta em que os sujeitos, ao usá-la em atos comunicativos, pode apresentar uma pluralidade de sentidos, os quais precisam, em alguns casos, do uso de reiterações para que sua interpretação seja entendida de modo adequado ao intento inicial.

Para conceituar a linguagem como interlocução, a teoria de Geraldi (1995) caminha por três eixos: a historicidade da linguagem, o sujeito e suas ações comunicativas e o contexto social das interações verbais.

A historicidade da linguagem é um desenvolvimento em que os sujeitos se comunicam baseados em um contexto histórico e social no qual podem através de suas

[5]Márcia Mendonça é docente do Departamento de Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) – área de língua materna –, com mestrado e doutorado em linguística.

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

interações, coletivas ou individuais, construírem diversos sentidos utilizando como "material" a língua, que é produto dos trabalhos anteriores.

O segundo eixo que trata do sujeito e suas ações comunicativa apresenta três tipos de ações que se atravessam e se efetivam em recursos expressivos que são: as ações que o sujeito faz com a linguagem, sobre a linguagem e da linguagem.

Juntamente com essas três ações, também há três tipos de atividades que se apresentam de maneira adjacente com características reflexivas distintas: as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. As atividades linguísticas são as análises automáticas que as pessoas fazem ao lerem ou produzirem um enunciado e concomitantemente constroem e/ou reconstroem discursos, sem a necessidade de adiar a ação, pois o sujeito consegue fazer as interpretações a partir dos recursos expressivos que já possui de modo internalizado.

As atividades epilinguísticas são as reflexões que os sujeitos realizam ao fazerem uso da língua e de seus recursos expressivos. Esse tipo de raciocínio pode acontecer de maneira consciente ou não. O usuário da língua faz dos seus recursos expressivos o assunto para as suas análises e, consequentemente, produz um enunciado com transformações e significados diferentes.

Para Silva (2009, p. 52), as atividades epilinguísticas

> traduzem-se nas negociações de sentido, em hesitações, em autocorreções, reelaborações, rasuras, pausas longas, repetições, antecipações, lapsos, etc. e incidem ora sobre aspectos estruturais da língua, ora sobre aspectos mais discursivos, tais como a organização, continuidade ou suspensão da interação.

As atividades metalinguísticas também utilizam a linguagem como objeto, mas não com características reflexivas sobre o seu uso – como ocorre nas atividades epilinguísticas - mas em relação aos conceitos e nomenclaturas em que se pode descrever os fenômenos da língua. Essas atividades são as mais usadas em gramáticas e dicionários.

Para finalizarmos sobre os três eixos que conceituam a linguagem como interlocução, temos o último que é "o contexto social das interações verbais. Esse último eixo refere-se às interações verbais e que o ensino da língua está sujeito às interferências do sistema escolar e este do social. Geraldi (1994) com base nessa visão propõe algumas mudanças para o ensino dentro da sala de aula, sendo uma das



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

principais: a alteração de posição do professor e a inclusão de um novo conteúdo de Língua Portuguesa cujo nome seria "conteúdo de ensino", ou seja, seria o estudo do "texto", que tornou-se um dos mais importantes e frequentes conteúdos estudados em sala de aula.

O texto é uma sequência de enunciados que possui coerência e que só existe a partir do outro e, por mais que ele tenha um sentido inicial, sempre existirá (ão) outra (s) interpretação (ões). Para Uchôa (1993, p. 311), é no texto que a língua - objeto de estudo - se revela em sua totalidade".

O professor em sala de aula deve usar a análise linguística em sua prática pedagógica partindo sempre da interação entre ele e o aluno e este sendo um sujeito constituído por várias linguagens e que todo seu discurso tem um significado podendo ter várias interpretações.

A análise linguística (AL) preconiza que o núcleo do processo educativo está materializado no uso da língua e estudado principalmente dentro das leituras, produções e nos recursos linguísticos dos textos. Deve-se investir na ampliação das capacidades reflexivas dos alunos e não realizar atividades mecânicas de repetições ou de reconhecimento de estruturas que são características próprias das gramáticas e dicionários.

O principal objetivo da AL é ser uma ferramenta que orienta os usuários da língua a refletirem sobre ela, enquanto isso o domínio dos termos técnicos passa a ser visto em um segundo plano. A seleção de conteúdo dentro da análise linguística dá mais importância à funcionalidade da língua e ao desenvolvimento da competência discursiva, deixando de lado o ensino tradicional e visando a formação de leitores e produtores de textos.

## O texto, o Conto popular e a coerência

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) defendem que um texto possui significado quando é construído a partir de elementos como a coesão e coerência, se não, não é texto. Nesse sentido, podemos afirmar que um texto passa a ser texto somente quando o amontoado de enunciados é organizado de modo significativo, isto é, quando é coerente. Um amontoado de frases não pode ser chamado de texto se não houver uma relação de sentido entre elas.



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Os PCNs apontam para o texto como uma unidade de ensino e precisa ser utilizado para a comunicação, para um fim específico:

> Um texto não se define por sua extensão. O nome que assina um desenho, a lista do que deve ser comprado, um conto ou um romance, todos são textos. A palavra "pare", pintada no asfalto em um cruzamento, é um texto cuja extensão é a de uma palavra. O mesmo "pare", numa lista de palavras começadas com "p", proposta pelo professor, não é nem um texto nem parte de um texto, pois não se insere em nenhuma situação comunicativa de fato. (PCNs, 1998, p. 23).

O conto popular, nessa proposta, utilizado como unidade de ensino, consiste, conforme Machado (1994, p.53),"num gênero textual narrativo de tradição oral, criado a partir de situações imaginárias de caráter universal que sobrevivem ao longo do tempo, conhecidas pelos mais diferentes povos das mais distantes regiões. Nasce de forma espontânea e não segue normas estabelecidas pela cultura oficial".

Na perspectiva da Análise Linguística, que pressupõe o uso-reflexão-uso da linguagem, a questão da coerência textual precisa ser trabalhada, de forma que proporcione ao aluno essa prática. As atividades escolares devem partir do uso efetivo da linguagem, ou seja, as atividades precisam promover a reflexão, a análise e o pensar sobre a linguagem. Nesse sentido, a coerência deve ser trabalhada no e com o texto de modo que alcance seu objetivo comunicativo, como já afirmamos.

A coerência é o sentido que se procura no texto. Não depende apenas dos significados entre os seus elementos, mas é definida, principalmente, pela interação com o leitor. Um texto pode ser coerente para um determinado leitor e para outro não, dependendo das experiências de leitura que tiverem. Como afirma Fávero (1991, p. 6): "Sendo o texto mais do que a soma dos enunciados que o compõem, sua produção e compreensão derivam de uma competência específica do falante – a competência textual."

A coerência, portanto, não está só no texto, pode estar também no leitor. Nesse sentido, podemos citar os poemas Dadaístas, propositalmente desprovidos de coerência, mas que encontravam sua proposta no movimento de vanguarda. Para o leitor, desprovido dessa informação, pode-se considerar que o texto não apresentava unidade e aparentava incoerência.

É importante destacarmos que há casos de problemas de coerência que podem levar a incompreensão. Isso ocorre, quando não há organização das informações ou

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

quando há contradições. Por exemplo, se um texto defende o combate à menoridade penal e apresenta argumentos que contestem esse ponto de vista, o mesmo pode apresentar problemas de incompreensão.

## A descrição da proposta

Esta proposta de trabalho se deu a partir do conceito de texto, o gênero textual conto popular e atividades de Análise Linguística. Os contos escolhidos para o desenvolvimento desta atividade foram pelo motivo de serem locais e versavam sobre histórias que aconteceram em locais conhecidos e personagens que são da região. Nesse sentido, escolhemos os contos *"Pescador em maus lençóis"* e *"Jardineirinha da floresta"*, todos da escritora Daniela Chindler, que, a partir de um projeto desenvolvido na localidade pela empresa que constrói a Usina Hidrelétrica de Sinop, realizou uma coletânea de contos populares em um livro chamado *"Causos de Bichos e Gentes"* (2018).

O desenvolvimento das aulas se deu nas escolas estaduais Zeni Vieira e Dom Bosco. A primeira escola é localizada na cidade de Sinop, na rua das Castanheiras, número 1284, no setor comercial. Situa-se na zona urbana, atende o Ensino Fundamental e Médio Regular. A turma escolhida para a aplicação da proposta foi o oitavo ano do ensino fundamental II, que possui 32 alunos, sendo 19 meninas e 13 meninos. A carga horária foi de 2 horas/ aula.

No primeiro momento da aula, discutimos a proposta, em seguida passamos a questionar os alunos sobre se conheciam contos populares. A partir das respostas, elencamos, no quadro, as características desse gênero e sua intenção comunicativa. Distribuímos o primeiro conto e realizamos a leitura compartilhada (cada aluno lia um parágrafo).

Depois da leitura, propusemos a discussão sobre o texto e percebemos que muitos também queriam contar causos parecidos, principalmente porque situação parecida já havia acontecido com seus pais. A partir daí, levantamos, por escrito, algumas questões que contribuíam no sentido de entender o texto. Por exemplo, as expressões: "urubu que está de azar não há pau que escore", "borroca", "marola" etc.

Em seguida, apresentamos algumas perguntas, por escrito também, sobre aspectos composicionais do texto, como da presença do narrador e tempo verbal. Na



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

sequência da aula, distribuímos um envelope com trechos do conto "Jardineirinha da Floresta" recortados em parágrafos para que juntassem as partes e formassem o texto como se fosse um quebra-cabeça. Depois de realizarem a atividade, foi solicitado que fizessem as comparações através das leituras e percebessem se havia coerência nos textos lidos.

Praticamente toda a turma realizou a atividade e construiu o texto de maneira coerente. Percebeu-se que até mesmo os dois pontos no final do parágrafo indicavam que logo após haveria um parágrafo com travessão, indicando o discurso direto.

Levantou-se, então, questionamentos sobre a coerência e a explicação de que é necessária sua presença no texto para que este apresente significado. O conceito de coerência foi anotado no quadro, e juntos realizaram a leitura e discussão. Em seguida, propusemos uma atividade que trazia algumas frases e parágrafos que, se incluídos no texto, proporcionariam coerência ou não. Essa atividade exigia que se assinalasse Falso ou Verdadeiro.

A segunda escola situa-se na rua João de Barro, número 111, na cidade de Alta Floresta, no estado de Mato Grosso. Atende o Ensino Fundamental regular séries iniciais e finais; Ensino Médio regular. A turma escolhida para o desenvolvimento da proposta foi o oitavo ano do Ensino Fundamental II, composto por 21 alunos, sendo 11 meninos e 10 meninas. Carga horária de 2 horas/aula.

Para dar início às aulas, primeiramente apresentamos a proposta de atividade e convidamos todos para desenvolvê-la. Em seguida, indagamos aos alunos se eles sabiam o conceito de conto popular e se eles conheciam algum. Com o levantamento das respostas, escrevemos no quadro as características que compõem o gênero e sua finalidade comunicativa. Entregamos por escrito o primeiro conto intitulado "Pescador em maus lençóis" e fizemos, primeiramente, uma leitura silenciosa e depois uma leitura compartilhada, na qual todos leram um parágrafo.

Após a leitura, iniciou-se a discussão sobre o texto e muitos conheciam contos populares contados pelos pais ou pelos avós. A partir deste momento demos início às atividades de análise linguística, pois foram feitas perguntas para os alunos a fim de percebemos se eles haviam entendido o enredo do texto. Questionamentos baseados nas atividades linguísticas foram realizados, como sobre o sentido da expressão "urubu que está de azar não há pau que escore" e entre outras que já foram citadas na descrição da

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

aula anterior (ver também em anexo). Percebeu-se que todos os alunos envolvidos tinham um pouco de noção sobre o sentido que cada termo ou frase depreendia e os que não sabiam ficaram atentos para aprenderem. De acordo com Silva (2009, p. 54), as atividades linguísticas têm por objetivo "oportunizar aos alunos o uso efetivo da língua, criando condições significativas de interação entre os discentes e destes com o próprio professor".

Logo após, falou-se um pouco sobre a estrutura que compõe o texto e, posteriormente, iniciou-se a segunda atividade da análise linguística, que são as atividades epilinguísticas. Pedimos para os alunos se sentarem em duplas e entregamos, para cada par, um envelope contendo o conto "Jardineirinha da Floresta" recortado em parágrafos para que em seguida juntos fizessem a união das partes até formarem o todo. O objetivo desta atividade era levá-los à reflexão epilinguística, promovendo a discussão sobre o funcionamento da linguagem que pode ser estimulada através do exercício da língua.

Durante a realização da atividade, muitos alunos perceberam que a posição de alguns parágrafos dispostos de modo inadequado poderia provocar a falta de coerência no texto. De acordo com Marcuschi (2012, p. 75-76),

> O sentido deve manter uma continuidade, caso contrário o texto é incompreensível. Esta continuidade de sentido forma a coerência do texto e se expressa em conceitos e relações. A coerência se estabelece no âmbito de um universo textual que abrange toda a constelação de produção e recepção, de modo que o texto contém mais do que a soma das expressões linguísticas que o compõem, incorporando os conhecimentos e a experiência do dia a dia.

Seguidamente os alunos leram o texto e partimos para a terceira atividade da análise linguística, que se trata das atividades metalinguísticas. Foi feito um levantamento sobre o conceito de coerência e de sua obrigatoriedade para que o texto tenha sentido. A concepção de coerência foi anotada no quadro, e juntos realizamos uma atividade que trazia algumas frases e parágrafos para que os alunos pudessem ver a presença ou não do sentido. Nesta atividade, os alunos tinham que assinalar verdadeiro ou falso diante das frases. As atividades metalinguísticas proporcionam aos alunos a capacidade de aprenderem teorias e conceitos sobre a descrição e funcionamento da língua.

A aula finalizou com a correção da última atividade e fazendo-se uma breve revisão sobre o gênero Conto popular e as atividades de análise linguística.



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

## Considerações finais

As atividades descritas anteriormente e trabalhadas em sala de aula se deram pelo olhar da análise linguística. O trabalho foi fundamentado, essencialmente, nos conceitos de Geraldi (1994) e Marcuschi (2012), que se tornaram imprescindíveis para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Percebeu-se que os alunos possuíam conhecimento de contos populares, pois todos já haviam ouvido histórias, de forma oral ou escrita, transmitidas por algum tipo de ente querido, como os pais, avós, tios e entre outros.

Em todas as situações, os alunos se dedicaram a realizar as atividades e notou-se a satisfação e alegria por parte deles no momento em que conseguiram perceber que haviam assimilado o conceito ensinado dentro da sala de aula.

A análise linguística ainda não está predominantemente constituída no ensino da língua portuguesa, mas percebe-se que o seu conceito vem sendo expandido, aos poucos vem tomando seu lugar nos currículos e permeando as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

## Referências

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, MEC/SEF, 1998.

CHINDLER, D.; BRASIL, B. A. **Causos de bichos e gentes: histórias do norte de Mato Grosso.** 1ª. Edição. Rio de Janeiro. Editora Sapoti, 2018.

FÁVERO, L. L. **Coesão e Coerência textuais**. São Paulo. Editora Ática, 1991.

MACHADO, Irene A. **A literatura e redação**. São Paulo. Editora Scipione, 1994.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** São Paulo. Editora Parábola, 2012.

SOARES, Magda B. Concepções de linguagem e ensino da língua portuguesa. In: SANTOS, Neusa Barbosa (org.). **Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino**. São Paulo: Educ., 1998.



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. Reflexões sobre o estado atual do ensino da língua portuguesa no 1º e 2º graus. **Cadernos pedagógicos e culturais,** Niterói: Fundação Brasileira de Educação – Centro Educacional de Niterói, v. 2, n. 2/3, p. 307- 316. Mai./dez. 1993.

SILVA, N. I. **Ensino Tradicional de Gramática e Prática de Análise Linguística na Aula de Português**, 2009. 163 folhas. Dissertação de Mestrado em Universidade Federal de Pernambuco, Recife: 2009.

MENDONÇA, M. **Análise linguística e produção de texto: reflexão em busca de autoria**. Site: escrevendoofuturo@org.br. Acesso em 27 de nov. de 2018.

**Submetido em: 28 maio 2020.**
**Aprovado em: 20 jun. 2020.**

---

## Anexos

### Plano de aula

**Escola Estadual Zeni Vieira – Sinop/ MT**

**Escola Estadual Dom Bosco – Alta Floresta/ MT**

**Disciplina:** Gramática, variação e ensino

**Turma:** 8ª anos

**Carga horária:** 2 horas

**Objetivo Geral:** Direcionar os alunos para a prática de análise e reflexão linguística.

**Objetivos específicos:** Conhecer o gênero textual "Conto popular"; Levar os alunos a identificarem a coerência presente nos contos populares.

**Conteúdos:** Conceito de coerência; Leitura e interpretação do Conto popular "Pescador em maus lençóis" e "Jardineirinha da floresta".

**Recursos**

Projetor de imagem (data-show), notebook, caixa de som, pincel atômico, xérox.

**Metodologia**

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

As aulas serão expositivas e em forma de interação professor/aluno e aluno/aluno no restante do tempo. Inicialmente, as atividades de análise linguística aplicadas serão de caráter individual e em seguida de forma coletiva.

**Desenvolvimento da aula**

**Aula:** 2 horas

**Metodologia:** O professor inicia a aula escrevendo no quadro o nome do causo que irá ler para a turma: "Pescador em maus lençóis" de Daniela Chindler, e através de perguntas faz um levantamento sobre as hipóteses do que se trata o texto. Em seguida entregar por escrito e realizar a leitura do causo (ver anexo). Em seguida, retomar a discussão anterior a leitura e confirmar ou não as hipóteses levantadas. Apresentar à turma, oralmente, o conceito do gênero conto popular (causo), levando em conta a principal característica do gênero que é a questão da oralidade (histórias contadas de uma pessoa para outra). Mostrar que os contos populares, mesmo na oralidade, precisam ter coerência.

Finalizando a primeira parte do plano de aula, entregar aos alunos algumas atividades impressas para serem realizadas e coladas no caderno.

**Exercícios**

1. Reescreva as frases do texto, substituindo as palavras em negrito por sinônimos. Considere o contexto de emprego de vocábulos e faça os ajustes necessários.
   a) Em um dia sem sorte, se seu Armir soubesse que seria assim, não teria arrumado a **borroca**. (parágrafo 1)
   b) Gastou um **bocado** para alcançar "minha linda", a canoa de alumínio. (parágrafo 2)

2. Por que você acha que o narrador associou a falta de sorte com a expressão "urubu que está de azar não há pau que o escore"

3. O que você entendeu pela expressão "O azar anda acompanhado".

4. Observe o narrador do conto popular.
   a) Quem é a pessoa que conta o causo? Ele participa ou não da história? Comprove sua resposta com um fragmento do texto.



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

b) O que isso representa em relação ao ponto de vista do narrador?

5. Atente para o emprego dos verbos no texto.
   a) Qual é o tempo verbal predominante quando o narrador conta os fatos?
   b) A partir do uso desse tempo verbal, o que ficamos sabendo sobre os fatos narrados

Em seguida, entregar um conto popular denominado "Jardineirinha da floresta" de Daniela Chindler (ver anexo), para a realização de uma atividade epilinguística. Em duplas os alunos receberão um envelope com o conto recortado em parágrafos para que consigam juntar as partes e formarem o texto como se fosse um quebra-cabeça. Depois de realizada a atividade, fazer as comparações através das leituras das duplas e levá-los a perceber se houve coerências nos textos lidos. Discutir o significado da palavra "poleiro".

Leia e observe o conceito de Coerência Textual:

A coerência textual é responsável por dar um sentido lógico ao texto, para que um texto seja compreensível e faça sentido para quem está lendo, este precisa apresentar uma continuação lógica das ideias que são apresentadas ao longo da narrativa.

Cada palavra tem um significado individual, porém quando estão juntas em uma frase ou texto, formam um significado diferente. Se a construção das palavras não forem feitas de modo adequado, o sentido geral fica incompreensível.

Quando um texto não apresenta coerência textual, o sentido da frase ea organização dos parágrafos não tem lógica, podemos afirmar então que este texto não é coerente.

Veja os exemplos:

"Estava muito calor que até começou a nevar".

"Eu odeio comer carne, por isso vou pedir um bife mal passado".



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

6. Observando o conceito de coerência Textual e o conto "Pescador em maus Lençóis", assinale V para verdadeiros e F para falso, analisando as afirmações abaixo:

( ) O texto ficaria coerente se trocássemos o título por Pescador em bons lençóis.

( ) "Armava tempestade e o pescador resolveu voltar", substituindo tempestade por tempo bom seria coerente seu Armir voltar.

( ) Trocando o segundo parágrafo pelo primeiro, conseguiríamos entender o conto rapidamente.

( ) A afirmação inicial do texto "Em um dia sem sorte" é coerente com o causo contado.

( ) No parágrafo final podemos incluir a frase: "Seu Armir teve muita sorte" e o parágrafo continuaria coerente.

( ) O conto continuaria coerente se trocássemos o último parágrafo pelo penúltimo.

## Conto popular: Pescador em maus lençóis

Em um dia sem sorte, se seu Armir soubesse que seria assim, não teria arrumado a borroca. Também não saberia explicar por que resolveu pescar sozinho, coisa que não costuma fazer. A princípio, a falta de sorte não o preocupou. Chegando no rio Teles Pires, para cima da boca do Rio Preto, embaixo da sombra de uma seringueira, ele armou o anzol e ficou esperando. Aí o trairão veio. Lindona! Armir ergueu o anzol, puxando o peixe para fora d água e imaginou os filezinhos, longuinhos assim, que a esposa iria fritar. Mas o homem nem teve tempo de sonhar direito, e a danada da traíra já tinha se debatido e caído de volta no rio. Devia ter uns dez quilos o trairão que Armir ia fisgar naquele dia. Assim é, pensou ele, resignado, o homem põe e Deus dispõe.

O que seu Armir não sabia é que o azar anda acompanhado. Armava tempestade e o pescador resolveu voltar. Só que o pé de vento virou vendaval e seu Armir foi jogado para fora da embarcação. E aí a coisa só piorava. Mergulhado na água, a marola o cobria e a correnteza o afastava. Gastou um bocado para alcançar "minha linda", a canoa de alumínio. E custou mais ainda para tirar o corpo d'água. Quem disse que conseguia? Suas forças tinham se esgotado. Foi mais de uma hora nessa aflição e,

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

quando finalmente se atirou para dentro do barco, precisou de mais quinze minutos para recuperar o fôlego e botar o motor para funcionar.

Agora o plano era voltar para o acampamento onde estavam os irmãos e o cunhado. Era mesmo um dia sem sorte e, urubu que está de azar não há pau que o escore. A tempestade apertou e criou um redemoinho e fez o bote rodar por uns quatro quilômetros. Ele rezava e pensava na família em casa, não queria morrer sozinho.

Seu Armir já teve dias melhores, mas também não foi de todo ruim. No fim e ao cabo, "minha linda" foi forte e seu Armir conseguiu voltar, senão nem ia ter essa história para contar.

## Conto popular: Jardineirinha da floresta

Esse é o causo de um homem que gostava de caçar. Ele chegava a passar pimenta malagueta no cano da espingarda para "envenenar" as armas e deixá-las com a mira certeira. O homem não tinha dó nem remorso.

Era hábito desse caçador dormir acampado nas árvores em poleiros de seis, sete metros de altura, bem longe do chão. Amarrava uma rede bem lá no alto e pegava no sono. Não sei como não se distraía e caia lá de cima. Dormia afastado do chão para não ser ele caçado pelo bicho que queria caçar. Mas, tem bichos que sobem ou deslizam pelos troncos.

Certa feita, era madrugada, o homem estava cochilando quando pressentiu alguma coisa, abriu os olhos e viu a tempo, deslizando silenciosamente em sua direção, um jararacão do brejo. Desta ele escapou, mas foi por pouco. E, se ele escapou, um cateto e duas pobres queixadas não tiveram a mesma sorte.

É raro, mas às vezes os corações mais endurecidos podem amaciar. E foi assim que se passou. Contam que era meia-noite e este homem estava de tocaia no poleiro mais baixo, espreitando. Dali a pouco ele ouviu um barulho. Era um bicho que vinha devagarinho: era uma anta. A bichinha vinha pisando tão macio, apesar dos seus 250 quilos, que o caçador achou que era uma paquinha e só soube que animal era quando a iluminou com a lanterna.

A anta, inocente, ficou olhando para o caçador, paralisada porque a luz embaralhou sua visão. O caçador pôs o dedo no gatilho e não teve coragem. Rapaz, a bichinha era a coisa mais linda do mundo! Aí o caçador pensou no filhote da anta, que é



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

ainda mais lindo, todo listradinho, parecido com uma melancia marron e branca, e baixou a arma. A anta seguiu o caminho dela atrás das frutas de seu jantar.

Ao voltar para casa, o caçador confessou:

- Eu não podia matar a anta! Ela come as frutas, e as sementes saem nas suas fezes já adubadas, prontas para germinar. A anta é a jardineirinha da floresta!

REENOMA
Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

# A Sequência Didática como Proposta para Trabalhar a Variação Linguística em Sala de Aula

## The Didactic Sequence as a Proposal to Work the Linguist Variation in the Classroom

Angela Maria de Jesus Sena Oliveira[1]
https://orcid.org/0000-0002-3890-4342

Jucélia de Oliveira Borges Ribeiro[2]
https://orcid.org/0000-0003-3339-4942

## Resumo

Este trabalho pretende mostrar um ensino de língua portuguesa voltado para a variação linguística e ao combate do preconceito linguístico por meio da aplicabilidade da sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). A noção de "certo" e "errado", usada cotidianamente, contribui para reforçar o preconceito, porque dissemina a ideia de que o aluno não sabe falar o português. Através da sequência didática e de estudos da sociolinguística, pretendemos combater esse tipo de pensamento e mostrar que todas as variedades, sejam elas regionais (diatópicas) ou sociais (diastráticas), precisam ser respeitadas e valorizadas por todos. Com certeza, soluções imediatas são utópicas, porém conscientizar os alunos sobre as variedades sociais e/ou das diversas regiões do Brasil é um caminho possível. Com o objetivo de descontruir o preconceito linguístico presente entre os alunos, elaborou-se uma sequência didática, na qual foi trabalhado o gênero conto maravilhoso com uma turma do 6º ano da Escola Estadual Luiz Carlos Ceconello- em Lucas do Rio Verde-MT.
**Palavras-chave**: Sequência Didática, Variedade Linguística, Preconceito Linguístico.

## Abstract

This essay intends to show a Portuguese language teaching aimed at linguistic variation and the fight against linguistic prejudice through the applicability of the didactic sequence by Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). The notion of "right" and "wrong" used daily, contributes to reinforce the prejudice, because they spread the idea that the student doesn't know to speak Portuguese. Through the didactic sequence and sociolinguistics studies, we intend to combat this type of thinking and show that all varieties, whether regional (diatopic) or social (diastratics) must be respected and valued by all. Certainly, immediate solutions is a utopia, but bring to students' attention the varieties of the different regions of Brazil is a possible way.In order to deconstruct the linguistic prejudice present among the students, a didactic sequence was elaborate, in which it was worked the fantastic tale genre with a 6th grade of Escola Estadual Luiz Carlos Ceconello- Lucas do Rio Verde-MT.
**Keywords**: Didactic Sequence, Linguistic Varietie, Preconception Linguistic.

[1] Pós-graduanda (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS/UNEMAT-Sinop-MT). E-mail: angela.j.sena@hotmail.com.
[2] Pós-graduanda (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS/UNEMAT-Sinop-MT). E-mail: ju.celiaobri@hotmail.com.


CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

## Introdução

O referido artigo faz parte da disciplina Gramática, Variação e Ensino do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), com o objetivo de mostrar algumas práticas em sala de aula por meio da sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). A turma escolhida foi o 6º ano da Escola Estadual Luiz Carlos Ceconello, em Lucas do Rio Verde-MT.

O gênero escolhido foi o conto maravilhoso. A sequência didática foi desenvolvida com o intuito de mostrar aos alunos as variedades linguísticas existentes nas várias regiões do Brasil e no meio em que eles vivem também, fazê-los refletir que a língua é viva, heterogênea e muda conforme a sociedade se transforma. Buscamos mostrar aos estudantes que a variedade que ele possui não é inadequada, porém é rica, peculiar e precisa ser valorizada.

Procuramos ainda demonstrar a importância da norma culta utilizada no gênero escolhido, que é a norma de prestígio que a sociedade exige, contudo cabe ressaltar que essa norma também não é homogênea e sofre mudanças com o passar do tempo, conforme (GORSKI e COELHO, 2009 p. 75), "Como faz parte da língua em uso por indivíduos historicamente situados, a norma culta não é homogênea, mas também está sujeita a variações e mudanças". Porém, os principais objetivos do trabalho são a valorização das variedades linguísticas e o combate ao preconceito linguístico.

Os aportes teóricos utilizados neste trabalho foram pautados em Bagno (2007), Gorski e Coelho (2009), Bortoni-Ricardo (2004), Base Nacional Comum Curricular (2017) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

## A variação linguística na sala de aula

A língua é heterogênea e mutável, é patrimônio cultural de um povo. É por meio dela que nos comunicamos, refletimos e mostramos para a sociedade através do discurso quem somos, a que classe, grupo ou região pertencemos. A língua pode libertar, mas também pode aprisionar e servir como fonte de preconceitos. Ao construir o seu discurso, o cidadão usa a variedade que está acostumado e isso pode gerar algum desconforto dependendo do contexto, como demonstra Bagno (2007),

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

> No entanto, fora do círculo restrito da pesquisa científica, a diferença entre os menino veio e os meninos vieram provoca sérias e profundas divisões entre as pessoas, põe em ação uma escala de avaliações e julgamentos que opera com preconceitos, discriminações, humilhações e muito frequentemente com a exclusão social. (BAGNO, 2007, p. 59).

Pelo olhar da sociolinguística, por sua vez, não existe "certo" ou "errado", mas diferenças entre os vários falares, nas diferentes regiões do Brasil, nos diferentes grupos sociais e culturais. A sociolinguística é a ciência que estuda essas transformações da língua e a noção de "erro" nada tem a ver com elas. A sociedade por meio de cidadãos considerados escolarizados e pertencentes à minoria privilegiada construiu historicamente o conceito de "erro" na língua. Para Bortoni-Ricardo (2004),

> Em todo esse caos, estamos diante de diferenças e não de 'erros'. A noção de *erro* nada tem de linguística – é um (pseudo) conceito estritamente sociocultural, decorrente dos critérios de avaliação (isto é, dos preconceitos) que os cidadãos pertencentes à minoria privilegiada lançam sobre todas as outras classes sociais. (BORTONI-RICARDO, 2004, p.8).

A família, a escola e os amigos, esses são os ambientes nos quais as crianças começam a desenvolver o seu processo de socialização, podemos chamar esses ambientes de domínios sociais. A escola desempenha um papel importante neste processo, é aqui que a criança tem a oportunidade de desenvolver plenamente a capacidade da linguagem, de socializar o que ela já traz de conhecimento linguístico de seu convívio familiar. Para Bortoni-Ricardo (2004, p. 23), "Quando usamos a linguagem para nos comunicar, também estamos construindo e reforçando papéis sociais próprios de cada domínio".

A partir desse momento o professor de língua portuguesa precisa exercer sua função com muito cuidado e maestria, pois é ele o principal responsável em fazer com que o aluno apreenda o sentido da língua, que não é somente decodificações, regras ou conceitos sem sentidos, que em nada acrescentam ao seu conhecimento. Infelizmente, o que observamos nas escolas é um professor que não possui formação adequada para trabalhar a sociolinguística e acaba por transmitir o conhecimento da gramática tradicional que ele aprendeu quando aluno ainda era. Isso acaba sendo um problema para o ensino da língua, pois:

> Outro problema sério da gramática tradicional - sem dúvida o mais grave - é o seu foco de interesse que é extremamente restrito. Todo o aparato de conceitos, definições e instrumentos de análise que ela oferece se limita ao

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

> estudo da frase: o ponto final da frase escrita é o ponto final da análise gramatical. (BAGNO, 2007, p. 66).

Na verdade, é preciso ensinar gramática na escola, mas aquela gramática que estuda sem preconceitos o funcionamento da língua, que faça o estudante refletir e fazer uso da linguagem, para que ele tenha a capacidade de produzir textos orais e escritos coerentes e coesos. A escola tem a função de permitir ao aluno aprender a norma de prestígio e construir o conhecimento gramatical, porém sem deixar de dizer e conscientizar que a variedade que ele usa também é importante. Para Bagno (2007),

> Mas se por gramática entendermos o estudo sem preconceito do funcionamento da língua, do modo como todo ser humano é capaz de produzir linguagem e interagir socialmente através dela, por meio de textos falados e escritos, portadores de um discurso, então definitivamente é para ensinar gramática, sim. Na verdade, mais do que ensinar, é nossa tarefa construir o conhecimento gramatical dos nossos alunos, fazer com que eles descubram o quanto já sabem de gramática da língua e como é importante se conscientizar desse saber para a produção de textos falados e escritos, coesos, coerentes, criativos, relevantes etc. (BAGNO, 2007, p. 70).

O respeito pela variação linguística como fenômeno de mudança da língua é algo que merece destaque na vida dos alunos, pois se não bem trabalhada poderá gerar preconceito. Essa reflexão é tão importante que a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) faz referência à necessidade de se tematizar as variedades de prestígio e também as estigmatizadas:

> Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado. (BRASIL, 2018, p. 158).

Ainda, de acordo com os objetivos da BNCC (2018, p. 87) em Língua Portuguesa, é importante para o aluno "Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos".

Para trabalhar sobre a importância da variação linguística e combate ao preconceito, foi desenvolvida a sequência didática com o gênero conto maravilhoso. Foi escolhido o conto, pois ele transmite a arte de contar histórias, de representar a realidade através da imaginação, é uma narrativa curta e que conquista os leitores. Ele instiga, faz refletir e faz o leitor mergulhar no mundo do narrador. A BNCC (2018) também mostra



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

como é importante o aluno saber criar textos ficcionais, observando os elementos que o compõem como: tempo, espaço, enredo, personagens, narrador, saber utilizar os tempos verbais, assim como os tipos de discursos.

> Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto. (BRASIL, 2018, p. 169).

Através deste gênero, ensinamos sobre a variedade linguística das diversas regiões brasileiras para os alunos, pois "É importante trabalhar explicitamente com essa realidade da sala de aula, enfatizando a questão da heterogeneidade linguística, comparando as variedades e combatendo preconceitos entre os próprios alunos" (GORSKI e COELHO, 2009, p. 84).

Procuramos, no decorrer da sequência, enfatizar a importância do domínio da norma culta da língua, não no sentido de o aluno desprezar a sua variedade de origem, mas para que ele saiba se comunicar nas diversas situações em que a sociedade o exige. A escola precisa ensinar ao aluno a capacidade de saber se comunicar tanto na sua variedade, quanto no uso da norma culta.

> Importante salientar: a escola deve ensinar a norma culta, não no sentido de exigir que o aluno substitua uma norma (a dele, vernacular) por outra, mas sim no sentido de capacitá-lo a dominar uma outra variedade para que possa adequar seu uso linguístico a diferentes situações. Usar apenas o dialeto padrão nas situações comunicativas que requerem diferentes estilos é tão inadequado (ou disfuncional) quanto usar apenas o vernáculo (seja ele estigmatizado ou não). Em suma, o papel da escola é oferecer condições para que o aluno desenvolva sua competência comunicativa. (GORSKI e COELHO, 2009, p. 84).

O uso da língua precisa ser para o aluno um suporte para a inclusão social e não à exclusão. Ele precisa saber utilizá-la nas diversas situações comunicativas, conhecer e valorizar a sua variedade e saber usar também a norma culta, quando assim for preciso.



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

## A Sequência Didática

A sequência didática consiste em um planejamento de atividades que visem alcançar os objetivos almejados no início do processo. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) afirmam que "Uma "sequência didática" é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito".

A sequência didática tem por objetivo ajudar o aluno no domínio de um certo tipo de gênero textual, oportunizando-o comunicar na oralidade ou na escrita, de maneira eficaz, em qualquer situação comunicativa. O professor precisa trabalhar com um gênero que o aluno não domina ou o domina de maneira insuficiente:

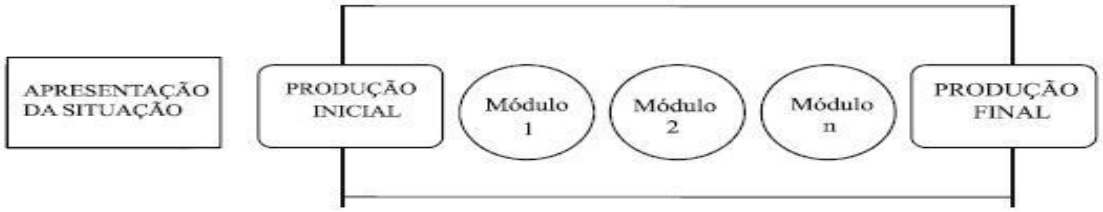
> Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente [...]. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Toda sequência didática inicia-se com a apresentação da situação para os alunos. Neste momento é descrita de forma detalhada a proposta de atividades orais ou escritas que eles desenvolverão. Logo depois, eles elaborarão a primeira produção, que corresponderá ao gênero que será trabalhado.

A partir daí, o professor terá condições de avaliar as habilidades já adquiridas pelos alunos e também suas principais dificuldades. O professor poderá, então, elaborar atividades para trabalhar as inadequações mais recorrentes na turma e fazer com que os alunos desenvolvam capacidades necessárias para dominarem o gênero trabalhado. Nos módulos que serão constituídos, os alunos vão desenvolver as atividades que servirão de instrumentos para esse domínio. Na produção final, os estudantes colocarão em prática os conhecimentos alcançados.

Para a realização deste trabalho, foram seguidas as etapas modulares da sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), como mostra o esquema abaixo:

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso




**Fonte:** Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

## Proposta de ensino

Este trabalho propõe o ensino da variação linguística por meio da sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), utilizando-se o gênero conto maravilhoso como suporte. Foram abordadas as variações regionais e sociais. Explicamos sobre a estrutura do conto maravilhoso e buscamos, através da produção textual, unir este gênero às variações linguísticas das regiões brasileiras, no intuito de combater o preconceito linguístico.

## Procedimentos didáticos

*Fase:* 6º ano

*Conteúdo*: Variação linguística: gênero conto maravilhoso e atividades de releitura.

*Objetivos:*

- Combater o preconceito linguístico.
- Produzir textos narrativos.
- Conhecer o gênero conto maravilhoso.
- Conhecer a diferença entre contos de fadas e contos maravilhosos.
- Desmistificar a noção de “certo” e “errado”.
- Conhecer as variedades linguísticas regionais e sociais.
- Estimular a leitura.
- Estimular o trabalho em grupo.
- Refletir sobre a cultura e linguajar regional.

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

*Materiais utilizados:* quadro negro e giz, notebook, projetor multimídia, caixa de som, textos impressos, lápis, borracha, caneta, lápis de cor.

## A sequência didática

### Apresentação da proposta: (2 aulas)

Conversar com os alunos informalmente, indagando-os sobre o que esperam aprender nas aulas de língua portuguesa e se sabem o que é uma sequência didática. Em seguida, apresentar-lhes a proposta, a qual culminará na escrita de um gênero específico.

Neste momento, a turma é estimulada a expor seus conhecimentos acerca do gênero conto maravilhoso. Foram lançadas perguntas como: Vocês sabem o que é um conto? Quem sabe o significado da palavra "maravilhoso"?

### Levantamento dos conhecimentos prévios

Buscar definir com os alunos o que é conto e o quanto eles conhecem do gênero que será estudado. Registrar na lousa suas respostas. Abaixo algumas respostas dos alunos:

- Histórias ficcionais;
- Histórias que o povo conta;
- Histórias que acontece algo mágico;
- Final feliz;
- Príncipe e princesa se casam no final.

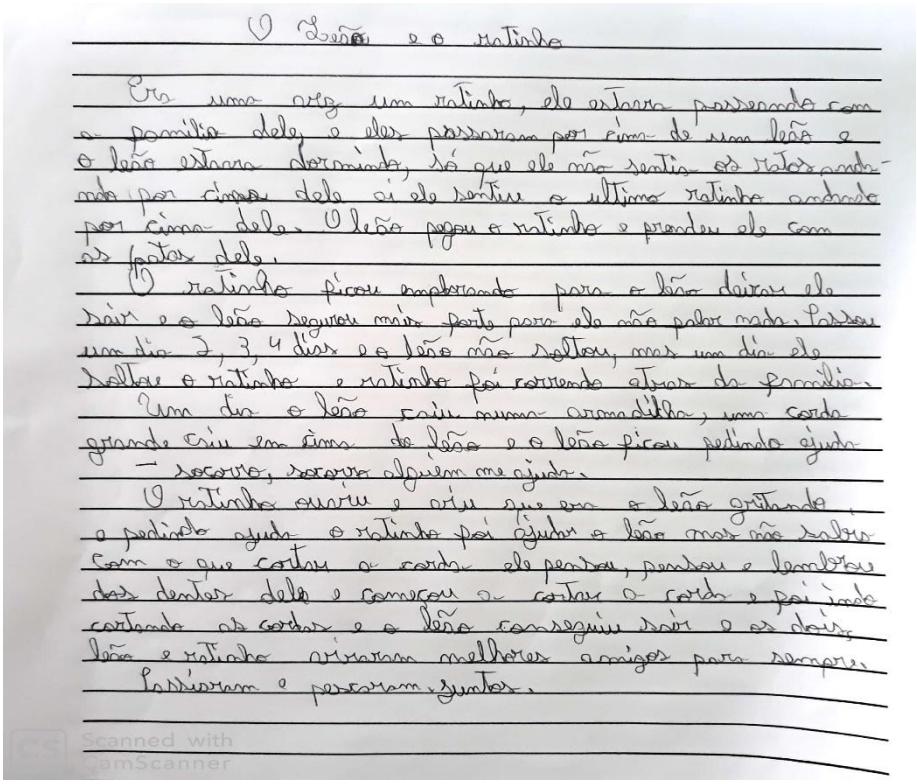
### Produção inicial

Para este momento, foi proposto aos alunos escreverem um conto maravilhoso, a partir do levantamento dos conhecimentos prévios que tinham a respeito do gênero conto e da palavra "maravilhoso". Abaixo seguem algumas produções iniciais dos alunos:



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso



O Leão e o ratinho

Era uma vez um ratinho, ele estava passeando com a família dele, e eles passaram por cima de um leão e o leão estava dormindo, só que ele não sentiu os ratos andando por cima dele aí ele sentiu o último ratinho andando por cima dele. O leão pegou o ratinho e prendeu ele com as patas dele.

O ratinho ficou implorando para o leão deixar ele sair e o leão segurou mais forte para ele não poder mais. Passou um dia 2, 3, 4 dias e o leão não soltou, mas um dia ele soltou o ratinho e ratinho foi correndo atrás da família.

Um dia o leão caiu numa armadilha, uma corda grande caiu em cima do leão e o leão ficou pedindo ajuda — socorro, socorro alguém me ajuda.

O ratinho ouviu e viu que era o leão gritando, e pedindo ajuda o ratinho foi ajudar o leão mas não sabia com o que cortar a corda ele pensou, pensou e lembrou dos dentes dele e começou a cortar a corda e foi indo cortando as cordas e o leão conseguiu sair e os dois leão e ratinho viraram melhores amigos para sempre. Brincaram e passearam juntos.

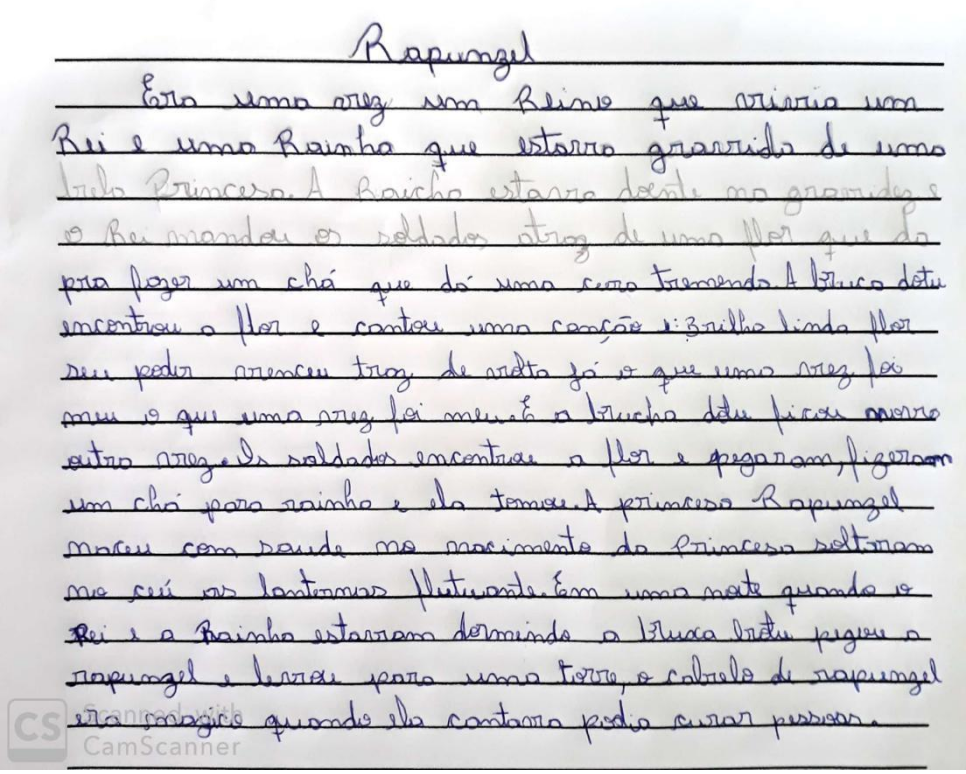
Scanned with CamScanner

**Imagem 1:** O Leão e o ratinho.
**Fonte:** Acervo fotográfico das pesquisadoras.

Na imagem 1, o aluno produziu uma fábula já conhecida. Observamos que ele inicia o texto com “Era uma Vez”, situando a fábula num tempo impreciso. Fica nítido que ele conhece a estrutura da fábula, sabe que as personagens são animais e atribui-lhes características humanas, como a coragem e a compaixão.

Na imagem 2, a aluna reproduziu a história da Rapunzel. Ela usou como referência o filme da Disney “Enrolados”, quando descreve em seu texto a flor mágica, a bruxa que roubou a princesa, o cabelo da Rapunzel ter o poder de curar, as lanternas flutuantes etc. Elementos esses que aparecerem particularmente no filme. Porém, ela não terminou a história, ficando o final incompleto.

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso



Rapunzel

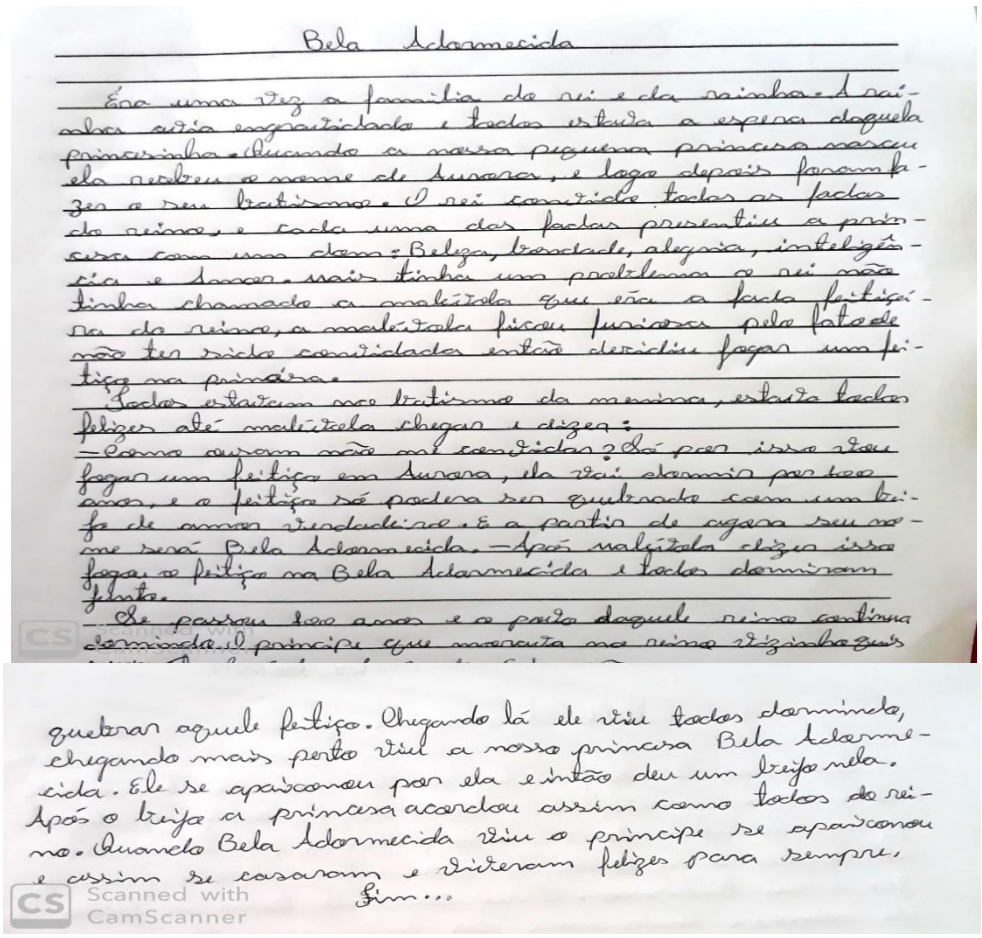
Era uma vez um Reino que morria um Rei e uma Rainha que estavam grávida de uma bela Princesa. A Rainha estava doente na gravidez e o Rei mandou os soldados atrás de uma flor que dá pra fazer um chá que dá uma cura tremenda. A bruxa dele encontrou a flor e contou uma canção e a bruxa linda flor deu poder mesmo trás de velha já é que uma vez foi meu é que uma vez foi meu. E a bruxa dele ficou novo outra vez. Os soldados encontraram a flor e pegaram, fizeram um chá para rainha e ela tomou. A princesa Rapunzel nasceu com saúde no nascimento da Princesa soltaram no céu os lanternas flutuante. Em uma noite quando o Rei e a Rainha estavam dormindo a bruxa dele pegou a rapunzel e levou para uma torre, o cabelo de rapunzel era mágico quando ela cantava podia curar pessoas.

CamScanner

**Imagem 2:** Rapunzel.
**Fonte:** Acervo fotográfico das pesquisadoras

Na imagem 3, a aluna escreve sobre a *Bela Adormecida*, ela mistura a história do clássico com a história do cinema. Observa-se que a aluna constrói sua narrativa com base na versão tradicional dos livros de contos de fadas, o que destoa é a personagem *Malévola* presente somente no filme.

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso



Bela Adormecida

Era uma vez a família do rei e da rainha. Eles estavam esperando a princesinha. Todos estavam a espera daquela princesinha. Quando a nossa pequena princesa nasceu ela recebeu o nome de Susana, e logo depois foram fazer o seu batismo. O rei convidou todas as fadas do reino, e cada uma das fadas presentes a presentearam com uma dom: Beleza, bondade, alegria, inteligência e amor. Mas tinha um problema o rei não tinha chamado a malévola que era a fada feiticeira da reina, a malévola ficou furiosa pela fato de não ter sido convidada então decidiu fazer um feitiço na princesa.

Todos estavam no batismo da menina, estavam todos felizes até malévola chegar e dizer:

— Como assim não me convidou? Dá por isso vou fazer um feitiço em Susana, ela vai dormir por 100 anos, e o feitiço só poderá ser quebrado com um beijo de amor verdadeiro. E a partir de agora seu nome será Bela Adormecida. — Após malévola dizer isso fogo o feitiço na Bela Adormecida e todos dormiram juntos.

Se passou 100 anos e o país daquele reino continua dormindo. O príncipe que morava no reino vizinho quebrou aquele feitiço. Chegando lá ele viu todos dormindo, chegando mais perto viu a nossa princesa Bela Adormecida. Ele se apaixonou por ela e então deu um beijo nela. Após o beijo a princesa acordou assim como todos do reino. Quando Bela Adormecida viu o príncipe se apaixonou e assim se casaram e viveram felizes para sempre.

Fim...

Scanned with CamScanner

**Imagem 3:** Bela Adormecida.
**Fonte:** Acervo fotográfico das pesquisadoras

Na imagem 4, o aluno usou a criatividade e produziu uma história usando como referência o conto dos *Três porquinhos*, em seu texto ele escreve sobre os *Três Jacarezinhos e o Javali*. Aqui as personagens também constroem casas para se protegerem do Javali (casa de pedra, madeira e areia), mas a casa que não se destrói é a mais frágil, diferente da história original.

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

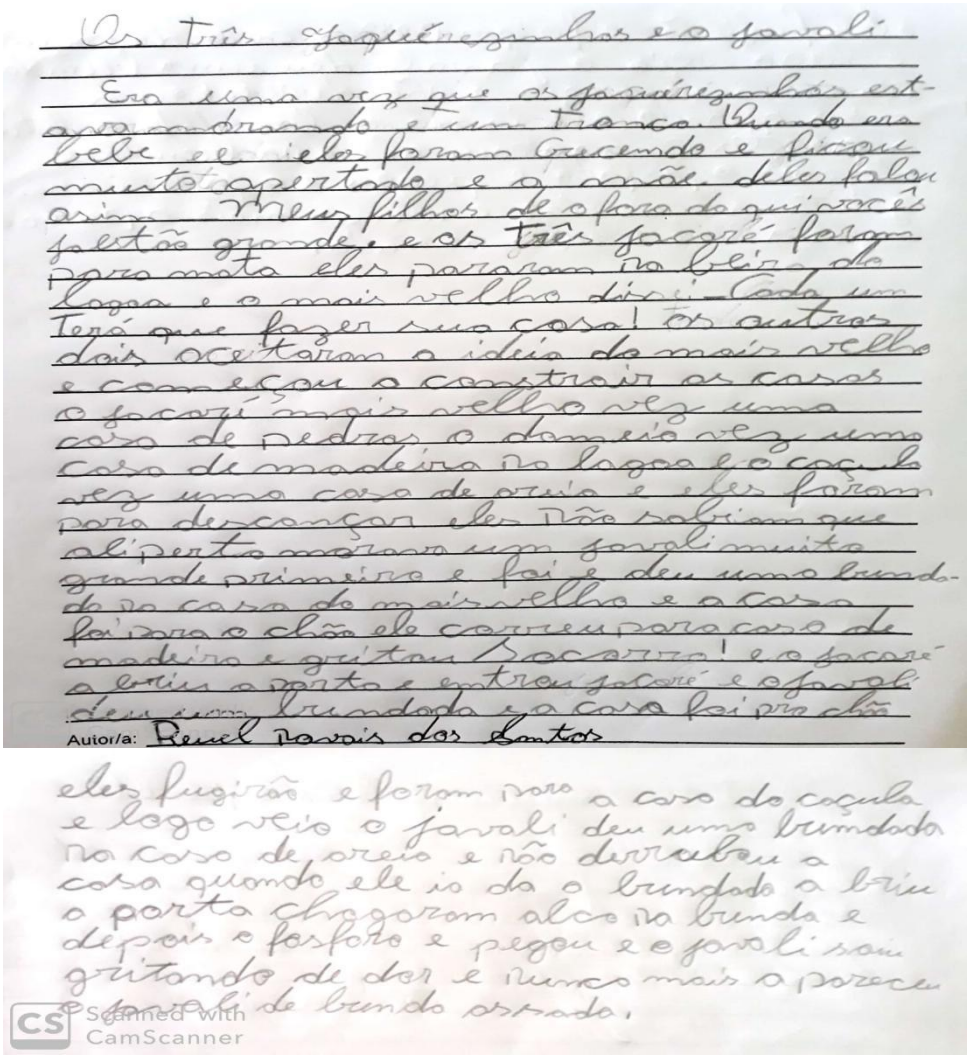



**Imagem 4:** Os três Jacarezinhos e o Javali.
**Fonte:** Acervo fotográfico das pesquisadoras.

## 1º Módulo (2 aulas)

Foi realizada uma retomada rápida sobre a produção de texto proposta na aula anterior, perguntou-se quais foram as dificuldades encontradas em escrever um conto maravilhoso. Muitos alunos responderam que não tiveram dificuldades e outros relataram que não sabiam o que era o gênero, "que conheciam só contos de fadas e fábulas".

Após a conversa com a turma, foi conceituado formalmente o gênero conto maravilhoso.

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

## Conceituando o gênero conto maravilhoso

Neste momento, foi estudado sobre o conceito de conto maravilhoso, sua estrutura e suas características.

**Conceito de conto maravilhoso**

**Contos maravilhosos** são narrativas em que algo mágico ou sobrenatural interfere no enredo e que retratam, em geral, a luta de um protagonista com um antagonista. Esse tipo de conto teve sua origem na tradição popular oral, mas atualmente também pode ser criado por autores individuais.

O russo Vladimir Propp (1928), estudando os contos maravilhosos, observou que algumas situações se repetem em quase todos os contos de fadas. Vejam algumas delas:

1) o herói se distancia do lar
2) o herói adentra o bosque ou a floresta
3) o herói cai numa armadilha
4) há luta entre herói e vilão
5) o herói vence o vilão ou
6) o herói é vencido pelo vilão
7) o herói volta para casa
8) o vilão é punido
9) o herói se casa

São histórias sem a presença de fadas. Desenvolvem-se também num ambiente mágico (animais, gênios, plantas, objetos mágicos e duendes). Enfatizam a parte material, sensorial e ética do ser humano. Têm por objetivo a realização do herói ou da heroína mediante conquista de tesouro e outros bens materiais.

**Quadro 1:** Conceito de conto maravilhoso
**Fonte:** linguagemsemfronteiras.blogspot.com



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

## Estrutura do conto maravilhoso

**Introdução**: O conto maravilhoso inicia com os personagens vivendo uma situação, num tempo e num lugar nem sempre muito bem definidos.

**Desenvolvimento**: Durante esta fase há sempre um problema que provoca o conflito e todos os outros problemas existentes na narrativa do conto maravilhoso.

Problema responsável pelos conflitos no conto *O Príncipe Sapo*: a princesa tenta enganar o sapo, mas não consegue.

Uma das características que mais identificam o conto maravilhoso é o aspeto temporal em que se pode reconhecer a conhecida frase "*Era uma vez*". Esta frase indica que a história aconteceu no passado, mas não situa o momento preciso desse passado. É impossível saber quando tudo aconteceu e quanto tempo durou a ação.

**Resolução dos conflitos ou conclusão**

A narrativa oral apresenta um tipo de final que deve existir em toda história, ou seja, nenhuma história pode terminar sem a resolução dos conflitos. Por isso é que o final feliz é a marca registrada deste tipo de história.

## Características do conto maravilhoso

- **Tempo indeterminado**: Ex.: Era uma vez…. Há muito tempo atrás…
- **Cenário**: reinos, castelos, bosques e florestas
- **Personagens**: reis, rainhas, príncipes e princesas, camponeses, bruxas, madrastas
- **Vocabulário**: norma culta, tempos verbais em desuso, palavras "antigas"

**Quadro 2:** Estrutura do conto maravilhoso
**Fonte:** saladeaulaprofessoraclara.blogspot.com

Após lerem as definições, os alunos discutiram sobre as características do conto que eles já conheciam e as que eles estavam aprendendo naquele momento, ampliando seus conhecimentos acerca do gênero estudado. Neste momento, houve estudantes que perceberam que produziram ou parafrasearam um conto de fadas ou fábulas, mas não um conto maravilhoso. Os contos de fadas que os alunos escreveram foram:

- A Cinderela- 7 alunos

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

- A Bela Adormecida- 6 alunos
- Rapunzel- 7 alunos
- A Bela e a Fera- 3 alunos
- Branca de Neve e os Sete Anões - 3 alunos
- As fábulas que os estudantes produziram foram:
- A Lebre e a Raposa- 2 alunos
- O Leão e o Ratinho- 2 alunos
- Os três Jacarezinhos e o Javali- 1 aluno

## 2º Módulo (2 aulas)

Fez-se uma retomada sobre o assunto da aula anterior e os alunos se mostraram bastante curiosos sobre o gênero conto maravilhoso.

**Atividades de ampliação do conhecimento:**

Nesta aula foi mostrada aos alunos a diferença entre conto de fadas e conto maravilhoso, algo que confundiu bastante os estudantes na primeira produção. Lemos o conceito e transcrevemos na lousa algumas diferenças entre os dois tipos de contos. Entre elas estavam:

| **Conto de fadas** | **Conto maravilhoso** |
|---|---|
| Origem celta. | Origem oriental. |
| O herói ou heroína tenta vencer obstáculos para alcançar a autorrealização. | Problemática social.<br>O herói ou heroína encontrará a realização na conquista de bens e poder material. |
| A aventura parte de uma metamorfose ou encantamento. | A aventura parte da necessidade de sobrevivência física ou miséria dos protagonistas. |

**Quadro 3:** Diferenças entre conto de fadas e conto maravilhoso
**Fonte:** droliveirasantos.blogspot.com

Foi explicado aos alunos que os contos de fadas se caracterizam pela busca do herói pela realização pessoal, nesta busca ele enfrenta contratempos, adversidades e

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

geralmente é ajudado por uma fada para alcançar o seu ideal que é o amor. Há fadas que podem dificultar a vida do herói e são conhecidas como bruxas. Há uma batalha entre o bem e o mal e o bem sempre vence.

Nos contos maravilhosos, o protagonista ou antagonista partindo da pobreza quer ascender socialmente e na busca pela riqueza acontecem as aventuras. As fadas não integram o universo maravilhoso desses contos, há outros elementos mágicos, como: duendes, animais e objetos falantes, entre outros.

Após estabelecer as diferenças, foram mostrados alguns exemplos de contos maravilhosos, como: As mil e uma noites, Aladim e a lâmpada maravilhosa, O gato de botas, A guardadora de gansos, Ali Babá e os quarenta ladrões.

Percebeu-se por meio desta atividade que os alunos perceberam as diferenças existentes entre os contos de fadas e os contos maravilhosos.

## Módulo 3 (2 aulas)

**Atividade de sistematização do conhecimento**

**Interpretação de texto**

Neste momento foram realizadas a leitura e a interpretação do conto "A princesa e a ervilha". Uma das atividades propostas era fazer uma releitura por meio de desenhos sobre o conto. Observa-se que os estudantes conseguiram perceber o espaço em que se passa a história (o castelo e o quarto da princesa) e também a personagem protagonista, que é a princesa. Na imagem 6, a aluna desenha os colchões e a ervilha que na história é a maneira de provar a realeza da moça (resolução do conflito). Seguem duas ilustrações dos alunos:

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

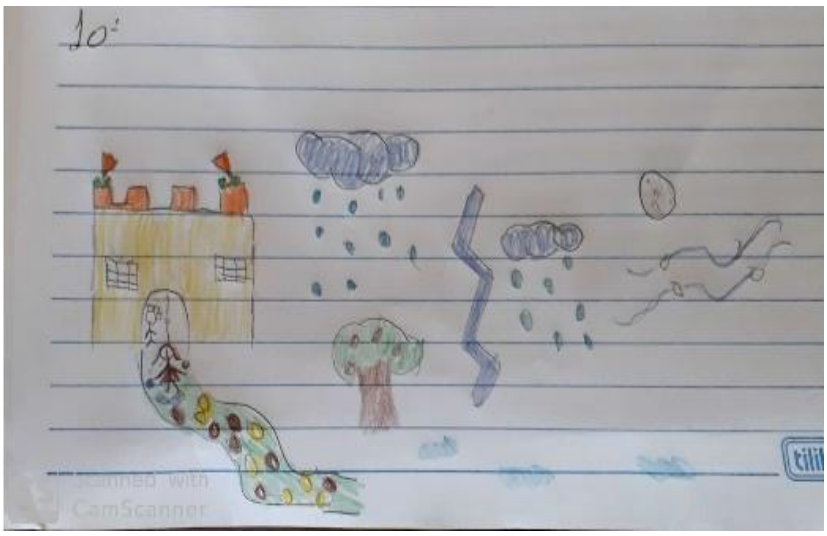


**Imagem 5.** Ilustração do conto "A princesa e a ervilha"
**Fonte:** Acervo fotográfico das pesquisadoras

**Imagem 6.** Ilustração do conto "A princesa e a ervilha".
**Fonte:** Acervo fotográfico das pesquisadoras

Módulo 4 (4 aulas)

**Identificação dos conhecimentos prévios**

Nesta aula houve conversas informais com os alunos e foram levantados alguns questionamentos, como: Qual estado vieram? Se a maneira de falar desse estado é diferente da nossa?

Houve várias respostas e participações dos alunos. Muitos responderam que nasceram em Lucas do Rio Verde-MT, porém os pais vieram das regiões sul e nordeste

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

do Brasil. Alguns alunos relataram que vieram do Maranhão, e que lá as pessoas falam de maneira diferente.

Neste momento, relembramos que a cidade de Lucas do Rio Verde foi colonizada por sulistas que vieram em busca de terras para plantarem e depois de alguns anos vieram também migrantes da região nordeste do Brasil, como Maranhão, Bahia, Alagoas e junto trouxeram também sua cultura e linguagem próprias de cada região.

Logo em seguida foram lançados outros questionamentos: Existe diferença entre falar e escrever? Escrevemos como falamos? Houve participação e vários alunos disseram que não escrevem da mesma forma que falam, que a fala é mais livre.

Foi lançada outra pergunta: Existem maneiras de falar mais importantes ou mais corretas que as outras? Um aluno disse que sim, "que um advogado ou um professor fala mais corretamente".

Neste momento aproveitou-se para dizer aos alunos que na língua não existe "certo ou errado", mas formas adequadas e inadequadas de falar, dependendo da situação comunicativa. Foi explicado, ainda, que devemos respeitar as diferentes maneiras de falar. Falou-se das linguagens de grupos específicos, como os skatistas, os fanqueiros, médicos e sobre a linguagem regional.

Depois de várias discussões, foram apresentados à turma os conceitos de Variação linguística e preconceito linguístico.

**Construindo o conceito**

Em seguida foi construído o conceito de variação linguística e foram focadas as variações regionais e as variações culturais ou sociais. Neste momento, os alunos começaram a dizer palavras ligadas ao seu dia a dia como: lacrou, resenha, saquei, só que não, affs, moo legal, irado, dar um rolé, rolezinho, bater um fio, antenado, azaração, pagar mico, bagulho, ficar, entre outras. Foi lido o quadro abaixo com os conceitos das variações:



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

| |
|---|
| **Variações regionais**: São os chamados dialetos, que são as marcas determinantes referentes a diferentes regiões. Como exemplo, citamos a palavra mandioca que, em certos lugares, recebe outras nomenclaturas, tais como: macaxeira e aipim. Figurando também esta modalidade estão os sotaques ligados às características orais da linguagem.<br>**Variações sociais ou culturais**: Estão diretamente ligadas aos grupos sociais de uma maneira geral e também ao grau de instrução de uma determinada pessoa. Por exemplo, citamos as gírias, os jargões e o linguajar caipira. As gírias pertencem ao vocabulário específico de certos grupos, como os surfistas, cantores de rap, tatuadores, entre outros. Os jargões estão relacionados ao profissionalismo, caracterizando um linguajar técnico. Representando a classe, podemos citar os médicos, advogados, profissionais da área de informática, dentre outros. |

**Quadro 4:** Diferenças entre variações regionais e variações sociais
**Fonte:** mundoeducacao.bol.uol.com.br

Logo em seguida, ouvimos a música do grupo Mamonas Assassinas *Chops Centeis* e foram feitos alguns questionamentos, como: Quais palavras aparecem diferentes? O grau de escolaridade da personagem? A profissão? A classe social a que pertence? A que região do país a personagem provavelmente pertence?

Na sequência, os alunos leram os seguintes textos:

| **Texto I: Tipos de Assaltantes:** |
|---|
| ASSALTANTE PARAIBANO:<br>Ei, bichim...<br>Isso é um assalto...<br>Arriba os braços e num se bula, num se cague e num faça munganga...<br>Arrebola o dinheiro no mato e não faça pantim, se não enfio a peixeira no teu bucho e boto teu fato pra fora...<br>Perdão meu Padim Ciço, mas é que eu tô com uma fome da moléstia.<br><br>ASSALTANTE BAIANO<br>Ô meu rei... (pausa) |

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Isso é um assalto...(longa pausa)

Levanta os braços, mas não se avexe não... (outra pausa)

Se num quiser nem precisa levantar, pra num ficar cansado...

Vai passando a grana, bem devagarinho (pausa pra pausa)

Num repara se o berro está sem bala, mas é pra não ficar muito pesado.

Não esquenta, meu irmãozinho, (pausa)

Vou deixar teus documentos na encruzilhada.

ASSALTANTE MINEIRO

Ô sô, prestenção... isso é um assarto, uai.

Levanta os braço e fica quetin quêsse trem na minha mão tá cheio de bala...

Mió passá logo os trocados que eu num tô bão hoje.

Vai andando, uai! Tá esperando o quê, uai!

ASSALTANTE CARIOCA

Seguiiiinnte, bicho ...

Tu te ferrou, mermão. Isso é um assalto. Perdeu, perdeu!

Passa a grana e levanta os braços, rapá .

Não fica de bobeira que eu atiro bem pra caramba...

Vai andando e se olhar pra traz vira presunto.

ASSALTANTE PAULISTA

Ôrra, meu ....

Isso é um assalto, mano

Levanta os braços, mano...

Passa a grana logo, mano.

Mais rápido, meu, que eu ainda preciso pegar a bilheteria aberta pá comprar o ingresso do jogo do Curintia, mano ...

Pô, se manda, mano... .

ASSALTANTE GAÚCHO

O guri, ficas atento ...

Bah, isso é um assalto .

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Levanta os braços e te aquieta, tchê!

Não tentes nada e cuidado que esse facão corta uma barbaridade, tchê. Passa os pilas prá cá!

E te manda a la cria, senão o quarenta e quatro fala.

**Quadro 5:** Texto 1 Tipos de assaltantes
**Fonte:** (Autor desconhecido – texto que circula na internet)

Texto II

**Causo de mineirim**

Sapassado, era sessetembro, taveu na cozinha tomano uma picumel e cuzinhano um kidicarne cumastumate pra fazer uma macarronada cum galinhassada. Quascaí desusto quanduvi um barui vindedenduforno, parecenum tidiguerra. A receita mandopô midipipocadenda galinha prassá. O forno isquentô, o mistorô e o fiofó da galinhispludiu! Nossinhora! Fiquei branco quineim um lidileite. Foi um trem doidimais! Quascaí dendapia! Fiquei sem sabê dondecovim, proncovô, oncontô. Oiprocevê quelocura! Grazadeus ninguém semaxucô!

**Quadro 6:** Texto 2 Causo de mineirin
**Fonte:** http//bacaninha.cidadeinternet.com.br/home/mensagens/engraçadas

Depois das leituras e discussões foram apresentados os seguintes vídeos disponíveis no youtube: “Sotaques brasileiros: como as pessoas acham que são”. “Sobre o preconceito, linguistas e a língua que falamos”. “É bem MT apresenta a origem do linguajar cuiabano”.

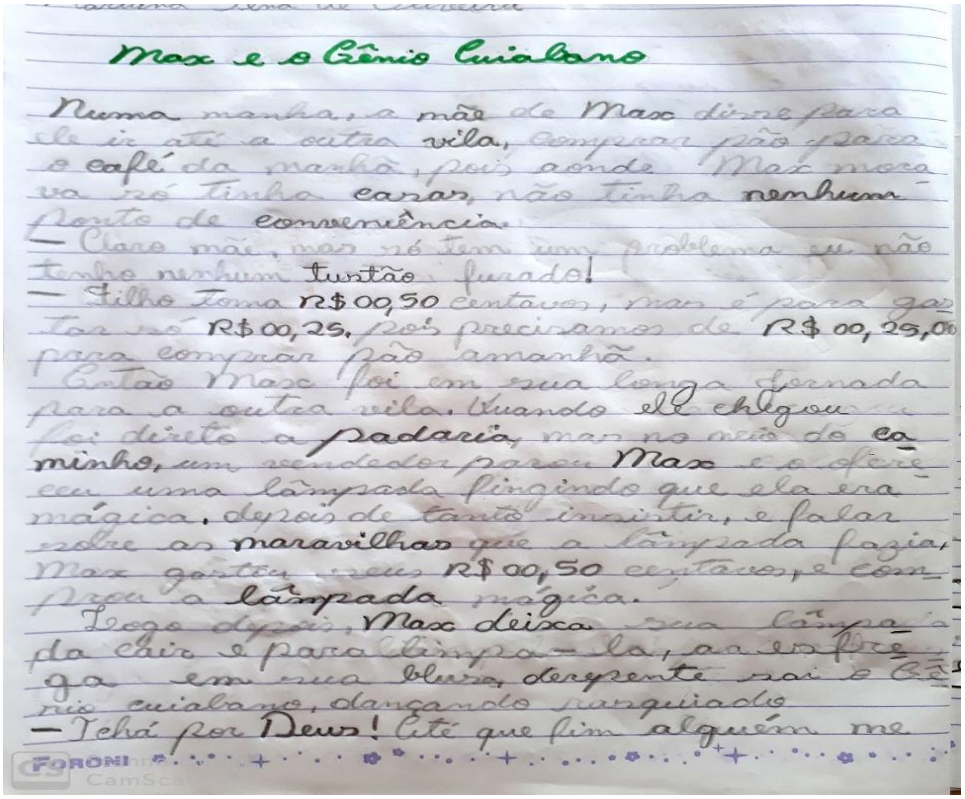
Em seguida, os alunos foram separados em duplas e a proposta foi que eles reescrevessem um conto maravilhoso utilizando a linguagem das regiões mencionadas nos textos lidos e nos vídeos assistidos por eles.

**Sistematização do conhecimento e produção final (6 aulas)**

Nesta aula os alunos sentaram-se em duplas para reescreverem um conto maravilhoso usando a linguagem das regiões estudadas anteriormente. Os estudantes escolheram a região com que mais se identificavam e conheciam, também podiam escolher a região de sua descendência. Após a refacção textual, na qual foram trabalhadas as questões dos conectores, interligação de ideias, a paragrafação, a

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

ortografia e a concordância verbal (as maiores reincidências da turma), as duplas leram os contos para os colegas. Seguem alguns contos produzidos pelos alunos:



Max e o Gênio Cuiabano

Numa manhã, a mãe de Max disse para ele ir até a outra vila, comprar pão para o café da manhã, pois onde Max mora só tinha casas, não tinha nenhum ponto de conveniência.

— Claro mãe, mas só tem um problema eu não tenho nenhum tostão furado!

— Filho toma R$ 00,50 centavos, mas é para gastar só R$ 00,25, pois precisamos de R$ 00,25,00 para comprar pão amanhã.

Então Max foi em sua longa jornada para a outra vila. Quando ele chegou foi direto a padaria, mas no meio do caminho, um vendedor parou Max e ofereceu uma lâmpada fingindo que ela era mágica, depois de tanto insistir, e falar sobre as maravilhas que a lâmpada fazia, Max gastou seus R$ 00,50 centavos, e comprou a lâmpada mágica.

Logo depois, Max deixa sua lâmpada cair e para limpa-la, a esfrega em sua blusa, de repente sai o Gênio cuiabano, dançando funquiadio

— Tchá por Deus! Até que fim alguém me

**Imagem 7:** Max e o Gênio Cuiabano.
**Fonte:** Acervo fotográfico das pesquisadoras.

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

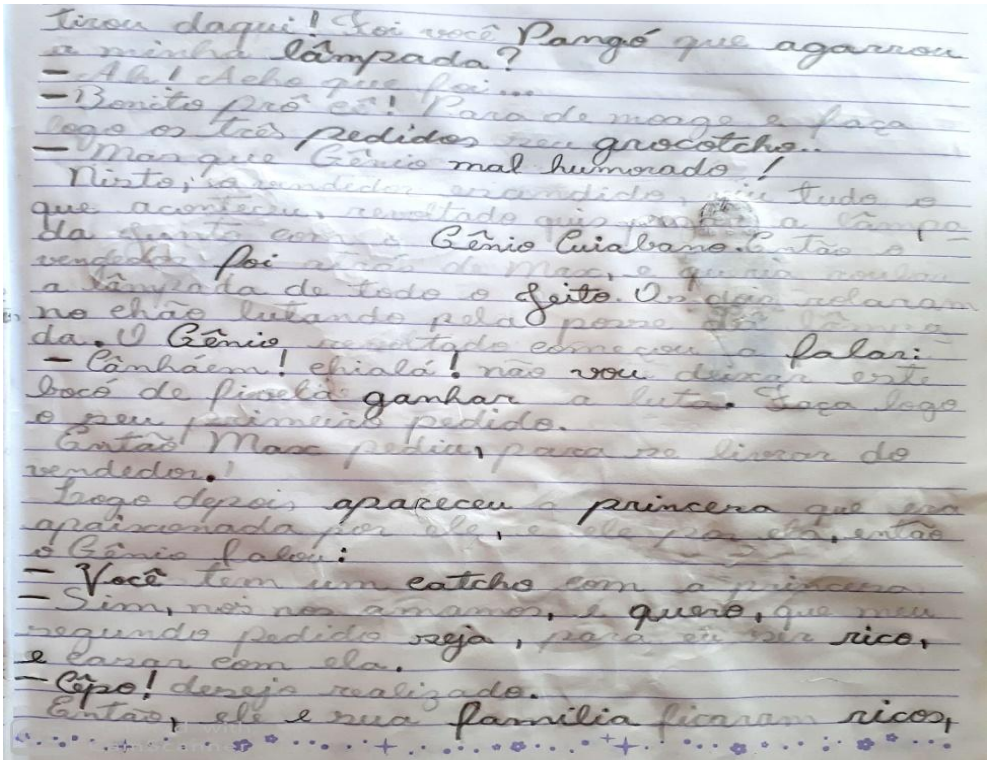



**Imagem 8. Título: Max e o Gênio Cuiabano.**
**Fonte: Acervo fotográfico das pesquisadoras.**

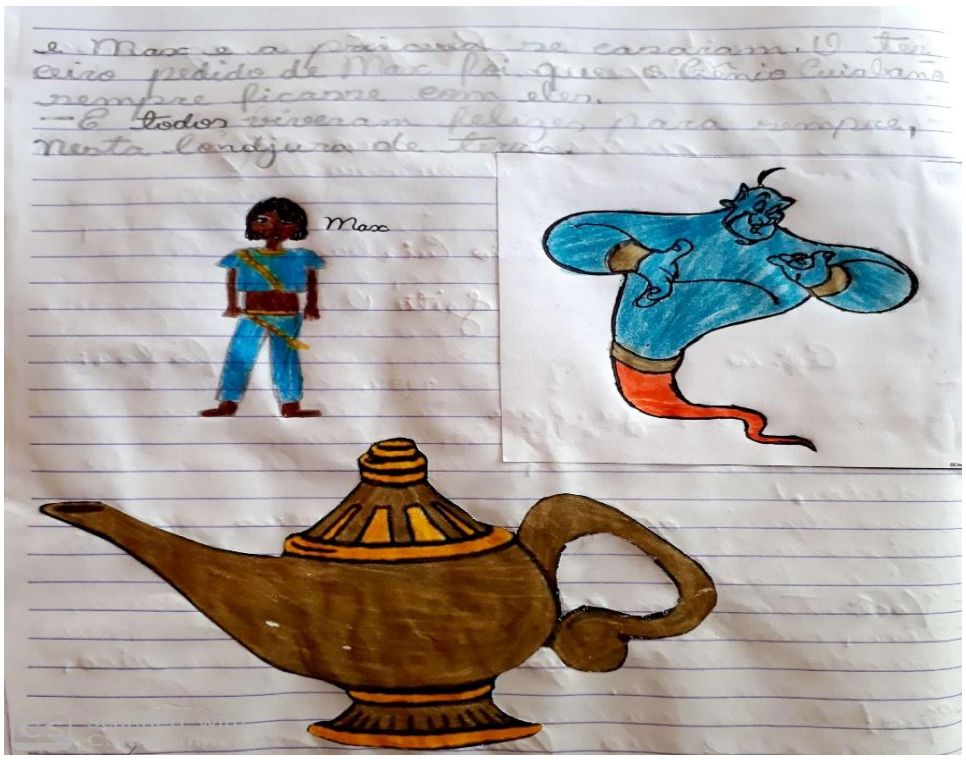
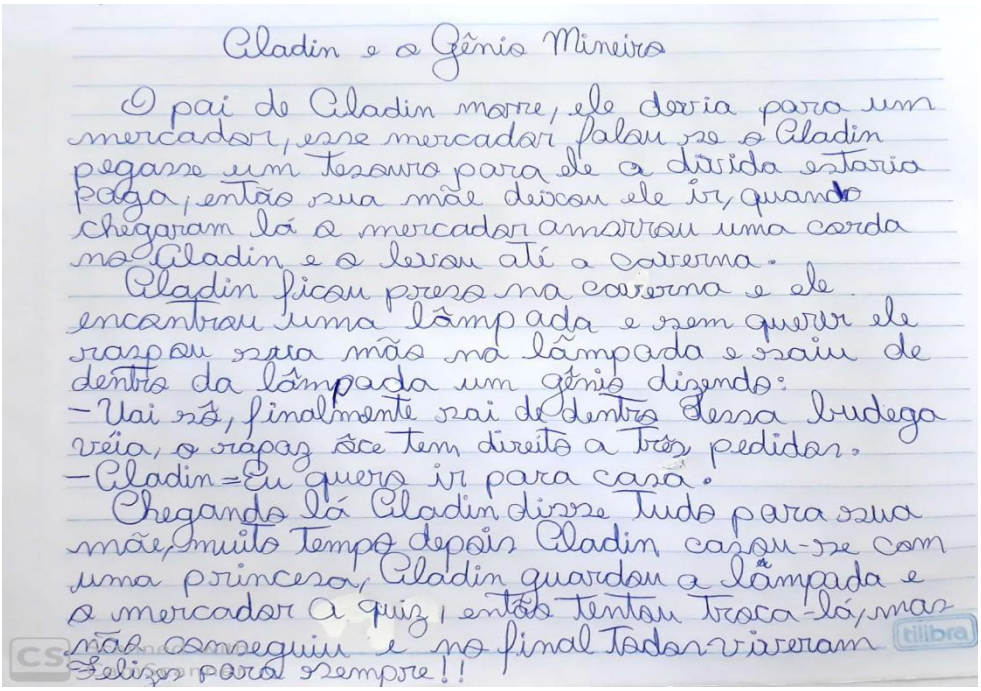



**Imagem 9. Ilustração do conto.**
**Fonte: Acervo fotográfico das pesquisadoras.**

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Neste texto intitulado *Max e o Gênio Cuiabano*, a dupla fez uma releitura do conto maravilhoso *Aladim e a lâmpada maravilhosa*. Pode-se observar que usaram a linguagem típica de Cuiabá nas falas do gênio. A dupla entendeu a proposta e incorporou na narrativa uma variedade regional, muito conhecida por elas, pois ambas têm origem cuiabana.



Aladin e o Gênio Mineiro

O pai de Aladin morre, ele devia para um mercador, esse mercador falou se o Aladin pegasse um tesouro para ele a dívida estaria paga, então sua mãe deixou ele ir, quando chegaram lá o mercador amarrou uma corda no Aladin e o levou até a caverna.

Aladin ficou presa na caverna e ele encontrou uma lâmpada e sem querer ele raspou sua mão na lâmpada e saiu de dentro da lâmpada um gênio dizendo:

-Uai sô, finalmente sai de dentro dessa budega véia, o rapaz ôce tem direito a três pedidos.

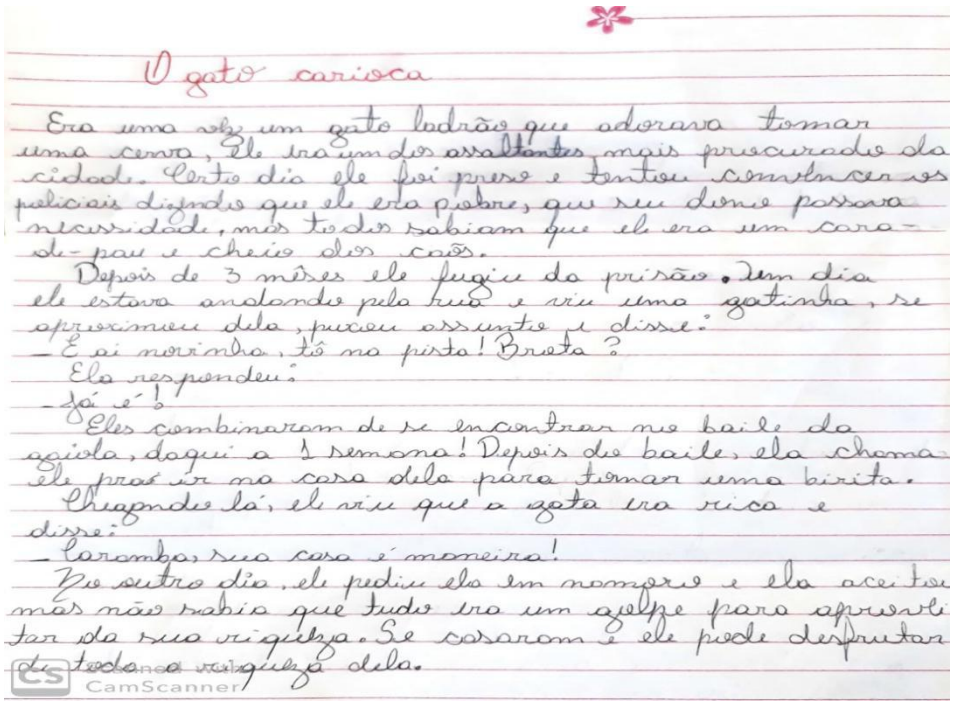
-Aladin=Eu quero ir para casa.

Chegando lá Aladin disse Tudo para sua mãe, muito tempo depois Aladin casou-se com uma princesa, Aladin guardou a lâmpada e o mercador a quiz, então tentou troca-lá, mas não conseguiu e no final Todos viveram Felizes para sempre!!

**Imagem 10:** Aladim e o Gênio Mineiro.
**Fonte:**Acervo fotográfico das pesquisadoras.

Na imagem 10, a dupla usou a variedade linguística do estado de Mina Gerais para dar voz ao gênio da lâmpada mágica. Observa-se que os alunos usaram expressões como *Uai sô e ôce* para identificarem a personagem como Mineira.

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso



O gato carioca

Era uma vez um gato ladrão que adorava tomar uma cerva. Ele era um dos assaltantes mais procurado da cidade. Certo dia ele foi preso e tentou convencer os policiais dizendo que ele era pobre, que seu dono passava necessidade, mas todos sabiam que ele era um cara-de-pau e cheio dos contos.

Depois de 3 meses ele fugiu da prisão. Um dia ele estava andando pela rua e viu uma gatinha, se aproximou dela, piscou assunto e disse:

– E ai morenha, tô na pista! Brota?

Ela respondeu:

– Já é!

Eles combinaram de se encontrar no baile da agiola, daqui a 1 semana! Depois do baile, ela chama ele pra ir na casa dela para tomar uma birita.

Chegando lá, ele viu que a gata era rica e disse:

– Caramba, sua casa é maneira!

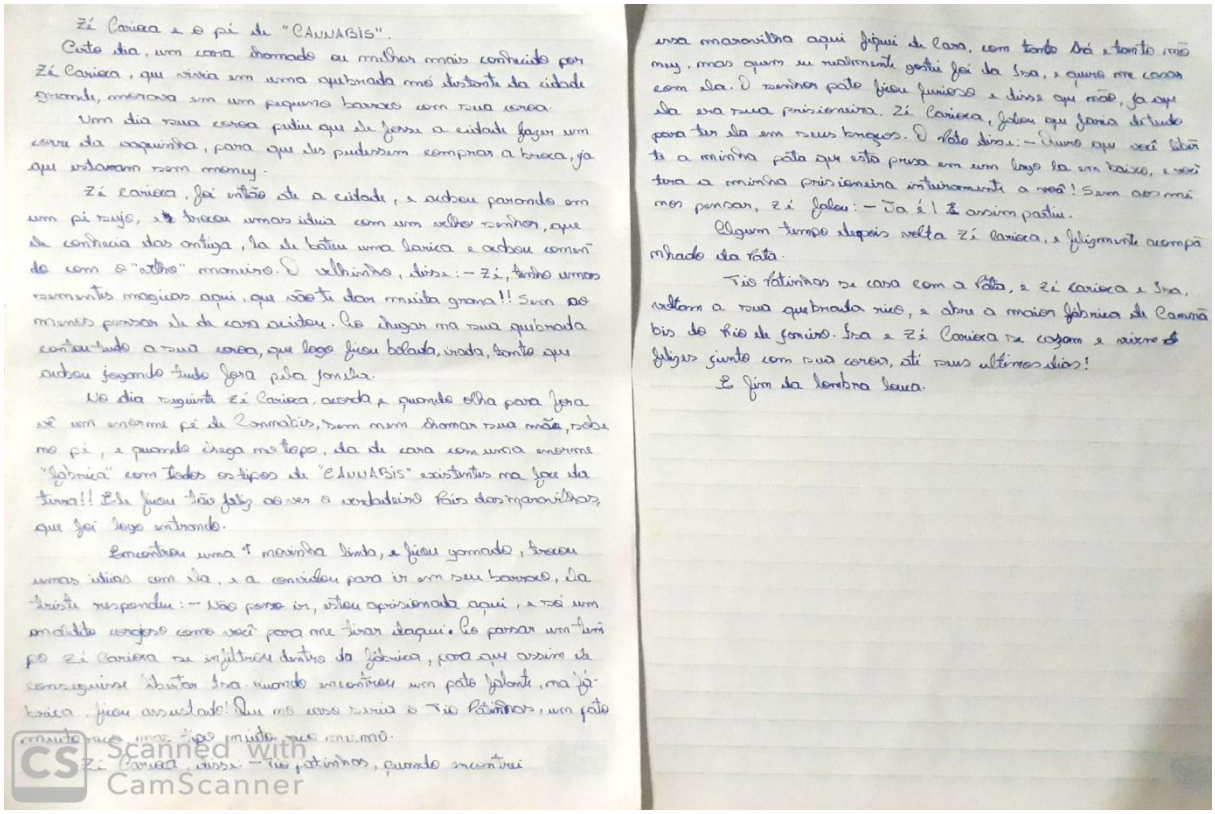
No outro dia, ele pediu ela em namoro e ela aceitou mas não sabia que tudo era um golpe para aproveitar da sua riqueza. Se casaram e ele pode desfrutar de toda a riqueza dela.

CamScanner

**Imagem 11:** O Gato Carioca.
**Fonte:** Acervo fotográfico das pesquisadoras.

Na imagem 11, as alunas fizeram uma releitura do conto maravilhoso *O Gato de Botas*. Elas escolheram a variedade linguística dos cariocas para escreverem seu conto. Observa-se que o *Gato Carioca* é esperto e malandro como o *Gato de Botas*. O interesse maior dele é ficar rico não importa de qual maneira.

REENOMA
Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso



Zé Carioca e o pé de "CANNABIS".

Certo dia, um cara chamado ao mulher mais conhecido por Zé Carioca, que vivia em uma quebrada mó distante da cidade grande, morava em um pequeno barraco com sua coroa.

Um dia sua coroa pediu que ele fosse a cidade fazer um corre da raquinha, para que eles pudessem comprar a broca, já que estavam com mony.

Zé carioca, foi então de a cidade, e achou parando em um pé sujo, e trocou umas ideia com um velho ranhoso, que da confraria das antiga, ele de bateu uma lanca e achou comer de com o "otário" maneiro. O velhinho, disse: — Zé, tenho umas ramentas magicas aqui, que vão te dar muita grana!! Sem ao menos pensar ele de cara aceitou. Ele chegar na sua quebrada contou tudo a sua coroa, que logo ficou bolada, irada, tonto que achou ficando tudo fora pela janela.

No dia seguinte Zé Carioca, acorda e quando olha para fora vê um enorme pé de Cannabis, sem nem chamar sua mãe, sobe no pé, e quando chega no topo, dá de cara com uma enorme "fabrica" com todos os tipos de "CANNABIS" existentes na face da terra!! Ele ficou tão feliz ao ver a verdadeira fábrica maravilhosa que foi logo entrando.

Encontrou uma ↑ menina linda, e ficou gamado, trocou umas ideias com ela, e a convidou para ir em seu barraco, ela triste respondeu: — Não posso ir, estou aprisionada aqui, e só um amolde vencer como você para me tirar daqui. Ele passar um tempo Zé Carioca se infiltrou dentro da fábrica, para que assim ele conseguisse libertar ela, quando encontrou um pato falante, ma já: Ficou assustado! Que nós essa coroa e Tio Patinhas, um pato muito rico, mas ficou muito que mesmo.

Zé Carioca, disse: — Tio patinhas, quando encontrei uma maravilha aqui fiquei de cara, com tanto $ e tanto mão muy, mas quem eu realmente gostei foi da Ana, e quero me casar com ela. O rapaz pato ficou furioso e disse que não, ela era sua prisioneira. Zé Carioca, falou que ficou de tudo para tirar ela em seus braços. O Pato disse: — Quero que você libere a minha pata que está presa em um lago de um baixo, e você tira a minha prisioneira imediatamente a vez! Sem ao menos pensar, Zé falou: — Tá é! E assim partiu.

Algum tempo depois volta Zé Carioca, e felizmente acompanhado da Pata.

Tio Patinhas se casa com a Pata, e Zé Carioca e Ana, voltam a sua quebrada rico, e abre a maior fabrica de Cannabis do Rio de Janeiro. Ana e Zé Carioca se casam e vivem de felizes junto com sua coroa, até seus ultimos dias!

E fim da lembra Ana.

Scanned with CamScanner

**Imagem 12:** Zé Carioca e o pé de cannabis.
**Fonte:** Acervo fotográfico das pesquisadoras.

Na imagem 12, os alunos colocaram o nome da personagem de *Zé Carioca*, fazendo uma referência à naturalidade de quem nasce na cidade do Rio de Janeiro. Para produzirem o conto, eles usaram como base o conto *João e o pé de feijão*. Os alunos usaram várias palavras e expressões da variedade linguística carioca, como *já é, mó, pé sujo, broca,* entre outras.

Após as produções, os alunos fizeram uma roda de leitura e apresentaram seus contos. Foram muito produtivas as aulas e gratificante perceber o quanto os alunos podem aprender.

Com a aplicação da sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), conseguimos atingir nossos objetivos que foi trabalhar com a variação linguista e o combate ao preconceito linguístico a partir do gênero conto maravilhoso. Lançamos a semente no conhecimento de cada aluno que participou desta sequência e temos a certeza que eles valorizarão à sua maneira de falar e também respeitarão as variações linguísticas que os cercam, desprezando qualquer forma de preconceito linguístico.

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Procuramos ainda, no decorrer das atividades, mostrar aos alunos a norma culta que aparece no gênero trabalhado, explicando que é ela que dá a possibilidade de ascensão social e a escola precisa ensiná-la, porém deixando claro que a variedade linguística dos alunos é importante e não pode ser desprezada, pois:

> Do ponto de vista pedagógico, não basta dizer que o português culto é a língua da escola, é preciso que o aluno esteja motivado a usar a língua da escola. O que se espera, então, do professor de português é que ele trabalhe o hiato que existe entre a variedade trazida pelo aluno de casa (que nunca deve ser taxada de "erro") e a norma culta, no sentido da inclusão social do aluno e não no sentido da discriminação ou da exclusão. (GORSKI; COELHO, 2009, p. 84).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar a variação linguística em sala de aula e combater o preconceito linguístico não é tarefa fácil para o professor de língua portuguesa, os desafios são muitos. Lidar com o preconceito linguístico é algo complexo, pois envolve uma das habilidades mais sublimes e essenciais do ser humano, que é a linguagem. Nesse sentido, achar que não sabe falar o português ou que não consegue se comunicar bem, porque não compreende as regras da norma-padrão, é algo que precisa ser combatido nas escolas.

O ensino da língua precisa ser significativo, fazer o aluno compreender que o mais importante, de acordo com Bortoni-Ricardo (2004, p. 73), é que "[...] a competência comunicativa de um falante lhe permite saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias. "

Buscamos, por meio desta sequência, desenvolver estratégias para ensinar a variação linguística na sala de aula. Mostramos aos alunos diversas variedades regionais e sociais, utilizadas nas regiões brasileiras, assim como em diferentes contextos sociais e que todas têm suas particularidades e diferenças, mas que nenhuma é melhor ou mais importante que a outra. Todas têm o seu valor cultural.

Diante do exposto, fica evidente que podemos trabalhar a linguagem de forma diferente a que estamos acostumados, deixando de focar meramente nas regras e normas, mas valorizando a língua como patrimônio cultural de um povo, além disso mostrar que ela é heterogênea, mutável e dinâmica. Proporcionar aos alunos este aprendizado é fazê-los compreender que o preconceito não se justifica diante de tantas

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

riquezas linguísticas que temos no Brasil, que devemos respeitar a variedade do outro e ter orgulho da que utilizamos.

## Referências

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso***:* por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em Língua Materna: A Sociolinguística na sala de aula.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. BNCC/Língua Portuguesa – Ensino Fundamental-Anos Finais. Brasília, MEC/ 2018.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

GÖRSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuh. Variação linguística e ensino de gramática. **Working Papers em Linguística**, V.10, n. 1, p. 73-91, 2009.

## Referências Webgráficas

https://aulasdelinguaportuguesaeliteratura.blogspot.com/2011/03/atividade-1-variacoes. Acesso em 05 Maio 2019.

https://linguagemsemfronteiras.blogspot.com/2011/08/conto-maravilhoso.html. Acesso em 11 Maio 2019.

https://saladeaulaprofessoraclara.blogspot.com/2014/11. Acesso em 4 Abril 2019.

https://droliveirasantos.blogspot.com/2011/01/caracterisicas-dos-contos-de-fada.html. Acesso em 20 de Abril 2020.

**Submetido em: 28 maio 2020.**
**Aprovado em: 20 jun. 2020.**



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

# Evento de letramento: um *upgrade* no ensino de leitura e produção textual

Literacy event: an *upgrade* about reading training and text production

Carlos Roberto Borges[1]
https://orcid.org/0000-0003-0423-7489

## Resumo

Descrevemos neste trabalho algumas ações pedagógicas desenvolvidas com o sexto ano, (D), da Escola Estadual Rui Barbosa, de Alta Floresta, Mato Grosso, no ano de 2018. Tais atividades objetivaram desenvolver técnicas de leitura, compreensão e produção de texto a partir do gênero "causo". Devido a constatação de que os alunos alvos estavam aquém das expectativas para o nível educacional, iniciamos um trabalho de letramento diário, monitorado pela coordenação pedagógica daquela escola. Algumas atividades foram desenvolvidas nos meses de Setembro e Outubro de 2018 e outras agendadas para serem finalizadas em Julho de 2019. Os resultados avaliados através das atividades desenvolvidas, por esta pesquisa quali-quantitativa, foram insatisfatórios, exigindo uma sinergia entre profissionais da educação e os responsáveis pelos alunos para que se envolvam em eventos de letramentos diariamente até que a leitura seja fluente e a produção de texto adequada às normas do Português padrão..
**Palavras-chave**: Leitura, Produção de Texto, Monitoramento, Letramento

## Abstract

We describe in this article some pedagogical actions developed with the sixth grade, (D), Rui Barbosa State School, Alta Floresta, Mato Grosso, 2018. These activities aimed to develop reading skills, understanding and text wrinting based on the "folk tales" genre. Because of note target students were below expectations for educational level, we started a daily literacy work, monitored by the pedagogical coordination of that school. Some activities were developed in September and October 2018 and others scheduled to be completed in July 2019. The results evaluated through the activities performed, for this qualitative and quali-quantitative research, were unsatisfactory, requiring synergy between education professionals and student leaders to engage in literacy events on a daily basis until reading become fluent and text production be adequate with normative of standard Portuguese.
**Keywords**: Reading, Text Production, Monitoring, Literacy.

## 1. INTRODUÇÃO

Apresentamos aqui uma parte de nosso trabalho de prática de leitura e produção textual com os alunos do sexto ano, D, da Escola Estadual Rui Barbosa, de Alta Floresta, Mato Grosso. O trabalho com a turma fora realizado parcialmente até o

[1] Possui graduação em Letras - Português e Inglês pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2010); Pós-Graduado em Didática do Ensino Superior pela Faculdade de Alta Floresta (FAF) 2014; Mestrando no Mestrado Profissional em Letras (Profletras) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e ministrado pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) Campus de Sinop - MT 2018/2020. E-mail: prof.carlos71@gmail.com.

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

momento da produção deste texto, outra parte estava em execução e aparece como plano e expectativas, enquanto que a parte trabalhada é o assunto principal deste artigo. Tentamos "encarar de frente" o desafio de ensinar os discentes da turma mencionada a lerem com desenvoltura e escreverem com adequação. O problema encontrado foi a produção e interação com o texto em sala de aula de maneira insatisfatória. Constatamos que os alunos e seus respectivos responsáveis não estão assumindo o compromisso de executar as tarefas escolares destinadas para fazer em casa.

A turma, em si, é bastante heterogênea, com vários alunos Portadores de Necessidades Especiais (PNE); a maioria da turma por terem déficit de leitura, e praticamente não entende os textos programáticos e adequados a este ano; há também alguns alunos, considerados com um aprendizado incompatível com o nível de sexto ano, que apresentam leitura entrecortada e incapacidade de sintetizarem os textos. Observamos isso a partir de algumas vãs tentativas de conseguirmos resultados positivos nas atividades propostas de leitura e compreensão de textos. As informações, para melhor compreensão de como avaliamos a turma, estão descritas em detalhes na seção de discussão dos dados.

A primeira decepção ocorreu no momento da coleta dos trabalhos produzidos em casa, pois apenas dois dos vinte e cinco discentes os trouxeram na data prevista. Dessa forma adiamos a entrega para o dia seguinte, novamente não obtivemos sucesso, pois, no outro dia, no horário combinado, fomos até a sala e ficamos ainda mais decepcionados ao nos depararmos com a realidade. Apenas três alunos fizeram o trabalho.

As aulas, que geraram essa discussão, foram ministradas com foco em leitura e compreensão de texto e deveria gerar um produto com a participação de pais ou responsáveis. O que aparece em detalhes na seção de Procedimentos Metodológicos. Aqui apenas mencionamos: Fizemos leituras variadas de contos populares, os alunos os apresentaram em equipes e agendamos para que em casa os alunos e seus responsáveis elaborassem um texto do gênero "causo" envolvendo alguma personagem familiar.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao nos depararmos com a triste realidade, de que alunos não conseguem ler e produzir textos satisfatoriamente, encaramos como um desafio que nos motivou a

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

organizar um estudo sobre o que fazer para capacitarmos esses alunos à boa interação com os textos. Com esse propósito, visando superar o déficit encontrado, propomos, como letramento em Língua Portuguesa, ampliar as ações imediatas voltadas ao ensino de leitura e produção textual e planejar atividades que podem servir de incremento da prática diária de trabalho com o texto.

Para que esse trabalho seja eficaz, buscamos variados gêneros discursivos, como causos (contos populares), relatos pessoais, *posts*, comentários, poemas, letras de músicas, entre outros que circulam no cotidiano do discente. As Orientações Curriculares (OCs) para a área de Linguagem trazem para o 2º Ciclo de Formação Humana as seguintes declarações:

> O processo de ensino e de aprendizagem da língua deve focalizar, sobretudo, o desenvolvimento das capacidades de interação pela leitura, pela escrita e pela oralidade que valorizem os conhecimentos e vivências trazidos pelos alunos e promovam o contato organizado e constante com os diferentes gêneros discursivos que circulam socialmente. (SEDUC-MT, 2012, p. 27).

Desta forma, buscamos valorizar o letramento informal que o aluno pratica fora da escola como meio de cativá-lo para o ensino formal e mostrar que o aprendizado não é algo medonho que só acontece na escola. Numa conversa direta com os alunos alvo, inferimos que esses discentes entendem o ato de ler e escrever como atividades exclusivas relacionadas à escola. Perguntamos se eles leem e escrevem em algum momento do dia, nos momentos em que não estão na escola ou fazendo atividade de casa a pedido de algum professor. as respostas negativas com veemência foram preocupantes, pois, mesmo ao investigarmos se leem e escrevem em redes sociais, eles continuaram negando. Isso foi uma surpresa para nós, pois na observação diária a maioria dos adolescentes interage através das redes sociais e, conforme as Orientações (OCs, 2012, p. 106), "o leitor contemporâneo, seja professor, seja estudante, é construído em boa parte por diversas tecnologias que nem mais se surpreendem por suas multifuncionalidades, pela capacidade de fazer um trânsito direto entre o imaginário e a realidade". No caso, tivemos que considerar a insuficiência de interatividades com o texto escrito e, por isso, o déficit de leitura detectado fora tão escancarado nos momentos de leitura em sala de aula. Ao analisarmos a situação, entendemos que, despertar o hábito da leitura nessa turma, poderia ser um trabalho hercúleo, porém necessário e urgente.



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Acreditamos que o pontapé inicial tenha sido dado: pois, tanto ao contarmos historinhas para eles, quanto a sequência de atividades programadas foram o *input* suficiente para que interajam com o texto escrito de maneira razoável e o monitoramento é e será coordenado para que possíveis falhas sejam detectadas e reparadas a tempo. Despertarmos o interesse pela leitura: essa foi a meta inicial. As OCs preveem que:

> um professor que tenha muita capacidade para contar histórias pode enredar o estudante no mundo imaginário da literatura, pode seduzi-lo à leitura e fazer com que ele experimente, por si mesmo, esse prazer, proporcionando a esse sujeito uma experiência artística. (SEDUC-MT, 2012, p.105).

Em consonância com essas orientações, fizemos momentos de contação de histórias nos moldes de causos, relatos pessoais e contos populares principalmente motivá-los a buscarem na internet uma continuidade de atividades para melhorarem o desenvolvimento da leitura. Importante ressaltarmos que os hipertextos e demais complementos visuais contidos nas páginas de *blogs* e *sites* favorecem a dinâmica e a compreensão dos textos. Encontramos no site "Issuu", na aba "Sapoti Projetos", a apresentação de *flames* "Causos de Bichos e de Gente", em que os textos, produzidos por Daniela Chindler, e ilustrados por Bruna Assis Brasil, propiciam uma leitura prazerosa, de fácil compreensão, em que as narrativas ocorrem no norte de Mato Grosso, aproximando o leitor do contexto e das personagens, o que pode despertar a criatividade para a produção de textos desse gênero.

As ações foram embasadas nas Orientações Curriculares para área de Linguagem (2012, p. 106), as quais preveem atividades que, "apresentam-se, em tal caso, duas condições na formação desse leitor: maior acesso às diversas leituras e escritas de gêneros textuais virtuais e a escola como a promotora dessas condições viabilizando a formação da Cidadania".

Ainda neste contexto da apresentação virtual do livro "Causos de Bichos e de Gente" (2018), encontramos resposta para a seguinte orientação que:

> No trabalho com texto escrito é necessário criar situações em que os estudantes possam descobrir a função interativa das línguas, por meio de atividades que explorem o sistema de representação da linguagem em seu uso efetivo em contexto social e cultural. Isso implica, necessariamente, em criar situações reais de interação por meio da escrita e leitura. (SEDUC-MT, 2012, p. 27).

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Tais termos nos levaram a reconhecer que os contos populares ou causos, de Daniela Chindler, ambientados na nossa região, no norte de Mato Grosso, são exemplos que aproximam o texto desses leitores, alunos da turma alvo. Considerando que a leitura é o melhor estímulo para a produção textual, cremos que estamos oferecendo a melhor oportunidade possível para que esses alunos sintam vontade de escrever e que desenvolvam seus conhecimentos sobre a Língua Portuguesa. Assim sugerem as Orientações:

> Sendo assim, sugerimos que: (1) o exercício de redação, artificial e tão comum ainda hoje em nossas escolas, seja substituído por produções de texto a partir de situações que realmente têm relação com os alunos, o que estimularia, sem dúvida, a observação e a reflexão sobre a realidade; (2) a leitura, principalmente de textos literários, deixe de ser cobrada, pontuada com perguntas que enfocam a localização de informações explícitas no texto e não exploram outras capacidades importantes, como compreender, entender, inferir, construir hipótese e estabelecer relações, dentre outras. (SEDUC-MT, 2012, p. 28).

As atividades que propusemos levam o aluno a reconhecer-se como coautor dos textos num trabalho de reflexão e construção de conceitos em torno dos temas apresentados. A atividade mostrada na página seguinte foi uma das propostas aos alunos. Nos apêndices, encontram-se a proposta e cópia da produção dos alunos. A partir da análise desta atividade é possível verificar uma demonstração do problema que detectamos e os desafios a serem superados.



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

**A TROMBA DO ELEFANTE**

Antigamente, Ajanaku, o elefante, tinha focinho curto como todos os animais. Não possuía a grande tromba que tem agora e que lhe é muito útil, servindo de braço e mão, além de nariz. Quando não tinha tromba, o elefante era muito curioso e **gostava de saber tudo o que acontecia na floresta**.

Certo dia, encontrou um buraco entre as raízes de uma grande árvore e, curioso como era, enfiou o nariz nele para saber do que se tratava. Acontece que aquele buraco era a entrada da casa de uma cobra muito grande que, vendo aquele nariz fuçando sua casa, abocanhou-o, tentando engolir nosso pobre Ajanaku. Lamentando sua curiosidade, Ajanaku andava para trás, para não ser engolido pela cobra, que o puxava para dentro do buraco.

- Socorro! - gritava Ajanaku desesperado, sentindo que não ia conseguir se livrar da grande cobra.

Ouvindo seus gritos, **muitos animais vieram em seu socorro**. Veio primeiro o rinoceronte que segurando em seu rabo do elefante puxou... Puxou e não conseguiu. Depois veio a zebra para ajudar o rinoceronte e os dois puxaram... puxaram e não conseguiram. Depois veio a girafa para ajudar a zebra e o rinoceronte e os três puxaram... puxaram e não conseguiram. Por último veio o leão para ajudar a girafa, a zebra e o rinoceronte e todos puxaram... puxaram... puxaram com força. Não foi fácil mas, finalmente, conseguiram salvar nosso amigo, que, de tanto puxar, teve seu nariz esticado e transformado na tromba que agora possui.

Conte para o elefante Ajanaku as coisas legais que existem na floresta e não esqueça de alertar sobre os perigos que você sabe que há nas matas e rios de Mato Grosso.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

**Figura 1** – Atividade de leitura e produção de texto trabalhada em sala.
Fonte: Blog Midi@tividade, Fábula: A Tromba do Elefante – Adaptado por Carlos Roberto Borges

A proposta da atividade vai além da reflexão sobre os elementos da narrativa: Personagens, espaço, narrador etc. e norteia o aluno a ambientar a narrativa ao seu mundo, criando, assim, um vínculo do texto com a sua realidade. Pretendíamos, com a proposta de escrita, levar o aluno a realizar estudos epilinguísticos e metalinguísticos com a sua produção. As tarefas de reflexão e refacção são instrumentos para que o aluno escreva com adequação, observando as escolhas das palavras originais e substituindo termos ou corrigindo desvios ortográficos. As OCs preveem que,

> ler e escrever, com autonomia, envolvem domínios cognitivos, tais como: reconhecer e produzir diferentes gêneros discursivos, adequando-os às situações comunicativas; reconhecer e respeitar as variedades linguísticas; identificar recursos linguísticos- discursivos, presentes nos textos orais ou

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

> escritos (implícitos, ironias, subentendido, etc.), bem como o efeito de sentido resultante de seu emprego; desenvolver e argumentar oral e escrita como forma de participação social, em busca da autonomia e da cidadania dentre outras. (SEDUC-MT, 2012, p. 28).

Todas as atividades propostas objetivaram: 1 - A criação de um leitor autônomo e fluente; 2 - A inserção do sujeito na sociedade de forma a conseguir expressar-se através da língua oral e escrita; 3 – Desenvolvimento do leitor crítico que reflete sobre suas ações e que tenha capacidade de refazer suas atividades quando inadequadas.

## 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A difícil missão de envolver os pais ou responsáveis, pelos alunos da turma alvo, na execução das tarefas escolares, nos levou a organizar uma espécie de entrevista com essas pessoas incumbidas da educação das crianças e adolescentes. Tal entrevista visou envolver os adultos responsáveis num trabalho de oralidade, produção textual e leitura. Num primeiro momento apresentamos a problemática aos alunos, questionamos sobre o envolvimento dos responsáveis na execução das tarefas e descobrimos que praticamente não havia tal participação. Apresentamos a proposta através de um momento de exemplificação, em que os professores envolvidos contaram alguns causos pessoais como motivação e detalhamento das especificidades do gênero, até para deixar claro que não eram para copiar textos da *internet* ou livros. Após essa motivação e explicações sobre como executar a tarefa, em que cada aluno deveria ouvir, gravar e depois escrever os causos que seu responsável lhe contasse oralmente, nos dispusemos a sanar dúvidas e orientar cada aluno de maneira particular.

O intervalo de tempo foi dado com quatro dias de prazo para a entrega dos textos escritos. Nesse tempo, pesquisamos escritores regionais que apresentam pequenos contos envolvendo personagens locais e planejamos um trabalho com os contos populares “Pescador em maus lençóis” e “Jardineirinha da Floresta”, ambos de Daniela Chindler [2] . Através desses textos propusemos um trabalho de leitura, compreensão, coerência e coesão textual. Apontamos que na fase em que esses alunos

[2] **Daniela Chindler** é formada em letras, autora de vários livros infantis, contadora de histórias e produtora de eventos culturais para diversas instituições, entre elas a Prefeitura do Rio de Janeiro e a Academia Brasileira de Letras. Os contos “Jardineirinha da floresta” e “Pescador em maus lençóis” encontram-se em anexo.

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

se encontram as atividades com a coerência textual são prioritárias e requerem maior enfoque. Pensamos a coerência, no texto narrativo, como ordenamento das ideias que, coletivamente, se completam e dão uma sequência harmônica e sem perturbação de sentidos. Conforme aponta Abaurre, Pontara e Fadel (2004, p. 382),

> A coerência tem a ver, basicamente, com as condições para o estabelecimento de sentido em um contexto determinado, quer esteja considerando o sentido de acontecimentos, de ideias mentalmente postas em relação, de partes de um todo ou conjunto harmônico, quer esteja considerando o sentido de textos orais ou escritos, por meio dos quais se procura veicular verbalmente um sentido qualquer.

Assim, privilegia-se a base discursiva do texto, com mais enfoque na sequência textual e menos foco na gramática e regras ortográficas. A interação com os textos se deu de várias maneiras: leitura silenciosa, oral, coletiva, reprodução e discussão.

Com o primeiro conto, a proposta foi compreender o texto em duas etapas: a primeira foi supor, através do título, “Pescador em maus lençóis”, qual seria o enredo do conto. A participação foi satisfatória e as inferências feitas foram adequadas ao título. A segunda etapa consistiu em formar duplas para lerem o texto e organizarem algum meio de apresentá-lo. Os discentes tiveram um tempo treinando a leitura e reproduzindo partes do texto e em seguida iniciamos as apresentações. Como as propostas deles eram leitura e discussão, nós fizemos algumas perguntas simples sobre os acontecimentos para cada aluno que apresentou a leitura e notamos que tiveram extrema dificuldade para responder.

A atividade do segundo texto “Jardineirinha da Floresta” foi pensada como exercício de coerência e coesão textual: propusemos aos alunos que, em grupos, fizessem a organização dos parágrafos para darem ao texto a sequência textual adequada. Foram destinados 25 minutos para essa tarefa e mais 15 minutos para a leitura do texto em voz alta. A proposta foi que cada grupo lesse o texto conforme a sua organização e, havendo incoerência, outro grupo continuasse a leitura a partir do parágrafo apresentado inadequadamente fora da sequência original. O trabalho teve bastante envolvimento dos discentes, porém revelou alto *déficit* de leitura. A maioria dos alunos lê silabicamente e os demais não conseguiram nem extrair nem inferir sentidos ao texto.

Na aula seguinte, cobramos as tarefas que foram destinadas para casa, o trabalho não teve sucesso, pois a maioria dos alunos simplesmente não o fez e não



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

apresentaram suas produções conforme combinado. Mesmo assim, desenvolvemos a atividade que estava programada para a sequência. Em consonância com a proposta, usamos os textos para fazer o trabalho epilinguístico e metalinguístico, promovendo, em primeiro momento, a reflexão do texto com o aluno que escreveu e em segundo momento a leitura em voz alta para a sala. Conforme propusemos, os alunos revisaram seus textos fazendo as adequações que acharam necessárias. Percebemos que os alunos mantiveram a maioria das inadequações, o que gerou uma avaliação negativa e registros de que seria necessário iniciar um processo de letramento enfatizando a leitura e produção de texto diário.

O trabalho foi realizado com a finalidade de encontrarmos técnicas e recursos que envolvam os pais ou responsáveis nas atividades escolares de seus dependentes, entretanto, com os resultados obtidos, sentimos que nosso trabalho carece(ia) de uma sinergia entre todos os envolvidos na escolaridade desses alunos e, assim, envolver os professores das demais disciplinas e áreas nesse trabalho de letramento. Pensamos na possibilidade de trabalhar a leitura e produção de texto diariamente, mas, como a disciplina de Língua Portuguesa é ministrada apenas em dois dias por semana, pedimos que outros professores se engajassem nessa proposta.

Objetivamos, com o projeto, estabelecer, como regra, que haja ao menos um momento diário de letramento em Língua Portuguesa escrita até que os alunos estejam em condições de escrever com adequação sem o monitoramento de um docente. A meta ficou estabelecida que o trabalho seja contínuo e dosado conforme a necessidade da turma, com prazo pré-fixado para um semestre letivo, sendo avaliado em Junho de 2019, comparando-a com outras turmas.

Convocamos a professora Adriana[3], de Língua Portuguesa, e a Coordenadora Fernanda para administrarem o projeto. O autor deste artigo incumbiu-se de enviar as atividades diárias no e-mail da professora Adriana, essa se encarregou da execução, distribuição, coleta e devolução dos textos ao professor Carlos (autor deste texto) - Colocamos algumas destas atividades como apêndice.

As primeiras remessas foram então enviadas, os alunos iniciaram as atividades sob nossa orientação e acompanhamento/monitoramento da professora Adriana. Os

[3] Adriana é professora de Língua Portuguesa e trabalhou a disciplina substituindo o autor deste artigo enquanto o mesmo estava de licença para qualificação.

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

trabalhos são recolhidos, analisados, fotocopiados por amostragem, devolvidos aos alunos com as observações necessárias e atividades de refacção com as instruções descritas.

## 4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O envolvimento com os professores, alunos e coordenação pedagógica nos oportunizou uma sequência de atividades de letramento da turma do sexto ano, D, de 2018, da Escola Rui Barbosa. Em princípio vamos analisar e discutir a primeira etapa das ações propostas, que foram relacionadas à produção textual do gênero "causo". As atividades foram realizadas em três etapas, conforme os parágrafos seguintes.

Primeira etapa: 1 hora aula

Foi nesse momento que apresentamos o gênero e realizamos atividades de reconhecimento das principais características da narrativa. Os alunos demonstraram total desconhecimento do gênero, sendo que alguns alunos tentaram expor suas suposições enquanto os demais apenas sinalizaram negativamente para as instigações e perguntas sobre se alguém da família costuma contar causos. Os professores presentes, inclusive o autor deste artigo, contaram causos e apresentamos alguns em material impresso para o trabalho de leitura, análise e compreensão textual acerca do gênero.

Segunda etapa: 1 hora aula

Organizamos grupos para a apresentação dos textos. Todos os alunos presentes se envolveram em organizar a forma de apresentação. A forma como decidiram apresentar acabou por se resumir em leitura para o grupo, reprodução do texto e leitura para a sala. Destarte, as apresentações foram uniformes seguindo o seguinte padrão: Um aluno apresentou o autor e o título, sendo seguido de leitura com a participação dos membros do grupo. Conforme nossa instrução, alguns alunos que não se dispuseram em apresentar oralmente o fizeram por escrito. Ainda nessa etapa, os grupos trabalharam com outro texto com o objetivo de perceberem coerência e coesão textual. A atividade foi distribuída para os grupos com o texto fragmentado em tiras de papel para os alunos organizarem-no na ordem adequada. O momento de partilha foi satisfatório, pois os grupos fizeram as adequações necessárias interagindo entre si.

Terceira etapa: Atividade para fazer em casa com a família.



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

A atividade consistiu em que cada aluno pedisse ao seu responsável, ou alguém da família, para contar um causo e que o apresentassem por escrito na próxima aula. Instruímos os discentes que, para facilitar a reprodução do texto em manuscrito, eles poderiam usar gravador de áudio para depois copiarem, para não interferirem no time de quem estivesse contando o causo. A proposta parecia simples, com o intuito principal de promover a interação da família com os trabalhos escolares e, em segundo plano, oportunizar o letramento da escrita. Dissemos que parecia simples, porém observou-se uma enorme falta de compromisso da parte dos discentes, que, exceto três que procederam conforme a instrução, os demais alegaram esquecimento e não entregaram o texto. Ainda outra decepção estava por se revelar: Os três textos apresentados revelaram que esses alunos estavam em nível de alfabetização muito abaixo do esperado para o nível educacional em que se encontram.

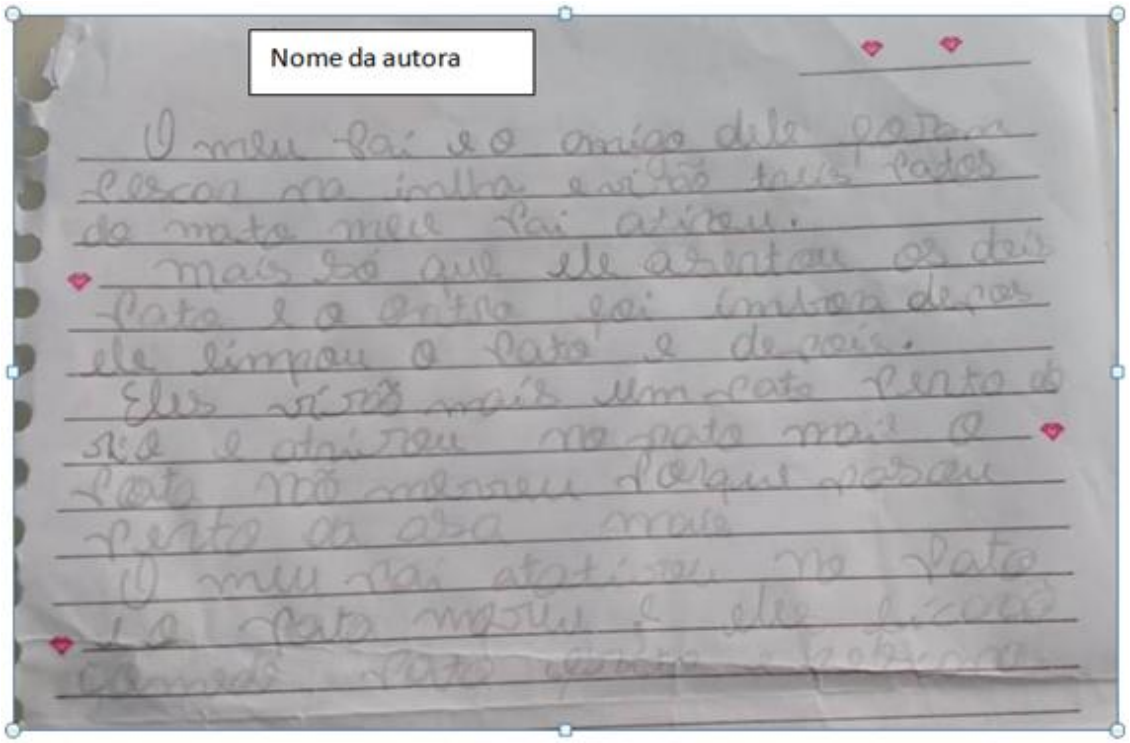



**Figura 2** - Corpus 1: fotografia do texto da estudante.
Fonte: Carlos Roberto borges

A seguir, disponibilizamos a digitação do texto conforme a disposição e organização da autora:

> O meu pai e o amigo dele foram pescar na ilha e viram três Patos do mato meu pai atirou. Mas só que ele acertou os dois patos e o outro foi embora depois ele limpou pato e depois.

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Eles viram mais um pato perto do rio e atirou no pato mas o pato não morreu porque passou perto da asa mas o meu pai atirou no pato e o pato morreu porque passou perto da asa mais
O meu pai atirou no pato e o pato morreu e ele ficaram comendo pato frito e pescando.

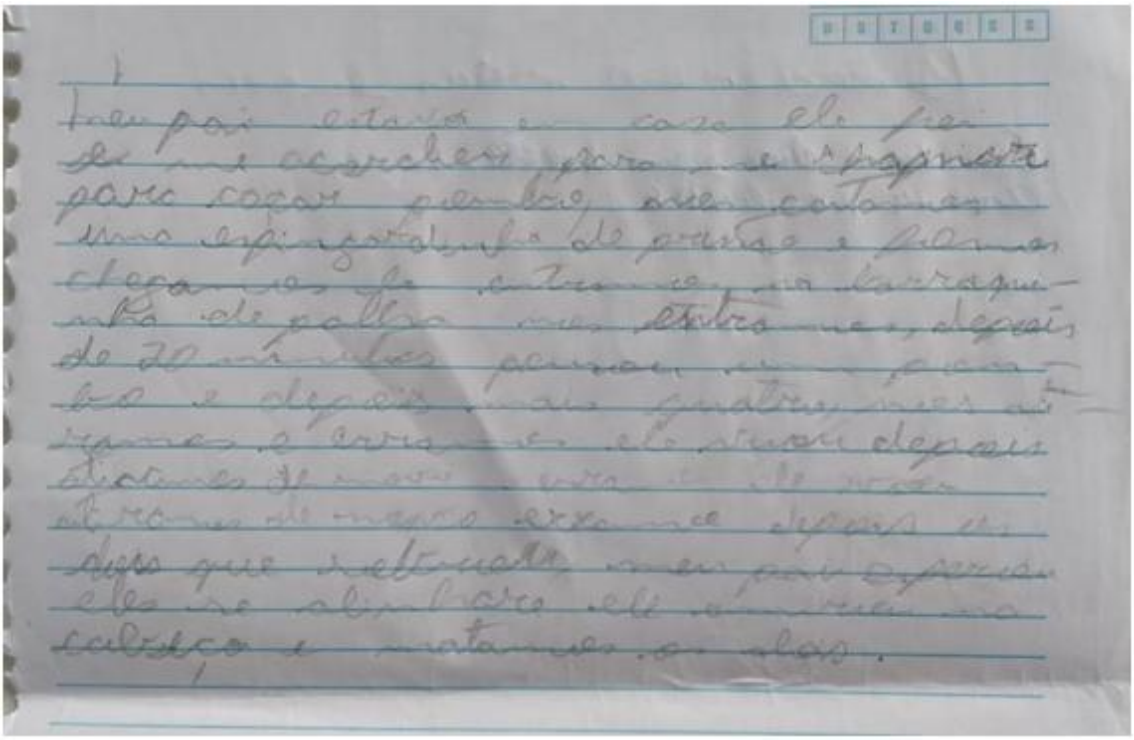
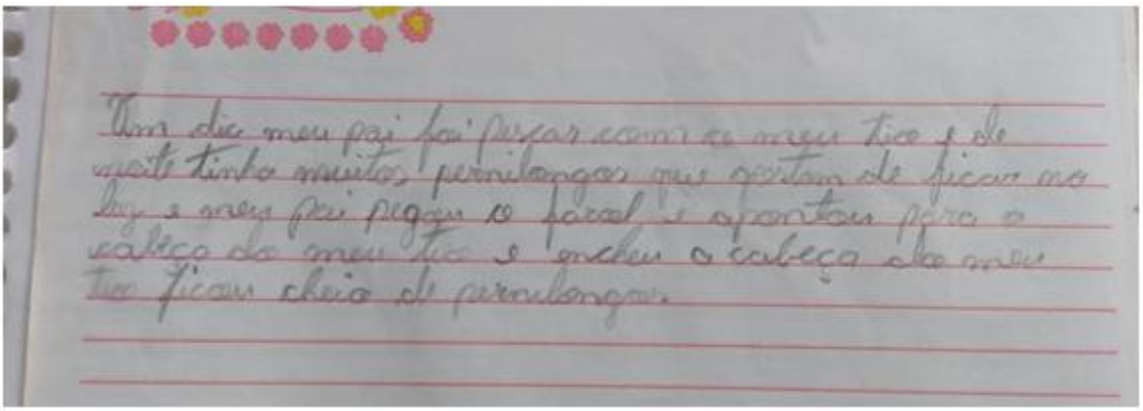


**Figura 3** - Corpus 2: Fotografia do texto do discente.
Fonte: Carlos Roberto Borges

Na sequência segue a digitação do texto conforme nossa leitura:

meu pai estava em casa ele foi me acordar para me chamar para caçar pombo nós catamos uma espingardinha de pressão e fomos chegamos lá entramos na barraquinha de palha Nós entramos, depois de 20 minutos passou um pombo e depois mais quatro, nós atiramos e erramos ele voou depois atiramos ele voou atiramos de novo erramos depois os dois que sobrou meu pai esperou ele se alinhar ele mirou na cabeça e matamos os dois.



Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

**Figura 4** - Corpus 3: Fotografia do texto do discente.
Fonte: Carlos Roberto Borges

Abaixo segue a digitação do texto conforme nossa leitura:

> Um dia meu pai foi pescar com o meu tio e de noite tinha muitos pernilongos que gostam de ficar na luz e meu pai pegou o farol e apontou para a cabeça do meu tio e encheu a cabeça do meu tio ficou cheio de pernilongos.

Com essas atividades descritas acima, partimos para a produção deste artigo e encontramo-nos num impasse: Como escrever sobre o ocorrido sem antes procurarmos uma solução para o problema detectado? Foi com esse questionamento em mente que procuramos a coordenação pedagógica daquela escola e propusemos um projeto de letramento em leitura e produção textual diário monitorado pelos professores. Discutimos acerca da interferência que o projeto faria nas disciplinas ministradas nos dias em que não houvesse aula de Língua Portuguesa e ficou acertado que a cada dia a coordenação encontraria um momento para a realização da atividade em questão.

Elaboramos atividades para os primeiros cinco dias e enviamos para que fossem trabalhadas. A professora Adriana, que ficara responsável pela distribuição e recolhimento dos trabalhos, confidenciou-nos que houve imprevistos e, consequentemente, atrasos ocorreram. Ainda assim, recebemos os primeiros trabalhos produzidos pelos alunos e passamos a analisá-los:

Atividade 1

**A TROMBA DO ELEFANTE**

Antigamente, Ajanaku, o elefante, tinha focinho curto como todos os animais. Não possuía a grande tromba que tem agora e que lhe é muito útil, servindo de braço e mão, além de nariz. Quando não tinha tromba, o elefante era muito curioso e **gostava de saber tudo o que acontecia na floresta**.

Certo dia, encontrou um buraco entre as raízes de uma grande árvore e, curioso como era, enfiou o nariz nele para saber do que se tratava. Acontece que aquele buraco era a entrada da casa de uma cobra muito grande que, vendo aquele nariz fuçando sua casa, abocanhou-o, tentando engolir nosso pobre Ajanaku. Lamentando sua curiosidade, Ajanaku andava para trás, para não ser engolido pela cobra, que o puxava para dentro do buraco.

- Socorro! - gritava Ajanaku desesperado, sentindo que não ia conseguir se livrar da grande cobra.

Ouvindo seus gritos, **muitos animais vieram em seu socorro**. Veio primeiro o rinoceronte que segurando o rabo do elefante puxou... puxou e não conseguiu. Depois veio a zebra para ajudar o rinoceronte e os dois puxaram... puxaram e não conseguiram. Depois veio a girafa para ajudar a zebra e o rinoceronte e os três puxaram... puxaram e não conseguiram. Por último veio o leão para

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

ajudar a girafa, a zebra e o rinoceronte e todos puxaram... puxaram... puxaram com força. Não foi fácil mas, finalmente, conseguiram salvar nosso amigo, que, de tanto puxar, teve seu nariz esticado e transformado na tromba que agora possui.

Conte para o elefante Ajanaku as coisas legais que existem na floresta e não esqueça de alertar sobre os perigos que você sabe que há nas matas e rios de Mato Grosso.

_____
___
_____
___
_____
___
_____
___
_____
___

Quais animais, que existem nas nossas matas, podem ajudar Ajanaku em algum perigo?

_____
_____
___
_____
___
_____
_____

| Resultado da atividade 1 | | | | Porcentagem | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Discentes | Acima do básico | Básico | Abaixo do básico | Acima do básico | Básico | Abaixo do básico |
| 16 | 0 | 3 | 13 | 0 % | 19 % | 81 % |

**Tabela 1** – Apresentação da atividade e resultados obtidos
Fonte: Blog Midi@tividade, Fábula: A Tromba do Elefante – Adaptado por Carlos Roberto Borges



CC BY NC ND

REENOMA
Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Atividade 2

**A TROMBA DO ELEFANTE - Continuação**

No início, Ajanaku, envergonhado de sua nova e estranha aparência, ficou escondido dentro da floresta. Com o tempo, aprendeu a usar a tromba com muita habilidade, da forma como fazem todos os elefantes atualmente. Satisfeito, voltou ao convívio dos outros bichos.

Um dia, o macaco, que gosta de imitar todo mundo, foi enfiar o nariz no buraco, para ver se criava uma tromba igual à do elefante. A cobra, que ainda morava no mesmo lugar, engoliu o macaco inteirinho, com muita facilidade.

É por isso que, mesmo sentindo inveja, nenhum bicho nunca mais tentou imitar o elefante para ficar com uma tromba igual a dele.

CONTO AFRICANO

Você sabia que a anta tem uma espécie de tromba curta como era a do elefante Ajanaku?_____

Conte para Ajanaku o que poderá acontecer com a anta e a tromba dela ficar grande como a dele: Dicas para desenvolvimento – A anta gosta de mexer no barro e tinha um jacaré escondido lá...

ou – O tamanduá-bandeira enroscou sua garra gigante na tromba da anta e...

Ou – A onça pintada agarrou a anta pela tromba e ...

Ou – A sucuri mordeu na tromba da anta e...

_____

_____

_____



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

| |
|---|
| A anta é muito esperta e não quer uma tromba grande como a do elefante. Conte como ela vai se defender dos perigos da floresta:<br>_____<br>_____<br>_____<br>_____<br>_____ |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | |
| Resultado da atividade 2 | | | | Porcentagem | | |
| Discentes | Acima do básico | Básico | Abaixo do básico | Acima do básico | Básico | Abaixo do básico |
| 16 | 4 | 3 | 9 | 25% | 19% | 56% |

**Tabela 2** – Apresentação da atividade e resultados obtidos
Fonte: Blog Midi@tividade, Fábula: A Tromba do Elefante – Adaptado por Carlos Roberto Borges

Outras atividades como essas foram desenvolvidas somando-se uma todas de 65 (sessenta e cinco) trabalhos analisados. A tabela seguinte apresenta o resumo do quantitativo avaliado.

| Todas as atividades | | | | porcentagem | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Quantidade | Acima do básico | Básico | Abaixo do básico | Acima do básico | Básico | Abaixo do básico |
| 65 | 9 | 25 | 31 | 13,85% | 38,46% | 47,69% |

**Tabela 3 - de resumo das atividades: Carlos Roberto Borges**
**Fonte: Carlos Roberto Borges**

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

As avaliações foram feitas de maneira quali-quantitativa, considerando-se a compatibilidade e adequação da produção com a proposta. Observou-se que a disposição para a escrita é mínima e que, dependendo da atividade, os alunos escreveram o mínimo possível em cada uma. Nesse ínterim, consideramos "acima do básico" as produções que se apresentaram satisfatórias, "básico" aquelas que não apresentaram muitas inadequações e "abaixo do básico" as que foram incompatíveis com a proposta.

No momento da produção deste artigo, as atividades estavam em curso e continuaram sendo monitoradas. A equipe responsável pelo projeto estava efetuando a materialização e execuções dos trabalhos para que os resultados fossem avaliados até o final da aplicação em Julho de 2019, quando será divulgada a segunda edição deste artigo.

## 5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES NECESSÁRIAS

Ao nos depararmos com uma realidade inesperada, em que os alunos não corresponderam satisfatoriamente às nossas expectativas, mudamos a rota de nossa ação que antes era puramente ministrar as aulas e descrever os resultados e passou a ser um processo de letramento formal e monitorado. O que antes fora só frustração e descontentamento por causa dos resultados insuficientes passou a ser um desafio motivador que gerou mudança na condução normal do processo de letramento da turma alvo de nossa ação.

A escola enfrenta uma crise social em que pais ou responsáveis não interagem com seus filhos ou dependentes em relação aos trabalhos escolares, convive com as queixas dos professores por não terem condições adequadas de ministrarem aulas e perpetua o círculo vicioso de promover ou admitir alunos com déficit de aprendizado em nível de desenvolvimento aquém do mínimo pré-requisitado.

O curso de Mestrado Profissional em Letras, Profletras, alimentou nossa ação com orientação pedagógica, referencial teórico e bibliográfico, tanto para a organização do plano de ensino ministrado quanto à produção deste artigo.

O livro didático que serviu de base para o ensino de Língua Portuguesa foi o "Português Linguagem" (2015), de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Consideramos que o material é adequado e que a organização seria propícia



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

para que houvesse letramento formal instigando o aluno ao letramento informal. Observa-se que o livro apresenta várias situações, com menções à outdoors, cartazes, fachadas de lojas, dentre outros exemplos de eventos de letramentos que levariam os alunos ao desenvolvimento de suas capacidades de leitura e compreensão de textos. Quanto às atividades de produção textual, o livro é coerente em motivar, exemplificar, exercitar e oportunizar a escrita em vários gêneros discursivos.

Diante das expectativas iniciais, consideramos que nossa ação fora de grande importância, pois gerou um debate em torno do problema encontrado e ações coletivas foram iniciadas com o intuito de solucioná-lo. A professora que ficou responsável pela execução do projeto e a coordenadora que acompanha e monitora a execução estão trabalhando de forma que a escola cumpra seu papel e esses alunos consigam superar os desafios apresentados.

## Referências

ABAURRE, M. L.; PONTARA M. N.; FADEL, T. **Português: língua, literatura, produção de text**o. São Paulo: Moderna, 2004.

BETTES, S. **Leitura e Produção de Texto.** Guarapuava. Editora Unicentro, 2010**.**

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens**. São Paulo: Atual, 2010.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens**. 9ª edição reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

CHINDLER, D. **Causos de Bichos e de Gente, Histórias do Norte de Mato Grosso**. Rio de Janeiro / Sapoti Projetos Culturais, 2018.

CHINDLER, D.; BRASIL, B. A. **Causos de bichos e gentes: histórias do norte de Mato Grosso.** 1ª. Edição. Rio de Janeiro: Editora Sapoti, 2018.

De OLIVEIRA, A**. Blog. Midi@tividades,** Fábula: A Tromba do Elefante. Página da internet - https://midiatividades.wordpress.com/2014/10/04/fabula-africana-a-tromba-do-elefante/ - consultada em 15/02/2019

SEDUC**,** Secretaria de Estado de Educação**. Orientações curriculares, Área de Linguagem:** Educação Básica. Cuiabá, Gráfica Print, 2012.

**Submetido em: 28 maio 2020.**



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

**Aprovado em: 20 jun. 2020.**

## ANEXO I

### Conto popular: Pescador em maus lençóis

Em um dia sem sorte, se seu Armir soubesse que seria assim, não teria arrumado a borroca. Também não saberia explicar por que resolveu pescar sozinho, coisa que não costuma fazer. A princípio, a falta de sorte não o preocupou. Chegando no rio Teles Pires, para cima da boca do Rio Preto, embaixo da sombra de uma seringueira, ele armou o anzol e ficou esperando. Aí o trairão veio. Lindona! Armir ergueu o anzol, puxando o peixe para fora d'água e imaginou os filezinhos, longuinhos assim, que a esposa iria fritar. Mas o homem nem teve tempo de sonhar direito, e a danada da traíra já tinha se debatido e caído de volta no rio. Devia ter uns dez quilos o trairão que Armir ia fisgar naquele dia. Assim é, pensou ele, resignado, o homem põe e Deus dispõe.

O que seu Armir não sabia é que o azar anda acompanhado. Armava tempestade e o pescador resolveu voltar. Só que o pé de vento virou vendaval e seu Armir foi jogado para fora da embarcação. E aí a coisa só piorava. Mergulhado na água, a marola o cobria e a correnteza o afastava. Gastou um bocado para alcançar "minha linda", a canoa de alumínio. E custou mais ainda para tirar o corpo d'água. Quem disse que conseguia? Suas forças tinham se esgotado. Foi mais de uma hora nessa aflição e, quando finalmente se atirou para dentro do barco, precisou de mais quinze minutos para recuperar o fôlego e botar o motor para funcionar.

Agora o plano era voltar para o acampamento onde estavam os irmãos e o cunhado. Era mesmo um dia sem sorte e, urubu que está de azar não há pau que o escore. A tempestade apertou e criou um redemoinho e fez o bote rodar por uns quatro quilômetros. Ele rezava e pensava na família em casa, não queria morrer sozinho.

Seu Armir já teve dias melhores, mas também não foi de todo ruim. No fim e ao cabo, "minha linda" foi forte e seu Armir conseguiu voltar, senão nem ia ter essa história para contar.

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

## ANEXO II

### Conto popular: Jardineirinha da floresta

Esse é o causo de um homem que gostava de caçar. Ele chegava a passar pimenta malagueta no cano da espingarda para “envenenar” as armas e deixá-las com a mira certeira. O homem não tinha dó nem remorso.

Era hábito desse caçador dormir acampado nas árvores em poleiros de seis, sete metros de altura, bem longe do chão. Amarrava uma rede bem lá no alto e pegava no sono. Não sei como não se distraía e caia lá de cima. Dormia afastado do chão para não ser ele caçado pelo bicho que queria caçar. Mas, tem bichos que sobem ou deslizam pelos troncos.

Certa feita, era madrugada, o homem estava cochilando quando pressentiu alguma coisa, abriu os olhos e viu a tempo, deslizando silenciosamente em sua direção, um jararacão do brejo. Desta ele escapou, mas foi por pouco. E, se ele escapou, um cateto e duas pobres queixadas não tiveram a mesma sorte.https://orcid.org/0000-0000-0000-0000

É raro, mas às vezes os corações mais endurecidos podem amaciar. E foi assim que se passou. Contam que era meia-noite e este homem estava de tocaia no poleiro mais baixo, espreitando. Dali a pouco ele ouviu um barulho. Era um bicho que vinha devagarinho: era uma anta. A bichinha vinha pisando tão macio, apesar dos seus 250 quilos, que o caçador achou que era uma paquinha e só soube que animal era quando a iluminou com a lanterna.

A anta, inocente, ficou olhando para o caçador, paralisada porque a luz embaralhou sua visão. O caçador pôs o dedo no gatilho e não teve coragem. Rapaz, a bichinha era a coisa mais linda do mundo! Aí o caçador pensou no filhote da anta, que é ainda mais lindo, todo listradinho, parecido com uma melancia marrom e branca, e baixou a arma. A anta seguiu o caminho dela atrás das frutas de seu jantar.

Ao voltar para casa, o caçador confessou:

- Eu não podia matar a anta! Ela come as frutas, e as sementes saem nas suas fezes já adubadas, prontas para germinar. A anta é a jardineirinha da floresta!



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

## APÊNDICE I – Exemplo de atividade avaliada como "Acima do básico":

**ESCOLA ESTADUAL RUI BARBOSA**

**LÍNGUA PORTUGUESA: Leitura, compreensão e produção de texto – Data** 29/4/2018

**Aluno(a)** [redacted] **6º ano** D

**A TROMBA DO ELEFANTE - Continuação**

No início, Ajanaku, envergonhado de sua nova e estranha aparência, ficou escondido dentro da floresta. Com o tempo, aprendeu a usar a tromba com muita habilidade, da forma como fazem todos os elefantes atualmente. Satisfeito, voltou ao convívio dos outros bichos.

Um dia, o macaco, que gosta de imitar todo mundo, foi enfiar o nariz no buraco, para ver se criava uma tromba igual à do elefante. A cobra, que ainda morava no mesmo lugar, engoliu o macaco inteirinho, com muita facilidade.

É por isso que, mesmo sentindo inveja, nenhum bicho nunca mais tentou imitar o elefante para ficar com uma tromba igual a dele.

CONTO AFRICANO

Você sabia que a anta tem uma espécie de tromba curta como era a do elefante Ajanaku? Sim

Conte para Ajanaku o que poderá acontecer com a anta e a tromba dela ficar grande como a dele:
Dicas para desenvolvimento – A anta gosta de mexer no barro e tinha um jacaré escondido lá...
ou – O tamanduá bandeira enroscou sua garra gigante na tromba da anta e...
Ou – A onça pintada agarrou a anta pela tromba e ...
Ou – A sucuri mordeu na tromba da anta e...

É a onça não queria mais
Saber então veio uma a abelha
que ficou a falta da onça que
ela tentou e saiu correndo e a
Anta agradeceu a abelha e
elas virão melhores a migas!

A anta é muito esperta e não quer uma tromba grande como a do elefante. Conte como ela vai se defender dos perigos da floresta:

não brigar com os bichos e não
colocar a tromba nos buracos que
não deve.

**Figura 5** – Fotografia da atividade realizada em sala
**Fonte:** Blog Midi@tividade, Fábula: A Tromba do Elefante – Adaptado por Carlos Roberto Borges

REENOMA
Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

## APÊNDICE II Exemplo de atividade avaliada como "Básico"

ESCOLA ESTADUAL RUI BARBOSA

LÍNGUA PORTUGUESA: Leitura, compreensão e produção de texto – Data 2.1'0/2018

Aluno(a) [redacted] 6º ano (D)

**A TROMBA DO ELEFANTE**

Antigamente, Ajanaku, o elefante, tinha focinho curto como todos os animais. Não possuía a grande tromba que tem agora e que lhe é muito útil, servindo de braço e mão, além de nariz. Quando não tinha tromba, o elefante era muito curioso e **gostava de saber tudo o que acontecia na floresta.**

Certo dia, encontrou um buraco entre as raízes de uma grande árvore e, curioso como era, enfiou o nariz nele para saber do que se tratava. Acontece que aquele buraco era a entrada da casa de uma cobra muito grande que, vendo aquele nariz fuçando sua casa, abocanhou-o, tentando engolir nosso pobre Ajanaku. Lamentando sua curiosidade, Ajanaku andava para trás, para não ser engolido pela cobra, que o puxava para dentro do buraco.

- Socorro! - gritava Ajanaku desesperado, sentindo que não ia conseguir se livrar da grande cobra.

Ouvindo seus gritos, **muitos animais vieram em seu socorro**. Veio primeiro o rinoceronte que segurando em seu rabo do elefante puxou... puxou e não conseguiu. Depois veio a zebra para ajudar o rinoceronte e os dois puxaram... puxaram e não conseguiram. Depois veio a girafa para ajudar a zebra e o rinoceronte e os três puxaram... puxaram e não conseguiram. Por último veio o leão para ajudar a girafa, a zebra e o rinoceronte e todos puxaram... puxaram... puxaram com força. Não foi fácil mas, finalmente, conseguiram salvar nosso amigo, que, de tanto puxar, teve seu nariz esticado e transformado na tromba que agora possui.

Conte para o elefante Ajanaku as coisas legais que existe na floresta e não esqueça de alertar sobre os perigos que você sabe que há nas matas e rios de Mato Grosso.

Legal: Lagar cabinha na arvore I o campo
I lagar caminho I caçar animais para comer
agora Perigo:
um Perigo I cobra I onça I urubu I lagarto
macaco

Quais animais, que existem nas nossas matas, podem ajudar Ajanaku em algum perigo?
cachorro do mato, porco, macaco, capivara, tatu)
onça, cobra, jacaré, tuiuiú, galinha, urubu,
raia, macaco.

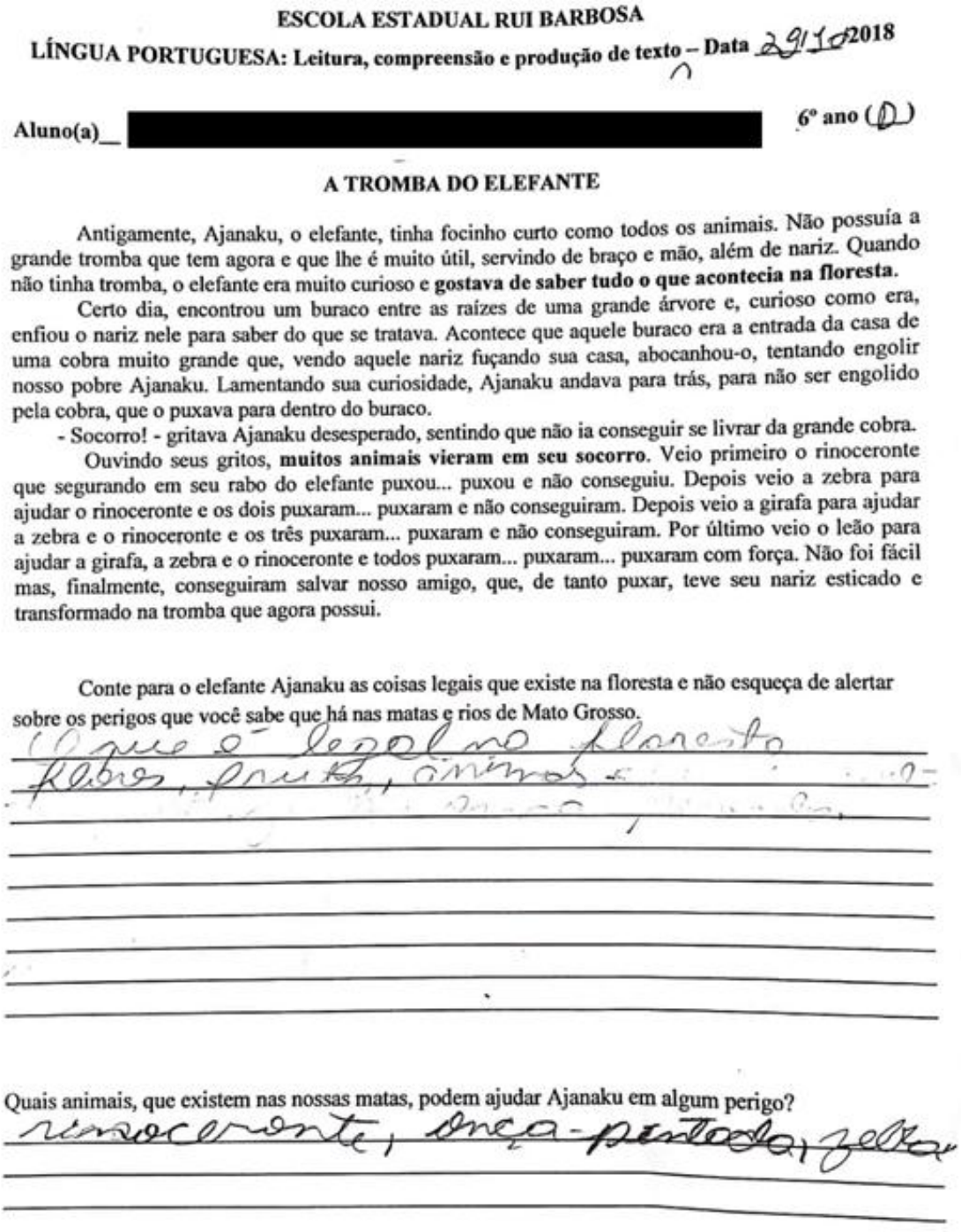
**Figura 6** – Fotografia da atividade realizada em sala
Fonte: Blog Midi@tividade, Fábula: A Tromba do Elefante – Adaptado por Carlos Roberto Borges



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

**APÊNDICE III – exemplo de atividade avaliada como "Abaixo do básico":**



ESCOLA ESTADUAL RUI BARBOSA

LÍNGUA PORTUGUESA: Leitura, compreensão e produção de texto – Data 29/10/2018

Aluno(a)_ [redacted] 6º ano (D)

A TROMBA DO ELEFANTE

Antigamente, Ajanaku, o elefante, tinha focinho curto como todos os animais. Não possuía a grande tromba que tem agora e que lhe é muito útil, servindo de braço e mão, além de nariz. Quando não tinha tromba, o elefante era muito curioso e **gostava de saber tudo o que acontecia na floresta.**

Certo dia, encontrou um buraco entre as raízes de uma grande árvore e, curioso como era, enfiou o nariz nele para saber do que se tratava. Acontece que aquele buraco era a entrada da casa de uma cobra muito grande que, vendo aquele nariz fuçando sua casa, abocanhou-o, tentando engolir nosso pobre Ajanaku. Lamentando sua curiosidade, Ajanaku andava para trás, para não ser engolido pela cobra, que o puxava para dentro do buraco.

- Socorro! - gritava Ajanaku desesperado, sentindo que não ia conseguir se livrar da grande cobra.

Ouvindo seus gritos, **muitos animais vieram em seu socorro**. Veio primeiro o rinoceronte que segurando em seu rabo do elefante puxou... puxou e não conseguiu. Depois veio a zebra para ajudar o rinoceronte e os dois puxaram... puxaram e não conseguiram. Depois veio a girafa para ajudar a zebra e o rinoceronte e os três puxaram... puxaram e não conseguiram. Por último veio o leão para ajudar a girafa, a zebra e o rinoceronte e todos puxaram... puxaram... puxaram com força. Não foi fácil mas, finalmente, conseguiram salvar nosso amigo, que, de tanto puxar, teve seu nariz esticado e transformado na tromba que agora possui.

Conte para o elefante Ajanaku as coisas legais que existe na floresta e não esqueça de alertar sobre os perigos que você sabe que há nas matas e rios de Mato Grosso.

(O que é legal na floresta
Flores, fruta, animais

Quais animais, que existem nas nossas matas, podem ajudar Ajanaku em algum perigo?

rinoceronte, onça-pintada, jeba

**Figura 7** – Fotografia da atividade realizada em sala
Fonte: Blog Midi@tividade, Fábula: A Tromba do Elefante – Adaptado por Carlos Roberto Borges



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

# *Fanfiction*: suas Particularidades e Possibilidades no Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa

Fanfiction: Its Particularities and Possibilities in Portuguese Language Teaching-Learning

Iraci Sartori dos Santos[1; 2]
https://orcid.org/0000-0001-8363-2625

## Resumo

No ensino da língua portuguesa é premente que se considere os imbricamentos acerca de texto, linguagem e gramática, assim como, novas formas de comunicação e produção cultural que possam contribuir para o ensino-aprendizagem. Neste contexto, surge o gênero *fanfiction* em possibilidades de sucesso. Dessarte, os objetivos deste trabalho são expor e discutir particularidades e possibilidades do gênero, assim como, refletir sobre práticas textuais e o ensino gramatical na escola. Para isso, toma-se como base uma pesquisa exploratória em sites e uma intervenção pedagógica realizada em uma turma de 8º ano de uma escola pública de Mato Grosso, cujos resultados foram significativos.
**Palavras-chave**: Fanfiction, Práticas Textuais, Língua Portuguesa.

## Abstract

In the teaching of the Portuguese language, it is urgent to consider the implications of text, language and grammar, as well as new forms of communication and cultural production that can contribute to teaching and learning. In this context, the fanfiction genre emerges in possibilities of success. Thus, the objectives of this paper are to expose and discuss particularities and possibilities of the genre, as well as to reflect on textual practices and grammar teaching in school. For this, it is based on an exploratory research on websites and a pedagogical intervention carried out in an 8th grade class of a public school in Mato Grosso, whose results were significant.
**Keywords**: Fanfiction, Textual Practices, Portuguese Language.

## 1 Introdução

Um texto só é produzido a partir de um contexto, de tal modo é o contexto que determina a linguagem e o uso gramatical. Dessarte, no ensino da língua portuguesa é premente que se considere os imbricamentos acerca de texto, linguagem e gramática, assim como, novas formas de comunicação e produção cultural que possam contribuir para o ensino-aprendizagem.

[1] Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) na Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT - campus Sinop/MT. Possui especialização em linguagens e coordenação pedagógica. E-mail: ira.sartori2015@gmail.com.
[2] Agradeço à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela concessão da bolsa de estudos por 20 meses, durante a realização do Mestrado Profissional em Letras (Profletras).


CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Dessa forma, para despertar o interesse dos alunos pelos atos da leitura e produção textual, surge o gênero *fanfiction* em possibilidades de sucesso, uma vez que ele se origina a partir do contexto do aluno e apresenta diferentes linguagens. Apesar dele estar em evidência entre algumas práticas pedagógicas atuais, principalmente em escolas urbanas, ele já existe desde 1970, e ainda é pouco conhecido por professores e alunos de cidades menores. Entretanto, vem ganhado adeptos de diferentes culturas e de vários níveis de escolaridade.

Esse gênero é permeado por categorias que contribuem para o prazer e o desenvolvimento da leitura e escrita, mas que, em sua variação, possui gêneros textuais não apropriados ao ensino escolar e que, por isso, deve ser estudado pelo professor, antes de ser apresentado em sala de aula.

Assim, os objetivos deste trabalho são expor e discutir particularidades e possibilidades do gênero *fanfiction* com base em pesquisa exploratória realizada nos *sites* brasileiros *Spirit Fanfiction, Nyah Fanfiction, Fanfic Obsession, Luvbook* e nos *blogs Army-BR Amino, Fanfics Twilight Brazil,* entre outros. Além disso, propõe-se a reflexão sobre práticas textuais e o ensino gramatical na escola, com base em uma proposta de intervenção desenvolvida com uma turma de 8º ano do ensino fundamental de uma escola pública do estado de Mato Grosso.

Para o desenvolvimento das atividades da intervenção pedagógica, utilizou-se a sequência didática com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). A proposta interventiva teve início com uma pesquisa em sala de aula, a qual considerou as categorias preferidas pelos alunos. A partir disso, iniciaram-se atividades e foi perceptível o interesse da maioria pela leitura e produção textual, de modo que obteve-se participação bastante considerável, o que resultou em várias produções de *fanfictions*.

Por tratar-se de um gênero multimodal ainda pouco divulgado no meio acadêmico, optou-se por inserir em partes do corpo deste trabalho *hiperlinks* a respeito do gênero em questão que possibilitarão a ampliação de conhecimento do leitor imersivo[3].

[3] Leitor imersivo ou virtual: aquele que está sempre em estado de prontidão, conectando-se entre nós e nexos, em um roteiro multilinear, multissequencial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir com nós entre palavras, imagens, documentação, músicas, vídeos. (SANTAELLA, 2004).

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

As exposições teóricas acerca do gênero *fanfictions* são feitas com base em Jenkins (2009), Azzarri e Custódio (2013) e a Base Nacional Comum Curricular (2017). Já as reflexões expostas sobre o desenvolvimento da sequência didática que compreende texto, contexto, linguagem e gramática, se apoiam em Koch (2010), Antunes (2014), Coscarelli (2003), PCNs (1998), Travaglia (2006), Geraldi (2002), entre outros.

Os resultados da intervenção pedagógica apontaram relevância na escolha do gênero *fanfiction*. Foi possível detectar, na maioria dos alunos, entusiasmo acerca da leitura e produção de texto, assim como, mediante as práticas textuais; reflexão sobre o uso da língua, apreensão estrutural do texto, entendimento dos aspectos da narrativa e noção e uso de recursos coesivos. Além disso, a prática com esse gênero possibilitou para os alunos a descoberta da *fanfiction*, momentos de socialização dentro e fora da sala de aula, pesquisa, protagonismo, enfim, multiletramentos. Portanto, atesta-se as inúmeras possibilidades de aprendizagem a partir desse gênero.

## 2 Origem da *fanfiction*, popularização e legalidade do gênero

A palavra *fanfiction* na tradução da língua portuguesa significa **"**ficção de fã", também podem ser utilizado o termo *fanfic ou fic* como abreviação. De acordo com Jenkins (2009) *fan fiction* ou *fanfic* são termos que se referem, originalmente, a qualquer narração em prosa com histórias e personagens extraídos dos conteúdos dos meios de comunicação de massa.

A popularização das *fanfictions* ocorreu com o advento e consolidação da *internet*, mas a sua origem ocorreu em meados da década de 1970, quando fãs de *Star Wars* ("Guerra nas Estrelas"), nos Estados Unidos, começaram a criar *fanzines*, termo do inglês que traduzido significa revista para fãs[4]. Essa trajetória é narrada por Jenkins (2009), relata a franquia de *Guerra nas Estrelas*, em que Hollywood procurou proibir a *fanfiction*, a fim de reafirmar sua propriedade intelectual, e, por fim, ignorar sua existência. Mais tarde, promoveram trabalhos de fãs em vídeo, mas também limitaram o tipo de filme que eles poderiam fazer.

Segundo Jenkins (2009), George Lucas**,** o criador de *Star Wars*, diretor, roteirista e produtor executivo, abriu um espaço para os fãs criarem e compartilharem

[4] Contextualização histórica com base no *site* <https://www.significados.com.br/fanfic/>.

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

sua criação com outros, mas somente sob suas condições. Entretanto, a franquia tem se debatido com essas questões desde os anos 1970 até hoje, desejando uma zona de tolerância dentro da qual os fãs possam operar, enquanto controla o que acontece com sua história. Jenkins afirma também que nessa história houve períodos em que a empresa foi muito tolerante, e outros em que foi bastante agressiva na tentativa de acabar com todas as formas de *fanfiction*.

Ainda de acordo com Jenkins (2009) no começo, a *Lucasfilm* incentivou ativamente a *fanfiction*, chegou até a criar um escritório de licenciamento em 1977, que analisava materiais e dava consultoria sobre potencial infração dos direitos autorais, sem cobrar nada. Mas, no início dos anos 1980, isso acabou, supostamente porque Lucas teria deparado com alguns exemplares de literatura erótica de fãs que chocaram a sua sensibilidade. Assim, em 1981, a *Lucasfilm* passou a emitir alertas aos fãs que produziam *fanzines* (revistas não profissionais) com histórias de sexo explícito, mas, ao mesmo tempo, deu permissão implícita à publicação de histórias não eróticas sobre os personagens, desde que não fossem vendidas para a obtenção de lucro. Entretanto, a história da *fanfictions* não parou por aí.

Conforme Jenkins (2009), a *fanfiction* ressurgiu nos anos 1990, em muitas variedades, prosperaram na "fronteira eletrônica" e a *website* chegava a fornecer regularmente *links* atualizados para *sites* e *fanfiction* de mais de 153 filmes, livros. Também os editores de *fanzines* foram saindo do *underground*, ou seja, do ambiente cultural subterrâneo e foram sondando o terreno. Assim, a *fanfiction* de *Guerra nas Estrelas* está em toda parte na *web*, inclusive em vários *sites* de fãs mais visíveis e populares.

Sobre o ponto de vista cultural, o autor (2009) menciona o momento atual de transformação midiática reafirmando o direito que as pessoas comuns têm de contribuir ativamente com sua cultura e que, desta forma, esta nova cultura vernácula incentiva a ampla participação, a criatividade alternativa e uma economia baseada em trocas e presentes.

Mediante a ascensão do gênero na América do Norte, o mesmo também chegou ao Brasil. Não há registro de nenhuma data concreta sobre essa chegada. Acredita-se que a partir de ***Harry Potter*** (1997) e com a popularização da *internet.*

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Existem relatos que indicam que as primeiras produções de *fanfiction* no Brasil ocorreram por meio de reuniões particulares entre fãs (*fandom)* e nas comunidades do antigo *Orkut* (EXTRA GLOBO, 2014). Posteriormente, criaram *blogs* e *sites* especializados em *fanfictions.* Muitos *blogs,* com duração entre um e três anos, encontram-se desativados, mas acumulam orientações sobre o gênero e narrativas interessantes, como exemplo, o *Universo das Fanfics* e *Fanfics Twilight Brazil*.

Atualmente, existem *sites* e *blogs* em versão brasileira, bastante populares, dominados pelo público feminino, que funcionam como plataformas e também aplicativos para o celular, como exemplos: *Spirit Fanfiction; Nyah Fanfiction; Fanfic Obsession; Luvbook; Whatpad e Army-BR Amino.*

A partir da pesquisa exploratória, entre esses *sites,* destacam-se o *Spirit* e o *Wattpad*. Atualmente, o *Spirit* conta com 3.456.043 membros e que, como os demais *sites* e *blogs* listados, dispõe de equipes conhecidas como **Liga dos Betas**, que são compostas por estudantes de letras, publicidade, psicólogas e professoras de língua portuguesa que auxiliam os *ficwriters ou fanfiqueiro* (escritores de *fanfictions)* desde aulas de língua portuguesa, à produção de textos e capas para *fanfics.* Já o *Wattpad* conta com uma comunidade global de 65 milhões de pessoas, e dispõe-se em versão brasileira. Os seus membros, *fanfiqueiros* ou não, podem baixar e produzir livros completos, sejam escritores profissionais ou amadores. Ao escreverem, têm direito as escolhas de capa, gênero, idioma, requisição de autoria e ainda podem colocar-se à disposição para a avaliação dos fãs. Portanto, existem muitas possibilidades de aprendizagem de produção textual para aqueles que frequentam os *sites.*

Diante disso, percebe-se uma gama de probabilidades que as pessoas têm para escreverem. Entretanto, ao referir-se ao gênero *fanfiction,* há de se refletir sobre os direitos autorais. Como já exposto anteriormente, na trajetória do gênero nos Estados Unidos, sempre houve controvérsias sobre direitos legais de autoria. No Brasil, não é diferente. A Lei 9.610 dos Direitos Autorais, publicada em 19 de Fevereiro de 1998, dispõe no Art. 24: "São direitos morais do autor: I - o de reivindicar, a qualquer tempo, a autoria da obra; II - o de ter seu nome, pseudônimo ou sinal convencional indicado ou anunciado, como sendo o do autor, na utilização de sua obra."

Contudo, no artigo 46 da Lei expõe-se: "Não constitui ofensa aos direitos autorais: II – a reprodução, em um só exemplar de pequenos trechos, para uso privado

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

do copista, desde que feita por este, sem intuito de lucro. Diante disso, o advogado Braguim (2016, p.2) afirma que "o destino das *fanfictions* fica todo transferido ao autor da obra originária, o qual detém o direito moral de impedir quaisquer modificações na sua obra à qualquer tempo, inclusive pleiteando a devida reparação civil ou, ainda, persecução criminal [...]".

Sobre isso, Jenkins (2009, p. 268) expõe que "quase toda a '*fanfiction*' é, em princípio, uma violação de direitos autorais. Se você quiser escrever uma história sobre Jim Kirk e Sr. Spock, precisará da permissão da Paramount. Simples assim". Entretanto, o autor ressalta que a comunidade de fãs inclui muitos advogados, alguns bem informados, dispostos a agirem quando o interesse público é violado, oferecendo consultoria jurídica aos fãs sobre como contestar o fechamento de seus *websites.* Segundo ele (2009) melhor solução legal para essa situação talvez seja reescrever a lei de uso aceitável, legitimando a circulação alternativa de artigos e histórias sem fins lucrativos, produzidos sobre conteúdo das mídias.

Nesse sentido, a fim de se resguardarem, alguns *sites* de *fanfictions* agregam nas publicações dos seus *fanfiqueiros* o chamado aviso legal (*disclaimer)* que geralmente faz declarações acerca dos personagens encontrados na história e/ou universo afirmando não pertencerem a eles, mas que são de propriedade intelectual de seus respectivos autores. Ao mesmo tempo, afirmam que os eventuais personagens originais da história são de propriedade intelectual do *fanfiqueiro* e, por fim, que a história é sem fins lucrativos criada de fã e para fã sem comprometer a obra original.

Além disso, os *sites* estabelecem regras de postagens que, geralmente, proíbem os *fanfiqueiros* de postarem obras literárias, traduções de *fanfictions* e livros que não sejam de sua autoria, total ou parcialmente, com ou sem autorização do autor original, ou mesmo dando créditos pela reprodução da obra, sob pena da sua conta ser permanentemente banida do *site*. Dessa forma, utilizando-se de avisos legais e regras de postagens, os *sites* de *fanfictions* vêm prosperando e atraindo adolescentes, jovens e adultos de diferentes níveis de conhecimento.

## 3 *Fanfiction:* um gênero com muitas particularidades

Como já exposto, a *fanfiction* tem ganhado "territórios" como práticas de leitura e escrita entre adolescentes, jovens e adultos. As práticas pedagógicas expostas

em meio acadêmico em relação ao trabalho com *fanfiction*, geralmente, são descritas como exitosas. Assim, é possível acreditar na eficiência desse gênero frente a propostas de leitura e escrita. Para tanto, antes do trabalho em sala de aula, torna-se premente ao professor de língua portuguesa conhecer as particularidades da *fanfiction.*

A *fanfiction* se origina como resultado da interação do sujeito com um gênero anterior e que, geralmente, devido ao sentimento de prazer, decide criar algo semelhante, onde ele pode ser protagonista e organizar os elementos da história de acordo com sua criatividade e preferências. De acordo com Azzari e Custódio (2013), a *fanfiction* envolve escrita criativa, autoria e metalinguagem, circula nas nuvens e em sítios específicos.

A predominância tipológica da *fanfiction* é narrativa, portanto, trata-se de um gênero narrativo literário digital. Ademais, a *fanfiction* se ocupa dos três gêneros literários listados pelos filósofos Platão e Aristóteles na antiguidade clássica: o épico, o lírico e o dramático. Além disso, apropria-se de gêneros cinematográficos, como aventura, suspense, terror, romance, devido a sua divisão em categorias ligadas a produtos culturais e midiáticos, como *animes,* filmes, séries, novelas, músicos, celebridades e outros.

A *fanfiction* é sempre integrada num determinado gênero cinematográfico e pode exibir sinais ou elementos de outros. Desse modo, é comum encontrar nos *sites*, *fanfictions* com intergenericidade, ou seja, a mistura de diferentes gêneros em uma mesma *fanfiction.* Há também, uma grande variação textual da *fanfiction,* pois, além da sua forma original *(canon),* existem outras.

Destarte, verificou-se que ainda não há uma definição homogênea quanto ao enquadramento dessa variação textual. A maioria dos *sites* a nomeia como gênero, inclusive o *site Spirit,* mas que em página explicativa a apresenta como "termos/siglas deste mundo". Também é possível encontrar em outros *sites* a apresentação dessa variação nomeada como tipo. Por sua vez as variações textuais podem indicar extensão do gênero, temática e possíveis desdobramentos da história, como exemplo: *oneshot* - *fanfiction* de um capítulo; *angst* - *fanfiction* focada na tristeza psicológica das personagens; *Citrus* - *fanfiction* contendo romance adulto; *fluff* - *fanfiction* de romance mais "fofa e doce" do que um romance comum e assim por diante. Observou-se que neste sentido há constante intergenericidade.

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Diante dessas várias classificações, apresenta-se abaixo uma tabela de amostragem sobre o gênero:

**1-Quadro de amostragem de *fanfictions* com exemplos de categorias, disposição de gêneros/termos e siglas de classificação por faixa etária em letras**

| **Categorias** | **Gêneros** | | | **Classificação** |
|---|---|---|---|---|
| ***Animes;*** **Bandas e músicos;** ***Cartoons;*** **Celebridades; Concursos; Filmes;** ***Games*****; Histórias originais; HQs; Livros; Poesias; Mitologias e lendas;** ***Mangás;*** **Novelas; Séries;** ***Youtubers.*** | Literários | Cinematográficos | Textuais | - K: livres;<br>- K+: livres, mas com insinuações;<br>- NC-13: não é indicado para menores de 13 anos;<br>- NC-15: não é indicado para menores de 15 anos;<br>- NC-17/**M, MA e R**: não é indicado para menores de 17 anos;<br>- R18 ou *Hentai:* não é indicado para menores de 18 anos. |
| | Lírico; Dramático; Épico. | Ação; Amizade; Aventura; Comédia; Colegial; Fantasia; Ficção Científica; Horror; Mistério Musical; Paródia; Policial; Romance; Suspense; Terror; Tragédia. | *Angst; Colegial; Crossover; Canon; Dabbles; Darkfic; Death Fic; Ecchi; Furry; Fluff; Hentai; Lemon; Lime; Mary Sue; Oneshot; Orange; Humor negro; Saga;* Universo alternativo. | |

Fonte: tabela elaborada de acordo com pesquisas realizadas em *sites* de *fanfictions* (2018)

Perante essa exposição, é possível perceber a amplitude do gênero. Destaca-se, principalmente, a sua variação textual que requer pesquisa do professor, antes de ser trabalhada em sala de aula, pois algumas narrativas apresentam violência, palavrões, cenas de morte e pornografia.

Apesar da maioria dos *sites* de *fanfictions* terem regras que proíbem apologias a tais coisas, ainda assim, são comum as narrativas nesse aspecto. Comumente, a *sinopse* alerta sobre conteúdo impróprio e apresenta-se a classificação etária, geralmente em número, mas, como exposto na tabela, pode ser determinada em letras. De acordo com Azzari e Custódio (2013), o erotismo presente nesse gênero aparecem em histórias

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

que explicitam as relações sexuais dos personagens em descrições que vão de leves a altamente gráficas. Assim, os *fanfiqueiros* de tais narrativas, geralmente, usam o anonimato do apelido na autoria. Ainda, segundo as autoras, esse erotismo, que descaracteriza parcial ou total os personagens originais, parece ter movido a comunidade *fanfiqueira* formular seu próprio código, com um vocabulário em língua inglesa, exemplo disso são os nomes citados no segmento de gênero textual da tabela acima.

A Base Comum Curricular (2017), ao tempo que indica o trabalho de análise de *fanfictions*, as diferentes formas de manifestação ativa, compartilhamento de leituras e de produções, também faz alerta a respeito do cuidado ao se desenvolver atividades com o gênero: "As atividades de leitura autônoma e produção de textos em redes sociais e de produção de *fanfics* devem observar a faixa etária mínima permitida de acesso a esses ambientes/*sites"* (BRASIL, 2017, p.33).

Jenkins (2009) aponta que a *Web* proporciona um poderoso canal de distribuição para a produção cultural amadora e destaca os *sites* de *fanfictions,* o *Youtube e* o *facebook.* Assim, afirma que a *Web* empurrou a camada oculta de atividade cultural para o primeiro plano e que isso permitiu aos consumidores interagirem com as mídias, sem serem controlados e que, assim, participam na produção e distribuição de bens culturais – seguindo as próprias regras. Dessa forma, à medida que a produtividade dos fãs se torna pública, ela não pode mais ser ignorada pelas indústrias midiáticas, tampouco pode ser totalmente controlada ou aproveitada por elas.

Quanto à escola, Azzari e Custódio (2013) afirmam que por hibridizar a cultura popular e a literatura (canônica) o gênero *fanfic* tem sido mantido na periferia da esfera acadêmica escolar. As autoras também propõem a seguinte reflexão: "Por que não pensar maneiras de transpor esse gênero para a esfera escolar? Isso será possível se enxergarmos o aluno em sala de aula como o nativo digital que é: um construtor colaborador das criações conjugadas na era das linguagens líquidas." (AZZARI; CUSTÓDIO, 2013, p. 81).

Por conseguinte, considerando as possibilidades do gênero, buscando resinificar-se o ensino da língua portuguesa na escola, a valorização cultural no contexto do aluno e a necessidade de múltiplos letramentos é que se propôs a elaboração de uma sequência didática tendo como suporte o gênero *fanfiction.*

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

## 4 Sequência didática

Ao selecionar um gênero textual para o ensino da língua portuguesa, torna-se coerente a realização do planejamento através de uma sequência didática. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito, cuja finalidade é trabalhar com gêneros não dominados ou dominados parcialmente pelo aluno.

A sequência didática é composta por etapas como:

**Apresentação da situação -** momento em que é apresentada aos alunos toda a proposta que será desenvolvida, a sua divulgação e a importância da participação de todos os envolvidos.

**Produção inicial –** momento em que se apresenta de forma sucinta o gênero a ser trabalhado e pede-se uma produção que pode ser individual ou em grupo. As produções servirão para o professor colher o conhecimento prévio dos alunos a respeito do gênero, assim como para reelaborar os módulos de ensino.

**Módulos de ensino -** servem para desenvolver os conteúdos necessários para a produção do gênero. Faz-se uma prévia da quantidade de módulos necessários para se desenvolver o conhecimento previsto. Entretanto, devem ser (re) elaborados quantos forem necessários para o trabalho com as características do gênero, assim como, conteúdos afins e as dificuldades dos alunos.

**Produção final:** momento em que os alunos produzirão o gênero proposto desde a primeira aula e trabalhado durante os módulos. As produções devem ser publicizadas a fim de agregar sentido a todo o trabalho.

### 4.1 Planejamento

**2-Quadro de planejamento da sequência didática**

| **Identificação** |
|---|
| **Instituição- Escola Estadual do Estado de Mato Grosso** |
| **Disciplina- Língua Portuguesa** |
| **Turma- 8º ano do Ensino Fundamental** |
| **Tema- *Fanfiction* e recursos de coesão** |
| **Carga horária- 12 horas/aulas** |
| **Objetivos gerais- Proporcionar a produção de *fanfics* e o emprego adequado dos recursos de** |

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

**coesão no texto.**

**Etapa-1**
**Apresentação da Situação**
**1 hora/aula**
**Objetivo:**

- **Apresentar a proposta de intervenção e motivar os alunos a participarem em todas as etapas.**

**Antes do desenvolvimento da proposta, realizar-se-á uma pesquisa com os alunos para diagnosticar suas preferências em relação a categorias midiáticas.**
**Após pesquisa e tabulação de dados, iniciará a aplicação da proposta da seguinte forma:**
**A aula terá início com apresentação da proposta em vídeo, contendo fotos e *trailers* de *games*, séries, filmes, famosos, entre outros, selecionados de acordo com a pesquisa anterior. As preferências dos alunos servirão para desencadear a produção inicial do gênero *fanfic*. Será exposto aos alunos que as produções finais serão divulgadas em meios educativos e em *site*, assim como o desenvolvimento da proposta. Após as exposições, serão verificadas as dúvidas e aceitação dos alunos a respeito de participarem desta proposta.**

**Etapa 2**
**Produção Inicial**
**1 hora/aula e atividade extraclasse**
**Objetivos:**

- **Verificar o conhecimento do aluno a respeito do gênero *fanfic*;**
- **Propiciar a produção de *fanfics* a partir de preferências dos alunos;**
- **Perceber as dificuldades de conceito, estrutura do gênero por meio da produção inicial.**

**Desenvolvimento**

**Os alunos serão questionados sobre o que sabem sobre *fanfic*. Após discussão, será exposto um vídeo que trará breve conceito do gênero. Depois, os alunos deverão produzir uma *fanfic Oneshot* em dupla ou grupo, com base motivadora em suas preferências. Posteriormente, os textos serão analisados, lidos e encaminhados para refacção.**
**.**

**Etapa 3**
**Módulos de Ensino**
**Módulo 1**
**2 horas/aulas**
**Objetivos:**

- **Promover momento de leitura e reflexão sobre o texto lido;**
- **Explorar no texto lido as características da *fanfic* e elementos da narrativa.**

**Desenvolvimento**

**A aula terá início com a leitura compartilhada da *fanfic* "O dia em que Ela chegou". Os alunos serão motivados a realizarem inferências no texto lido. Após isso, será explorada a estrutura do texto, assim como os elementos da narrativa.**

**Módulo 2**
**2 horas/aulas**
**Objetivos:**

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

- **Promover momento de leitura e reflexão sobre o texto lido;**
- **Trabalhar recursos de coesão sequencial (articuladores) através da *fanfic* "O dia em que Ela chegou".**

**Desenvolvimento**

**A aula terá início com a leitura da *fanfic* "Como eu me tornei" - capítulo 1 (medo). Abrir-se-á espaço para reflexão e inferências. Após isso, os alunos serão organizados em duplas ou grupo e retomarão na íntegra o texto "O dia em que Ela chegou", farão a interpretação e análise por escrito, enfatizando elementos da narrativa.**
**Posteriormente, será discutido com os alunos o que eles entendem sobre as palavras: recursos de coesão e conectivos. Depois, será entregue a eles uma relação dos recursos de coesão textual.**
**Em sequência, os alunos receberão fatias da *fanfic* "O dia em que Ela chegou". Cada aluno deverá ler a frase e citar oralmente, de acordo com a tabela recebida, o sentido do conectivo empregado no texto. Nesse momento devem ser mostrados, na lousa, exemplos de trocas de recursos de coesão para que eles percebam progressão ou incoerência textual.**

**Módulo 3**
**2 horas/aulas**
**Objetivos:**

- **Promover momento de leitura e reflexão sobre o texto lido;**
- **Trabalhar recursos de coesão através da *fanfic* "O dia em que Ela chegou";**
- **Propiciar o entendimento do uso dos conectivos a partir da escrita e da oralidade;**
- **Promover o entendimento de substituições de conectivos com o mesmo significado.**

**Desenvolvimento**

**A aula terá início com a leitura da *fanfic* "Como eu me tornei" - capítulo 2 (captura) e abrir-se-á espaço para inferências.**
**Após isso, será feita uma dinâmica em que o aluno deverá escrever um recado para alguém que considera especial, sem se identificar e identificar o destinatário. O recado deverá ter o emprego de conectivos, ou seja, o uso de recursos coesivos. Depois, os recados serão recolhidos e colocados em uma caixinha com chocolates e distribuídos aleatoriamente. O aluno que quiser poderá ler em voz alta o recado, e, nesse momento, ele e a turma identificam o recurso utilizado.**
**Posteriormente, os alunos serão organizados em duplas ou grupos, retomarão a *fanfic* "O dia em que Ela chegou" e realizarão exercícios, localizando os recursos de coesão e atribuindo-lhes valor, mediante o emprego no texto.**

**Módulo 4**
**2 horas/aulas em contraturno**
**Objetivo:**

- **Orientar o processo de produção final.**

**Desenvolvimento**

**A aula terá início com a leitura da *fanfic* "Como eu me tornei" – capítulo 3 (memórias). Os**

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

**alunos serão organizados conforme a parceria em aulas anteriores e realizarão a análise das produções iniciais das *fanfics*, observando as orientações quanto à estrutura, elementos narrativos recursos de coesão no texto. Após isso, iniciarão a produção final.**

**Etapa 4**
**Produção final**
**2 horas/aulas em contraturno**

**Os alunos farão a produção final das *fanfics*. As mesmas serão digitadas, postadas em *site* e divulgadas em redes sociais.**

Fonte: Sequência elaborada pela professora pesquisadora (2018).

## 5 Desenvolvimento da sequência didática

### 5.1 Reflexões contextuais sobre práticas textuais, ensino gramatical e discussão dos resultados

A proposta de intervenção pedagógica foi desenvolvida em uma turma de 8ª ano de uma escola pública do estado de Mato Grosso, com o objetivo de proporcionar a produção de *fanfics* e o emprego adequado dos recursos de coesão no texto. A turma tem frequentes cerca de 23 alunos, provenientes da zona urbana e que estudam no período vespertino. Uma grande quantidade apresenta bastante dificuldade na leitura e escrita.

Antes de iniciar a aplicação da proposta em sala de aula, realizou-se uma pesquisa a fim de obter quais seriam as categorias midiáticas preferidas pelos alunos. Desta forma, a primeira aula foi bastante promissora. O fato de ter iniciado a apresentação da proposta em vídeo, a partir de amostras de categorias que os alunos gostavam, causou bastante entusiasmo na turma. Porém, na apresentação tomou-se o cuidado de excluir quaisquer cenas que demonstrassem violência ou sensualidade, casos de categorias de jogos como: *Grand Theft Auto* **(**GTA), filmes, séries de terror e músicas *funks*.

Em levantamento do conhecimento prévio sobre o gênero, surpreendentemente, ninguém conhecia o que era *fanfiction.* Por isso, por se tratar de um gênero desconhecido pelos alunos, os mesmos ficaram curiosos sobre o que poderia ser "a tal *fanfic".* Assim, a partir da exposição do vídeo acerca do gênero e explicação, a turma foi entendendo.

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Quando abordou-se que as produções seriam divulgadas, algumas alunas foram contrárias a essa proposição. De tal modo, esclareceu-se que era um direito deles à escolha de terem suas produções divulgadas, ou não. Em sequência, iniciou-se a primeira produção, de acordo com a categoria de preferência do aluno. Para a produção, todos receberam uma folha contendo uma breve descrição da sua categoria preferida, assim como uma ilustração da mesma.

Nem todos conseguiram entregar a produção no mesmo dia. Das *"fanfics"* entregues, detectou-se em comum, nos textos, a falta de parágrafo e a produção com tipologia descritiva, além das inadequações ortográficas.

Dessa forma, a aula seguinte iniciou-se com orientações a respeito das características do gênero. Sendo assim, buscou-se enfatizar, no 1º módulo, os elementos e a estrutura da narrativa. Essa exploração ocorreu a partir da *fanfic "*O dia que em Ela chegou"**,** produção criada pela professora pesquisadora, exclusiva para a intervenção, cuja leitura causou admiração e curiosidade nos alunos, inclusive pedindo um próximo capítulo. Após a leitura, expôs-se o conceito de elementos e estrutura da narrativa e os alunos buscaram no texto as concepções. Dessarte, pôde-se considerar satisfatória a apreensão do conceito narrativo e seus elementos adquiridos pela turma.

Já nos 2º e 3º módulos, buscou-se dar ênfase nos recursos de coesão. Segundo Koch (2010, p.33), "a coesão sequencial diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto, [...] diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir." Assim, optou-se pelo trabalho com conjunções, advérbios sentenciais (também chamados de advérbios de texto) e outras palavras (expressões) de ligação que estabelecem, entre orações, enunciados ou partes do texto, diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas. Ainda de acordo com a autora (2010), as relações lógico-semânticas entre orações que compõem um enunciado são estabelecidas por meio de conectores ou juntores de tipo lógico.

Ademais, voltou-se o trabalho gramatical a partir do texto. Uma vez que Antunes (2014, p.39) expõe que "a gramática, enquanto elemento constitutivo de línguas, é sempre contextualizada, uma vez que nada do que dizemos-oralmente ou por escrito- acontece em abstrato, fora de uma situação concreta de interação." Nesse sentido, Koch (2010) também complementa que "a Linguística Textual toma, pois,

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

como objeto particular de investigação não mais a palavra ou a frase isolada, mas o texto, considerado a unidade básica de manifestação da linguagem".

Salienta-se que, além de direcionar o trabalho por meio da Linguística Textual, também buscou-se realizar atividades epilinguísticas[5] e metalinguísticas,[6] tanto para a apreensão e utilização dos recursos coesivos, quanto para a conceituação e construção do gênero *fanfic*. De tal modo que os alunos foram conduzidos a refletirem sobre o que é o gênero *fanfic* e sua finalidade, assim como, sobre o que são conectivos ou recursos de coesão.

As atividades foram relacionadas com o texto "O dia em que Ela chegou**"**, no qual os alunos deveriam localizar os recursos coesivos, assim como substituí-los por outros com os mesmos sentidos. Nessa atividade, percebeu-se bastante dificuldade dos alunos ao tentarem realizar a substituição dos recursos coesivos. A sala foi organizada em forma de U, buscou-se o recurso de zona proximal, ou seja, quem havia entendido e realizado o exercício, foi incentivado a colaborar com os demais que ainda não haviam entendido. Pois, acredita-se na seguinte expressão: "ensinar bem é ensinar para o bem", respeitando e valorizando o conhecimento do aluno (BAGNO, 1994, p.145).

Em sequência do módulo, também foram desenvolvidas atividades de forma dinâmica, nas quais os alunos produziram frases a partir do seu contexto, empregando os recursos coesivos. Além disso, pediu-se que escrevessem um recadinho para alguém especial sem identificarem emissor e receptor. Assim, cada aluno recebeu um recadinho e nele deveriam localizar um recurso coesivo.

Considera-se essa atividade bastante eficiente e reflexiva, ao ponto de uma aluna identificar na frase recebida a inadequação no emprego do advérbio *mais***,** enquanto a intenção do emissor era o emprego da conjunção adversativa ***mas.*** Outro ponto a ser destacado, é que, além da motivação contextual, houve a motivação por meio concreto, uma vez que cada frase produzida acompanhava um chocolate, ação que fez com que todos participassem, inclusive um aluno que se recusou a participar em aula anterior. Essas estratégias foram usadas para causar a sensação de prazer mediante

[5] As atividades epilinguísticas são aquelas que suspendem o desenvolvimento do tópico discursivo (ou do tema ou do assunto), para, no curso da interação comunicativa, tratar dos próprios recursos linguísticos que estão sendo utilizados, ou de aspectos da interação. (TRAVAGLIA, 2006).

[6] Por atividade metalinguística se entendem aquelas que se relacionam à análise e reflexão voltadas para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos conhecimentos, formulando um quadro nocional intuitivo que pode ser remetido a construções de especialistas (BRASIL, 1998).



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

a interação com o meio, a expressão de sentimento, convívio social, a produção, recepção e leitura textual.

Para Antunes (2014), o contexto é parte - parte - de dentro - da ação de linguagem, de maneira que sentidos pretendidos decorrem também de elementos contextuais vivenciados. Portanto, segunda a autora, a gramática não é algo que existe fora do uso da linguagem, assim como não é possível o uso da atividade verbal sem o concurso simultâneo de estratos-do fonológico ao pragmático-imbricados, integrados, como se fossem uma coisa só. Assim, a atividade mencionada, desenvolvida por meio do contexto do aluno, sem dúvida, facilitou a compreensão acerca do emprego dos recursos coesivos, tanto na escrita quanto na leitura. Sobre atividades de leitura envolvendo o contexto, Coscarelli argumenta que:

> É mais fácil para o leitor construir o sentido de frases que falam sobre um assunto que ele já conhece do que compreender frases sobre assuntos desconhecidos. Se o autor do texto mantiver o tópico ao longo do texto, se evitar a presença de ambiguidades, de contradições e de metáforas pouco comuns, e se, além disso, fizer bom uso de elementos coesivos, o leitor provavelmente não vai encontrar muitas dificuldades na construção da coerência local. (COSCARELLI, 2002, p. 23).

Diante disso, percebe-se o quanto é importante que, no ensino da língua portuguesa, o professor crie situações que conduzam os alunos a refletirem sobre usos variados da linguagem e que assim eles possam utilizá-la de forma diafásica**.** De tal modo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apontam que:

> A atividade mais importante, pois, é a de criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem, construindo pouco a pouco, no curso dos vários anos de escolaridade, paradigmas próprios da fala de sua comunidade, colocando atenção sobre similaridades, regularidades e diferenças de formas e de usos linguísticos, levantando hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão. É, a partir do que os alunos conseguem intuir nesse trabalho epilinguístico, tanto sobre os textos que produzem como sobre os textos que escutam ou leem, que poderão falar e discutir sobre a linguagem, registrando e organizando essas intuições: uma atividade metalinguística, que envolve a descrição dos aspectos observados por meio da categorização e tratamento sistemático dos diferentes conhecimentos construídos. (BRASIL, 1999, p. 28).

Neste sentido, Geraldi (2002) também argumenta que quem aprendeu a refletir sobre a linguagem é capaz de compreender uma gramática, mas aquele que nunca refletiu sobre a linguagem pode decorar uma gramática, mas jamais compreenderá seu sentido. Nessa perspectiva, os alunos também realizaram atividades metalinguísticas, as

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

quais propunham a percepção do emprego adequado de um recurso coesivo no texto. Ademais, é interessante mencionar que a professora de língua portuguesa, regente da turma em questão, relatou que os alunos apresentaram resultados satisfatórios, mediante uma avaliação sobre os recursos coesivos. Fato que justifica o ensino gramatical por meio da Linguística Textual e de atividades epilinguísticas e culminantes em metalinguísticas.

Enfim, o 4º módulo foi específico para verificar inadequações nos textos produzidos inicialmente. Nesse sentido, os alunos verificaram a falta de parágrafo, a predominância descritiva, assim como inadequações ortográficas. Dessa forma, passou-se à produção final das *fanfics*. A aula foi realizada em contraturno e nem todos puderam ou quiseram comparecer. Também realizou-se orientações de adequações por meio do *Whatsapp*. Algumas *fanfics* foram digitadas no próprio celular do aluno, devido à falta de computadores na escola.

As produções foram realizadas em grupos. Destaca-se a participação de uma aluna com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), para essa aluna, buscou-se o recurso da tecnologia assistiva mediante um *notebook*, de forma que utilizou-se o *google docs* com a ferramenta de digitação a partir do som da voz. Percebeu-se bastante empolgação da aluna por ter produzido uma *fanfic*.

Considera-se significativa a participação dos alunos, apesar de alguns não terem realizado a produção. Entretanto, ao término das produções, todos que participaram autorizaram a divulgação e postagem das *fanfics*, diferente da atitude inicial. Dessa forma, os textos foram postadas no *site* Multiletramentos: entre textos e contextos.

Destaca-se que, a cada aula, lia-se uma *fanfic* e a maioria dos alunos sempre pedia mais leituras; foram momentos marcados por concentração, expectativa e prazer que reafirmam as possibilidades no trabalho com o gênero. Apesar do sucesso no trabalho com a *fanfic*, houve textos que não seguiram a característica do gênero, pois, o aluno que não pôde comparecer no atendimento em contraturno continuou com o texto inicial, na forma descritiva da categoria escolhida. Assim, por não haver a possibilidade em retornar a esta turma, devido não ser a professora regente, optou-se por publicar o texto mesmo assim, considerando o empenho e pesquisa do aluno, no sentido de valorizar a produção do mesmo. Outro ponto a destacar, que, por considerar eficiente

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

este gênero, houve o interesse da professora regente em aplicar esta sequência didática em outra turma.

Portanto, ao término da aplicação desta proposta, é possível considerar a eficiência no trabalho com o gênero *fanfic*, uma vez que o mesmo traz para a sala de aula elementos que fazem parte do cotidiano do aluno e que, por isso, desperta nos mesmos o interesse pela leitura e escrita.

## 6 Considerações finais

Diante de todos os expostos, detecta-se que o gênero *fanfiction* apresenta várias possibilidades para que o professor varie as suas práticas textuais em sala de aula, assim como, possibilita ao aluno multiletramentos. Sem dúvida, as aulas tornam-se mais atrativas e gera-se prazer em ler e escrever, uma vez que tais atos brotam do contexto do aluno. De tal modo, esses imbricamentos ressignificam o ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Porém, ressalta-se o zelo que o professor deverá ter na escolha dos textos e nas postagens em *sites* ou redes, devendo conter um aviso legal, dando direito de propriedade intelectual aos autores da obra em sua categoria original.

Durante a aplicação da proposta pedagógica, percebeu-se que cada vez mais tem sido difícil despertar o interesse dos alunos para a aprendizagem, pois, mesmo com práticas que buscaram ressignificar o estudo, ainda assim, alguns não se envolveram. Acredita-se que esse fato tem sido cotidiano em muitas escolas. Porém, tal situação não ofusca o empenho da maioria dos alunos e nem desmerece o trabalho realizado. Há que se voltar olhares para a superação, entusiasmo e aprendizagem: caso da aluna com TDAH que possui muita dificuldade para ler e escrever, mas que conseguiu realizar sua produção textual digital; caso daqueles que não sabiam inserir parágrafos no texto e aprenderam; a descoberta de um "novo gênero" e a reflexão e uso adequado de recursos textuais.

Enfim, as produções finais que revelaram a aprendizagem significativa. Portanto, resta ao professor a busca contínua em se aperfeiçoar para que consiga promover a participação e interação em suas aulas e, consequentemente, o desenvolvimento de habilidades para o uso efetivo da língua portuguesa.

## Referências



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada- limpando "o pó das ideias simples".** 1º ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

AZZARI, E. F.; CUSTÓDIO, M. A. "Fanfics, Google Docs. A produção textual colaborativa": In: ROJO, R. (org.). **Escol@ conectada**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**; o que é, como se faz. 27ª ed. São Paulo: Loyola, 1994.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC, 1998.

COSCARELLI, C. V. Em busca de um modelo de leitura. **Revista de Estudos da Linguagem,** Belo Horizonte: FALE/UFMG, v. 11, n. 1, p. 119-147, jan/jun, 2003.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

JENKINS, Henry. **Cultura de convergência.** Tradução Susana de Alexandria. Le Livros, 2009.

KOCH, Ingedore G.Villaça. **A coesão textual.** São Paulo: Editora Contexto, 22ª ed. 2010.

SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

TRAVAGLIA, L. C. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2006.

## Referências *webgráficas*

ARMY-BR-AMINO. Disponível em < https://aminoapps.com/c/armyaminobr/page/blog/fanfic/kmag_zkSGugrEKxzPmmVLbkXzjZog4dLVo. Acesso em novembro de 2018.

BRAGUIM, Guilherme Cunha. **A (i)legalidade da *fan fiction* no Direito autoral brasileiro e o papel dos autores. 2016.** < https://www.conjur.com.br/2016-fev-28/guliherme-braguim-ilegalidade-fan-fiction-direito-brasileiro> Acesso em novembro de 2018.



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

BRASIL. **Lei de Direito Autoral - Lei 9610/1998.** Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. 20/02/1998. Disponível em< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9610.htm>. Acesso em novembro de 2018.

EXTRA GLOBO. **Fanfic, a nova literatura de internet que é feita por adolescentes e tem como personagens celebridades reais.** 2014. Disponível em < **https://extra.globo.com/noticias/rio/fanfic-nova-literatura-de-internet-que-feita-por-adolescentes-tem-como-personagens-celebridades-reais-14570695.html**>. Acesso em novembro de 2018.

FANFICS TWILIGHT BRAZIL. Disponível em < http://fanficstwilightbrazil.blogspot.com/search/label/Como%20Eu%20Me%20Tornei. Acesso em novembro de 2018.

FANFICTION OBSESSION. Disponível em < http://fanficobsession.com.br/). Acesso em novembro de 2018.

LIGA DOS BETAS. **Dicionário de termos e siglas do mundo das *fanfictions***. 2013. Disponível em <http://ligadosbetas.blogspot.com/2013/08/dicionario-de-termos-e-siglas-do-mundo.html> Acesso em novembro de 2018.

LUVBOOK FANFICTION. Disponível em <https://www.luvbook.com.br/biblioteca/>. Acesso em novembro de 2018.

MACHADO, Nathalia. **Dica do dia: como censurar a minha fanfic**. 2012. Disponível em http://alwaysinwritingmood.blogspot.com/2012/11/dica-do-dia-como-censurar-minha-fanfic.html. Acesso em novembro de 2018.

NYAH FANFICTION. Disponível em < https://fanfiction.com.br/>. Acesso em novembro de 2018.

SPIRIT FANFICTIONS. Disponível em < https://www.spiritfanfiction.com/home/> .Acesso em novembro de 2018.

UNIVERSO DAS FANFIC. Disponível em < http://ouniversodasfanfics.blogspot.com/2012/08/sites-de-fanfics.html> Acesso em novembro de 2018.

WHATTPAD. ***Fanfictions*** **Histórias.** Disponível em< https://www.wattpad.com/stories/fanfiction?locale=pt_PT>. Acesso em novembro de 2018.

**Submetido em: 28 maio 2020.**
**Aprovado em: 20 jun. 2020.**

REENOMA
Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

# Haicai e Fotografia: uma combinação para aprender português[1]

Haiku and Photography: A combination for learning Portugues

Márcia Aparecida Moraes Domiciano[2]
https://orcid.org/0000-0003-3106-6849

## Resumo

O trabalho que resultou neste artigo foi desenvolvido nos parâmetros da Sequência Didática proposta por Schneuwly e Dolz (2004), tendo sido aplicada em uma turma de 7º ano de uma escola municipal de Alta Floresta - MT. Teve como objetivo despertar a criatividade e incentivar os alunos à leitura, produção e análise de textos, com a produção de haicais e fografias feitas por eles mesmos, sendo produzidos *posts* para serem divulgados na *internet*, em redes sociais. Pensou-se neste trabalho devido ao interesse dos alunos por uma atividade já realizada anteriormente, que envolveu a produção de haicais. Este estudo fundamenta-se, além dos autores já citados, em Marcuschi (2010), na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018), em Bezerra (2010), em Souza (2009) e em Lunardelli (2009). Observa-se que os resultados alcançados foram bons, pois os alunos desenvolveram as atividades adequadamente e com interesse.
**Palavras-chave**: Haicai, Produção Textual, Fotografia, *Internet.*

## Abstract

The work that resulted in this article was developed in the parameters of the Didactic Sequence proposed by Schneuwly and Dolz (2004), having been applied in a 7th grade class of a municipal school in Alta Floresta - MT. It aimed to awaken creativity and encourage students to read, produce and analyze texts, with the production of haiku and photographs made by themselves, being produced posts to be published on the internet, on social networks. This work was thought due to the students' interest in an activity already carried out, which involved the production of haiku. This study is based, in addition to the authors already mentioned, in Marcuschi (2010), the National Common Curriculum Base - BNCC (2018), Bezerra (2010), Souza (2009) and Lunardelli (2009). The results achieved were good, as the students developed the activities properly and with interest.
**Keywords**: Haiku, Text production, Photography, Internet.

## Introdução

O presente artigo é resultado de uma proposta de trabalho baseada na Sequência Didática (SD) proposta por Schneuwly e Dolz (2004). A SD foi aplicada em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola Municipal de Alta Floresta - MT.

[1] Apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001
2 Mestranda do Profletras, pela UNEMAT, Sinop – MT, Brasil. marcia.moraes.domiciano@gmail.com


CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Teve como objetivo despertar a criatividade dos alunos e incentivá-los à produção textual e divulgação de seus trabalhos em redes sociais.

Justifica-se pela observação de que, em trabalho anterior, os alunos demonstraram bastante interesse na produção e divulgação dos haicais deles. Observa-se que, apesar de já ter sido realizada atividade semelhante, os alunos queriam produzir mais haicais, no entanto, ainda tinham muitas dúvidas. Desse modo, propôs-se uma nova atividade que resultasse em novos textos para postarem no canal do Instagram que eles criaram.

Assim, as atividades foram organizadas pela SD, com o gênero textual haicai, mesclado com o *post*, para contemplar as imagens que foram utilizadas e a postagem na *internet*, em redes sociais. Os alunos tiveram revisões de conteúdo, como as características do haicai, tempos verbais, advérbios e sinônimos. Leram e analisaram diversos haicais de autores diferentes e também os haicais que eles já tinham produzido em atividade anterior. Também tiveram a oportunidade de levarem seus celulares para a escola, assim como máquinas digitais para fotografarem a natureza do ponto de vista do pátio da escola. Depois produziram haicais a partir das imagens que fotografaram. Para finalizarem o trabalho, eles produziram *slides* com as imagens e os textos produzidos por eles.

Esse trabalho foi gratificante, pois atendeu às expectativas de envolver os alunos, percebendo-se o prazer que tiveram em realizar as atividades propostas.

## Gêneros textuais e Sequência Didática

Diante das dificuldades encontradas no processo de ensino e de aprendizagem, principalmente de leitura e produção textual, busca-se sempre inovações para despertar o interesse e compromisso dos alunos na aquisição de novos conhecimentos e também para lerem e produzirem textos com desenvoltura e dedicação.

Assim, uma das opções é o trabalho com Sequência Didática, pois, segundo Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004, p.82), "sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito", sendo que as observações de Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004, p.63), que focam na importância do ensino a partir dos gêneros textuais, "é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes".

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Para os autores, "O gênero é que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetivos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos" (SCHNEUWLY; NOVERRAZ; DOLZ, 2004, p. 61).

Desse modo, observa-se que o trabalho com gêneros textuais, a partir de SD, pode tornar-se um atrativo para os alunos do Ensino Fundamental anos finais, principalmente se tais atividades abordarem a realidade dos alunos, buscando acatar os gostos e prazeres do dia a dia, como o uso de mídias digitais. A BNCC foca essa abordagem ao dizer que

> As mudanças próprias dessa fase da vida implicam a compreensão do adolescente como sujeito em desenvolvimento, com singularidades e formações identitárias e culturais próprias, que demandam práticas escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social. (BNCC, 2018, p. 58).

De acordo com Marcuschi (2010, p.19), a visão dos gêneros textuais como fenômenos históricos, ligados à vida cultural e social já é algo muito comum, pois "os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. [...] caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos".

Confirmando a importância do trabalho com gêneros textuais, Bezerra enfatiza que

> O estudo de gêneros pode ter consequência positiva nas aulas de português, pois leva em conta seus usos e funções numa situação comunicativa. Com isso, as aulas podem deixar de ter um caráter dogmático e/ou fossilizado, pois a língua a ser estudada se constitui de formas diferentes e específicas em cada situação e o aluno poderá construir seu conhecimento na interação com o objeto de estudo, mediado por parceiros mais experientes. (BEZERRA, 2010, p. 44).

Portanto, o trabalho com os gêneros textuais a partir da Sequência Didática deve ser frequente nas aulas de Língua Portuguesa, buscando-se o interesse dos alunos e melhorar o desempenho dos mesmos nas diversas situações de aprendizagem, tanto de leitura, compreensão e produção textual, quanto nos conteúdos gramaticais.

## O ensino e a aprendizagem e a cultura digital

Ao se pensar em aulas mais inovadoras, que atraiam o interesse dos alunos, logo se pensa nas mídias digitais: computadores, celulares etc. E não é por menos, hoje a cultura digital, segundo a BNCC (2018, p. 59), "tem promovido mudanças sociais



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

significativas nas sociedades contemporâneas", em que "os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede".

Dessa forma, a BNCC enfatiza que

> [...] é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes. (BNCC, 2018, p.59).

Na cultura digital, é importante saber usar as novas tecnologias de modo a entender que surgiram novos gêneros textuais, os gêneros emergentes, que, segundo Marcuschi (2010, p.15), "são relativamente variados, mas a maioria deles tem similares em outros ambientes, tanto na oralidade como na escrita". E o autor ainda afirma, esclarecendo a respeito do grande sucesso que tais gêneros fazem entre os jovens alunos, que

> [...] parte do sucesso da nova tecnologia deve-se ao fato de reunir em um só meio várias formas de expressão, tais como texto, som e imagem, o que lhe dá maleabilidade para a incorporação simultânea de múltiplas semioses, interferindo na natureza dos recursos linguísticos utilizados. A par disso, a rapidez da veiculação e sua flexibilidade linguística aceleram a penetração entre as demais práticas sociais. (MARCUSCHI, 2010, p. 16).

Assim, como já mencionado acima, a respeito do trabalho com gêneros textuais, foca-se a atenção nos também já citados "gêneros emergentes", pois percebe-se muito o uso de gêneros variados sendo retextualizados de acordo com a cultura digital. Como se pode perceber nas afirmações de Souza, ao dizer que

> Do ponto de vista dos gêneros textuais realizados na internet, consideramos esse fenômeno uma forte evidência de que a tecnologia produziu novas formas de interação. Alguns gêneros foram criados, outros transmudados, e outros, ainda, mesclados. Na verdade, são os usos da linguagem nessa esfera de interação verbal que propiciam a existência de gêneros digitais. (SOUZA, 2009, p. 200).

A respeito dessa transmudação de gêneros, Marcuschi cita outra autora que também pesquisa esse fenômeno e afirma que há uma hibridização de gêneros: "[...] Ursula Fix (1997:97), que usa a expressão 'intertextualidade intergêneros' para designar



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

o aspecto da hibridização ou mescla de gêneros em que um gênero assume a função de outro" (MARCUSCHI, 2010, p.33).

Destarte, ao se trabalhar com os gêneros dentro da proposta da SD, esteja claro que existirá essa mescla de gêneros durante o estudo, como, por exemplo, ao se trabalhar com o gênero poema e, como divulgação da produção final, utilize-se o gênero digital *post*.

## O Haicai

O haicai é um tipo de poema que se originou no Japão, no século XVI, e espalhou-se pelo mundo, chegando ao Brasil, no início do século XX.

As características do haicai japonês consideram que o poema deve ser estruturado com três versos, sendo ao todo dezessete sílabas poéticas. O primeiro verso com 5 sílabas, o segundo com 7 e o terceiro com 5 sílabas poéticas. Quanto ao tema, foca-se na natureza, observando-se um instante, um evento particular e não uma generalização. O tempo sempre está no presente e não no passado.

Ao ser espalhado pelo mundo, as características originais japonesas foram ficando esquecidas, sendo algumas lembradas e outras não. No Brasil, percebe-se, nos mais renomados autores, a preservação de algumas características e outras que são adaptadas de acordo com o interesse e evento a ser poetizado.

O haicai é um poema que pode atrair a atenção de alunos durante as aulas, pois, segundo Baldo (2006, p. 60 *apud* LUNARDELLI, 2009, p. 7), "Por se tratar de um poema curto, faz parte de nossa época: 'ao contrário dos romances, que exigem um tempo maior de concentração na leitura, os textos curtos têm mais chance de competir com a vitalidade do cinema, da televisão e da Internet'".

Baldo salienta também que o haicai, apesar de ser de fácil leitura, ainda é pouco conhecido entre os leitores:

> Baldo (2006) afirma que este gênero poético é matéria de estudo de tantos pesquisadores, mas pouco conhecido dos leitores comuns. Com sua leveza, rapidez, até mesmo humor e fina ironia, o haicai apresenta características apontadas como formas ideais de construção literária pós-moderna. (LUNARDELLI, 2009, p. 7).

Dessa maneira, enfatiza-se a importância de se trabalhar este gênero textual na escola e proporcionar aos alunos um tipo de leitura diferente daquela habitual tanto na

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

escola quanto fora dela, ou seja, na escola são livros, jornais e revistas impressos, geralmente com foco em narrativas e textos argumentativos; já fora da escola, são textos digitais, geralmente vistos nas redes sociais.

## Desenvolvimento e resultados

A metodologia deste trabalho pautou-se na Sequência Didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a qual segue o esquema abaixo:

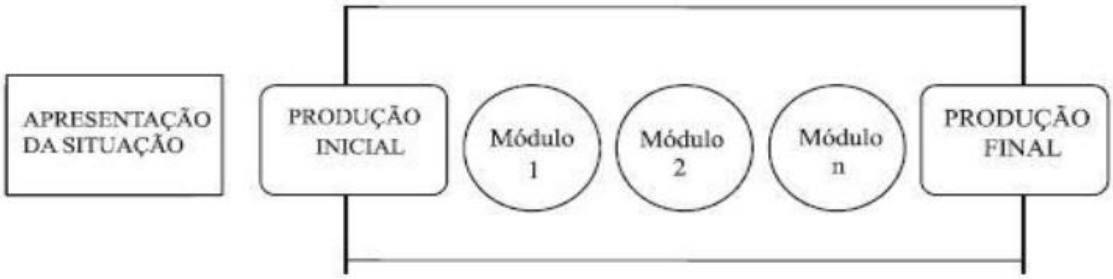



**Figura 1:** Esquema da sequência didática
Fonte: DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.83.

A Sequência Didática foi aplicada a uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Alta Floresta MT, sendo a turma composta por 17 alunos, no entanto, nem todos entregaram o trabalho final.

O gênero textual abordado foi o 'haicai', sendo que este gênero foi hibridizado ou mesclado com o gênero digital *post*, mas somente no momento da produção final e de sua divulgação. Observando-se que a hibridização é conceituada por Ursula Fix (1997, p. 97 *apud* MARCUSCHI, 2010, p.33) e mesclar gênero, por Souza (2009, p. 200).

Também foram abordados conteúdos gramaticais, como tempos verbais, advérbios e sinônimos, sendo estes conteúdos destacados pela BNCC como habilidades a serem alcançadas pelos alunos do Ensino Fundamental anos finais, por exemplo no quadro de morfossintaxe aparece o texto que diz que o aluno deve "perceber o funcionamento das flexões (número, gênero, tempo, pessoa etc.) de classes gramaticais em orações (concordância) " (BNCC, 2018, p. 81). E, no quadro de semântica, que o aluno precisa "conhecer e perceber os efeitos de sentido nos textos decorrentes de fenômenos léxico-semânticos [...] sinonímia" (BNCC, 2018, p. 81).

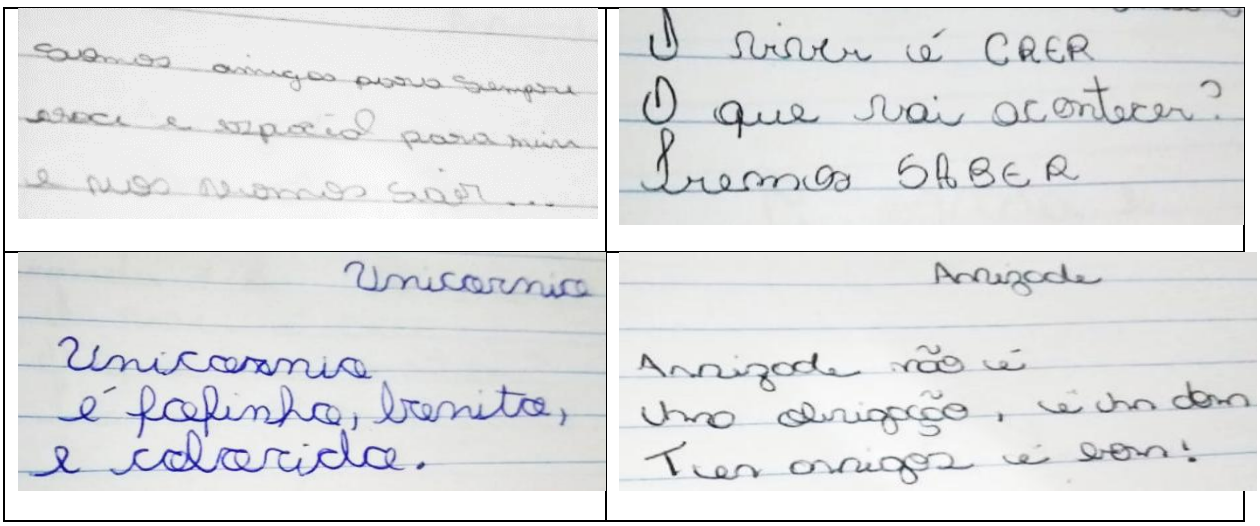
Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

É importante salientar que já havia sido realizado um trabalho que envolveu o gênero haicai, no entanto, pelo interesse dos alunos de continuarem produzindo e divulgando haicais e ainda existindo alunos com dificuldades com as características do gênero, decidiu-se por um trabalho mais aprofundado.

Para a aplicação de todas as atividades até o momento da divulgação dos trabalhos, foram utilizadas 14 aulas.

Na primeira etapa, denominada situação inicial, foi utilizada uma aula para expor a ideia de aprofundarem os conhecimentos sobre haicais e produzi-los e explicar como se dariam as aulas, ouvindo-se as sugestões dos alunos. Salienta-se que a proposta foi bem recebida por todos, que ficaram muito empolgados com o dia de saírem no pátio para fotografarem e também de irem ao laboratório de informática.

Na segunda etapa, para a produção inicial, utilizou-se uma aula, com o objetivo de verificar os conhecimentos dos alunos sobre haicai. Assim foi pedido para produzirem haicais, com tema livre. Após a produção, os haicais foram recolhidos pela professora. Observa-se que, nessa etapa, a maioria dos alunos já tinha uma noção da metrificação dos poemas, do tema voltado à natureza e principalmente de que o haicai constitui-se de três versos. Nesta aula, faltaram três alunos, desse modo apresentam aqui os quatorze haicais produzidos na produção inicial.



Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

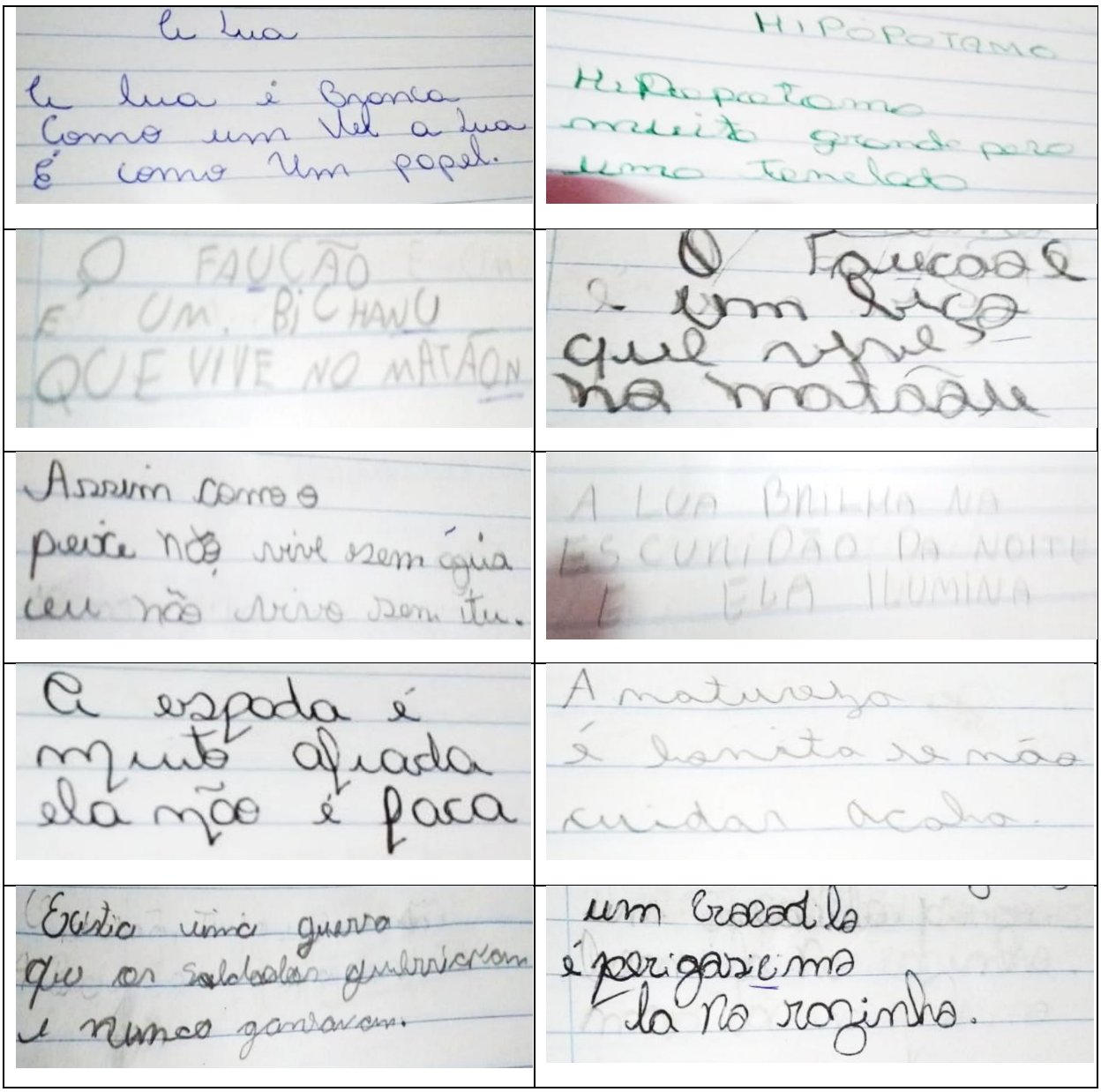



**Figura 2:** Haicais escritos por alunos.
Fonte: Pesquisa 2018, arquivo da pesquisadora.

A terceira etapa foi dividida em três módulos.

No primeiro módulo, com duas aulas, objetivando-se revisar os conhecimentos sobre haicais (metrificação e conteúdo) e conhecer as obras de autores mato-grossenses, foi apresentado o livro de Odair de Morais "Instante Pictórico" (2017), com o livro sendo manuseado pelos alunos e depois viram um *book trailer* do mesmo livro, para assim irem observando também os gêneros digitais. Em seguida, apresentou-se o livro

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

de Marta Cocco “Os Sabichões” (2016), em que a professora fez a leitura dos haicais e foi mostrando aos alunos as imagens correspondentes.

Num segundo momento da aula, entregou-se outros haicais impressos para serem lidos, observando-se conteúdo e metrificação; também realizou-se análise para perceberem se os haicais estudados estavam de acordo com as regras originais do gênero ou se houve adaptações de acordo com o interesse dos poetas.

No segundo módulo, com três aulas, tendo como objetivos revisar os conhecimentos sobre verbos, advérbios e sinônimos e identificar as classes gramaticais verbo e advérbio dentro do texto, foram apresentados os conceitos sobre esses conteúdos e depois os alunos fizeram análise de haicais de autores variados, observando e identificando os verbos e os advérbios. Também foi pedido para pensarem em palavras sinônimas às encontradas nos haicais que pudessem substituí-las sem prejuízo de sentido e metrificação. Depois, em grupos, analisaram os haicais, que eles produziram no bimestre anterior e também os da produção inicial desta sequência didática, verificando e identificando os verbos e os advérbios, assim como substituindo palavras e expressões por outras sinônimas.

No módulo três, com três aulas, objetivando-se desenvolver a percepção artística e a criatividade dos alunos, estes foram levados ao pátio da escola, utilizando celulares ou máquinas digitais para fotografarem momentos da natureza. Observa-se que essa atividade foi autorizada pela gestão, já que a escola segue a determinação judicial de proibir o uso de celulares na escola.

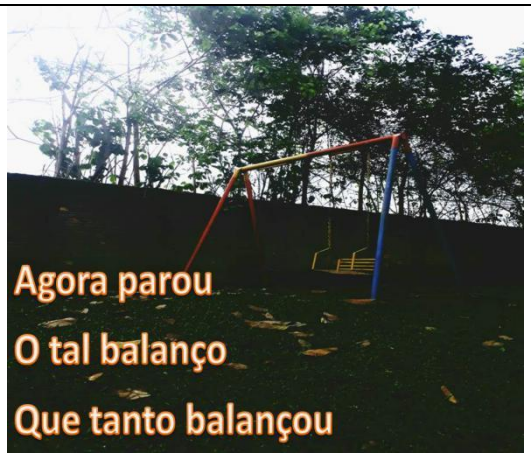
Ao retornarem para a sala de aula, os alunos produziram haicais, a partir das fotografias que fizeram no pátio, sendo pedido que de preferência obedecessem às regras originais de metrificação e que tivessem rimas, mas isso não foi obrigatório, pois também poderiam produzir de acordo com as novas características de poetas brasileiros. Observou-se nesse momento que alguns alunos pela dificuldade com a metrificação logo aceitaram a proposta de poderem escrever livremente, no entanto alguns outros alunos insistiram em conseguir a métrica japonesa, assim escreveram e reescreveram até conseguirem a métrica pretendida. Alguns alunos conseguiram concluir a escrita na aula, dessa forma a professora corrigiu e eles fizeram a reescrita para entregarem. Quanto aos alunos que não conseguiram terminar, os mesmos enviaram por *wattsapp*, juntamente com as imagens que fotografaram.

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Também foi pedido para os alunos observarem e identificarem os verbos e os advérbios que utilizaram nos haicais. Quanto aos sinônimos, foi nesse momento de produção que puderam colocar seus conhecimentos em prática, pois, ao buscarem a métrica adequada, precisaram substituir palavras e expressões adequadas ao sentido e que tivessem a métrica pretendida.

Na produção final, com três aulas, com o objetivo de interagir com as novas tecnologias, produzindo-se *slides* e vídeo, os alunos foram conduzidos ao laboratório de informática e cada um produziu um *slide* com as imagens que fotografaram e os haicais que produziram. Em seguida, a professora editou um vídeo com os *slides* dos alunos, mostrando no projetor o passo a passo de como fazer. Nesta aula, estavam presentes 12 alunos. Uma das alunas fez dois haicais, buscando a métrica japonesa, no entanto não conseguiu, mas o resultado ficou bastante agradável.

REENOMA
Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso



Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

**Figura 3:** Composição dos haicais produzidos pelos alunos e as fotografias que tiraram.
Fonte: Pesquisa 2018, arquivo da pesquisadora.

Na etapa final, com uma aula, realizou-se a divulgação dos *slides*, no *Instagram:* (https://www.instagram.com/invites/contact/?utm_source=ig_contact_invite&utm_medium=whatsapp) de uma das alunas que o utiliza para postar os haicais produzidos pelos alunos da turma. Também foi postado no *Facebook* da escola.

## Considerações finais

A realização da Sequência Didática citada neste artigo foi muito gratificante, pois acarretou bons resultados, já que os alunos demonstraram interesse e dedicação ao realizarem todas as atividades.

Também pôde-se perceber evolução na escrita de alguns alunos que apresentam dificuldades em produções textuais, isto pode ter ocorrido devido ao gênero ser curto e ter chamado a atenção dos alunos para o fato dos trabalhos deles serem

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

publicados em redes sociais, assim houve maior capricho e atenção com a composição do texto, como na ortografia principalmente.

Ao se trabalhar os componentes gramaticais também foi possível perceber resultados satisfatórios, pois os alunos conseguiram perceber os tempos verbais nos haicais, assim como identificar os advérbios. Quanto à sinonímia, ficou evidente que a maioria dos alunos entendeu seu uso, visto que por próprio interesse em melhorarem os textos que estavam produzindo, procuravam substituir palavras e expressões por outras sinônimas, buscando rimas e métricas perfeitas.

Com relação à atividade de fotografias, foi uma novidade para eles, uma aula em que pudessem levar os celulares para a escola e perceberem que podem ser úteis para os estudos.

No laboratório de informática, alguns alunos queriam jogar, no entanto, logo despertaram interesse em produzir os *posts*, assim denominados os trabalhos deles finalizados, pois mesclou-se o gênero haicai com a imagem das fotografias e as produções foram divulgadas na *internet.*

Dessa forma, como já mencionado antes, foi gratificante o resultado do trabalho em questão, sendo observadas que a Sequência Didática e a cultura digital devem ser mais aproveitadas nas aulas, visto que podem atrair a atenção dos alunos e melhorar o processo de ensino e de aprendizagem, já que os alunos, ao fazerem o que gostam, aprendem mais rápido e apresentam comportamentos satisfatórios, diminuindo até mesmo a indisciplina, fator bastante relevante hoje em dia, nas escolas.

## Referências

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). **Gêneros textuais e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 39-49.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2ª versão**. Brasília, DF, 2018.

LUNARDELLI, Mariangela Garcia. **Haicais brasileiros**: um estudo do gênero discursivo e uma proposta para o Ensino Médio. 2009. https://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/haicai

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

s_brasileiros_um_estudo_do_genero_discursivo_e_uma_proposta_para_o_ensino_medio.pdf <Acessado em: 29/11/2018>

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definições e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). **Gêneros textuais e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p.19-38.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos. **Hipertexto e gêneros digitais:** novas formas de construção de sentido. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RECANTO DAS LETRAS. https://www.recantodasletras.com.br/teoria-literaria-sobre-haikai/1135375 <Acessado em: 29/11/2018>

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SOUZA, Socorro Cláudia Tavares de. As formas de interação na Internet e suas implicações para o ensino de língua materna. In: RODRIGUES-JÚNIOR, Adail Sebastião et al. **Internet & ensino:** novos gêneros, outros desafios. 2ª ed. Rio de Janeiro: Singular, 2009. p.197-206.

**Submetido em: 28 maio 2020.**
**Aprovado em: 20 jun. 2020.**

REENOMA
Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

# MEMÓRIAS: uma sequência didática em meio à variação linguística

MEMOIRS: a didactic sequence in the midst of linguistic variation

Cristiane Olinda Perinazzo Ceconi Signor[1]
https://orcid.org/0000-0001-6183-5296

## Resumo

Este artigo objetiva provocar reflexões a respeito da variação linguística no ensino-aprendizagem de língua portuguesa, considerando-se pressupostos da Sociolinguística na competência comunicativa dos educandos, por meio da elaboração e aplicação de sequência didática, em uma escola pública de Ensino Fundamental. Para enfatizar o papel da escola na perspectiva de ensino voltada à pedagogia da variação linguística, os recortes teórico-metodológicos mobilizados perpassam por Geraldi (1984, 1996, 1997 e 2012), Kleiman (1997), Bagno (2001 e 2007), Soares (2004), Bortoni-Ricardo (2004 e 2008), Oliveira (2008), Marcuschi (2008 e 2010) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011). O desenvolvimento da sequência didática, focada no gênero textual memórias, proporcionou atividades interativas com o uso de recursos diversificados incluindo as tecnologias de comunicação, o exercício da leitura e escrita, inferências, apreensão de significados, e a percepção da variação linguística nos discursos das comunidades de pertencimento. Ampliando-se, assim, expectativas de aprendizagem através da conscientização de que a língua é produto da atividade social que movimenta e muda.
**Palavras-chave**: Variação linguística, Sequência didática, Memórias.

## Abstract

This work aims to provoke reflections about the linguistic variation in Portuguese language teaching and learning, considering the sociolinguistic presuppositions in the communicative competence of the students, through the elaboration and application of didactic sequence, in a public elementary school. In order to emphasize the role of the school in the perspective of pedagogy of linguistic variation, the theoretical-methodological cuts mobilized pass through Geraldi (1984,1996, 1997 and 2012), Kleiman (1997), Bagno (2001 and 2007), Soares (2004), Bortoni-Ricardo (2004 and 2008), Oliveira (2008), Marcuschi (2008 and 2010) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011). The development of the didactic sequence, focused on the textual genre of memories, provided interactive activities with the use of diversified resources including communication technologies, reading and writing practice, inferences, apprehension of meanings, and the perception of linguistic variation in the discourses of belonging communities. Thus, broadening expectations of learning through awareness that language is the product of social activity that movement and change.
**Keywords**: Linguistic variation, Didactic sequence, Memoirs.

## 1. Apresentação

Ao adentrarmos a ciência Linguística, em especial neste trabalho o campo da Sociolinguística, com foco específico na educação em língua portuguesa, observamos a preocupação com a ampliação dos letramentos e a participação crítica dos estudantes

[1] Mestranda do Mestrado Profissional em Letras –PROFLETRAS, pelo Departamento de Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), *campus* de Sinop (2018/2019), Mato Grosso, Brasil. E-mail: cristianesignor@hotmail.com


CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

nas práticas sociais. Para este estudo, centramo-nos no texto e procuramos abordar através do gênero memórias atividades de leitura e produção textual - oral e escrita-, e refletimos os fenômenos da variação linguística e da mudança.

Objetivamos proporcionar ao estudante a interação comunicativa reconhecendo no gênero memórias sua estrutura composicional, a dinâmica da língua em uso, a conscientização da variação linguística da qual todo falante está sujeito independentemente da situação e do grau de monitoramento da linguagem.

No percurso teórico perpassamos por autores como Bortoni-Ricardo (2004) e (2008), que reflete sobre o trabalho de pesquisa em língua portuguesa e a criação de novas metodologias pedagógicas; Bagno (2001) e (2007) sobre o ensino da língua na perspectiva da Sociolinguística e suas implicações; Soares (2004) e Oliveira (2008) nos letramentos e ensino; Kleiman (1997) sobre leitura como interação social; Marcuschi (2008) e (2010), Geraldi (1984), (1996), (1997) e (2012) sobre gênero, texto, discurso e ensino; e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) o procedimento *sequência didática* para o ensino de gênero.

As atividades aqui delineadas para o oitavo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública apoiam-se no procedimento sequência didática desenvolvido pelos pesquisadores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) que o definem como "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito" (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2011, p. 82), e objetivam o domínio comunicativo dos sujeitos envolvidos.

Seguindo os princípios teóricos apontados, realizamos a reflexão e análise do processo a partir das atividades e das interações que nelas se desenvolveram, e do contexto de produção, considerando-se os sujeitos inseridos nas dimensões histórica e social.

## 2. Considerações teórico-metodológicas

A prática escolar apresenta movimentos de mudança. As novas teorias sobre o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa que estudam a linguagem na interação humana, e dos estudos de letramento que propõe autonomia ao cidadão, oportunizam aos estudantes o entendimento de suas necessidades comunicativas na atribuição de

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

sentido ao conhecimento, a partir de suas experiências, relacionando saberes escolares e saberes sociais, culturais e políticos. (SOARES, 2004; OLIVEIRA, 2008).

Por ser a língua uma atividade social e por ser a sociedade heterogênea, a primeira funde-se à segunda, tornando-se um produto social sujeito a instabilidade, variação, mudança, desconstrução e reconstrução influenciadas por fatores intralinguísticos e extralinguísticos. Embora não pareça, a língua representa-se num sistema estruturado e altamente ordenado, com lógica e coerência funcional, obedece a regras gramaticais e proporciona aos seus usuários elementos suficientes e necessários para a interação social e cultural. Essa interação ocorre através dos gêneros sejam eles relativos ao discurso e/ou textuais, com maior ou menor monitoramento, em virtude do grau de *letramento* do indivíduo. (BAGNO, 2007).

Deste modo, a Sociolinguística ao estudar os fenômenos da variação e mudança, tem nas variedades cultas com maior monitoramento, parâmetro de pesquisa para a constatação de mudanças. Considerando que muitas são as variedades em língua falada e em língua escrita, existe a *diglossia* que reflete um *drama linguístico* pelo desprestígio das variedades usadas por falantes com pouca ou nenhuma escolarização. Contudo, no círculo escolar onde a linguagem se processa com todo seu poder variacionista e interacional o *erro* tem revelado a corrente transformação da língua. (BAGNO, 2001).

Para tanto, a Sociolinguística tem, na escola, representantes legítimos das variedades e do *vernáculo* brasileiro, constituindo um amplo campo a empreender observações a respeito desses fenômenos. (BAGNO, 2007).

No trabalho com a educação em língua portuguesa brasileira, é necessário levar em conta a complexidade dos fatores *socioestruturais*, *sociofuncionais* e *linguístico-estruturais*, ao fazer uso de metodologias que facilitem a compreensão dos fenômenos da variação e da mudança por *contínuos* nos quais toda situação de interação verbal pode ser analisada evitando polarizações, valorizando as pluralidades cultural e de falares, e rejeitando preconceitos. (BORTINI-RICARDO, 2004).

É papel da escola facilitar e ampliar a competência comunicativa dos estudantes, proporcionando-lhes recursos necessários para o desempenho de tarefas linguísticas na escrita de *gêneros* textuais complexos e/ou orais monitorados. Ao fazer referência aos gêneros na perspectiva sócio-histórica dialógica bakhtiniana, esses são a

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

materialização de textos em situações comunicativas recorrentes, em que, para analisá-los demanda também analisar o texto, o discurso, a língua, e a sociedade. (MARCUSCHI, 2008).

Diante dos objetivos comunicativos, as práticas discursivas nas interações humanas moldam os gêneros que se superpõem constituindo a *intergenericidade*. Além desse, outros fenômenos o afetam: a *intertextualidade*, a *interfuncionalidade* e *interdomínios discursivos*, o que numa perspectiva didática problematiza gradualmente sua análise, e exige dos educadores postura reflexiva e pesquisadora. (MARCUSCHI, 2008).

No contexto educativo, o trabalho com os gêneros textuais e sua produção, faz da formação discursiva dos estudantes, o ponto de partida de todo o processo de ensino-aprendizagem da língua, ao torná-los condutores de sua própria ação comunicativa. (GERALDI, 1997).

Perpassando pela leitura, processo complexo e sistemático, o leitor ativo é capaz de construir os significados do texto, utilizando-se dos diversos conhecimentos que possui, sejam eles de mundo, linguísticos, enciclopédicos e/ou textuais. (KLEIMAN, 1997).

Desse modo, ao sistematizar a língua e realizar reflexões acerca da sua funcionalidade social, cria condições necessárias para a leitura proficiente e para produção de textos adequadas as diversas situações de interação.

O ensino dos gêneros em língua portuguesa, assumindo perspectiva sociodiscursiva e sociointeracionista de caráter psicolinguístico, possibilita aos estudantes ler, escrever textos e exprimir-se oralmente.

No procedimento da *sequência didática*, cujas atividades permitem as apropriações de noções, técnicas e instrumentos que os capacitem para situações de comunicação diversas. Tem-se uma metodologia que auxilia professores no planejamento das atividades, a serem desenvolvidas em sala de aula, visando a eficiência do processo de ensino e aprendizagem. Sua organização segue o padrão: *apresentação da situação, produção inicial, módulos de ensino – I, II e III* (ou mais, conforme as necessidades levantadas na produção inicial), e *produção final*. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2011).

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Organização obedecida na *sequência didática* que passaremos a apresentar a seguir. Deste modo, fundada no gênero memórias, propomos a interação dos estudantes no levantamento de dados para o reconhecimento do fenômeno da variação linguística presente na comunidade de falantes da qual fazem parte, e entendimento de como os processos de oralidade, leitura e escrita podem auxiliá-los no desenvolvimento da competência comunicativa e à valorização de sua identidade linguística.

## 3. Reflexão, análise e resultados do processo interventivo

Nesta seção procuramos, diante das argumentações teóricas apontadas, refletir e analisar o processo a partir do contexto de produção, considerando os sujeitos inseridos nas dimensões histórica e social, apoiando-nos na perspectiva bakhtiniana.

O desenvolvimento do trabalho se deu entre os dias 17 de setembro e 05 de outubro de 2018, em uma unidade escolar da rede pública do Estado de Mato Grosso, no município de Lucas do Rio Verde, com estudantes do oitavo ano do Ensino Fundamental, todos do bairro onde a escola localiza-se, sendo uma classe heterogênea tanto em caráter comportamental quanto em nível de cognição, mas muito ativa e sociável, o que tornou a atividade desafiadora.

A escolha do gênero memórias se deu por propiciar um trabalho interativo que alia a aproximação de diferentes gerações, estilos linguísticos, tecnologias de comunicação e aprendizagens colaborativas em situação real.

Bem como, o procedimento de trabalho eleito, fora a *sequência didática*, por esta ter a finalidade de "proporcionar ao estudante um procedimento de realizar todas as tarefas e etapas para a produção de um gênero" (MARCUSCHI, 2008, p. 214).

Seguimos a organização conforme proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011): Instigando ao trabalho *(apresentação da situação)*, Eu lembro que... *(produção inicia)l*, Gênero memórias *(módulo de ensino – I)*, A oralidade em relatos de memória *(módulo de ensino – II)*, Entrecruzando memórias *(módulo de ensino – III)*, e Da memória para a memória *(produção final)*.

### 3.1 Instigando ao trabalho

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

A finalidade da etapa inicial foi de apresentar a proposta de atividades aos estudantes para, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), estabelecermos de forma coletiva, como esta seria desenvolvida, oportunizando alterações de acordo com sugestões.

Iniciamos incentivando os estudantes a refletirem sobre fatos que marcaram suas vidas convidando-os a compartilharem com os colegas, ainda tímidos poucos se dispuseram a falar, argumentamos que as memórias constituem o que somos por isso é importante cultivá-las, em seguida solicitamos para que escolhessem uma passagem de suas vidas que merecesse ser contada.

Então prosseguimos fazendo a leitura do poema *Infância* de Carlos Drummond de Andrade, um dos estudantes sentiu-se à vontade para declamá-lo, em seguida foram feitos questionamentos acerca do tema, tempo e espaço em que se desenrolam os fatos, marcas da presença do narrador, descrições, recursos linguísticos utilizados e a intergenericidade à qual fora chamada a atenção para o poema e memória literária.

Como a participação foi intensa, aproveitamos o momento para oralmente atribuirmos sentido ao texto, em forma de atividade epilinguística, na qual fora possível observarmos as diferentes *apreensões* de significados diante das diferentes *inferências* (MARCUSCHI, 2008), de acordo com o grau de letramento dos educandos.

Prosseguimos, com o auxílio de *datashow,* a exposição das etapas da proposta. Assim, este momento, além de construir a representação do que seria trabalhado, objetivou o levantamento de conhecimentos prévios dos educandos que, ao final desta conversa inicial, preferiram manter a proposta original sem modificações.

## 3.2 Eu lembro que...

Esta etapa objetivou instigar os estudantes a recordarem fatos marcantes e histórias particulares e a redigirem um pequeno relato de memórias mantendo-se fiéis às lembranças do vivido e em posição de autoria exercitarem a criatividade artística.

Por tratar-se da primeira escrita, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), isentamo-nos da apresentação das características do gênero em questão, para que intuitivamente os estudantes construíssem suas produções. Na etapa seguinte, fizemos as considerações a respeito de tais especificidades.

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Retomada à solicitação da aula anterior – a escolha da passagem de suas vidas que merecesse ser contada – destinamos cinquenta minutos para a produção individual. Apenas três estudantes não conseguiram finalizar a atividade, destes apenas um entregou na aula seguinte. Questionados quanto à autorização da leitura de suas histórias pelos colegas, a maioria resignou-se, o que foi prontamente respeitado.

Levando em consideração o *repertório linguístico* e os *recursos comunicativos* dos educandos, Bortoni-Ricardo (2004) pondera que estes vão sendo adquiridos à medida que as pessoas ampliam suas experiências nas comunidades onde vivem e o papel da escola é o de facilitar este processo permitindo aos estudantes adquiri-los de forma sistemática, para que desempenhem competentemente práticas sociais especializadas, bem como no uso da escrita monitorarem-se estilisticamente em concordância com as normas convencionais de correção gramatical.

Em uma breve análise, fora possível constatarmos que todos os textos adequaram-se ao gênero memórias e ao tema proposto, os relatos foram diversos e a posição de autoria fora respeitada, embora alguns problemas de ordens *morfológica, fonológica, textual, estilística, sintática* (GERALDI, 1984) foram evidenciados, estes ocorreram isoladamente na maioria dos textos e em casos pontuais, em virtude do nível de aprendizagem dos estudantes estar abaixo do esperado para a idade/ano, as incidências mais graves contemplaram problemas que foram analisados conjuntamente durante os módulos.

## 3.3 Gênero memórias

Este módulo objetivou refletir sobre as unidades de composição do gênero memórias, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), analisando-se o processo de autoria ativa e crítica, a dinâmica do contexto de produção, recursos linguísticos utilizados, além do respeito aos caminhos percorridos por cada autor.

A conversa se deu com o auxílio de *slides*, foram feitas considerações relativas às características e conceito do gênero memórias, refletimos a respeito do contexto de produção observando a importância da escolha do fato a ser relatado, de situar o tempo e o espaço em que as lembranças se desenrolaram, dos recursos linguísticos selecionados, da escolha do narrador, bem como a opção por descrições que irão envolver os leitores. (KLEIMAN, 1997).

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

A fim de praticarmos o que fora explicitado, nos utilizamos de contribuições de autores literários consagrados e selecionamos textos do gênero memórias a citar: *O Lavador de Pedra* de Manoel de Barros, *Os automóveis invadem a cidade* de Zélia Gattai, *Viver para contar* de Gabriel García Marquez e *Um homem sem profissão: Sob as ordens de mamãe (apenas um fragmento)* de Oswald de Andrade, dividimos a turma em pequenos grupos, e cada um se responsabilizou pela leitura e análise de um título que foram compartilhadas oralmente. As considerações, embora tímidas, foram pertinentes e limitaram-se ao que solicitamos inicialmente: fato relatado, tempo, espaço, narrador, descrições e recursos linguísticos.

O léxico não passou despercebido, e em conjunto os próprios colegas aproximaram-se do significado dos termos citados, através de sinônimos. Abordamos também sobre o entrecruzamento das linguagens ao longo de gerações observando como são transmitidas as memórias por civilizações desde o predomínio do oral até o registro escrito. Geraldi (1996) observa que a sala de aula é o ambiente para refletir sobre a língua e seu uso:

> É por isso que as atividades de reflexão sobre a linguagem (atividades epilinguísticas) são mais fundamentais do que a aplicação a fenômenos se quer compreendidos de uma metalinguagem de análise construída pela reflexão dos outros. Aquele que aprendeu a refletir sobre a linguagem é capaz de compreender uma gramática – que nada mais é do que o resultado de uma (longa) reflexão sobre a língua; aquele que nunca refletiu sobre a linguagem pode decorar uma gramática, mas jamais compreenderá seu sentido. (GERALDI, 1996, p.64).

Os estudantes, neste momento, constataram que a própria língua muda com o passar do tempo e citaram os clássicos da literatura como exemplo, os quais segundo eles, *"possuem palavras muito difíceis"*.

Dado o ensejo, a professora explicou que a língua de fato está em constante mutação em virtude do uso que os falantes fazem dela e questionou sobre como se dá a interação dos próprios estudantes com seus pais e avós, e se todo repertório de palavras utilizadas pelas pessoas mais velhas faz parte do repertório dos mais jovens? Admitiram que em várias ocasiões precisam de esclarecimento de termos, conforme reconhecido nesta fala, *"quando meu vô vê que a gente não tá entendendo, ele volta e explica o que a palavra quer dizer".* Indiretamente chegamos à variação linguística a qual tratamos no módulo seguinte.

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

## 3.4 A oralidade em relatos de memória

Na sequência do trabalho, a curiosidade levantada ao término da etapa anterior nos instigou, para, neste módulo, abordarmos com tranquilidade a já programada metodologia de pesquisa em sala de aula, possibilitando que os estudantes pudessem agir de forma ativa no processo de ensino-aprendizagem construindo conhecimento com autonomia.

Fora então objetivado, para este momento, que atuassem como pesquisadores coletando dados para a construção do gênero memórias, bem como que fizessem a análise empírica da variação linguística da comunidade de pertencimento, fazendo uso das tecnologias da informação para executarem as tarefas.

Após a apresentação da proposta, para a realização de entrevistas com pais e avós a fim de coletarem relatos e histórias marcantes que permaneçam vivas nas memórias afetivas destes, houve empolgação embora alguns estudantes mantiveram-se indiferentes quanto às decisões coletivas.

Abrindo um espaço para a reflexão e reportando-nos ao presente, o que nos preocupa é a crescente demonstração do desinteresse por estudantes com dificuldades claras de aprendizagem, embora nosso sistema educacional possua, em número insuficiente, profissionais para o atendimento destes estudantes. Os professores das disciplinas procuram atender de modo individualizado sempre que possível, mas a quantidade de estudantes em sala de aula, a ausência de ambientes e materiais específicos e a própria infrequência destes estudantes são agravantes negativos comprometendo a superação das dificuldades de aprendizagem.

Retomando o curso de nosso trabalho, a ideia de ouvirem histórias pareceu nostálgica e agradou. Pensando nas distâncias que separam muitas famílias, foi sugerido que utilizassem o meio eletrônico de troca de mensagens mais comum atualmente, o aplicativo *Whatsapp* que permite, além de outras funções, a gravação de áudio, otimizando e tornando o trabalho de coleta dos relatos simultâneo.

As atividades escolares aliadas às tecnologias que estavam próximas dos estudantes tornaram o momento de aprendizagem mais fluído. Solicitados a formarem duplas, o trabalho prontamente se deu.



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Com os áudios em mãos e orientações dadas, iniciou-se o processo de transcrição dos relatos, para os quais de acordo com Marcuschi (2010), devem ser adotadas "uma série de convenções para manter fidelidade à qualidade da produção oral, fugindo inclusive do padrão ortográfico, no plano da forma da expressão" (MARCUSCHI, 2010, p. 52).

Este momento foi intenso visto que a tendência dos estudantes era a retextualização ao invés da transcrição, exatamente por estar enraizada a cultura do 'erro', que, conforme Bagno (2007), surgiu ainda na Antiguidade Clássica ao mesmo tempo em que surge o "preconceito contra as pessoas de camadas sociais que falavam de um modo diferente do previsto na norma-padrão" (BAGNO, 2007, p.86), o que fora preciso desconstruir com o argumento de que essas diferenças estão presentes na interação de qualquer falante, para avançarmos. Fora observado também o fenômeno da *hipercorreção*, realização equivocada do falante na tentativa de ajustar-se à norma-padrão.

A constatação da presença de variação linguística nos áudios deixou os estudantes encantados, desde o sotaque que marca a descendência, a escolha lexical, a estrutura composicional das orações -constatada a presença de regra gramatical-, a norma a que se submete, até a sequência textual e a coerência intuitivamente obedecida. Isso tudo fez com que refletissem sobre a sua própria forma de expressar, ademais divertiram-se gravando e ouvindo a si mesmos.

Ludicamente observou-se aqui o que Marcuschi (2010) chama de *bimodal*, ou seja, as modalidades distintas de usos da língua oral e da língua escrita, opondo-se à perspectiva da linguística variacionista de *bidialetalidade*.

Este módulo permitiu-nos constatar e refletir sobre o fenômeno da variação linguística como identidade/pertencimento dos falantes a uma comunidade, onde os estranhamentos observados são a consciência de que existe uma norma culta e que o contato com ela através do ensino escolarizado da língua nos permite posicionamento em qualquer situação de interação comunicativa.

Diferente do que fora observado no início desta etapa, a reação dos estudantes após o desenvolvimento das atividades evidenciou engajamento e postura crítica frente ao modo como constroem seus conhecimentos quando motivados e instigados.



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

## 3.5 Entrecruzando memórias

Este módulo objetivou compreender o fenômeno da variação linguística através da literatura como representatividade da cultura nacional e revisar a estrutura do gênero memórias para a produção final.

Com o auxílio de equipamento multimídia, fora apresentado o poema *Vaquejada* de Catulo da Paixão Cearense, não houve estranhamento em relação à linguagem ali representada, em virtude do trabalho realizado no módulo anterior; solicitados a respeito de quais considerações poderiam ser feitas em relação ao poema, a primeira foi sobre a escolaridade do autor, que este provavelmente frequentara apenas a alfabetização, mas que de fato era um poeta esclarecido, pois o tema era coerente, apresentava progressão, rimas, versos em redondilhas.

Na sequência, fora apresentado o fragmento do poema *Prece à Primavera* do mesmo autor, rapidamente desconstruíram a hipótese inicial quanto à escolaridade, e numa rápida pesquisa no *Google*, utilizando-se de seus *smartphones*, constataram que o autor não é cearense, que foi músico, intelectual, professor e conviveu com a alta sociedade carioca, que é de sua autoria a letra da canção *Luar do sertão*, enfim, que a forma da língua apresentada no primeiro poema foi apenas um recurso estético literário sabiamente utilizado.

Assim como no poema *Pedido*, do mato-grossense Aclyse Mattos, que fora apresentado em áudio. Neste em especial os risos foram gratuitos, tamanha empolgação em virtude do tema, para a maioria dos estudantes o mais próximo tornou-se o mais distante por dois motivos: primeiro, por esta ser uma cidade com intenso fluxo migratório, apenas um estudante era de família de origem mato-grossense; e segundo, as escolas não possuem acervo da literatura local para oferecerem aos estudantes.

Com o conto gauchesco *O mate do João Cardoso* de João Simões Lopes Neto, fora constatado também a linguagem em dialeto regionalista como recurso estético literário. Comprovando a representação da identidade linguística das diversas comunidades de falantes, desprestigiadas socialmente, através da liberdade das criações literárias modernistas e contemporâneas.

Em seguida, fora assistido o episódio *Sotaques do Brasil*, da série *Via Brasil*, da Globo *News*, para a reflexão sobre variação linguística em território nacional,

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

disponível no *link* <https://www.youtube.com/watch?v=uSzZ5vl45hI>. Neste momento, tornou-se necessário refletir sobre a conscientização da existência da variação linguística, reconhecendo-se a importância do trabalho dos educadores no desenvolvimento dos letramentos dos estudantes, bem como a inserção destes na cultura letrada para que desempenhem com consciência as mais variadas práticas de linguagem que lhes são solicitadas diariamente.

Corroboramos com Marcuschi (2010) que "letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz uso formal da escrita" (MARCUSCHI, 2010, p. 25), embora o caminho ainda seja longo para os profissionais da educação básica, visto que muitos são os desafios a serem superados para o domínio da escrita, quiçá autonomia e letramentos.

Para finalizarmos esta etapa, encaminhou-se a revisão da estrutura composicional do gênero memórias com *Galinha ao molho pardo* de Fernando Sabino. Fora evidenciada a importância dos elementos para a constituição do texto: a escolha do fato e/ou acontecimento a ser relatado; que sentimentos, emoções e impressões evidenciam-no; as descrições referem-se a pessoas, objetos, lugares e modos de vida; uso de palavras e expressões que indicam uma época passada; verbos no pretérito perfeito ou imperfeito, presença de narrador; uso de recursos linguísticos para envolver os leitores.

Diversificar os recursos nos trabalhos realizados em sala de aula possibilita ampliar as expectativas de aprendizagem dos educandos, para isso, os módulos foram formados por conjuntos de diversas atividades interativas que oportunizaram as ferramentas necessárias para a superação de eventuais dificuldades e a assimilação de conhecimentos específicos a respeito do gênero estudado, como postulado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), esses aspectos definem claramente o objeto a ser ensinado e instrumentalizam os estudantes para os conhecimentos sobre o gênero.

## 3.6 Da memória para a memória

Como evidencia Geraldi (1997), na produção de textos no interior das atividades escolares operam-se falhas, visto que a escola como espaço de interações dos sujeitos pouco valoriza tais interações. Reflete ainda que, embora pareça ingênuo, para a produção de qualquer modalidade de texto é preciso que:

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

> a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo); e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (GERALDI, 1997, p.137).

Sendo, portanto, a produção de textos o centro de todo o processo de ensino-aprendizagem de língua, é preciso que esta seja trabalhada segundo princípios claros e consistentes apoiando-se em sequências didáticas ou projetos que evidenciem a participação ativa dos estudantes. Como delineamos neste trabalho o procedimento sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), destacamos ainda que para a produção final prevê-se um momento em que o estudante põe em prática o que fora estudado no decorrer dos módulos produzindo texto no gênero discursivo abordado.

Assim, a produção final objetivou a escrita retextualizada do gênero memórias, utilizando-se do tema levantado em entrevista no segundo módulo. A retextualização para Marcuschi (2010) permite a "interferência tanto na forma e substância da expressão, quanto na forma e substância do conteúdo" (MARCUSCHI, 2010, p. 52), sendo o que Rey Debove (1996 *apud* MARCUSCHI, 2010, p. 52) denomina de *adaptação.*

Deste modo, os estudantes, em duplas, delinearam o percurso de seus textos seguindo as orientações feitas sobre os elementos que constituem o gênero. Em seguida, exercitando as competências linguísticas, recursos comunicativos e autorias ativa, crítica e autônoma, realizaram suas produções, que após revisão foram entregues à professora, lidas em sala de aula, e publicadas no mural da escola, contrariando o argumento de Geraldi (2012),

> Antes de mais nada, é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos.) A situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará uma nota para ele)? (GERALDI, 2012, p. 65).

O reforço da condição de autoria dos estudantes está na divulgação das produções na escola, para que todos os colegas de outras turmas possam apreciar e compartilhar das aprendizagens construídas pelos autores ao final do projeto.



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

## 4. Considerações finais

Diante da árdua tarefa cotidiana do professor, impõe-se o desafio da pesquisa-ação com o intuito de auxiliá-lo no desenvolvimento de metodologias para um ensino-aprendizagem competente e produtivo da língua, através de práticas que proporcionem ao estudante a interação comunicativa, envolvendo-se a dinâmica da língua em uso nos mais variados gêneros orais e escritos, bem como a proporcionar a conscientização da variação linguística da qual todo falante está sujeito independentemente da situação comunicativa e do grau de monitoramento da linguagem.

Apoiados nos pressupostos da Sociolinguística, realizamos uma proposta de trabalho pedagógico interventivo por meio da aplicação de sequência didática, aliada à tecnologia, à qual procuramos envolver os educandos, agentes sociais, em práticas de linguagem reflexivas e mobilizadoras de conhecimentos.

Assim, fora possível perceber que na escola vivenciamos a língua em todos os seus recursos para suprir as necessidades comunicativas dos falantes nos diversos ambientes pelos quais circulam. Conhecer e valorizar a língua é partilhar saberes sociais, culturais, políticos, é experienciar letramentos, é proporcionar autonomia aos cidadãos. Embora muitas sejam as dificuldades enfrentadas.

## Referências

BAGNO, M. **Português ou brasileiro?:** um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola, 2001.

_____. **Nada na língua é por acaso:** por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna:** a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 81-108, 2011.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**: leitura & produção. Cascavel: Assoeste/Campinas: UNICAMP, 1984.

_____. **Linguagem e ensino:** exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

_____. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Unidades Básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo, SP: Anglo, 2012.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor** - Aspectos cognitivos da leitura. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

MARCUSCHI, L. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, M. S. Projetos: uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna. In: OLIVEIRA, M. S.; KLEIMAN, A. B. (Org.). **Letramentos múltiplos:** agentes, práticas, representações. Natal/RN: EDUFRN, 2008, p. 93-118.

Soares, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. N. 25, p. 5-17, Jan./Abr., 2004.

**Submetido em: 28 maio 2020.**
**Aprovado em: 20 jun. 2020.**

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

# Mudanças no ensino da língua portuguesa a partir da sociolinguística

Changes in portuguese language teaching from sociolinguistics

Almir da Silva Coutinho[1]
https://orcid.org/0000-0001-7620-2192

Sandra Cristina Buchelt[2]
https://orcid.org/0000-0001-6172-3438

## Resumo

Este artigo traz reflexões sobre as influências de diferentes teorias no ensino da Língua Portuguesa. O objetivo é verificar quais contribuições a Sociolinguística trouxe para a prática docente, tecendo-se um breve contexto histórico desde a oficialização da Língua Portuguesa como idioma oficial, mudanças a partir da Lei de Diretrizes e Bases nº5692/71, que enfatizou o ato de ler, escrever e ouvir até as concepções de linguagem de Vygotsky (2005) e Bakhtin (2003), na perspectiva interacionista. Analisamos as concepções de alunos do Ensino Fundamental sobre a importância social da língua, suas concepções, o porquê e o que esperam aprender na disciplina de Língua Portuguesa.
**Palavras-chave** Ensino, Língua Portuguesa, Sociolinguística.

## Abstract

This article reflects on the influences of different theories in the teaching of the Portuguese Language. The aim is to verify what contributions Sociolinguistics has brought to teaching practice, weaving a brief historical context since the official language of the Portuguese language, changes from the Law of Guidelines and Bases nº5692 / 71, which emphasized the act of reading, writing and to listen to the conceptions of language of Vygotsky and Bakhtin, in the interactionist perspective. We analyze the conceptions of elementary school students about the social importance of language, their conceptions, why and what they hope to learn in the discipline Portuguese Language.
**Keywords**: Teaching, Portuguese Language, Sociolinguistics.

## Um breve relato histórico no ensino da Língua Portuguesa

A Língua Portuguesa, doravante LP, foi instituída como idioma oficial do Brasil em 17 de Agosto de 1758 através de um decreto de Marquês de Pombal, tornando seu uso obrigatório e proibindo o uso da língua geral. No ano seguinte, com a expulsão dos jesuítas e a reforma educacional pombalina, começaram a surgir mudanças no ensino da LP.

1 Graduado em Letras/Português pela Universidade Federal de Mato Grosso, pós-graduado em Psicopedagogia pela Univale e mestrando do Mestrado Profissional em Letras / Profletras – Turma . E-mail: coutinho.almir1@gmail.com.
2 Graduada em Letras/Literatura pela Universidade Federal de Rondônia, pós-graduada em Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Rondônia e mestranda do Mestrado Profissional em Letras / Profletras – Turma V. E-mail: scbuchelt@gmail.com.

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Inicialmente, estas reformas atingiram uma parcela muito pequena da população que tinha acesso à educação formal. A partir de 1808, com a vinda da família real portuguesa para o Brasil e a necessidade de uma identidade nacional, surgiram instituições educacionais, como o Liceu de Artes, Biblioteca Real e a criação da Imprensa no Brasil.

A partir da valorização do idioma oficial e a preocupação de formação da nacionalidade, a partir do século XVIII, surgiram esforços para o ensino da LP e de literatura nacional.

Com a criação da disciplina Português no século XIX, o ensino era centrado na gramática da língua, na poética e na retórica, privilegiando o ensino da norma-padrão e avaliando "o bem falar e escrever". Esta prática manteve-se até meados dos anos 40 do século XX, utilizando-se manuais de gramática e antologia.

Este padrão de ensino ainda se perpetuou por diversos momentos contundentes na história do país, passando pela ditadura que buscava a imposição da língua e o silenciamento das línguas trazidas pelos imigrantes, até 1960 com a chegada de alunos advindos de diversas classes sociais e variações linguísticas distintas, quando começou a ruir o discurso de homogeneidade da língua, pois uma grande parcela do público que chegava à escola não dominava a norma-padrão. Começaram a surgir então reflexões sobre as variedades trazidas pelos alunos, as quais diferiam da utilizada para o ensino do Português.

O marco de mudanças significativas desse período passa a ser a década de 1970 com a criação da Lei de Diretrizes e Bases, LDB nº. 5.692/71, que destacava o ensino da LP como instrumento de comunicação e de expressão. Centrada na Teoria da Comunicação (código - canal - emissor - receptor), o aluno deveria ser capaz de falar, ler, escrever e ouvir, assumindo os papéis de emissor e receptor de mensagens utilizando códigos verbais e não-verbais. Conforme Magda Soares (1998, p.58):

> O ensino da língua teve como referencial a teoria da comunicação nos anos 70 e os primeiros anos da década de 80. Já na segunda metade dos anos 80 surgem críticas a respeito do ensino da língua por parte daqueles que denunciavam os problemas de leitura e de escrita ocorridos em redação de vestibular. (SOARES, 1998, p.58)

Neste mesmo período, chegam ao Brasil as discussões sobre letramento e que podem ter influenciado a concepção interacionista de ensino pautada na leitura,

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

produção de texto e análise linguística numa perspectiva de mediação para a aquisição do conhecimento.

A partir da década de 1980, as discussões sobre o ensino da LP começaram a ganhar destaque nas universidades. Surgem novas teorias do conhecimento nas ciências da linguagem, destacando-se teóricos como Vygotsky e Bakhtin os quais enfatizam a interação e o aspecto histórico-social para a constituição dos sentidos.

Nesse contexto, a Sociolinguística, que considera a língua como produto social e abrange as variedades linguísticas, começa a ganhar espaço. Destacam-se também a Linguística Textual, a Análise do Discurso e a Psicolinguística, as quais direcionarão o trabalho da LP para as práticas do uso efetivo da língua. De acordo com Soares,

> É na articulação desses conhecimentos produzidos por diferentes teorias, em diferentes campos – Linguística e Sociolinguística, Sociologia e Sociologia da Linguagem, Psicologia e Psicolinguística –, que se deve fundamentar um ensino da língua materna que se incorpore ao processo de transformações sociais, em direção a uma sociedade mais justa. (SOARES,1996, p.79)

O ensino da leitura e escrita passou então a apresentar as primeiras rupturas com o método clássico e tradicional, e o aluno passou a ser visto como sujeito ativo no processo de produção do conhecimento e de interação com outros interlocutores.

Na década de 1990, a partir da concepção de linguagem como meio de interação, houve destaque para a nova LDB nº 9.394/96, a qual trouxe como diretriz os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa que têm como principal objetivo proporcionar o domínio da língua, oral e escrita, a fim de possibilitar a participação social efetiva, para que as pessoas possam se comunicar, ter acesso à informação, produzir e compartilhar conhecimento.

A discussão sobre o trabalho com gêneros textuais discursivos e a forte influência bakhtiniana sobre como conceber os estudos da língua portuguesa a partir do texto, em seus mais diversos gêneros, passam a contextualizar o aprendizado desde a alfabetização até os níveis mais complexos de letramento, pautando-se pelo ensino do todo para as partes, da compreensão global para os elementos constitutivos do discurso, do conhecimento de mundo para as estruturas da língua que dão fundamento ao significado e da interação sociolinguística para os domínios linguísticos propriamente ditos.



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

De acordo com Bortoni-Ricardo (2015), a Sociolinguística trouxe inúmeras contribuições para o ensino da LP, porque trabalha a partir da realidade linguística dos alunos, incluindo-os no ambiente escolar sem se sentirem estranhos em relação à língua utilizada na escola. Desta forma, poderão aprender novas formas linguísticas sem desconsiderarem a sua, tornando-os usuários competentes em diversas situações e usos.

## Mudanças a partir da sociolinguística

Do ponto de vista institucional, o século XX foi marcado por muitas tentativas de promover a alfabetização a um número cada vez maior de pessoas, contudo isso não ocorreu homogeneamente por inúmeros fatores, tais como, desde o fato das populações inicialmente estarem em grande parte em áreas distantes dos centros urbanos e posteriormente migrarem em grande fluxo para as áreas urbanas ainda não estruturadas para atendê-las em suas necessidades básicas, dentre elas a urgência em educação, precária em todos os níveis para as classes sociais menos abastadas.

Como resultado da constatação do fraco desempenho escolar, principalmente no Ensino Fundamental, o governo brasileiro, através das instâncias educacionais e políticas, instituiu, na década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs para o Ensino Fundamental com vista a superar deficiências leitoras, escritoras e de resolução de problemas encontrados nos alunos que por hora estão na escola muitas vezes por força da lei.

Nos PCNs para o Ensino Fundamental, buscou-se implementar o ensino da LP a partir do texto, contextualizando-se primeiro o significado, o sentido, do geral para as estruturas da língua sem que esse processo devesse ser tomado como estanque, podendo a palavra e toda a sua estrutura morfossintática, semântica e discursiva ser trabalhada de acordo com o grau de desenvolvimento do aluno e seu potencial de aprendizagem conforme descrito por Vygotsky (2005).

Portanto, os PCNs surgiram como orientadores de uma prática dialógica na qual se respeita o conhecimento trazido pelo aluno do seu meio social, contudo sem deixar de se fazer as mediações e intervenções necessárias para que assimile, a partir da linguagem trabalhada pelo professor e pela escola, todo o conhecimento da sua língua e que o torne capaz de fazer as leituras com as quais obrigatoriamente se defrontará no meio social. Dessa forma, como leitor e escritor proficiente, o aluno lidará de maneira

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

autônoma diante de problemas reais que envolvam a capacidade de produzir enunciados, dialogar, compreender e resolver problemas instrumentalizado pelo conhecimento adquirido na escola e fora dela, nos mais diversos gêneros discursivos.

Com base na perspectiva sociolinguística, que tem a enunciação como resultado da interação com o outro no meio social, e devidamente contextualizada para produzir significado, há também as Orientações Curriculares (1998) que, assim com os PCNs, é um instrumento a mais para capacitar o professor e a escola no processo de reflexão e tomada de decisão sobre como procederem diante dos desafios de ensinarem alunos das classes populares, respeitando o grau de heterogeneidade presente em aspectos culturais, geográficos, etnográficos, socioeconômicos e de outras ordens que, ao mesmo tempo, enriquecem o ambiente escolar, exigem que diferentes metodologias sejam aplicadas para que o maior número possível de alunos aprendam o mesmo conteúdo, sem qualquer menção discriminatória ou omissão da escola e do professor.

As mudanças ocorridas no sistema educacional brasileiro nas últimas décadas em relação ao ensino da Língua Portuguesa foram subsidiadas, como já dissemos, a partir de reflexões centradas nas teorias da Linguística Textual, da Análise do Discurso, da Psicolinguística e da Sociolinguística:

> O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 1998, p. 15).

Esses estudos colaboraram para a reflexão a respeito do ensino da LP para que se combatam os preconceitos linguísticos e levem ao ensino da norma-padrão como acréscimo ao conhecimento que o aluno traz consigo, sem menosprezá-lo, direcionando-o para a ampliação da sua competência comunicativa. Bortoni-Ricardo (2015) enfatiza que a escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas, devendo professores e alunos reconhecerem que existem formas diferentes de se dizer a mesma coisa, porém essas escolhas podem estar ligadas ao prestígio do falante ou à formação negativa de sua imagem.

> Os alunos que chegam à escola falando “nós cheguemu”, “abrido” e “ele drome”, por exemplo, têm que ser respeitados e ver valorizadas as suas



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

> peculiaridades linguístico-culturais, mas têm o direito inalienável de apreender as variantes do prestígio dessas expressões. (BORTONI-RICARDO, 2015, p. 15).

Para Hymes (1966, p.46), o conceito de competência comunicativa está voltado para "a adequação da linguagem às diversas ocasiões e situações", sendo, desta forma, primordial para se lutar contra o preconceito linguístico e proporcionar ao aluno acesso a um conhecimento que tem prestígio social, podendo desempenhar diversas funções nas mais diferentes situações. O trabalho voltado para a ampliação da competência comunicativa do aluno pode permitir que ele saiba o que falar e como falar com diversos interlocutores, nas mais diversas situações, sem que isso acarrete constrangimento ou discriminação.

Dentro desta mesma concepção, as Orientações Curriculares – Área de Linguagens de Mato Grosso preconizam que o ensino de LP "deve ter por finalidade maior promover o desenvolvimento da capacidade discursiva do estudante, ou seja, "a aptidão para dominar as regras de uso da língua nas diversas situações"" (CHARANDEAU & MAINGUENEAU, 2004, p. 101 *apud* OC/MT, 2010, p.44).

## O ensino da Língua Portuguesa: a construção de uma visão deturpada

É consenso entre estudantes, professores e estudiosos a importância do conhecimento da língua portuguesa suficiente para se expressar em diferentes situações sociais oralmente e em textos escritos quando necessário. Também há convergência de opiniões sobre a importância da escola para que uma criança ou adulto ainda não alfabetizados possam aprender a ler e escrever de acordo com as exigências de seu meio.

Embora todos, alfabetizados e analfabetos, pessoas com alto grau de instrução ou grau mediano de escolaridade, já saibam oralmente se expressar, mesmo antes da escolarização e, de certa forma, muito competentes em seu ambiente social, muitos repetem os mesmos "mitos", como afirma Bagno em *Preconceito linguístico: o que é , como se faz* (2002): "Português é muito difícil"; "As pessoas sem instrução falam tudo errado"; "O certo é falar assim porque se escreve assim"; "É preciso saber gramática para falar e escrever bem", dentre outras muitas afirmações arraigadas no senso comum e, pior ainda, entranhadas no fazer pedagógico de muitos professores que não

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

contribuem, dessa forma, para o rompimento com preconceitos linguísticos que sempre atingem aquelas pessoas já vítimas da posição socioeconômica que ocupam e de uma educação distante de cumprir seu papel emancipador. Conforme assevera Bagno

> As pesquisas sociolinguísticas – que se baseiam em coleta de dados por meio de gravações da fala espontânea, viva, dos usuários nativos da língua – confirmam uma suposição óbvia: as pessoas das classes cultas de qualquer lugar dominam melhor a norma culta do que as pessoas das classes não-cultas de qualquer lugar.(BAGNO, 2002, p. 49).

Assim, as comuns afirmações advindas dos alunos, da sociedade e até de professores quanto à dificuldade de se aprender português por ser uma "língua difícil", perdem qualquer credibilidade, pois basta propiciar à criança ou a qualquer pessoa um convívio com os usos formais da língua, seja no ambiente familiar ou escolar, e esses falantes/escritores não terão dificuldade, ou terão muito menos dificuldade em se expressarem nos níveis de formalidade em que seja exigida a formação de enunciados mais próximos do padrão.

Os estudos linguísticos e sociolinguísticos em nenhum momento tornam desprezível o ensino da língua em sua modalidade padrão, entretanto são claras as restrições quanto ao excessivo apreço pela gramática tradicional no ensino escolar sem se considerar os diferentes usos discursivos reais que realmente produzem significado para falantes, leitores e escritores.

O que se discute e se propõe por Bagno (2002, p. 119) é que "O ensino da gramática normativa mais estrita, a obsessão terminológica, a paranoia classificatória, o apego à nomenclatura – nada disso serve para formar um bom usuário da língua em sua modalidade culta." E dessa forma são necessários esforços dos professores de Língua Portuguesa para romperem com o senso comum que ainda acredita que, pautando o ensino de língua portuguesa pelo distanciamento dos gêneros discursivos de uso real na vida dos falantes e leitores, pode-se potencializar os conhecimentos leitor e escritor dos alunos.

Os alunos que chegam à escola, em sua maioria, compreendem a importância que o domínio formal da língua portuguesa tem em suas vidas, contudo trazem do seu meio social uma visão equivocada de que aprender a dominar os recursos discursivos linguísticos e letrados passa pelo foco da gramática tradicional, e muitas vezes esse equívoco não é desconstruído na escola ou é até mesmo reforçado pelos professores.

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Bagno (2009) traz à tona, de forma bem didática, a discussão sobre se se deve ou não ensinar gramática na escola, sobre o que é norma culta e norma-padrão, sobre a variação linguística, além de muitas outras questões relevantes para uma reflexão sociolinguística e epilinguística da língua portuguesa como objeto de ensino escolar, e mais do que isso, como instrumento de transformação social capaz de tornar todo indivíduo um agente que compreende sua realidade, produz interpretações coerentes dos textos com os quais se defronta e age de acordo com as normas exigidas em seu meio social.

Um fato é evidente: sobre a escola e principalmente sobre o professor de língua portuguesa está o peso, o compromisso com a mudança no ensino da língua portuguesa para que o aluno se reconheça como usuário da língua que já domina as estruturas gramaticais, lexicais, morfossintáticas, semânticas e discursivas suficientes para, a partir desse conhecimento, avançar para domínios de gêneros textuais os mais diversos e desafiadores que são exigidos em sociedade, sejam eles em níveis mais e menos formais, mais ou menos distantes da norma-padrão, inegavelmente ainda objeto de desejo.

"À professora e ao professor de língua portuguesa cabe o trabalho de reeducação sociolinguística de seus alunos e de suas alunas." (BAGNO, 2009, p.82), pois à escola provavelmente chegarão todas as crianças, assim como o autor ainda acrescenta:

> Quando (ou se) essa pessoa vai para a escola, tudo o que ela aprendeu espontaneamente até então em seu convívio familiar, comunitário, social vai se transformar em **saber formalizado,** sistematizado, delimitado em áreas específicas de conhecimento; rotulado por meio de **conceitos**, explicado por meio de **teorias**. (BAGNO, 2009, p. 82).

Ou seja, o trabalho pode ser realizado contextualizadamente no ensino da língua portuguesa, porém a língua propriamente dita com toda a sua estrutura gramatical e convenções, seus inúmeros pontos conflitantes e seus incontáveis usos na prática social são objetos de estudo que nunca poderão sumir do debate, da reflexão e da busca por respostas, o mais convincente possíveis nos ambientes e contextos de aprendizagem.

## Da perspectiva sociolinguística à análise de dados



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

A partir das reflexões oriundas das possíveis contribuições que as teorias (sócio)linguísticas poderiam ter no ensino da LP e de mudanças esperadas, foi realizada uma pesquisa com alunos do sétimo ano do ensino fundamental de uma escola da rede estadual de ensino com o objetivo de verificar qual é a concepção que os alunos têm a respeito da disciplina LP, qual seria sua função e o que acreditam que deveriam aprender durante essas aulas.

Os alunos receberam uma folha contendo duas perguntas: 1) Na sua opinião, qual é a função da aula de Língua Portuguesa? O que vocês aprendem? O que esperam aprender? e 2) Para você, o que significa falar e escrever "bem"?

As perguntas foram elaboradas com o intuito de compreendermos o que os alunos esperam aprender nas aulas de LP e até mesmo qual é a concepção que têm sobre sua língua, assim como verificarmos se houve contribuições dos estudos sociolinguísticos na prática pedagógica no ensino da LP nos últimos anos que pudessem contribuir para a quebra do preconceito linguístico e da compreensão de homogeneização da língua. A seguir apresentamos algumas respostas dadas pelos alunos:

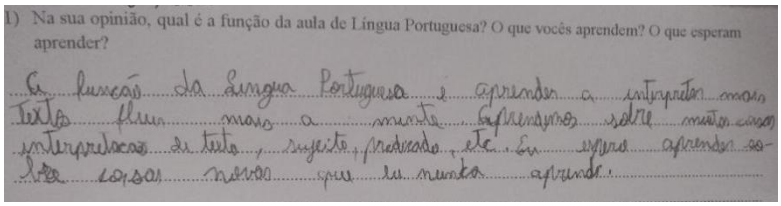

1) Na sua opinião, qual é a função da aula de Língua Portuguesa? O que vocês aprendem? O que esperam aprender?

**Figura 1:** acervo dos pesquisadores

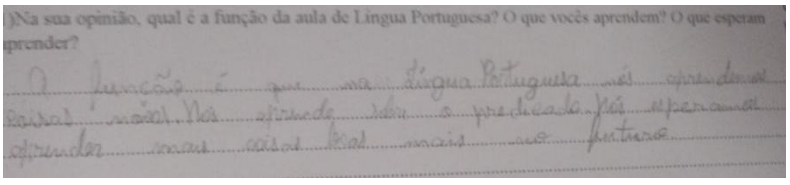

1)Na sua opinião, qual é a função da aula de Língua Portuguesa? O que vocês aprendem? O que esperam aprender?

**Figura 2:** acervo dos pesquisadores

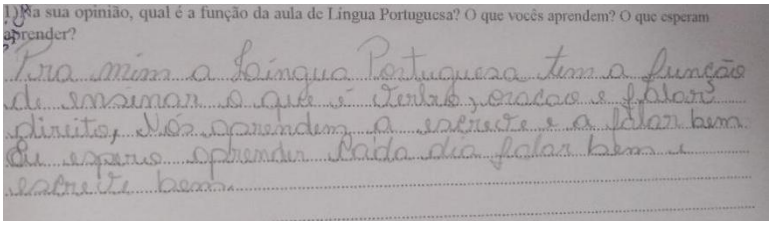

1)Na sua opinião, qual é a função da aula de Língua Portuguesa? O que vocês aprendem? O que esperam aprender?

**Figura 3:** acervo dos pesquisadores

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

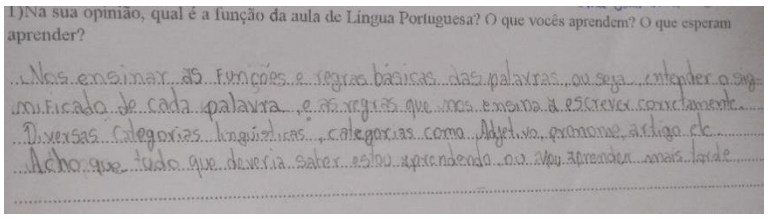



**Figura 4:** acervo dos pesquisadores

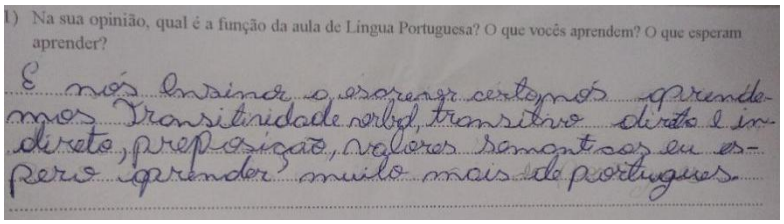



**Figura 5:** acervo dos pesquisadores

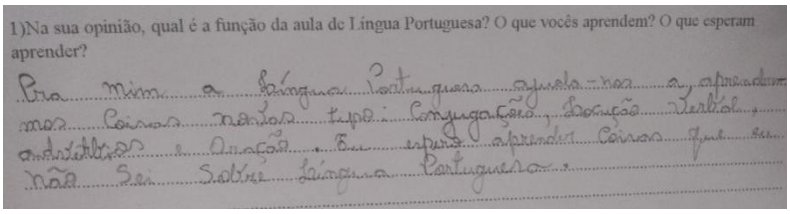



**Figura 6:** acervo dos pesquisadores

Como pode ser observado em alguns fragmentos acima, ao responderem à primeira pergunta, todos os alunos mencionaram que a função da disciplina é ensinar conteúdos gramaticais, evidenciando que ainda está implícito nas pessoas que as aulas de Língua Portuguesa permanecem com a antiga função, típica de décadas passadas: ensinar a taxionomia da língua.

Em relação à questão 2, as respostas se resumiram ao falar e escrever "corretamente" de acordo com a norma-padrão, reiterando o conceito de "certo e errado", como é possível observar nos fragmentos abaixo:

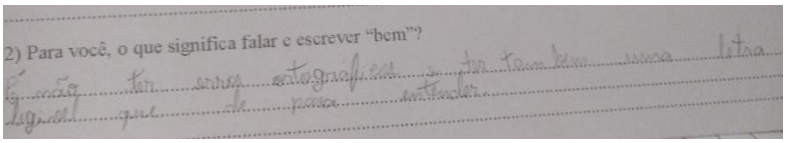



**Figura 7:** acervo dos pesquisadores

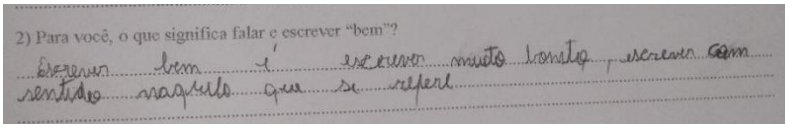



**Figura 8:** acervo dos pesquisadores

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

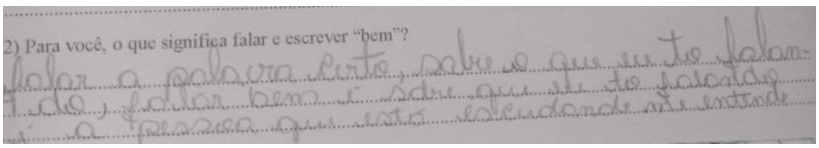



**Figura 9:** acervo dos pesquisadores

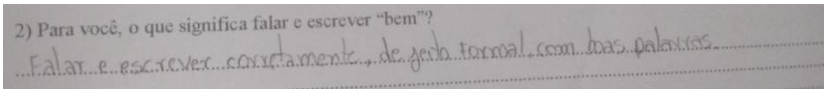



**Figura 10:** acervo dos pesquisadores

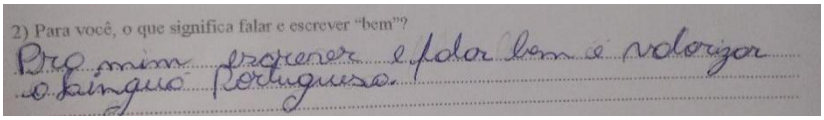



**Figura 11:** acervo dos pesquisadores

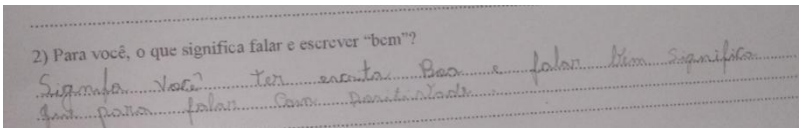



**Figura 12:** acervo dos pesquisadores

A partir dessas análises, percebe-se que as aulas de Língua Portuguesa continuam compreendidas e ministradas como meio de transmissão da norma-padrão, desconsiderando-se as demais variedades da língua. De acordo com Bortoni-Ricardo (2015), podemos perceber que o ensino da LP ainda permanece voltado para a língua como algo homogêneo e da supervalorização da norma-padrão em detrimento das demais variedades, gerando uma exclusão e mantendo-se a perspectiva do *certo* e *errado*.

## Considerações finais

Ao analisarmos a fala de alunos do Ensino Fundamental, percebemos o ensino da LP ainda voltado apenas para a valorização da norma-padrão. Por sua vez, Possenti (2012, p. 33), "O objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco, político e pedagógico." O autor apresenta três razões pelas quais, como diz, não se aprende ou não se usa a norma padrão, questionando os valores sociais dominantes e as discutíveis estratégias escolares, sendo que

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

> O padrão tem muitos valores e não pode ser negado; não é verdade que ele desculturaliza, que veicula necessariamente uma só ideologia. Não é verdade que é muito difícil – o não-padrão os alunos já sabem. Falar em não ensinar o padrão equivale a tirar o português das escolas. (POSSENTI, 2012, p. 33).

Porém, o trabalho centrado em apenas uma norma padrão da língua, como algo homogêneo, reforça a concepção de que a escola é excludente, deixando de ser um lugar privilegiado de discussão linguística.

Para romper com os paradigmas estereotipados de se ensinar a língua portuguesa com ou sem a gramática tradicional e considerar o valor social das variedades linguísticas, necessita-se da reflexão epilinguística permanente, tendo no professor, com a devida qualificação, pesquisador constante, observador e analista do conhecimento oral, leitor e escritor dos alunos, o potencial material e teórico para fazer avançar a aprendizagem da língua conforme as exigências sociais.

O ponto central da discussão em torno do trabalho com a LP não deve ser se se deve ou não ensinar a norma-padrão, mas sim considerar os estudos sociolinguísticos como orientadores de uma prática epilinguística que considera o conjunto das variedades sem desprezo pela metalinguagem necessária à compreensão dos fenômenos linguísticos que levem ao desenvolvimento pleno das competências comunicativas e discursivas exigidas no meio social.

## Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. In: Estética da criação verbal. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. São. Paulo: Edições Loyola, 1999.

_____. **Nada na língua é por acaso**. São Paulo: Parábola Editorial, 3ª edição, 2009.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em Língua Materna: a Sociolinguística em sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004. 108p.

_____. **Nós cheguemu na escola, e agora? Sociolinguística & educação.** São Paulo: Editora Parábola, 1ª edição, 2015.

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais. **PCN/Língua Portuguesa–3º e 4º ciclos**. Brasília, MEC/sef, 1998.

LARE, Nícia de Andrade Verdini. **Ensino de língua portuguesa: uma visão histórica**. *In:* Idioma, Rio de Janeiro, nº *23*, p.7-24, 2010.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Editora Parábola, 2017.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula** (org). São Paulo: Anglo, 2012.

ALFACINI, Ana Cristina dos Santos. Breve histórico do ensino de língua Portuguesa no Brasil: da Reforma Pombalina ao uso de materiais didáticos apostilados. *In:* Idioma, Rio de Janeiro, nº. 28, p. 45-59, 2013.

MATO GROSSO. **Orientações Curriculares: área de linguagens** - Educação Básica. Cuiabá, MT: SEDUC/MT, 2010. 126p

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 11ª reimpressão, 2004.

SOARES, M. **Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Educ, p. 53-60, 1998.

_____. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1996.

Vigotsky, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 194 p.

**Submetido em: 28 maio 2020.**
**Aprovado em: 20 jun. 2020.**



BY NC ND

REENOMA
Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

# Novas Velhas Histórias: releitura e recriação da obra Dom Quixote de Miguel de Cervantes

## New Old Stories: re-reading and recreating the work Don Quixote by Miguel de Cervantes

Karina Costa Paes de Sousa[1]
https://orcid.org/0000-0001-7603-1063

## Resumo

Este trabalho consiste na apresentação de um livro produzido por alunos do 7º ano "A" do Ensino Fundamental da Escola Estadual Cecília Meireles, do município de Matupá - MT. Esse livro é o resultado de uma proposta que abordou leitura e produção de textos realizada com os discentes no primeiro semestre de 2019. O objetivo desse projeto era desenvolver as habilidades de leitura e escrita dos alunos, por meio de uma proposta de ensino-aprendizagem que lhes fosse significativa e tivesse um resultado concreto a ser alcançado no final do processo vivenciado por eles. Diante disso, foi elaborada uma sequência didática sobre o gênero releitura (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2010), cuja proposta era apresentar o gênero aos alunos para que eles se apropriassem dele e criassem sua própria versão da história. Foram realizados módulos de leitura e análise de versões variadas de releituras. Ao final do trabalho, a turma produziu um livro artesanal, o qual se tornou suporte das atividades realizadas em sala. Esse trabalho foi significativo, pois reforçou a importância de se realizar um trabalho direcionado, com propostas definidas e objetivos específicos a serem alcançados. Do mesmo modo, permitiu ao professor acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos e reconhecer, no percurso de apropriação do novo pelos alunos, momentos significativos para pensar e repensar a prática pedagógica.
**Palavras-chave**: Alunos, Aprendizagem, Leitura, Produção de texto, Releitura.

## Abstract

This work consists of the presentation of a book produced by students of the 7th year "A" of Elementary School at the Cecília Meireles State School, in the municipality of Matupá - MT. This book is the result of a proposal that addressed reading and text production carried out with students in the first semester of 2019. The objective of this project was to develop students' reading and writing skills, through a teaching-learning proposal that meaningful and had a concrete result to be achieved at the end of the process experienced by them. Therefore, a didactic sequence was elaborated on the genre rereading (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2010), whose proposal was to introduce the genre to the students so that they could appropriate it and create their own version of the story. Modules of reading and analysis of varied versions of readings were carried out. At the end of the work, the class produced a handmade book, which became support for the activities carried out in the classroom. This work was significant, as it reinforced the importance of carrying out targeted work, with defined proposals and specific objectives to be achieved. Likewise, it allowed the teacher to follow the students 'learning process and recognize, in the course of students' appropriation of the new, significant moments to think and rethink the pedagogical practice.
**Keywords**: Students, Learning, Reading, Text production, Rereading.

1 Mestranda pelo ProfLetras, campus de Sinop. Licenciada em Letras (Língua Portuguesa e Literatura Brasileira). Escola Estadual Antonio Ometto - Matupá-MT – E-mail: karinapaes041@gmail.com.


CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

## INTRODUÇÃO

Muitas têm sido as discussões a respeito do ensino de Língua Portuguesa com o objetivo de encontrar caminhos para a melhoria da qualidade do ensino no Brasil. Nesse bojo de reflexões, surgidas desde o início da década de 1980, a leitura e a escrita ocupam lugar privilegiado, sendo consideradas os pilares da aprendizagem e o lugar de onde se deveria partir para se combater o fracasso escolar. Essas discussões resultaram na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa no ano de 1997, documento oficial que objetiva orientar o professor para a realização de um trabalho que garanta a aprendizagem eficiente da leitura e da escrita de modo abrangente, para assim combater o fracasso escolar e, consequentemente, promover a melhoria da educação no país. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), o ensino de Língua Portuguesa deve basear-se em algumas concepções que, transformadas em práticas de ensino, propiciem o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos.

Essa perspectiva de ensino estabelece para a escola o dever de formar cidadãos capazes de usar a linguagem oral e escrita, em suas mais diversas formas e funções, nas mais diversas situações de comunicação, bem como torná-los sujeitos competentes discursivamente para atribuírem sentidos às construções simbólicas da sociedade. Desse modo, cumpre à escola desenvolver projetos de ensino que permitam aos alunos vivenciarem situações reais de uso da linguagem, que propiciem o contato com os mais diversos gêneros textuais/discursivos, proporcionando-lhes, assim, a oportunidade de participação em práticas reais de letramento.

Segundo os PCN, para formar sujeitos letrados, a escola precisa valorizar o trabalho com projetos. Um projeto se caracteriza por ter “um objetivo compartilhado por todos os envolvidos, que se expressa num produto final em função do qual todos trabalham” (BRASIL, 1997, p. 45). Além disso, ele deve oferecer a oportunidade de se realizar um trabalho contextualizado de leitura e produção de textos, de uso das linguagens oral e escrita, em que “ler para escrever, escrever para ler, ler para decorar, escrever para não esquecer, ler em voz alta em tom adequado” (BRASIL, 1997, p.46) façam sentido para o aluno, por se tratarem de situações reais de uso e prática da linguagem.

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Neste ano de 2019, passamos a usar a nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que aponta como um respiro para os profissionais da educação preocupados em oferecer um ensino de qualidade aos seus alunos. Cabe lembrarmos aqui que quando se inicia um ano letivo, a equipe pedagógica de uma escola se reúne para discutir e estabelecer o que vai ser ensinado durante o ano (Plano Anual). Pensando nisso, o Ministério da Educação - MEC passou por um longo processo de elaboração da BNCC, em busca de um ensino justo, inclusivo e democrático.

A BNCC não é um currículo pronto, com normativas exclusivas. Ela funciona como uma orientação aos objetivos de aprendizagem de cada etapa da formação escolar, sem ignorar as particularidades de cada escola no que diz respeito à metodologia e aos aspectos sociais e regionais.

Ou seja, cada instituição tem liberdade de construir o seu currículo, utilizando as estratégias que julgarem mais adequadas em seu projeto político pedagógico, desde que estejam sintonizadas com a BNCC.

Toda e qualquer escola tem a obrigação de cumprir as diretrizes estabelecidas no documento, que definem o que deve ser aprendido em cada etapa da educação de base de um cidadão brasileiro.

O documento foi criado para que todas as escolas tenham um padrão mínimo de instrução, e o esperado é que essa padronização aumente a qualidade do ensino no país, especialmente na esfera pública.

Para melhor compreensão de como foi o processo de elaboração da BNCC, vamos dividi-lo em 5 etapas:

1. A BNCC faz parte do Plano Nacional da Educação, previsto na Constituição Federal de 1988. A primeira versão foi redigida em 2014.
2. O documento foi aberto para consulta pública em 2015, permitindo que a sociedade pudesse contribuir com suas opiniões; 45 mil escolas colaboraram nesse processo, levando à segunda versão.
3. Em 2016, essa segunda versão viajou por todos os estados do país, sendo debatida em seminários.
4. A terceira versão veio em 2017, junto a um novo ciclo de debates.
5. A Base Nacional Comum Curricular foi homologada pelo MEC em dezembro de 2017.



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Todas as instituições escolares do Brasil devem, obrigatoriamente, implementar a BNCC até o final de 2019.

O Ministério da Educação foi o responsável por convocar pesquisadores, formadores de professores, representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Esses profissionais envolvidos foram os responsáveis pela organização dos seminários que debateram sobre as obrigatoriedades do currículo.

A base cumpre a meta 7 do Plano Nacional da Educação (PNE), que busca potencializar a qualidade da Educação Básica, impulsionar o fluxo escolar e desenvolver a aprendizagem.

Acreditamos que com a implementação da Base Nacional Comum Curricular, haverá uma movimentação do sistema educacional no Brasil, já que os professores e a coordenação pedagógica terão que se adequar às especificidades do documento.

A partir desse contexto e das orientações dos PCN sobre o ensino de Língua Portuguesa, assim como de alguns trabalhos teóricos sobre o ensino de leitura e produção de textos, propusemos um projeto de leitura e produção de textos, focando a releitura, o qual foi realizado com os discentes do 7º ano "A", do período matutino da Escola Estadual Cecília Meireles do município de Matupá - MT. De acordo com o Dicionário Aurélio (2010), releitura é um substantivo feminino. Composição ou criação de alguma coisa a partir de outra existente. Elaboração de uma obra tendo outra como base.

Releitura não é cópia. Na cópia reproduz-se com fidelidade a obra de um artista. Na releitura apresenta-se aquilo que se entendeu da obra, produzindo-se um texto/objeto novo, a partir do primeiro que foi proposto, mas sem preocupação com semelhanças.

É um processo que envolve a absorção de algo anterior de forma a recriá-lo, reinventá-lo, transformá-lo.

A releitura pode ser feita tanto em relação ao texto literário, quanto em relação às outras artes. Envolve criatividade e imaginação, sem deixar de lado a leitura e o reconhecimento dos recursos artísticos empregados.

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

O objetivo desse projeto era desenvolver as habilidades de leitura e escrita dos alunos, por meio de uma proposta de ensino-aprendizagem que lhes fosse significativa e tivesse um resultado concreto a ser alcançado no final do processo vivenciado por eles.

Diante disso, foi elaborada uma sequência didática sobre o gênero releitura (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2010), cuja proposta era apresentar o gênero aos alunos para que eles se apropriassem dele, criassem seus próprios textos e os transformassem em livro.

O trabalho ora proposto consiste na apresentação do livro da releitura da obra Dom Quixote, resultante desse projeto, os qual foi produzido por alunos do 7º ano do Ensino Fundamental.

## CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

Quando se pensa em produzir uma sequência didática, temos que pensar o foco que daremos a ela, o que desejamos passar para os nossos alunos, e a forma como desejamos que eles respondam aos nossos estímulos. Por isso se faz necessária a delimitação da concepção de linguagem a ser trabalhada.

A primeira concepção é a formalista que adota um enfoque estruturalista e gerativista, que considera a linguagem como uma entidade capaz de encerrar e expressar sentido por si só, expressando seus pensamentos, se assemelhando aos estudos tradicionais.

A segunda concepção apresenta uma tendência funcionalista, que trata a língua como fenômeno de comunicação e expressão. Porém, um ponto bastante questionado nessa concepção é justamente a retirada dos elementos de comunicação de seus contextos, trabalhando de forma solta, desse modo não se afastando muito da concepção formalista da língua.

A terceira vertente é a concepção funcional e pragmática, também chamada de interacionista, por ser marcada pela interação humana e pelas atividades socioculturais. No âmbito do ensino, essa concepção aborda justamente a interação entre aluno e professor dentro da sala de aula, desconstruindo a ideia do professor como detentor do conhecimento e do aluno como um receptáculo, construindo, assim, uma ideia de crescimento mútuo e diálógico.

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

## GÊNEROS DISCURSIVOS

Segundo Bakhtin (2000), os gêneros dos discursos são as representações dos enunciados produzidos pelas sociedades, sendo esses enunciados orais ou escritos, cada um com seus conteúdos temáticos, estilo e elementos composicionais.

Quando se pensa em abordar um gênero discursivo dentro de uma sala de aula, se faz necessário ter domínio sobre o mesmo, conhecer seus elementos estruturais, as leituras e releituras que ele é capaz de permitir, além da abordagem que se pretende desenvolver.

Porém, o ponto mais importante é pensar em estratégias que não apenas motivem seus alunos, mas os levem a compreender o gênero, de tal maneira, que eles consigam reproduzi-lo. E esse é o objetivo da sequência didática proposta aqui, baseada na concepção funcional e pragmática, levar o aluno à produção textual.

Koch (2007), em seu livro "Ler e Compreender: Os sentidos do texto", levanta uma discussão sobre o processo para a produção textual, ela destaca a leitura como pontapé inicial, delimitando algumas estratégias de leitura para que se chegue a releituras do texto /gênero, analisando todos os seus pontos.

Dentre as estratégias podemos destacar:

- O autor do texto
- O meio de comunicação do texto
- O gênero textual
- O título
- A distribuição e configurações de informação no texto

Essas estratégias proporcionam ao aluno um domínio sobre o gênero, pois, através delas eles conhecem cada pedacinho do texto, proporcionando uma compreensão do todo. Quando pensamos no autor, vários aspectos podem ser trabalhados, como a escrita desse autor, quais os gêneros que ele escreve, pode-se até solicitar que os alunos façam uma pesquisa. O meio de comunicação vai falar muito sobre o gênero e seu formato, após esses pontos é importante que o professor faça uma explanação sobre o gênero escolhido e então passe para a compreensão do texto escolhido, partindo do título escolhido, nesse momento pode-se propor aos alunos atividades relacionadas, como a escolha de outro título com base na leitura feita. Para

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

concluir essa fase inicial, é importante verificar as informações e configurações distribuídas pelo texto, ou seja, compreender o assunto abordado a partir de um trabalho de interpretação textual.

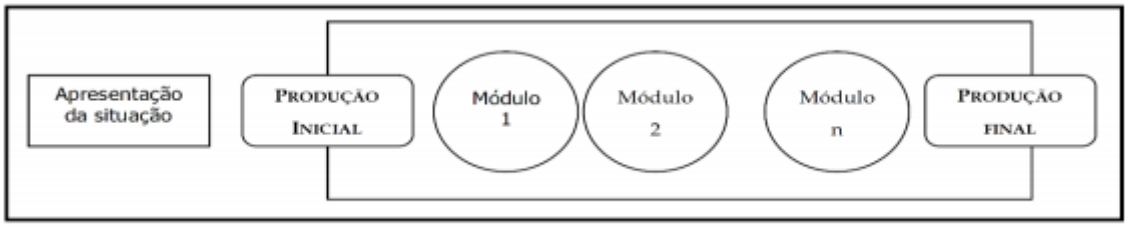
Após as leituras iniciais, é preciso que o gênero passe a ter sentido para o aluno, para que ele compreenda a leitura feita, para então ser capaz de desenvolver um contexto de produção e de uso do gênero em questão.

## O PROCEDIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O trabalho com a leitura e a escrita de releitura foi organizado metodologicamente segundo a proposta de sequência didática de ensino de gêneros, conforme o modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010). De acordo com essa proposta, o trabalho com determinado gênero textual organiza-se em módulos, os quais correspondem às etapas de (re)conhecimento, aprendizagem e apropriação da estrutura, objetivos e função social do gênero estudado.

A estrutura de base de uma sequência didática é constituída pelos seguintes passos:

Apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final, como demonstra o esquema abaixo, cf. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.98):




FONTE: DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98.

Ao analisarmos essa imagem, podemos ter uma dimensão total do que é uma sequência didática, na qual a apresentação da situação é o momento em que o professor vai apresentar a proposta da sequência, pois é importante que o aluno tenha consciência do que ele estará fazendo durantes as aulas, e que isso tenha um objetivo final que vá além de uma nota. Após a apresentação da situação, partimos para a produção inicial, na qual o aluno fará um texto base, colocando no papel ou de forma oral suas ideias e propostas iniciais, depois dessa produção tudo será aperfeiçoado nos módulos, nos quais se fará necessário um trabalho em conjunto entre professor e aluno, para que se

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

solucionem as dificuldades apresentadas na produção inicial. Não existe um número fixo de módulos, aqui propusemos três, porém esse número pode ser alterado.

O objetivo principal dos módulos é, portanto, o aperfeiçoamento do texto, para que o aluno se sinta completamente capaz de realizar uma produção final colocando em prática tudo o que aprendeu ao longo do processo.

A proposta apresentada aqui dialoga tanto com a oralidade, quanto com a escrita, vendo-as integralmente, além de permitir a articulação entre a produção de gênero com outros domínios de ensino de língua, como, por exemplo, a sintaxe e a ortografia.

## METODOLOGIA

### APRESENTAÇÃO INICIAL

A proposta inicial foi apresentar o gênero aos alunos para que eles o (re)conhecessem, compreendessem sua estrutura e seu funcionamento discursivo para, posteriormente, criarem seus próprios textos. Foram realizados trabalhos de leitura de versões variadas de releituras, a fim de que os alunos conhecessem as características do gênero, as temáticas predominantes, os contextos histórico-social e cultural em que foram criados e os diálogos que os textos atuais estabelecem com eles. Por exemplo o diálogo entre as artes é algo que proporciona a interação com diferentes linguagens.

Cada arte tem uma linguagem própria: a literatura é a arte da palavra; a pintura trabalha com a tinta e a tela, em uma superfície plana; a escultura trabalha com o volume, além das formas; a música requer um ouvido cuidadoso, que diferencie as notas musicais; e assim por diante. Proporcionar atividades interdisciplinares nesse contexto é válido, para que possam explorar diferentes sentidos na leitura das figuras visuais, verbais e sonoras.

A releitura está diretamente relacionada à compreensão que o aluno constrói na leitura que fez do texto/objeto.

Por isso, cada faixa de idade poderá propor releituras próprias: os mais novos, por exemplo, das séries iniciais, estão mais ligados ao concreto, às formas de representação mais ligadas à realidade. Após essa fase, há uma compreensão maior do abstrato, trabalhando com novos significados. Como a arte representa a realidade,

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

podendo modificá-la, a releitura também pode trabalhar com esse princípio, dependendo do quanto a criança conheça e compreenda os recursos estéticos empregados e recriados.

## PRODUÇÃO INICIAL

A releitura é uma nova interpretação de uma obra de arte, pintura, escultura, peça teatral, conto, história, livro etc., feita com estilo próprio, mas sem fugir ao tema original da obra. Cada ser humano tem um modo próprio de ver e interpretar a realidade.

Após o reconhecimento deste gênero pelos alunos e do repertório que lhes foi possível obter para a criação do novo, foram iniciados os trabalhos de produção individual de releituras de histórias variadas. Sendo que respeitamos a escolha dos alunos. Tivemos a surpresa de encontrarmos vários textos a respeito da Mitologia Grega (conteúdo visto no primeiro bimestre), nos quais eles recriaram as histórias mudando seus personagens e espaços onde ocorriam as histórias.

## MÓDULO 1

Nessa etapa do trabalho foram realizadas atividades para atender às necessidades de aprendizagem de escrita dos alunos e assim garantir maior proficiência na escrita dos textos. Atividades essas que foram desenvolvidas após o reconhecimento do gênero releitura pelos alunos e do repertório que lhes foi possível obter para a criação do novo.

Em sala de aula foi lida a obra “Dom Quixote” de Miguel de Cervantes e, conforme a leitura ia acontecendo, no quadro iam sendo anotados todos os lugares e personagens da história. Depois eles foram encaminhados até o LIED (Laboratório de Informática Educacional) onde assistiram um pequeno vídeo extraído do YouTube https://www.youtube.com/watch?v=CLRIYm_2Zq4 .

E, no mesmo local, realizaram um Quiz, no Racha Cuca https://rachacuca.com.br/quiz/152731/dom-quixote-i/, sobre a obra, lá puderam observar se realmente conseguiram entender a história e seus personagens.

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Os alunos sentaram-se em duplas, para ser realizado um sorteio, no qual cada dupla ganharia uma página da obra, para realizar a releitura, tanto da parte verbal quanto da não verbal.

## MÓDULO 2

Foi apresentado à turma um texto (“Dom Quixote”, música do Engenheiros do Hawaii). Depois de os alunos ouvirem a música uma vez, perguntamos, à turma, que relações podem ser estabelecidas entre a canção e a obra. Anotamos as falas mais relevantes no quadro. Em seguida, entregamos aos alunos cópias da letra da música disponibilizada em anexo.

Com a canção em mãos, os alunos se reuniram em grupos. Entregamos-lhes uma ficha com perguntas que foram respondidas oralmente entre os alunos. Elas orientaram a discussão sobre a relação intertextual entre a música e a obra.

Perguntas:

1. O eu-lírico da canção se intitula "otário". Que relação pode-se estabelecer entre esse adjetivo e ao Dom Quixote da obra lida?
2. Dom Quixote era um sonhador. Relacione essa característica da personagem ao verso "Peixe fora d'água, borboletas no aquário".
3. Escreva o verso da canção que apresenta uma cena da obra lida. Que sentido tem esse verso depois da frase "Tudo bem, até pode ser"?
4. O eu-lírico da canção sente-se "deslocado" do mundo em que vive. Como sentia-se Dom Quixote?
5. Você concorda que Dom Quixote também tinha amor "às causas perdidas"?

Após as discussões os alunos confeccionaram um cartaz explicativo com a música e a análise da obra realizada por eles e colaram várias imagens impressas. Esse cartaz foi fixado no mural, próximo às salas dos 6º anos, com o objetivo de aguçar a curiosidade deles para com a obra.

Depois dessa introdução, foram iniciados os trabalhos de produção individual de partes da obra. Cada dupla pegou sua parte digitalizada tanto escrita, quanto ilustrada. Nessa etapa do trabalho foram realizados atendimentos específicos para atender às necessidades de aprendizagem de escrita dos alunos e assim garantir maior



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

proficiência na escrita dos textos. Cada dupla ganhou um dicionário para usá-lo quando encontrassem alguma palavra que não soubessem seu significado, ou quisessem usar um sinônimo dela para melhor entendimento e evitar repetições.

## MÓDULO 3

Momento destinado à refacção das produções. Os alunos fizeram várias versões do texto que estavam produzindo, em um constante trabalho de revisão e reescrita, tendo como objetivos formar alunos escritores e leitores, desenvolvendo a criatividade e o gosto pela leitura e escrita, com o propósito de melhorar a coesão, a coerência nas produções escritas, a ortografia e o uso da pontuação. Após essa etapa, foi-lhes apresentado o modo de elaborar um livro artesanal, sendo que explicamos as partes de um livro e sua organização, visando assim a aplicação desse conhecimento na confecção do próprio livro da turma.

## PRODUÇÃO FINAL

Como etapa final do trabalho, cada dupla se organizou e digitou sua parte da obra, realizando também a releitura de sua ilustração, após isso, eles criaram páginas do livro artesanal, utilizando papel A4 para a parte interna, papel-cartão colorido para a capa que foi confeccionada de forma individual, cada um colocou uma parte de si, o que mais gostou, a cena com que mais se identificou e também a releitura dos desenhos, de acordo com as páginas que foram sorteadas para ilustrá-lo. Após o produto pronto, organizamos uma tarde de demonstração para os alunos dos 6º anos B e C do período vespertino, quando os alunos apresentaram seus trabalhos para os colegas.

Nesta tarde, eles se organizaram na quadra da escola, onde há um pequeno palco e lá contaram a releitura de “Dom Quixote”, munidos de microfone, enquanto isso, os 6º anos ouviam sentados e atentos. Enquanto os alunos contavam as histórias, o livro com a releitura verbal e não verbal da obra passava de mãos em mãos para apreciação.

Ao término do trabalho, os alunos estavam muito contentes com a aceitação e apreciação da obra produzida por eles.



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

## RESULTADOS OBTIDOS

Esse trabalho foi realizado com a turma do 7º ano "A" do Ensino Fundamental. Os discentes, em sua maioria, mostraram-se envolvidos e participativos com o processo de aprendizagem. Foram criadas páginas da obra, próximas ao texto original, outras com maior distanciamento, mas sempre retomando, numa intrínseca relação intertextual, aos textos originais.

Foi possível observar a satisfação dos alunos ao verem o livro da turma finalizado, como parte de um trabalho direcionado metodologicamente para a obtenção de um determinado resultado.

## CONCLUSÕES

Esse trabalho foi significativo do ponto de vista da aprendizagem dos alunos, pois lhes possibilitou reconhecer um novo gênero textual/discursivo, entender como se estrutura e se cria um livro, bem como exercitaram e desenvolveram sua capacidade criativa.

A motivação e o envolvimento dos alunos reforçaram a importância de se realizar um trabalho direcionado, com propostas definidas e objetivos específicos a serem alcançados quando da finalização das atividades propostas.

Do ponto de vista da docência, permitiu ao professor acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos e reconhecer, no percurso de apropriação do novo pelos discentes, momentos significativos para pensar e repensar a prática pedagógica, a fim de achar sempre novos e melhores caminhos para intervir significativamente no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

## BIBLIOGRAFIA

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular-BNCC:** Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros Curriculares Nacionais**. 1º e 2º ciclos: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.p. 81-108.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In:

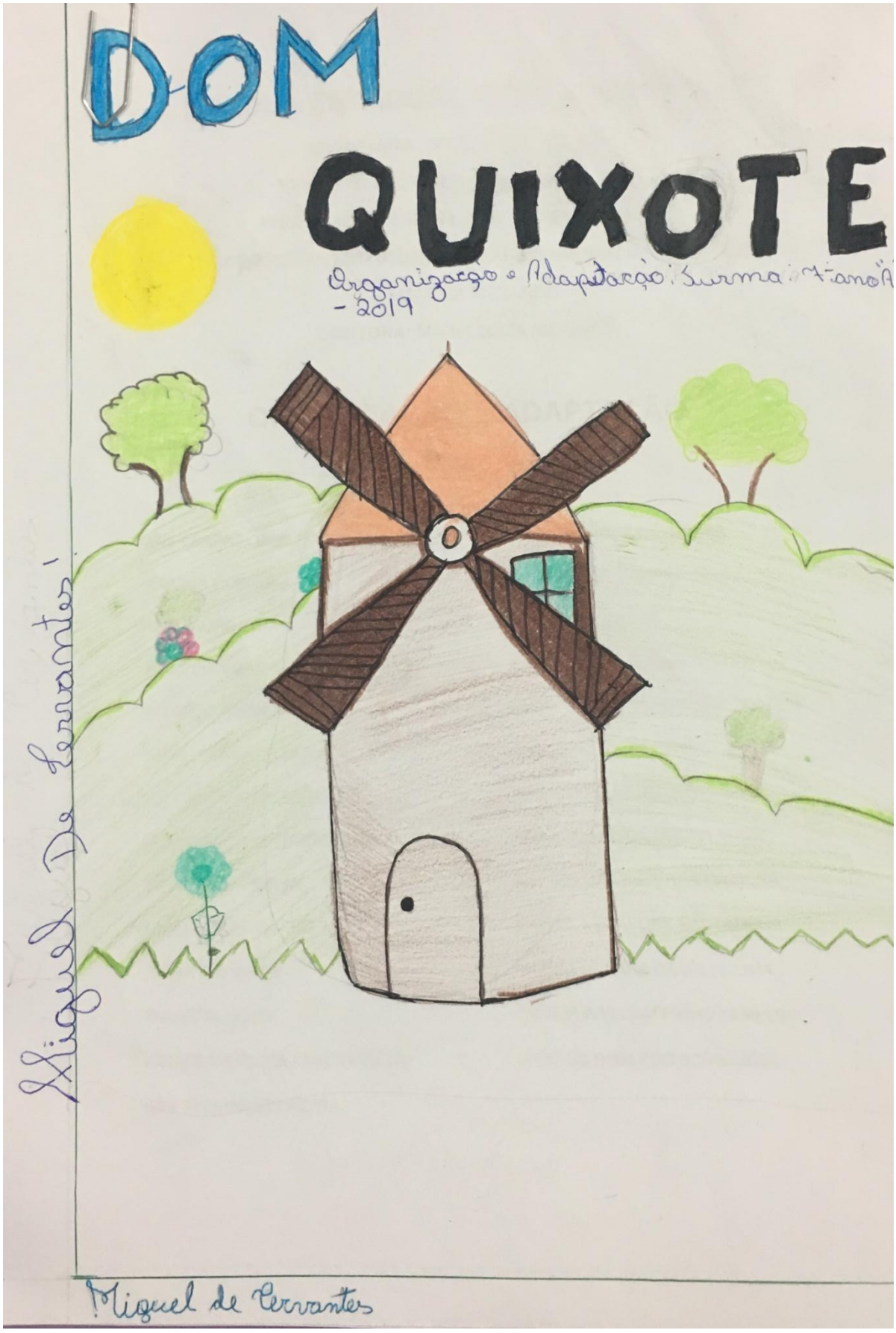
RIBEIRO. Paula Adriana. **Dom Quixote**. Disponível em: http://www.editorarideel.com.br/wp-content/uploads/2015/07/Miolo_Dom-Quixote.pdf. Acesso em: 09/09/2019.

**Submetido em: 28 maio 2020.**
**Aprovado em: 20 jun. 2020.**

---

## ANEXOS

REENOMA
Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso






CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

**ESCOLA ESTADUAL CECÍLIA MEIRELES**

**DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA**

**GÊNERO TEXTUAL: RELEITURA DA OBRA DOM QUIXOTE**

PROFESSORA: KARINA COSTA PAES DE SOUSA

COORDENADORAS: GEDÁLIA SABINO AMORIM DA SILVA

MARISA RIZZARDO

DIRETORA: MARIA LUIZA ANTUNES

ORGANIZAÇÃO E ADAPTAÇÃO

TURMA: 7º ano "A" – 2019

ANA CLARA LOPES DE OLIVEIRA
ANA KELLY SOUSA LIMA
ANA LAURA KOCH
KAIQUE CAUAN ALMEIDA RIBEIRO
CLEUANI ALVES MORAIS
DANIA ABILIO DA SILVA
GABRIEL FRANCISQUETE
GIOVANA HELOÁ RODRIGUES ALVES
GIOVANNA CIESLAK
HERICK DOS SANTOS NAVA
ILANA TREMARIN
ISADORA MUSSI
ISMAEL BARBOSA LINS DA SILVA
IURI RODRIGUES VIEIRA
JULIA PORTELA FAGUNDES
KAUÃ REINEL DOS SANTOS
KAUAN SEGUEUKA
LARISSA DEFACCI DALBERTO
LUCAS EDUARDO TOSTA SOBRINHO
LUDMYLLA DE FREITAS DA CRUZ
LUIS RIQUELMY MOURA VIANA
MARIA EDUARDA ROCHA TUSSI
RAFAEL MAX BEZERRA DA SILVA
RAFAELA SCAVONE SANTAROSA
RAISSA MAYARA DA SILVA LIMA
VICTOR WYLLIAM PINHO TEMPONI
VINICIUS ROBLEDO SCHWINGEL



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

**ESCOLA ESTADUAL CECÍLIA MEIRELES**

**DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA**

**GÊNERO TEXTUAL: RELEITURA DA OBRA DOM QUIXOTE**

PROFESSORA: KARINA COSTA PAES DE SOUSA

COORDENADORAS: GEDÁLIA SABINO AMORIM DA SILVA

MARISA RIZZARDO

DIRETORA: MARIA LUIZA ANTUNES

**ORGANIZAÇÃO, ADAPTAÇÃO E ILUSTRAÇÃO:**

_____

**PÁGINAS:_____**

**MATUPÁ - JUNHO – 2019.**



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Em uma aldeia da Mancha, na Espanha, vivia um nobre que tinha a alma povoada de sonhos e pouquíssimo dinheiro. Dividia sua morada com uma ajudante, uma sobrinha e um criado para serviços gerais. Com mais ou menos cinquenta anos e um corpo magro, seu nome era Alonso Quijano.

Além da comida, gasta seu dinheiro apenas com roupas simples para sua tradição e uma mais requintada para os dias de festa. Todo o resto do dinheiro investe em livros de aventura de cavalaria andante. O nobre é dono de uma vasta biblioteca, que o deixou famoso na aldeia, pois ele chegara a vender parte de seu patrimônio para sustentar essa mania

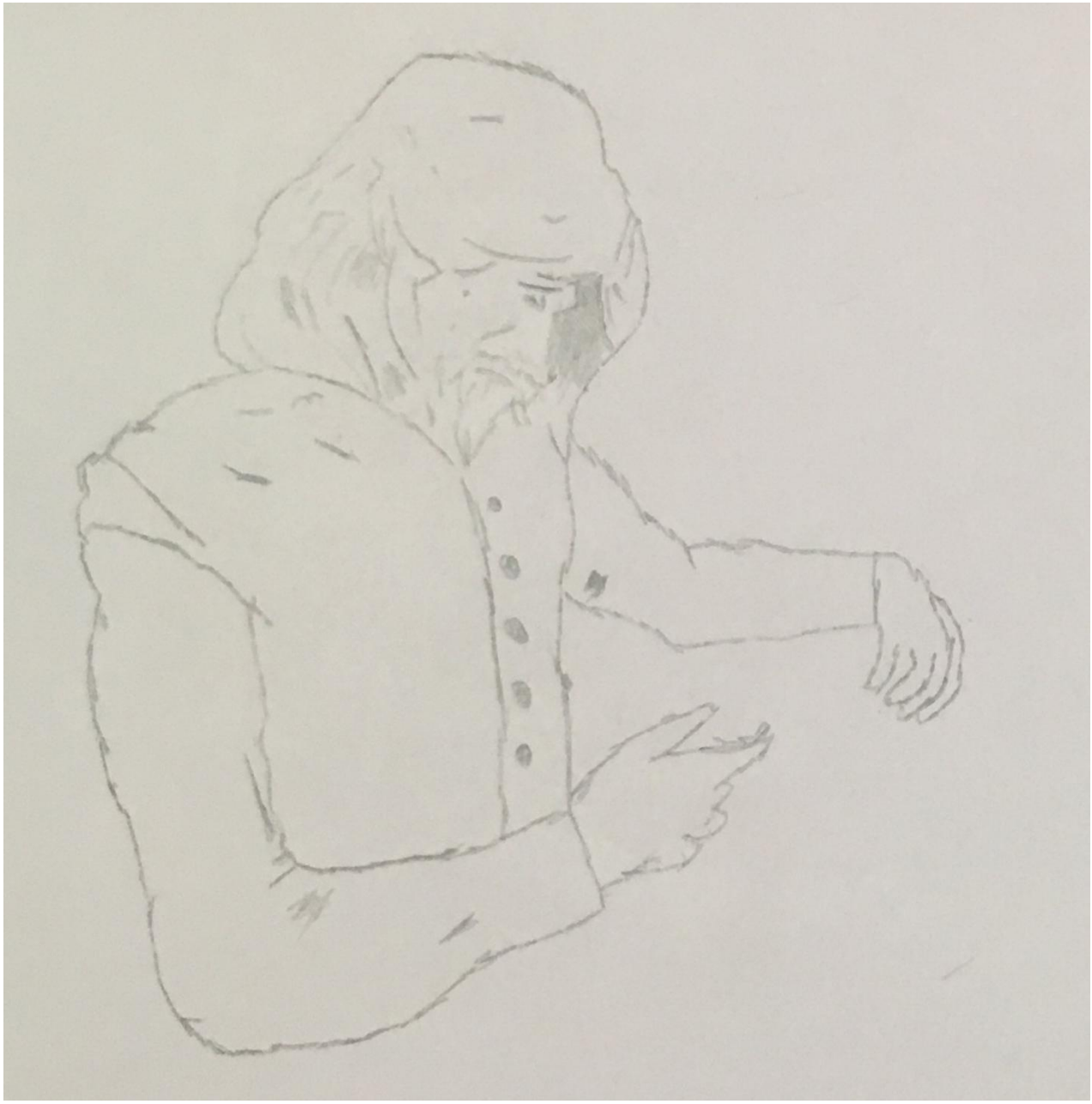
Lê compulsivamente as histórias de atos heroicos realizadas por cavaleiro e já não consegue pensar ou falar em outro assunto. Chega a um ponto que não mais distingue a realidade da fantasia.

Convence-se de que nasceu para ser um cavalheiro andante e viver de aventura, defendendo as damas indefesas ou qualquer pessoa que se encontre numa situação difícil.



BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso



Não demorou muito para praticar essa ideia. Logo pegou a armadura que era de seu avô. Percebendo que o capacete não tinha viseira. Teve a ideia de fazer uma de papelão, tendo sua ideia fracassada, refez, usando chapas de ferro.

Necessitando de um cavalo, visitou o celeiro, encontrando um animal miserável, completamente diferente dos belos e fortes cavalos que acompanhavam seus heróis nos livros. Em sua imaginação, pensava ser animal com toda beleza e bravura digno de lhe acompanhar nas grandes batalhas. Após pensar em que nome dar a ele, resolveu chamá-lo de Rocinante, nome digno de um cavalo como o seu.

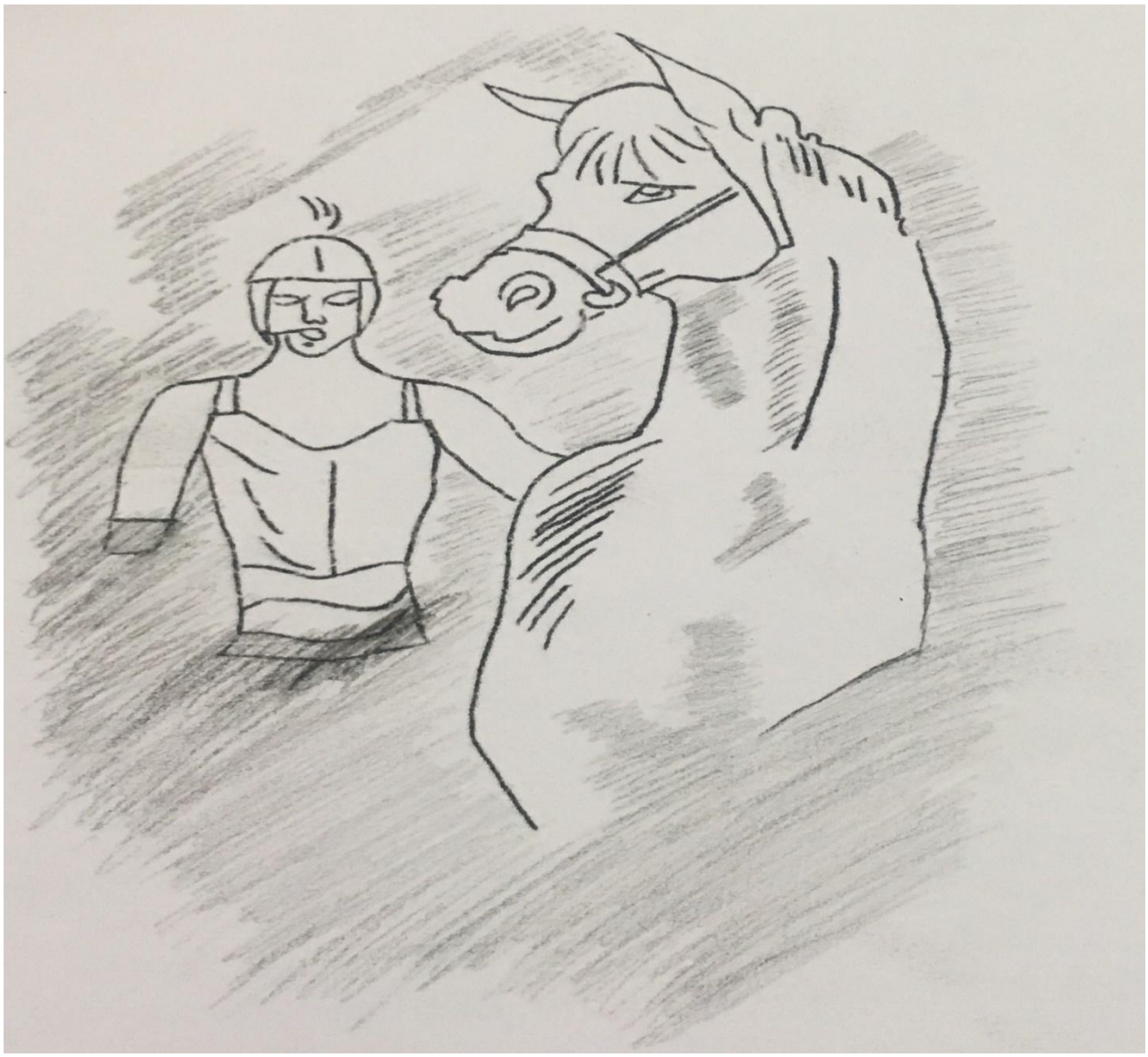


CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Para ser um cavaleiro de bravura, precisava de um novo nome. Dom Quixote de La Mancha, foi o nome escolhido- em homenagem a sua terra Natal.

Ainda insatisfeito, viu que precisava de uma dama pelo qual fosse apaixonado, para lhe dedicar suas vitórias e conquistas.



Perto dali, morava uma moça chamada Aldonça Lourenço. Dom Quixote decide que ela pode ser sua amada, mas era necessário dar um nome para ela, um nome de princesa. Decide então chamá-la de Dulcinéia de Del Toboso, nome do lugar onde a moça nasceu.

REENOMA
Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Já tinha tudo que precisava para começar sua nova vida de cavaleiro andante. Em uma manhã ele sai escondido para sua primeira aventura . Enquanto cavalgava, se deu conta de que ainda não foi armado como um cavaleiro e por isso não poderá combater com os inimigos. Resolve ser armado pelo primeiro que encontrar.

Continua a cavalgar até que ele vê um hotel, cansado e com fome ele e seu cavalo Rocinante precisam de descanso e comida. Param em frente ao hotel, onde duas moças estão sentadas na porta. Dom Quixote imagina que um simples hotel é um castelo e que as moças eram princesas. Ao ouvir um berrante pensa que é uma trombeta que avisa a chegada de um grande cavaleiro: ele próprio. As mulheres se afastam com medo dele, mas ele falou:

- Não fujam! Sou um cavaleiro, e as leis da cavalaria não permitem que eu faça mal a ninguém, quanto mais a duas donzelas tão lindas.

CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

As mulheres acham engraçado o jeito de Dom Quixote e começam a rir, o que deixa ele muito estressado:

- A humildade e a delicadeza são virtudes muito apreciáveis numa dama. O riso exagerado parece loucura. Mas não quero ofender vocês com tal observação, pois estou aqui para proteger-lhes.

Quando Dom Quixote acabou de falar algumas palavras, as mulheres riram mais ainda, fazendo ele ficar muito mais estressado. Nesse momento aparece o dono da hospedagem, que o convida para entrar e descansar. Dom Quixote percebe a simplicidade do homem que parece ser um nobre e diz com elegância:

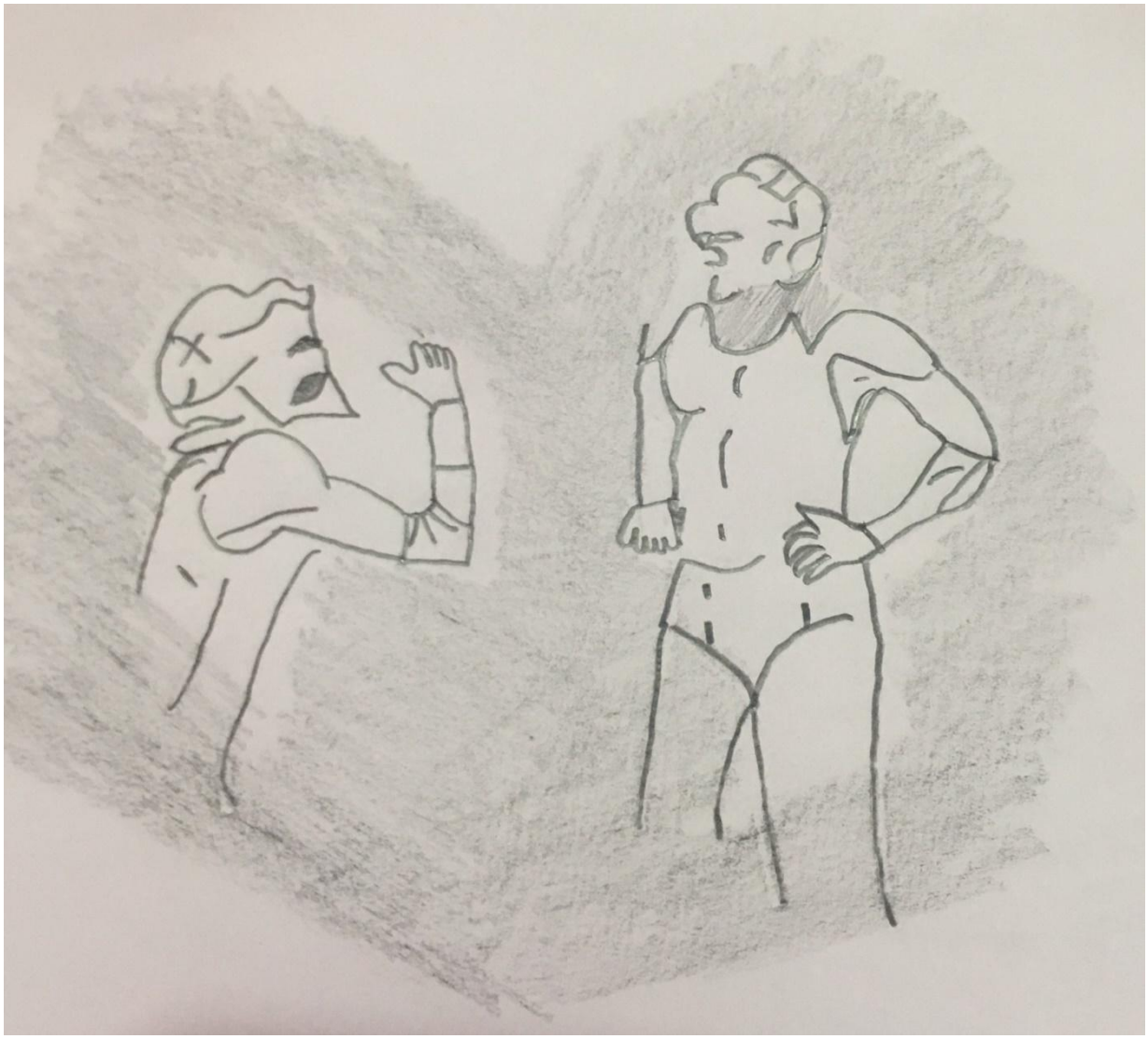
- Senhor a mim qualquer coisa serve. As armas são meu único luxo e o combate é minha cama de repouso. Só peço que trate bem o meu cavalo.

Após beber e comer bastante, Dom Quixote, ajoelhado, implora ao hospedeiro que lhe arme cavaleiro. O homem, que tem um grande senso de humor, concorda em realizar a fantasia daquele estranho viajante.



CC BY NC ND

REENOMA
Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso



Dom Quixote quer velar as armas na capela do suposto Castelo, como era o costume. O expedito diz a ele que a capela está passando por uma reforma e por isso só restava o estábulo para tal feito. Dom Quixote aceita e passa a noite aguardando suas armas, que coloca em cima de um bebedouro. De repente, aproxima-se um arqueiro que vem dar água a sua mula, e vai retirar as armas de cima do bebedouro, quando ouve um grito: __ O tu, quem que sejas, que te preparas a tocar nas armas do mais valoroso cavaleiro andante que já existiu, Olha o que fazes, e não as toque com tuas mãos, se não queres morrer!

O arqueiro não se importa com o que ele diz, e insiste em retirar os objetos que impedem que mate a sede de seu animal. Dom Quixote toma essa atitude como um insulto e levanta-se para atacar o homem, não sem antes invocar sua amada Dulcinéia como era costume dos grandes cavaleiros. Desfere contra um pobre homem um golpe

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

com a lança, deixando-o desacordado no chão, e coloca as armas de volta no lugar onde estavam....

Mais tarde aparece outro arrieiro, que, sem perceber o corpo do colega, vai em direção ao bebedouro. Dom Quixote, com grande ruído, abre também a cabeça dele com a lança, chamando a atenção de todos, que logo aparecem para saber o que está ocorrendo. Ao perceberem o que Dom Quixote fez, começam a atirar-lhe pedras, e ele

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

fica com raiva. O dono da estalagem, que já não vê a hora de se livrar daquele louco, pede a todos que se acalmem, e diz a Dom Quixote que é chegada a hora de consagrá-lo cavaleiro.

Com o livro de contas na mão, no qual finge ler instruções de cavalaria, o senhor pede que as duas mulheres segurem as velas e com a espada toca na cabeça e no ombro de Dom Quixote, que está de joelhos. Dessa maneira, o sonhador fidalgo da Mancha considera-se cavalheiro.

Em uma estrada estranha, avista um grupo de mercadores, ao qual dirige a palavra:

-Cavaleiros, ordeno que parem e declarem que não há no mundo donzela mais bela que a Imperatriz Mancha, Dulcinéia Del Toboso.

E como eles não queriam concordar com aquilo que nunca tinham visto ou ouvido, Dom Quixote investe contra um dos homens com tamanha fúria que, se não fosse seu cavalo tropeçar, o teria matado. Os outros homens, revoltados, imediatamente dão uma surra no corajoso cavaleiro e ainda quebram sua espada.

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Dom Quixote aceita o fato de que os inimigos jogaram um feitiço em Sancho para ele não ver os gigantes e pede para Sancho que se afaste, pois ele irá lutar sozinho com os gigantes. Segurando a lança, vai para cima dos falsos gigantes. Mas o vento faz com que os moinhos girem com muita força e ele vai ao chão.

Sancho corre para ajudar Dom Quixote, ele diz que os gigantes se transformaram em moinhos de vento bem na hora que ele ia ser atacado.

Dom Quixote chega há uma estalagem, mesmo que as pessoas de lá o achem estranho, ele e o seu fiel escudeiro são muito bem recebidos, comeram e beberam à vontade. Descansaram em um pequeno quarto, mas, é claro, que Dom Quixote via um quarto digno de um cavaleiro.

Por causa de uma funcionária, chamada Maritornes, que se encontrava às escondidas com um cavaleiro e seu ajudante, se meteu em uma briga, todos entre si, igual gato e rato se encontrando no escuro em um pequeno lugar. Saem machucados, Dom Quixote se recusa a pagar estadia onde ele acredita que seja um castelo que ele foi convidado a se hospedar.



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Dom Quixote ia pensativo, quando um carro cheio de personagens estranhos aparece no caminho. Havia dentro do carro um demônio, um anjo, um cupido e um cavaleiro e a própria morte, entre outros personagens.

O Dom Quixote rapidamente acha que se trata de mais uma aventura e para na frente do carro dizendo:

-Motorista, não demore em dizer quem são os personagens aí dentro:

-Senhor, nós somos apenas comediantes - respondeu o motorista.

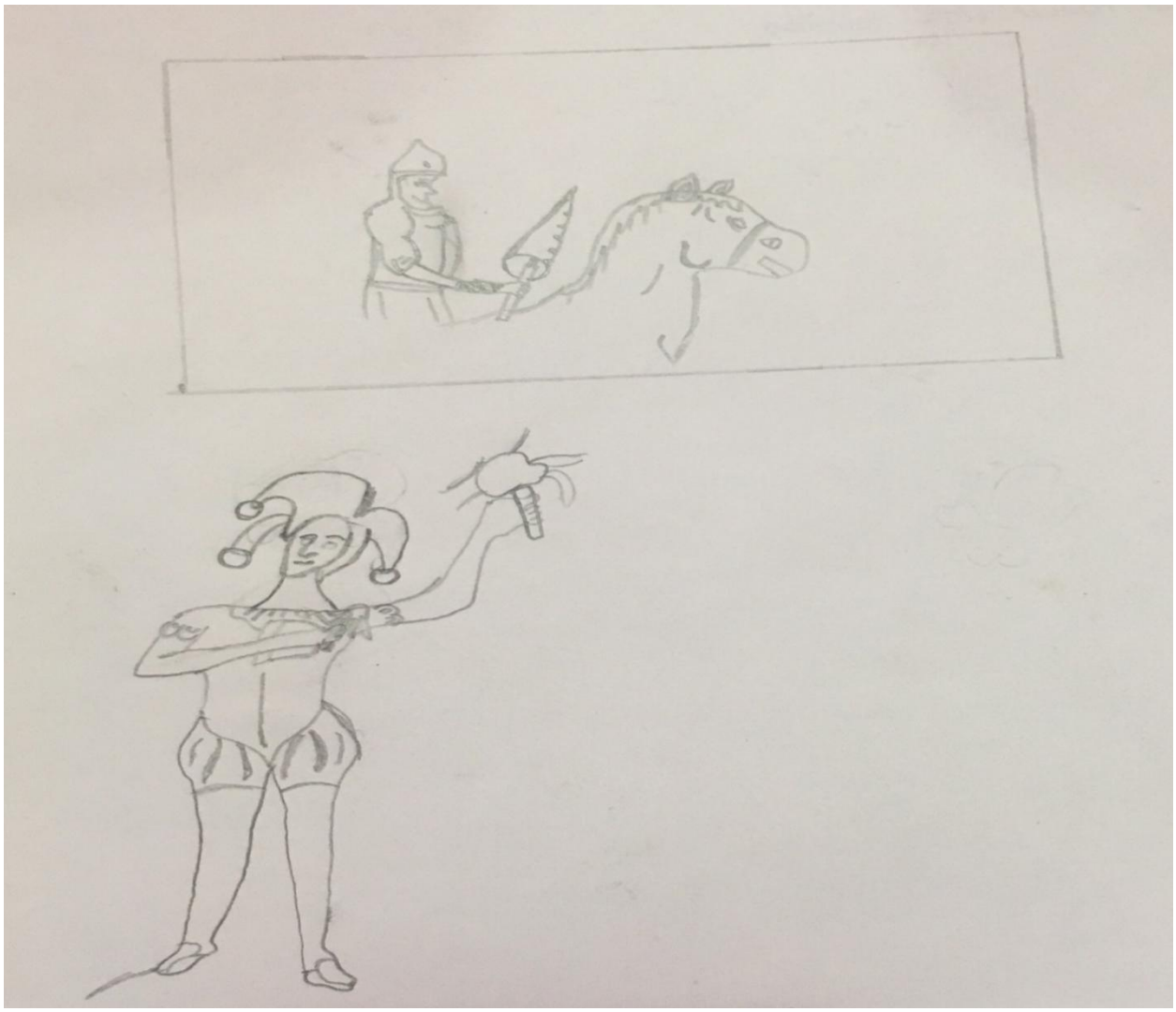
Dom Quixote, percebendo o engano, já os liberava. Mas o homem com a roupa cheia de bugigangas e um chapéu com pequenas esferas de metal aproxima-se e começa



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

a dar voltas, fazendo muito barulho. Rocinante assusta-se e, dando um pulo, derruba o cavaleiro. Sancho Pança corre para ajudar o amo, mas o homem dos guizos monta em seu burro. Dom Quixote quer então ensinar aquela gente que não se rouba o animal de um escudeiro de tão valioso cavaleiro. Sancho consegue convencê-lo de que seria uma besteira combater o grupo, pois o animal já tinha sido solto e se encontrava de novo com eles - e não era sem tempo, pois os artistas estavam prontos para jogar pedra em cima deles.



Mais aventuras aparecem no caminho de Dom Quixote. Chegou ao cavaleiro do Bosque, um homem que se diz, além de apaixonado, já ter vencido Dom Quixote e todas as cavalarias da Espanha, em defesa de sua amada eles lutam. E o nosso herói por



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

causa de uma distração do adversário vence o cavaleiro que na verdade chama-se Sansão Carrasco e fora mandado pelos amigos de Dom Quixote. Estes acreditavam que, se ele fosse vencido por outro, desistiria da ideia de sair pelo mundo sem rumo. Pouco depois Dom Quixote efetuaria uma bela façanha, encontra um carro onde estão sendo levados dois leões. Pede para parar o guarda, abrir a jaula e entra para mostrar a sua coragem, um dos leões levanta-se, observa o cavaleiro, porém logo vira de costas, não dando menor atenção ao seu desafiante. Dom Quixote inconformado com essa reação, pede ao domador:

- Bate nele com a vara!

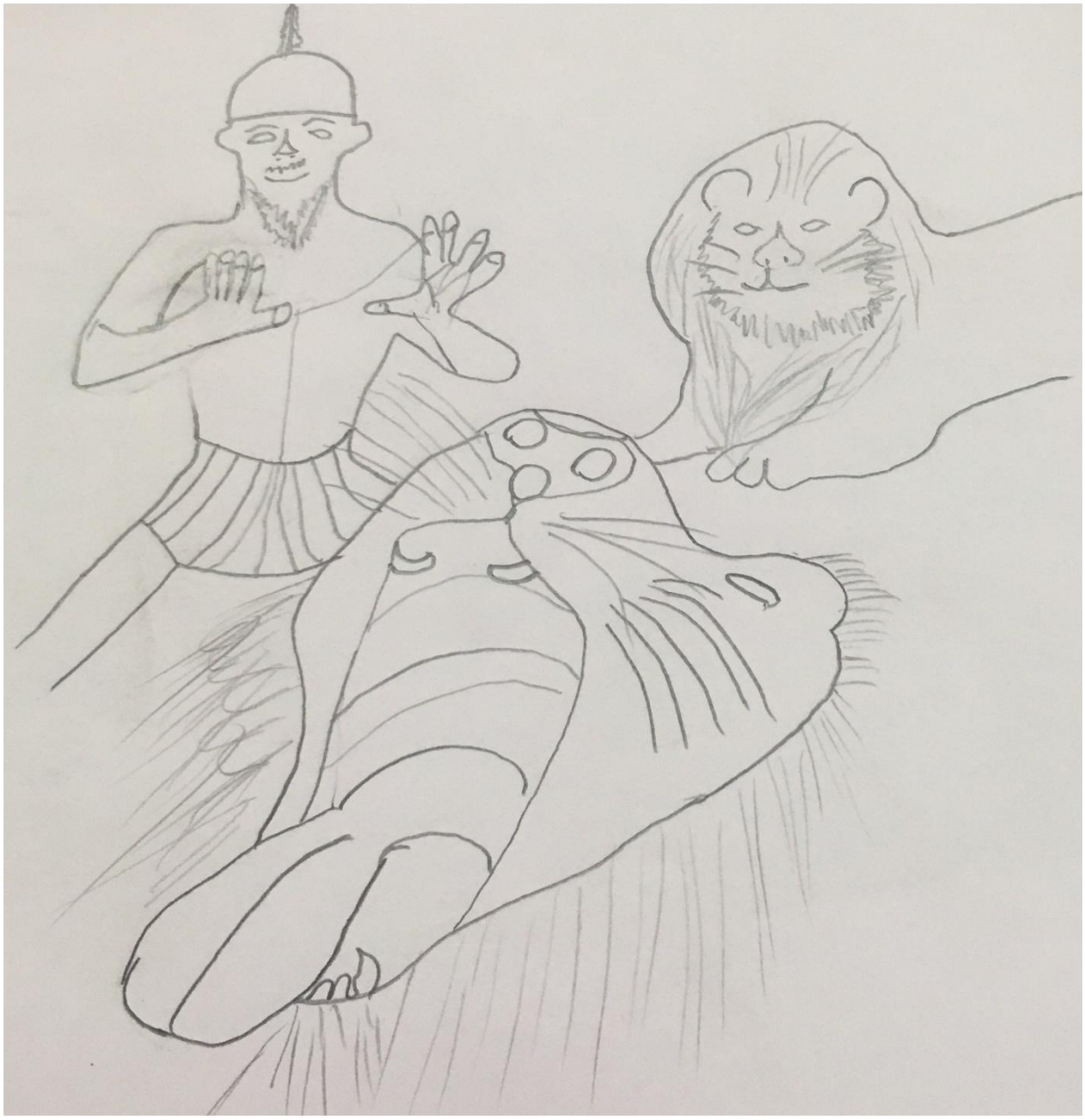
- Não seja louco de fazer uma coisa desta! - respondeu o domador.

O homem convence Dom Quixote de que o que ele teria feito até agora já era prova de sua bravura e ele foi embora feliz.



CC BY NC ND

REENOMA
Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso



A trajetória de Dom Quixote e Sancho Pança é longa. Grandes acontecimentos marcam a vida dos dois, muitas aventuras, muitas derrotas, poucas vitórias. Em uma das vitórias Sancho Pança ganha o cargo de Governador de uma ilha, ele permanece dez dias no governo, mas não apto à função, resolve abandonar o cargo de governador e voltar a ser o fiel escudeiro de Dom Quixote.

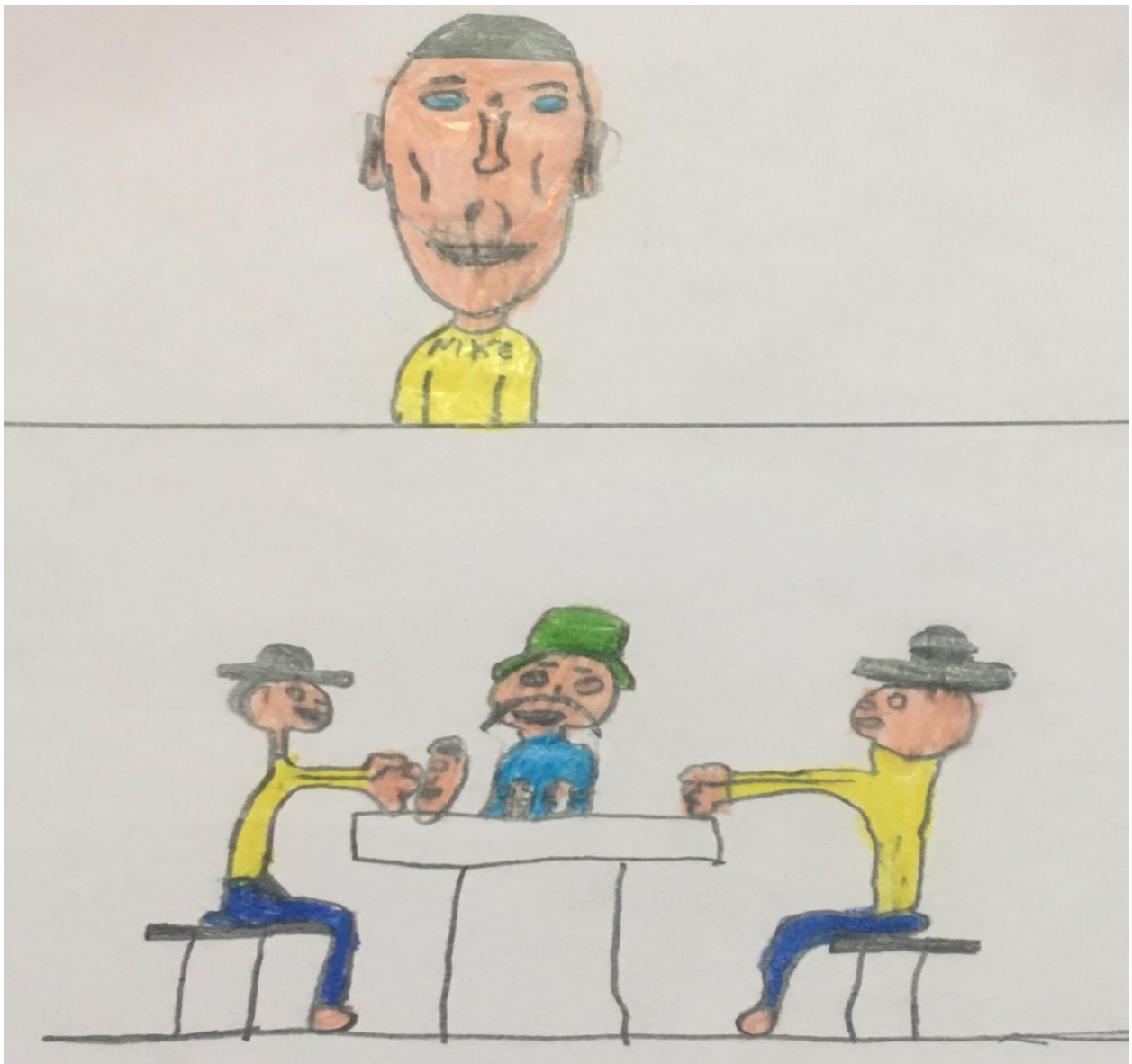
Os dois aventureiros por fim chegam a Barcelona onde ficam hospedados na casa de um nobre Senhor chamado Dom Antônio, lá encontra-se uma cabeça, que dizia ser mágica.

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Por fim Sancho Pança pede que eles fiquem ricos. Já Dom Quixote, pede que eles encontrem muitos inimigos durante sua jornada. Daí os dois foram dormir, no dia seguinte, eles saem em busca de uma nova batalha.

Por fim eles encontram dois homens, com espadas na mão, e Dom Quixote diz: ATACAR... Dom Quixote e Sancho Pança vão pra cima dos dois homens, mas terminam derrotados

Mas os dois não desistem e continuam em busca de novas batalhas.



Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Certa manhã, Dom Quixote, passeando pelas ruas de Barcelona, vê um cavaleiro vir em sua direção. O cavaleiro trazia pintado em seu escudo uma lua resplandecente; ele se aproxima e diz:

-Grande cavaleiro, Dom Quixote de La Mancha, eu sou o cavaleiro da Lua Branca, de quem provavelmente já ouvistes falar. Venho desafiá-lo em nome de minha senhoria. Quero que confesses que ela é a mais formosa donzela que existe, muito mais que a vossa Dulcinéia Del Toboso.

Dom Quixote, surpreso com tamanho desrespeito, disse:

-É certo que não conhece a minha amada Dulcinéia, porque se conhecesse saberia que não há dama mais formosa do que ela. Por isso aceito seu desafio.

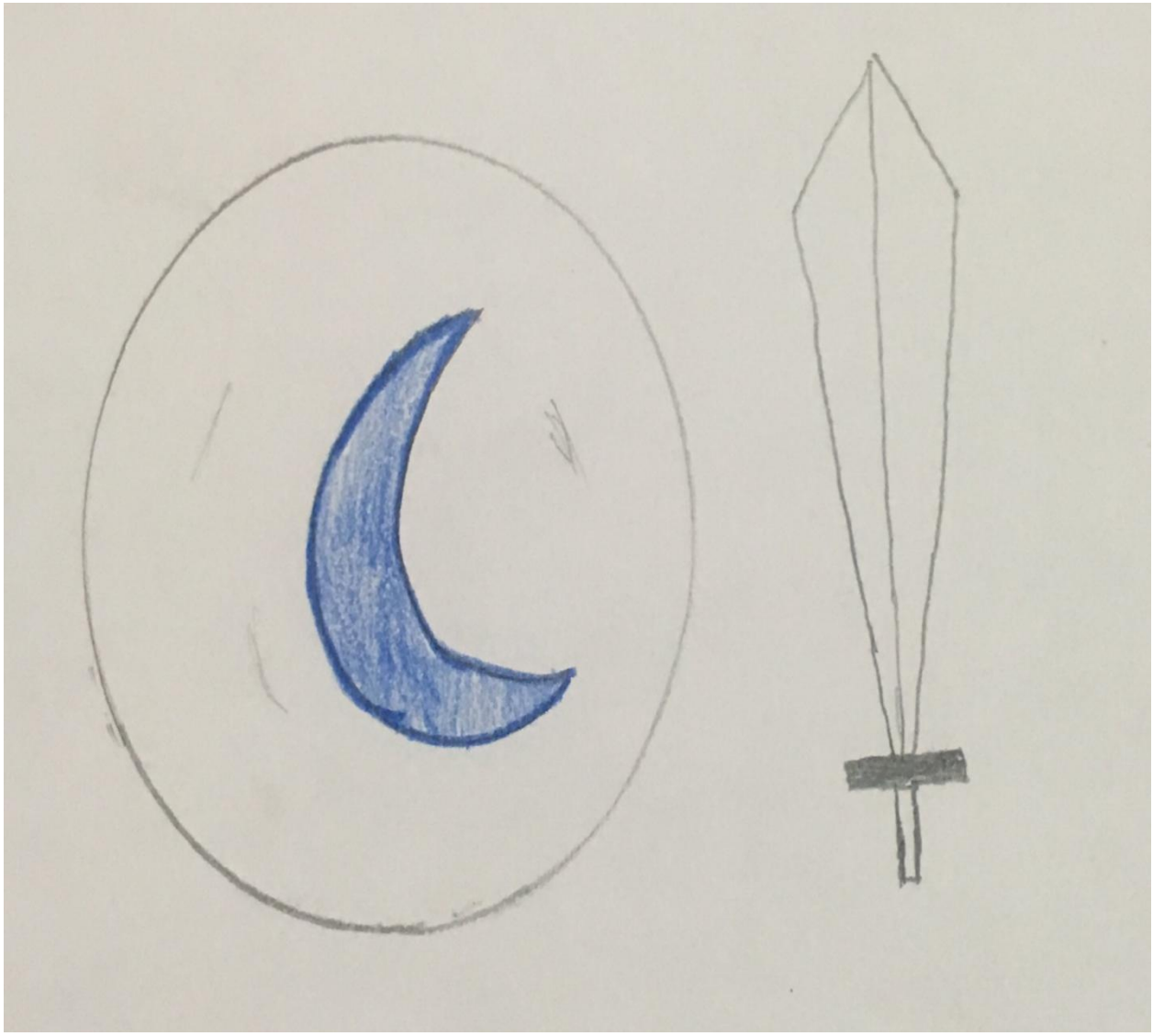
Algumas pessoas que estão no lugar do encontro correm para avisar o vice-rei sobre o que está ocorrendo. Este, acreditando ser mais uma brincadeira inventada por Dom Antônio, procura-o, mas, ao ouvir que este nunca ouvira falar do novo cavaleiro, permite a luta, pois esse era o desejo dos dois cavaleiros.

O cavaleiro da Lua Branca, após derrubar Dom Quixote, deixando-o moído e atordoado no chão, lhe diz:



CC BY NC ND

REENOMA
Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso



- Foste vencido! Agora tem que me dizer que minha senhora é a mais bonita.

- Mate-me! Não contarei jamais. Morrerei dizendo que não há nenhuma donzela que se compare a Dulcinéia Del Toboso - responde Dom Quixote.

O cavaleiro vencedor não o mata, mas o faz prometer que voltaria para sua aldeia e lá ficaria durante um ano. Dom Quixote aceita a proposta. Na verdade, o cavaleiro da Lua Branca tinha um enviado de seus amigos: novamente Sansão Carrasco. Tinham feito isso na tentativa de que Dom Quixote perdesse e passasse um ano em casa, pois assim desistiria de suas loucuras.

O nosso herói atrapalhado passa seis dias doente. Logo que melhora, volta para sua terra. Está deprimido e envergonhado pela derrota sofrida, mas acredita que dentro de um ano ele voltará ao mundo da cavalaria.



CC BY NC ND

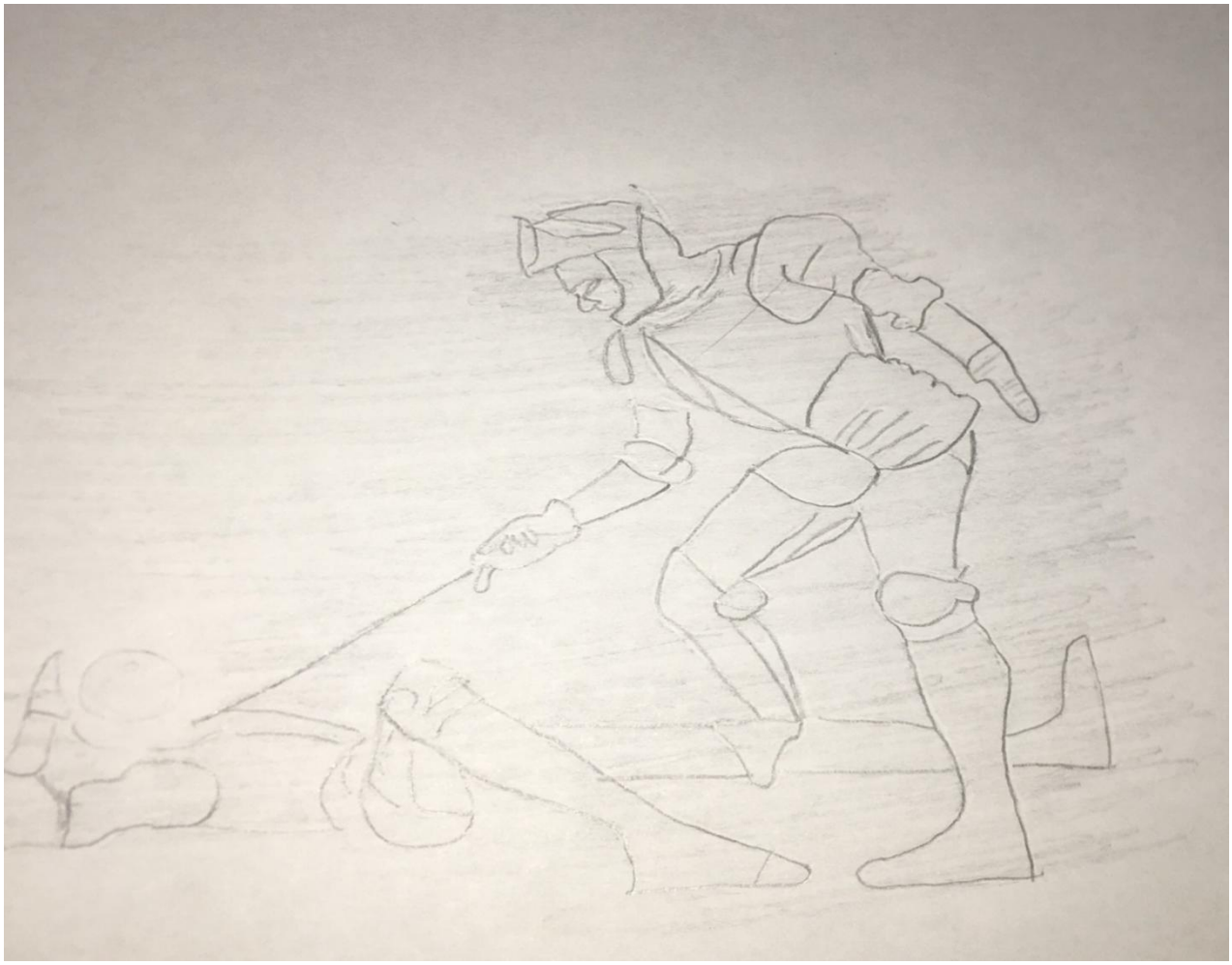
Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Dom Quixote, indo aborrecido por seus pensamentos, repetidamente tem uma ideia e a conta a Sancho Pança:

- Serei, a partir de agora, um pastor! Viverei pelos campos a cuidar de minhas ovelhas.

Chega à vila e é recebido pelos amigos, mas sua nova ideia continua perseguindo-o por um tempo. Dom Quixote então comunica a todos os amigos e parentes os seus planos de se tornar um pastor.

Todavia, ele adoece novamente. Tem muita febre, o que preocupa a todos, principalmente a Sancho Pança, que não o larga um segundo. Acreditando que o motivo da doença seria a derrota que sofrera, os amigos tentam animá-lo a seguir sua ideia de viver como pastor, mas nada adianta.



Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

O médico chamado para examiná-lo diz que não há mais cura. Dom Quixote ouve a notícia com calma e pede para ficar sozinho. Depois de seis horas, acorda gritando:

- Bendito Deus, misericordioso! Devolveu-me a clareza de juízo. Agora vejo as loucuras que cometi por causa das leituras desses detestáveis livros de cavalaria andante. Meu verdadeiro nome é Alonso Quijano e não Dom Quixote.

Chama então o escrivão para fazer o seu testamento, beneficiando Sancho Pança, sua sobrinha e a governanta, quando termina, desmaiou na cama.

DOM QUIXOTE, QUE VIVEU A ALEGRIA DA LOUCURA, MORRE LÚCIDO DE TRISTEZA.



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Biografia do Autor:

Miguel de Cervantes Saavedra foi um importante poeta, dramaturgo e novelista espanhol. Nasceu em 29 de setembro de 1547 (data suposta) na cidade espanhola de Alcalá de Henares. Cervantes morreu na cidade de Madri, em 22 de abril de 1616.

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Considerado um dos maiores escritores da literatura espanhola, destacou-se pela novela, mundialmente conhecida, *Dom Quixote de La Mancha*.

BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

7º ano "A" – 2019

**Letra da Música trabalhada no Módulo 2**

**Dom Quixote (Engenheiros do Hawaii)**

Muito prazer, meu nome é otário
Vindo de outros tempos, mas sempre no horário
Peixe fora d'água, borboletas no aquário
Muito prazer, meu nome é otário
Na ponta dos cascos e fora do páreo
Puro sangue, puxando carroça

Um prazer cada vez mais raro
Aerodinâmica num tanque de guerra
Vaidades que a terra um dia há de comer
Ás de Espadas fora do baralho
Grandes negócios, pequeno empresário
Muito prazer, me chamam de otário

Por amor às causas perdidas
Tudo bem, até pode ser
Que os dragões sejam moinhos de vento
Tudo bem, seja o que for
Seja por amor às causas perdidas

Por amor às causas perdidas
Tudo bem, até pode ser
Que os dragões sejam moinhos de vento
Muito prazer, ao seu dispor
Se for por amor às causas perdidas
Por amor às causas perdidas

REENOMA
Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

# O ensino de língua portuguesa mediado pelo gênero conto: Sequência didática

## Portuguese language teaching mediated by the gender tale: Teaching sequence

Jacinaila Louriana Ferreira[1]
https://orcid.org/0000-0002-2131-9032

## Resumo

Os desafios de uma educação que inclua o aluno, como principal sujeito no processo de ensino e aprendizagem, está a cada dia mais evidente, exigindo práticas sólidas que venham de encontro à realidade tornando-a mais eficaz. Dessa forma, pretende-se mostrar neste artigo uma experiência bem-sucedida direcionada pela sequência didática proposta pelos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Objetivou-se por meio de um diálogo com os autores evidenciar a facilidade que o processo de cada etapa sequencial traz para a formação e ensino da língua materna, pois proporciona um acompanhamento dos avanços e necessidades do educando.
**Palavras-chave**: Ensino de Língua Portuguesa, Sequência didática, Produção, Variação linguística.

## Abstract

The challenges of an education that includes the student as the main subject in the process of teaching and learning, is increasingly evident, demanding solid practices that come from reality making it more effective. In this way, we intend to show in this article a successful experience guided by the didactic sequence proposed by the authors Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004). It is intended through a dialogue with the authors to highlight the ease that the process of each sequential step, brings to the formation and teaching of the mother tongue, as it provides a monitoring of the progress and needs of the learner.
**Keywords**: Portuguese Language Teaching, Following teaching, Production, Didactic sequence, Linguistic varieties.

## Introdução

O presente artigo parte de uma experiência pedagógica com alunos do nono ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual. Discorrer-se-ão sobre os caminhos percorridos, atividades desenvolvidas, análise, reflexão linguística e resultados obtidos.

Pauta-se no trabalho com o gênero textual conto, e para o desenvolvimento nos baseamos nos estudos realizados pelos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004,

[1] Licenciatura Plena em Letras, pós-graduação em Docência do Ensino Superior, aluna do PROFLETRAS, UNEMAT, Campus de Sinop. E-mail: profjacinaila@gmail.com.


CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

p.96), que propõem a sequência didática e a definem como um "conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito", tendo como finalidade principal "dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis". De acordo com os autores, uma sequência objetiva preparar o aluno para diversas situações comunicativas, instruindo para a adequação da linguagem em cada situação contextual.

Conforme propõem os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) a sequência didática consiste na divisão dos módulos em etapas, sendo elas a apresentação da situação a ser trabalhada, uma produção inicial diagnóstica que intui mostrar os avanços durante o processo, bem como as necessidades de aprendizado, os módulos de atividades e uma produção final. Os estudos são necessariamente direcionados por um gênero textual e os objetivos devem ser previamente estabelecidos para o desenvolvimento do trabalho, assim como, ao que se pretende alcançar.

## A variação linguística e o estudo do gênero de acordo com a Base Nacional Comum (BNCC)

Uma das competências específicas de Língua Portuguesa, de acordo com a Base Nacional Comum (BNCC), é ‘’compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos’’ (BRASIL, 2017, p. 83). Dessa forma o aluno deve estar consciente, desde a leitura, de que irá se deparar com palavras e expressões que fazem parte da variação da língua, pois ela é viva e como tal está em constante mudança e renovação.

> Dominar o sistema de escrita do português do Brasil não é uma tarefa tão simples: trata-se de um processo de construção de habilidades e capacidades de análise e de transcodificação linguística. Um dos fatos que frequentemente se esquece é que estamos tratando de uma nova forma ou modo (gráfico) de representar o português do Brasil, ou seja, estamos tratando de uma língua com suas variedades de fala regionais, sociais, com seus alofones, e não de fonemas neutralizados e despidos de sua vida na língua falada local. De certa maneira, é o alfabeto que neutraliza essas variações na escrita. (BRASIL, 2017, p. 86).

As transformações na forma de ensinar, desse modo, partem de pressupostos já previstos nos documentos oficiais que regem os componentes curriculares do ensino. É



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

preciso ler além do texto verbal, associando o que se aprende e ensina a um contexto semântico, histórico e cultural. Em todas as práticas de linguagem, a BNCC (Base Nacional Comum) prioriza os estudos linguísticos presentes nos gêneros escritos e orais, bem como a variação. Conforme explicitado na BNCC:

> Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado. (BRASIL, 2017, p. 77).

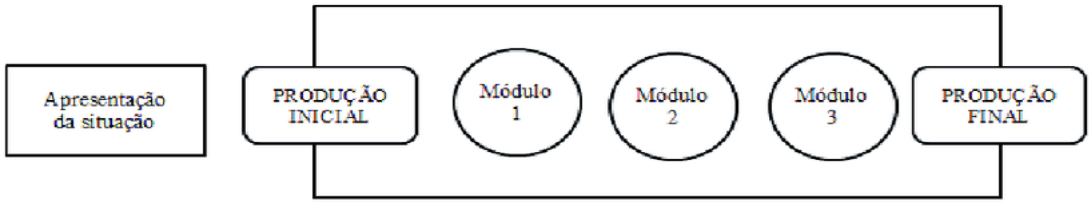
Portanto percebe-se claramente que o ensino da língua deve estar em especial atrelado a uma profunda reflexão acerca dos fenômenos linguísticos e suas transformações sociais, conscientizando-se sobre a problemática do preconceito contra a diversidade e riqueza linguística que fazem e são parte do nosso povo.

Enfatizar a variação linguística não apenas na grafia é também objetivo das metas estabelecidas nos documentos que regem o ensino, pois vai muito além de palavras distintas com um mesmo significado, como na variação regional, faz parte também da oralidade, dos sotaques e representações fonéticas de um único fonema.

Espera-se, dessa forma, a partir do trabalho em sala de aula, uma postura consciente e respeitosa com relação a língua e seus falantes, considerando-se e valorizando-se as variações.

## A sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly atrelada às reflexões linguísticas

A sequência didática desenvolvida é proposta pelos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly, conforme especificada no esquema da figura 1:




Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 64.

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

A proposta é que se trabalhe um conjunto de atividades por meio de várias etapas, primeiro vem a apresentação inicial, cujo objetivo é motivar o interesse pelo gênero escolhido, parte-se então para a primeira produção como forma de detectar o nível de aprendizagem dos alunos, caminha-se elos módulos até se chegar à produção final.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.97), ‘’sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito’’. Atividades estas que visam o pleno entendimento das características do texto e análise linguística do mesmo em um nos módulos, visto que se faz necessária uma reflexão sobre a produção inicial para um produto final coerente com os objetivos pré-estabelecidos pelo professor.

As atividades devem levar em consideração primordialmente o domínio e diferenciação dos gêneros textuais, pois, para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), a sequência didática ‘’procura favorecer a mudança e a promoção dos alunos ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação’’. Portanto, podemos salientar que a organização de uma sequência se constitui de uma junção de leitura, análise linguística e produção do gênero em estudo, visto que são etapas complementares e não surtem efeito de forma isolada. Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97)

> O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos e sobre gêneros públicos e não privados [...]. As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis.

Por meio dos estudos do gênero conto, sequenciado pela proposta dos autores citados acima, buscamos neste trabalho despertar o interesse do aluno através de uma reflexão crítica sobre a leitura e produção, ou seja, por meio de atividades epilinguísticas. Nesse contexto, Franchi (1991) especifica que:

> Chamamos de atividade epilinguística a essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações. [...] Por um lado, ela se liga à atividade linguística, à produção e à compreensão do texto, na medida em que cria as condições para o desenvolvimento sintático dos alunos: nem sempre se trata de aprender novas formas de construção e transformação das expressões; muitas vezes se trata de tornar operacional e ativo um sistema a que o aluno já teve acesso fora da escola, em suas atividades linguísticas



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

> comuns. Mas por outro lado, essa atividade é que abre as portas para um trabalho inteligente de sistematização gramatical (FRANCHI, 1991, p. 36-37).

Ao propor-se, por exemplo, uma roda de conversa, na qual todos relatam um acontecimento, cria-se um ambiente reflexivo através de uma atividade que chamamos de epilinguística, pois leva o aluno a refletir sobre a linguagem e os elementos do gênero em estudo a partir de suas práticas sociais no cotidiano.

Não é necessário e nem se deve deixar de trabalhar a gramática normativa, porém é preciso um olhar voltado para a autorreflexão acerca dos temas abordados. Se estamos trabalhando sobre substantivo, o aluno precisa saber que até o seu nome faz parte dessa classe de palavras. Facilitando-se, assim, o processo por meio de algo que já é de sua propriedade. De acordo com Franchi (1991):

> Interessa pouco descobrir a melhor definição de substantivo ou de sujeito ou do que quer que seja. No plano em que se dá a análise escolar, certamente, não existem as boas definições. Seria mais fácil fazê-lo em uma teoria formal do que em uma análise que tateie pela superfície das expressões. Mas interessa, e muito, levar os alunos a operar sobre a própria linguagem, rever e transformar seus textos, perceber nesse trabalho a riqueza das formas linguísticas disponíveis para suas mais diversas opções. (FRANCHI, 1991, p. 20).

Concluímos, a partir do posicionamento apresentado, que não são possíveis resultados satisfatórios se o trabalho for feito de forma isolada e conceitual, mas sim se for feito de forma interativa e transformadora. É na ação de melhorar seu texto que o aluno vai perceber a estrutura linguística e os operadores semânticos que tornam seu texto coeso e coerente. Também cabe destacar no processo de interligar teoria e realidade, os estudos da Sociolinguística, que, conforme apontam as autoras Mollica e Braga (2013):

> [...] é uma das subáreas da Linguística e estuda a língua em uso numa comunidade de fala, voltando a atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos linguísticos e sociais. Esta ciência se faz presente num espaço interdisciplinar, na fronteira entre língua e sociedade, focalizando precipuamente os empregos linguísticos concretos, em especial os de caráter heterogêneo. (MOLLICA; BRAGA, 2013, p. 08).

## Breve análise dos textos selecionados e o contexto histórico do conto

O ato de contar histórias faz parte da humanidade desde os tempos mais remotos a nós, o ditado popular ‘’quem conta um conto aumenta um ponto’’, por



CC BY NC ND

REENOMA
Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

exemplo, é carregado de significação e cultura, visto que passar histórias de vida para o outro é cultural, histórico e familiar. Acredita-se pelo entendimento do dito popular, que, quando repassamos experiências de vida ou algo que presenciamos/ouvimos, ganhamos e doamos muito.

Um dos primeiros e maiores exemplos que temos é a bíblia sagrada. Nela se narra a história da criação do mundo, do homem, ensinamentos e da vida de Jesus na terra. Na pré-história o homem já fazia seus registros por meio das pinturas rupestres, desenhos feitos nas paredes de suas cavernas, que narravam por meio de uma sequência de imagens suas histórias de vida. Outro exemplo são os mitos, verdades criadas pelo homem e repassadas de geração após geração para justificar a existência de fenômenos até então desconhecidos pela ciência.

Buscar explicações, contar e recontar histórias, sempre foi uma característica marcante da humanidade. A própria palavra ‘’conto’’ significa narração falada ou escrita de algo que aconteceu. Porém se definiu como gênero textual e literário no século XIX, iniciaram-se seus estudos nos Estados Unidos onde foi designado como *‘Short Story’*, que traduzindo refere-se a uma narrativa curta.

O texto narrativo evoluiu até chegar em sua forma atual, os principais elementos que o definem são o espaço onde ocorrem os fatos e se dá o enredo da história narrada, as personagens, sujeitos que participam da ação, o ponto culminante denominado de clímax, o conflito, que são as problemáticas que desencadearão em soluções e, finalmente, em um desfecho para o texto.

Os contos ‘’O Bom Dragão’’ (2009), de Santiago Villela Marques, e “Chapeuzinho Amarelo” (2004), de Chico Buarque, são repletos de temáticas em comum, que abrem espaço para uma discussão sobre os aspectos abordados. Evidenciamos aqui o tratamento de ambos para um sentimento revelado nos dois textos: o medo, conforme pode-se constatar no seguinte trecho:

> Azulino tinha tanto medo de machucar os outros que nunca saía de casa. Ele passava o dia inteiro trancado na caverna e brincando sozinho. Às vezes, arriscava abrir uma fresta da porta e meter fora o nariz para respirar um pouco de ar fresco. Mas, era só ver alguém passando que logo se encolhia de novo. Vai que assustasse o viajante com sua cara de dragão ou queimasse um bichinho inocente com seu bafo de fogo! Azulino morava com três irmãos: Pimenta, O Dragão Vermelho; Mostarda, o Dragão Amarelo; e Cebola, o Dragão Verde. Os quatro eram os últimos dragões que ainda existiam no

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

> mundo. Mas os irmãos de Azulino eram diferentes do Dragãozinho Azul. (MARQUES, 2009). [2]

Observa-se que Azulino, personagem principal no texto “O Bom Dragão, fica preso dentro da caverna, pois sente ‘’medo’’ de machucar as pessoas e causar destruição, assim como seus irmãos dragões. Por essa razão permanecia sozinho, para não enfrentar seu temor diante de tudo que vivenciou interiormente. Porém no decorrer da história ele é movido pelo sentimento de solidariedade e resolve sair da caverna do ‘’medo’’, é nesse momento que os fatos se desenrolam de maneira positiva, ao vencer o medo que o domina, Azulino salva a natureza e os animais.

Ele percorre um caminho de desafios e em todos os momentos presta sua ajuda para os animais em desespero. Quando o dragão que comanda a todos lança um desafio para não os exterminar, as tarefas são quase ‘’impossíveis’’, no entanto, o bem retorna, e Azulino recebe ajuda de todos que ajudou anteriormente e apesar de perder seus irmãos recebe sua recompensa, pois é o único que continua vivo, porque ele é transformado em um arco-íris e perpetua as cores de todos os seus irmãos.

> E assim, quando chove, é só olhar para o céu. Dá para ver a cauda enorme de azulino descendo das nuvens até o chão. Todo cheio de cores brilhantes, ele cumprimenta os amigos aqui embaixo. Os homens de hoje chamam o rabo de Azulino de arco-íris. Que é isso, gente! Será que ninguém reconhece mais um dragão, quando vê? (MARQUES, 2009). [3]

É um desfecho que desafia o leitor, Azulino, personagem principal do conto, é uma metáfora da superação, pois convida o público a reavivar suas esperanças, acreditar em um mundo melhor, na superação e enfrentamento de suas convicções e medos.

> O autor finaliza a narrativa com um desafio que desperta para novas produções, criando um ambiente que lança, motiva rumo a ação. O leitor é convidado a reescrever sua história e a criar novos enredos para o conto, ‘’Gostaram do conto? Gostei dos ouvintes. O meu está pronto. Quem conta o seguinte? ’’ (MARQUES, 2009).[4]

O conto “Chapeuzinho Amarelo”, de Chico Buarque, também é iniciado com a questão que permeia toda a narrativa, o medo da personagem de enfrentar a vida lá fora.

> Era a Chapeuzinho Amarelo. Amarelada de medo. Tinha medo de tudo, aquela Chapeuzinho. [...] O medo mais que medonho era o medo do tal do

[2] Disponível em: http://sinop.unemat.br/projetos/varal2019/obomdragao.pdf. Acesso em: 11/06/2019.
[3] Disponível em: http://sinop.unemat.br/projetos/varal2019/obomdragao.pdf. Acesso em: 11/06/2019.
[4] Disponível em: http://sinop.unemat.br/projetos/varal2019/obomdragao.pdf. Acesso em: 11/06/2019.

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

> LOBO. Um LOBO que nunca se via [...] Aí, Chapeuzinho encheu e disse: "Para assim! Agora! Já! Do jeito que você tá! " E o lobo parado assim, do jeito que o lobo estava, já não era mais um LO-BO. Era um BO-LO. [...]. Mesmo quando está sozinha, inventa uma brincadeira. E transforma em companheiro cada medo que ela tinha.
> (HOLANDA, 2004, p. 36).

A temática retrata também o medo da personagem, porém, assim como no conto "O Bom Dragão", ela enfrenta seu medo, transformando em companheiros todos os monstros que inicialmente a perturbavam. Ambos os textos trazem uma versão diferenciada do conto, são narrativas repletas de rimas que prendem ainda mais a atenção do aluno. Porém, mesmo com a presença da poesia, mantêm intactas todas as características do gênero conto, como enredo, personagens, narrador, clímax, conflito e o desfecho com as conclusões de problemáticas tratadas no decorrer da narrativa.

Ainda sobre as características intertextuais dos contos em análise, as personagens principais de ambos, Azulino e Chapeuzinho Amarelo, têm como característica marcante e comum a superação de seus temores, por meio do enfrentamento de sua ''imaginação'' e na execução das ações diárias. Os contos trazem ensinamentos e reflexões importantes, bem como várias temáticas da atualidade, nas quais nosso aluno se insere, uma delas é sobre a importância da criticidade e principalmente do esforço e determinação para se alcançar objetivos de vida.

## Sequência didática: aplicação em sala de aula e resultados observados

O conjunto de atividades proposto foi organizado a partir do gênero textual conto. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.97), ''uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar um aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação''.

## Apresentação da situação (2 aulas)

Sentados em forma circular, iniciou-se um diálogo com os alunos, explicou-se que deveriam contar algo que ouviram, viram ou presenciaram. Após essa explicação ouviu-se todos os alunos, perguntou-se sobre o que observaram na fala do outro, e em alguns momentos os colegas participaram da história, em outros apenas observavam,

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

mas principalmente todos narraram uma história. Socializou-se, então, o gênero a ser estudado: o conto.

Lembrou-se que os tipos textuais se subdividem em diversos gêneros, e que isso diz respeito às características pertinentes a cada um. Questionou-se ainda sobre o que é conto e anotamos na lousa todas as respostas dadas por eles.

A partir do conhecimento prévio do aluno sobre o gênero estudado, explicamos e entregamos um resumo aos alunos sobre o que é e quais as características textuais do objeto de estudo, bem como sobre todos os elementos que compõem o texto narrativo, visto que, ‘’a apresentação da situação é, portanto, o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada’’ (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.99).

## Produção inicial (4 aulas)

Como modelo da estrutura e motivação para a produção inicial, foi realizada, pela professora, uma leitura dramatizada do conto, “O Bom Dragão” (2009), do autor Santiago Villela Marques. Uma das propostas da produção inicial consiste na apresentação de um problema bem definido, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 99), “para esclarecer as representações dos alunos, podemos, inicialmente, pedir-lhes que leiam ou escutem um exemplo do gênero visado’’. Após um debate sobre as temáticas presentes no conto, foi proposta a produção inicial de um conto que poderia ser, inclusive, a continuação da história lida.

No desfecho da história dramatizada pela professora, foi lançado um desafio interessante, pois o narrador/autor desafia o leitor a continuar a escrita ou a reinventar novos enredos, ‘’gostaram do conto? Gostei dos ouvintes. O meu está pronto. Quem conta o seguinte’’? (MARQUES, 2009). [5]O ambiente motivador e mágico criado no conto constituiu um ponto de partida interessante e motivador, pois é neste ponto que se criaram possibilidades para a continuidade, “para nós, essa foi a essência da avaliação formativa. Desta forma, a produção inicial pôde ‘’motivar’’ tanto a sequência quanto o aluno (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004). Os alunos demonstraram muito

[5] Disponível em: http://sinop.unemat.br/projetos/varal2019/obomdragao.pdf. Acesso em: 11/06/2019.



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

interesse nos tópicos estudados e na temática do conto. Seguem abaixo duas produções iniciais realizadas por eles:

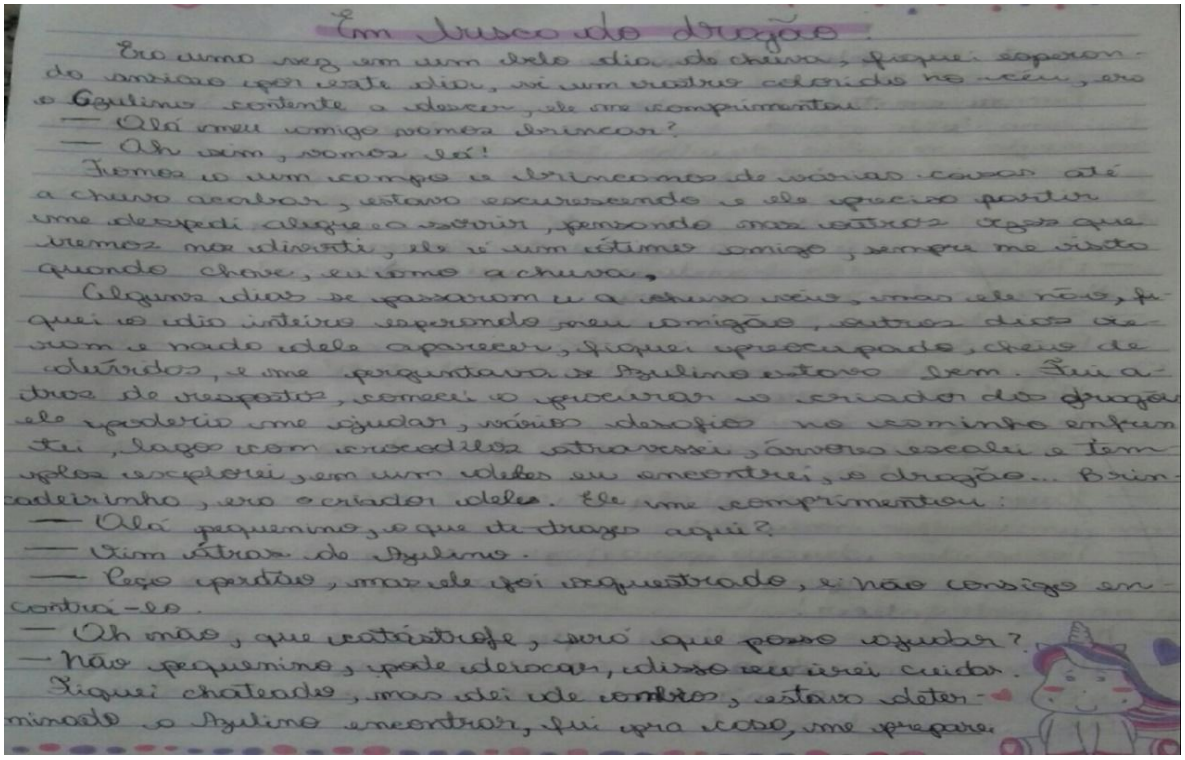



**Imagem: 1.** Título: Em busca do dragão.
Registro fotográfico da pesquisadora.



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

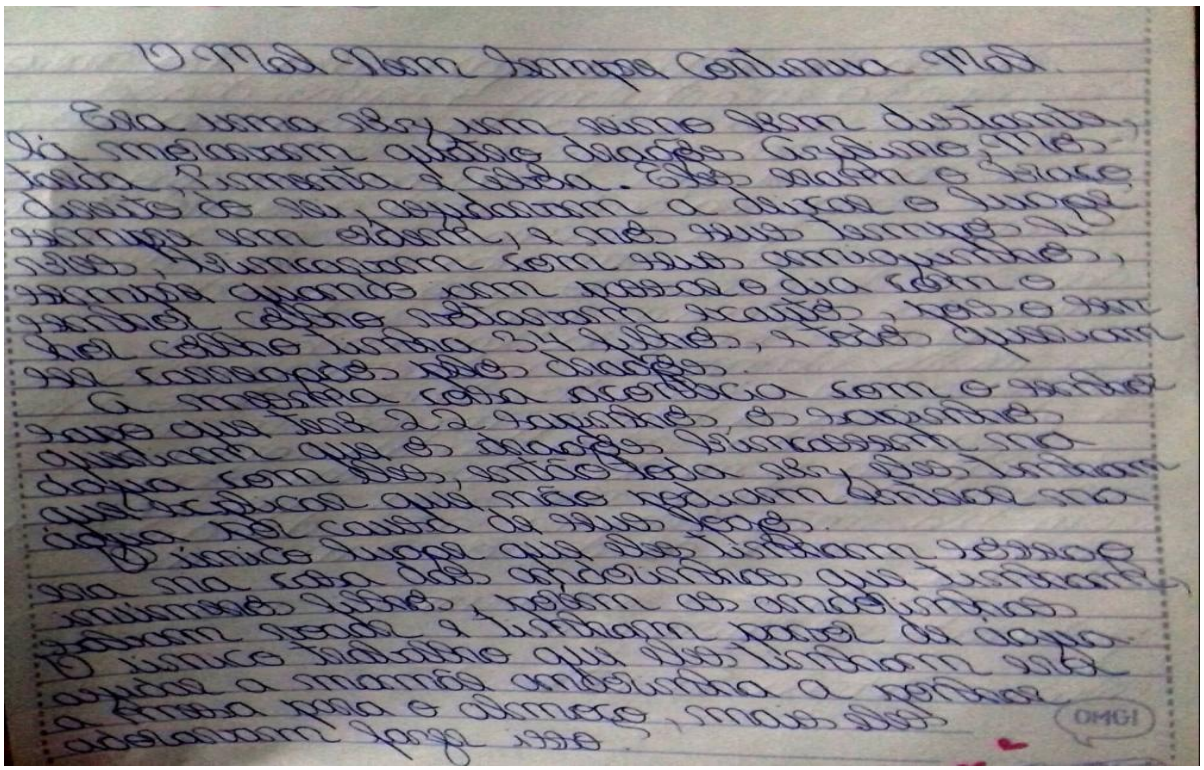


**Imagem: 2.** Título: O mal nem sempre continua mal.
Registro fotográfico da pesquisadora.

Observa-se, nas produções, que os alunos compreenderam a estrutura inicial do conto, nas imagens 1 e 2 temos trechos de dois contos produzidos, "Em busca do dragão" e " O mal nem sempre continua mal" neles os alunos continuam de forma coerente o conto trabalhado, caracterizam as personagens, desenvolvem a narrativa e criam um desfecho.

É possível notar alguns desvios ortográficos, porém nesse momento focou-se nas características do gênero e, principalmente, na capacidade de produção, tendo em vista que mais adiante trabalhar-se-á a refacção textual em uma análise mais detalhada.

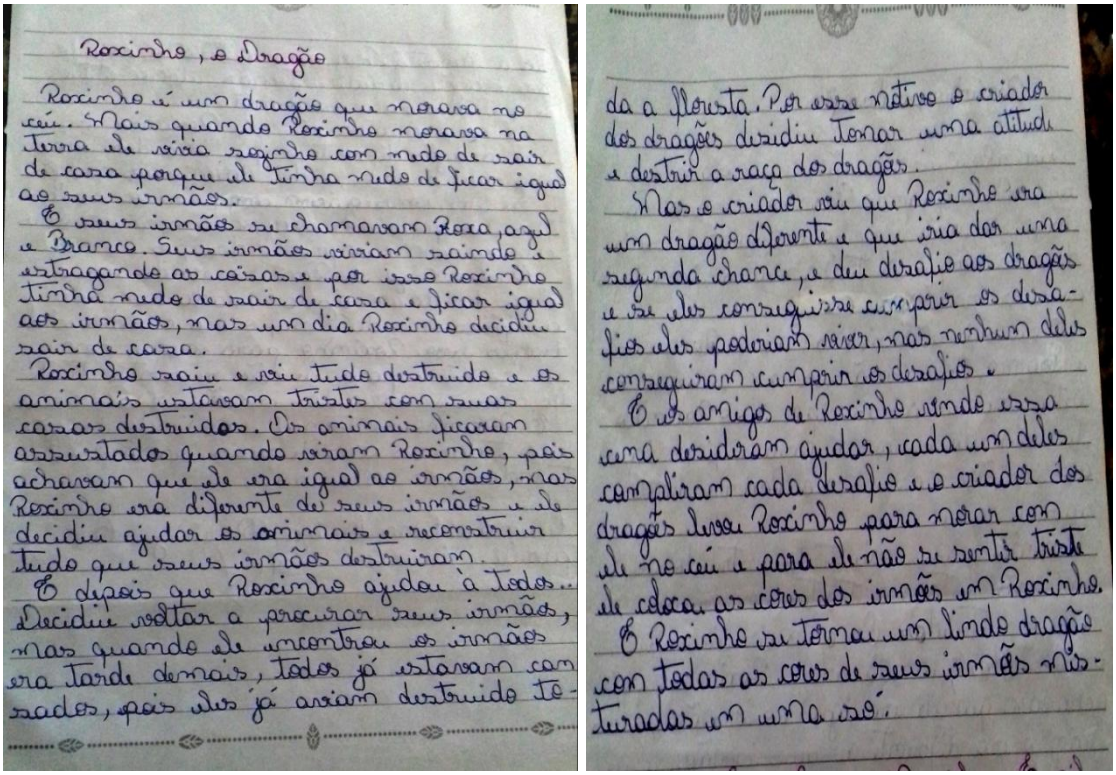
## Módulo 1 (2 aulas)

Fez-se, inicialmente, uma breve revisão da aula anterior, sobre os principais tópicos abordados, sobre os elementos da narrativa e realizou-se uma conversa para reforçar a sequência didática proposta para as próximas aulas, para esclarecer também que o trabalho objetivava esclarecer dúvidas e aprender através de uma construção coletiva, por meio da leitura, escrita e refacção textual.

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Em seguida, foram feitas algumas perguntas sobre a experiência de escrever um conto. Todos se mostraram entusiasmados e a maioria demonstrou interesse em contar para os colegas sobre o que escreveu. Fizemos então uma roda de leitura na sala, colocamos os textos em uma mesa e cada aluno escolhia um para fazer a leitura.

Foi uma atividade prazerosa e muito reflexiva, provando a importância da atividade epilinguística na reflexão e prática efetiva da linguagem. Segue abaixo mais uma imagem de um dos textos da produção inicial, lido pelos alunos:



Roxinho, o Dragão

Roxinho é um dragão que morava no céu. Mais quando Roxinho morava na terra ele vivia sozinho com medo de sair de casa porque ele tinha medo de ficar igual aos seus irmãos.

E seus irmãos se chamavam Rosa, azul e Branco. Seus irmãos viviam saindo e estragando as coisas e por isso Roxinho tinha medo de sair de casa e ficar igual aos irmãos, mas um dia Roxinho decidiu sair de casa.

Roxinho saiu e viu tudo destruido e os animais estavam tristes com suas casas destruidos. Os animais ficaram assustados quando viram Roxinho, pois achavam que ele era igual aos irmãos, mas Roxinho era diferente de seus irmãos e ele decidiu ajudar os animais a reconstruir tudo que seus irmãos destruiram.

E depois que Roxinho ajudou à todos.. Decidiu voltar a procurar seus irmãos, mas quando ele encontrou os irmãos era tarde demais, todos já estavam condenados, pois eles já avian destruido to-

da a floresta. Por esse motivo o criador dos dragões decidiu tomar uma atitude e destruir a raça dos dragões.

Mas o criador viu que Roxinho era um dragão diferente e que iria dar uma segunda chance, e deu desafio aos dragões e se eles conseguisse cumprir os desafios eles poderiam viver, mas nenhum deles conseguiram cumprir os desafios.

E os amigos de Roxinho vendo essa cena decidiram ajudar, cada um deles completaram cada desafio e o criador dos dragões levou Roxinho para morar com ele no céu e para ele não se sentir triste ele colocou as cores dos irmãos em Roxinho.

E Roxinho se tornou um lindo dragão com todas as cores de seus irmãos misturadas em uma só.

**Imagem: 3.** Título: Roxinho, o dragão.
Registro fotográfico da pesquisadora.

A imagem 3, traz como título, “Roxinho, o dragão”, observa-se aqui os personagens antagonistas e o protagonista. O aluno conta a história de um dragão que foi morar no céu por medo de causar mal aos animais e à natureza. A narrativa se desenrola e o dragão resolve voltar para a terra e ajudar seus amigos, no desfecho, ele volta ao céu e representa, assim como no conto trabalhado na apresentação inicial, um lindo arco-íris com as cores de todos os seus irmãos.



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

## Módulo 2 (4 aulas)

Realizou-se nesta aula a leitura e interpretação de um segundo texto do gênero conto. O conto poético de Chico Buarque (2004), “Chapeuzinho Amarelo”. A leitura foi coletiva, em seguida, levantou-se um debate sobre o texto, e, quando questionados sobre o tema central do conto, os alunos logo responderam que se tratava do ‘’medo’’, assim como no conto anterior. Eles compararam os personagens Azulino e Chapeuzinho apontando características em comum, como a superação de seus medos no desfecho da história.

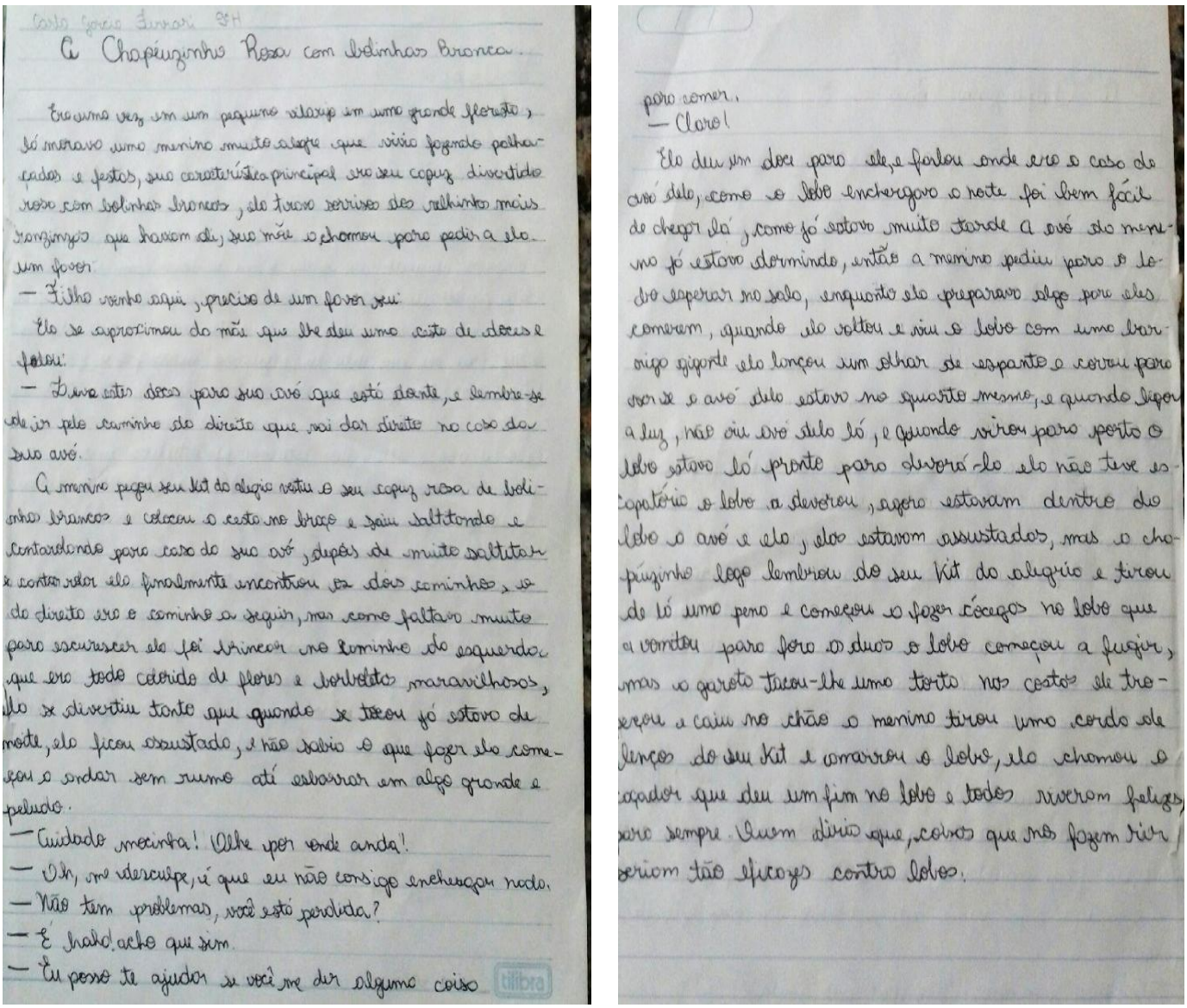
Explicamos aos alunos sobre o conceito de intertextualidade e perguntamos se o conto lhes lembrava algo conhecido, os alunos logo responderam que se tratava de “Chapeuzinho Vermelho”, esclareceu-se então que existem outras versões de uma obra e que o processo de um texto citar outro denomina-se intertextualidade.

Passamos algumas questões interpretativas no quadro, sobre os elementos do texto narrativo presentes na obra. A última questão era a produção de uma nova versão do conto estudado. Seguem abaixo duas produções dos alunos:



BY NC ND

REENOMA
Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso



A Chapeuzinho Rosa com bolinhas Brancas.

Era uma vez um um pequeno vilarejo em uma grande floresta, lá morava uma menina muito alegre que vivia fazendo palhaçadas e festas, sua característica principal era seu capuz divertido rosa com bolinhas brancas, ela tinha serviços dos velhinhos mais rabugentos que haviam ali, sua mãe a chamou para pedir a ela um favor.

— Filha venha aqui, preciso de um favor seu.

Ela se aproximou da mãe que lhe deu uma cesta de doces e falou:

— Leve estes doces para sua avó que está doente, e lembre-se de ir pelo caminho da direita que vai dar direto no caso da sua avó.

A menina pegou seu kit de alegria vestiu o seu capuz rosa de bolinhas brancas e colocou a cesta no braço e saiu saltitando e cantarolando para casa de sua avó, depois de muito saltitar e cantarolar ela finalmente encontrou os dois caminhos, o da direita era o caminho a seguir, mas como faltava muito para escurecer ela foi brincar no caminho da esquerda que era todo colorido de flores e borboletas maravilhosas, ela se divertiu tanto que quando se tocou já estava de noite, ela ficou assustada, e não sabia o que fazer ela começou a andar sem rumo até esbarrar em algo grande e peludo.

— Cuidado menina! Olhe por onde anda!

— Oh, me desculpe, é que eu não consigo enchergar nada.

— Não tem problemas, você está perdida?

— É hahã! acho que sim.

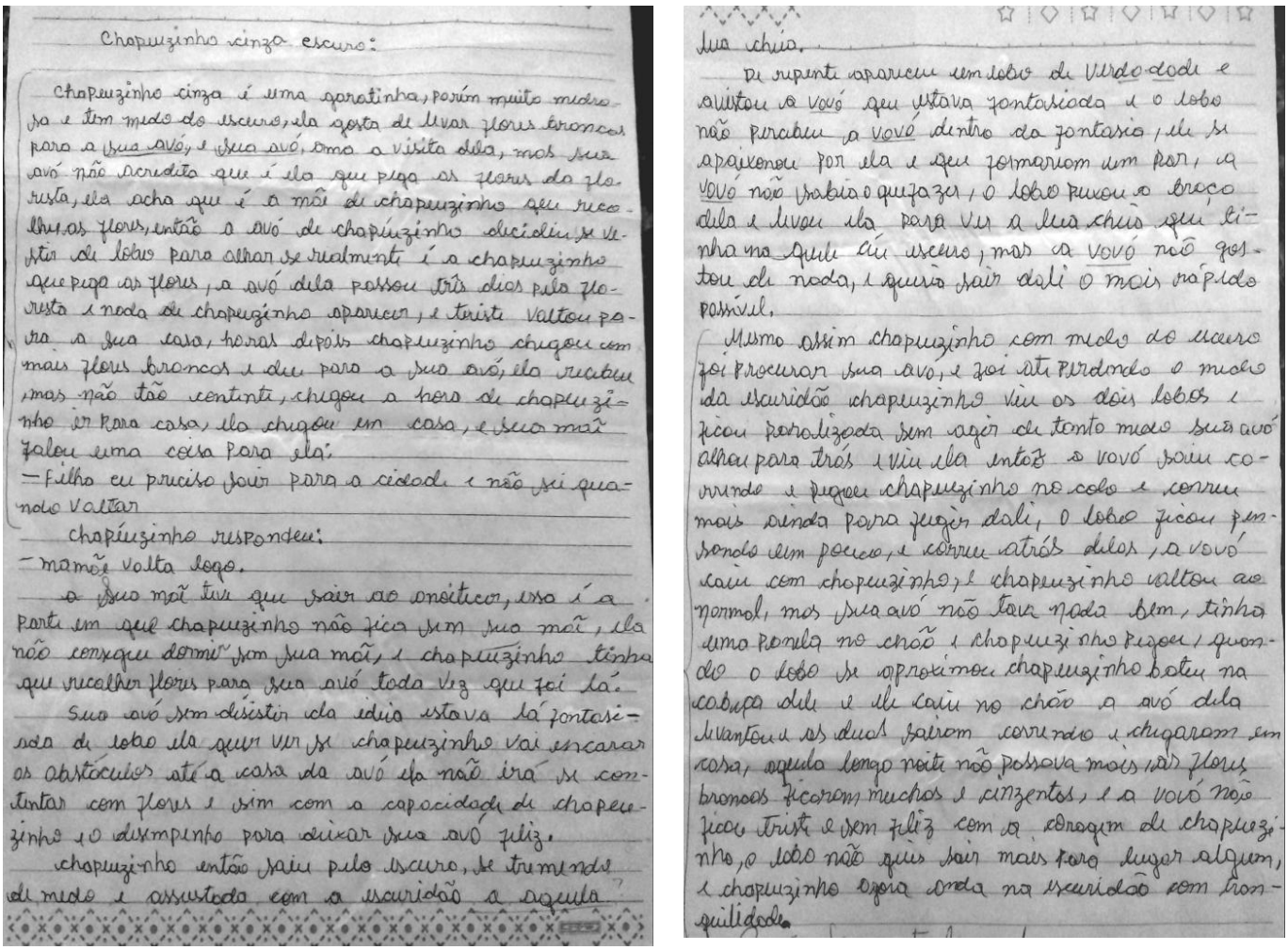
— Eu posso te ajudar se você me der algumo coisa para comer.

— Claro!

Ele deu um doce para ele, e falou onde era a casa da avó dele, como o lobo enchergava a noite foi bem fácil de chegar lá, como já estava muito tarde a avó do menino já estava dormindo, então a menina pediu para o lobo esperar no sofá, enquanto ela preparava algo para eles comerem, quando ela voltou e viu o lobo com uma barriga gigante ela lançou um olhar de espanto e correu para ver se a avó dela estava no quarto mesmo, e quando ligou a luz, não viu a avó dela lá, e quando virou para perto o lobo estava lá pronto para devorá-la ela não teve escapatória o lobo a devorou, agora estavam dentro do lobo a avó e ela, elas estavam assustadas, mas a chapeuzinho logo lembrou do seu kit de alegria e tirou de lá uma pena e começou a fazer cócegas no lobo que a vomitou para fora e duas o lobo começou a fugir, mas o garoto jogou-lhe uma torta nas costas ele tropeçou e caiu no chão o menino tirou uma corda de lençol do seu kit e amarrou o lobo, ele chamou o caçador que deu um fim no lobo e todos viveram felizes para sempre. Quem diria que, cores que nos fazem rir seriam tão eficazes contra lobos.

**Imagem: 4.** Título: A Chapeuzinho Rosa com bolinhas brancas.
Registro fotográfico da pesquisadora.

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso



Chapeuzinho cinza escuro:

Chapeuzinho cinza é uma garotinha, porém muito medrosa e tem medo do escuro, ela gosta de levar flores bronca para a sua avó, e sua avó, ama a visita dela, mas sua avó não acredita que é ela que pega as flores do florista, ela acha que é a mãe de chapeuzinho que recolhe as flores, então a avó de chapeuzinho decidiu se vestir de lobo para olhar se realmente é a chapeuzinho que pega as flores, a avó dela passou três dias pelo florista e nada de chapeuzinho aparecer, e triste voltou para a sua casa, horas depois chapeuzinho chegou com mais flores bronca e deu para a sua avó, ela recebeu mas não tão contente, chegou a hora de chapeuzinho ir para casa, ela chegou em casa, e sua mãe falou uma coisa para ela:

— Filho eu preciso sair para a cidade e não sei quando voltar

Chapeuzinho respondeu:

— mamãe volta logo.

a sua mãe teve que sair ao anoitecer, essa é a parte em que chapeuzinho não fica sem sua mãe, ela não consegue dormir sem sua mãe, e chapeuzinho tinha que recolher flores para sua avó toda vez que foi lá.

Sua avó sem desistir da ideia estava lá fantasiada de lobo ela quer ver se chapeuzinho vai encarar os obstáculos até a casa da avó ela não irá se contentar com flores e sim com a capacidade de chapeuzinho e o desempenho para deixar sua avó feliz.

chapeuzinho então saiu pelo escuro, se tremendo de medo e assustada com a escuridão a aguela

sua chão.

De repente apareceu um lobo de verde-oliva e assustou a vovó que estava fantasiada e o lobo não percebeu a vovó dentro da fantasia, ele se apaixonou por ela e eles formaram um par, a vovó não sabia o que fazer, o lobo puxou o braço dela e levou ela para ver a sua chão que tinha na gruta lá escuro, mas a vovó não gostou de nada, e queria sair dali o mais rápido possível.

Mesmo assim chapeuzinho com medo do escuro foi procurar sua avó, e foi atravessando o medo da escuridão chapeuzinho viu os dois lobos e ficou petrificada sem saber de tanto medo sua avó olhou para trás e viu ela então a vovó saiu correndo e pegou chapeuzinho no colo e correu mais ainda para fugir dali, o lobo ficou pensando em pouco, e correu atrás deles, a vovó saiu com chapeuzinho, e chapeuzinho voltou ao normal, mas sua avó não tava nada bem, tinha uma pedra no chão e chapeuzinho pegou, quando o lobo se aproximou chapeuzinho bateu na cabeça dele e ele caiu no chão a avó dela levantou as duas saíram correndo e chegaram em casa, aquela longa noite não passava mais as flores bronca ficaram muchas e cinzentas, e a vovó não ficou triste e sem feliz com a coragem de chapeuzinho, o lobo não quis sair mais para lugar algum, e chapeuzinho ficou onda na escuridão com tranquilidade.

**Imagem: 5.** Título: Chapeuzinho cinza escuro.
Registro fotográfico da pesquisadora.

Nas imagens 4 e 5, os alunos produziram um texto a partir do conto "Chapeuzinho Amarelo". Desta vez percebeu-se que o progresso na escrita foi ainda maior, pois, a partir da leitura e observação de um texto do gênero estudado, eles compreenderam melhor os elementos da narrativa e, consequentemente, incorporaram tudo que observaram às suas produções.

## Módulo 3 (4 aulas)

No intervalo entre as aulas, foram realizadas algumas correções e apontamentos pela professora nos textos dos alunos, nesse momento propõe-se aos alunos uma refacção textual. De posse de dicionários, e do conteúdo estudado sobre a

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

estrutura do gênero conto, os alunos analisaram e reescreveram os textos produzidos por eles nas atividades iniciais.

Elencou-se, também, no quadro algumas questões que deveriam observar para a reflexão e refacção dos textos:

- As personagens foram adequadamente caracterizadas?
- Existe um ambiente para a sua narrativa?
- Tem algum conflito para a (s) personagem (ns)?
- Qual é o clímax do seu conto?
- As ideias foram desenvolvidas de forma clara e objetiva?
- Seu conto tem um título criativo?
- As palavras foram escritas de forma adequada?
- Seu texto está coeso e coerente?

## Módulo 4 (4 aulas)

Inicialmente abordou-se sobre a variação linguística, explicando que ocorrem mudanças históricas na língua, para complementar a explicação, passamos vários exemplos, entre eles citou-se *vossa mercê, vós mercê* e atualmente *você*. Neste momento os alunos lembraram que nas redes sociais usam mais a abreviação *''vc''*. Falamos da variação regional, enfatizando o uso de palavras distintas com um mesmo significado, como nos vocábulos mandioca, macaxeira e aipim.

Os alunos interagiram citando exemplos de suas regiões. Em seguida, abordamos sobre as variações sociais, eles participaram e contribuíram com exemplos, entre eles "mano", "pode pá", entre outros. Concluímos explicando sobre a variação de estilo, explanando as diferenças entre linguagens formal e informal, coloquial e culta, bem como as situações de uso de cada uma.

Dividiu-se a turma em quatro grupos, considerou-se os estados de onde eram advindos os alunos ou suas famílias. Cada um representando uma variedade: gaúcha, paraense, mato-grossense e maranhense. Neste momento, colocamos músicas de estilos representantes de cada região, após identificá-la o aluno deveria falar o nome do estado,

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

foi interessante e muito produtiva a atividade. Na sequência, foi entregue um resumo com as expressões mais usadas nas regiões correspondentes aos grupos.

## Produção final (4 aulas)

De posse do material, os alunos foram orientados a adicionar as expressões que conheciam, considerando que os componentes da sala vieram de um dos estados trabalhados. Na continuidade da sequência didática, a atividade foi uma produção coletiva de um texto do gênero conto, as personagens do conto deveriam ser naturais do estado correspondente ao grupo, por isso usaram a variedade de sua região.

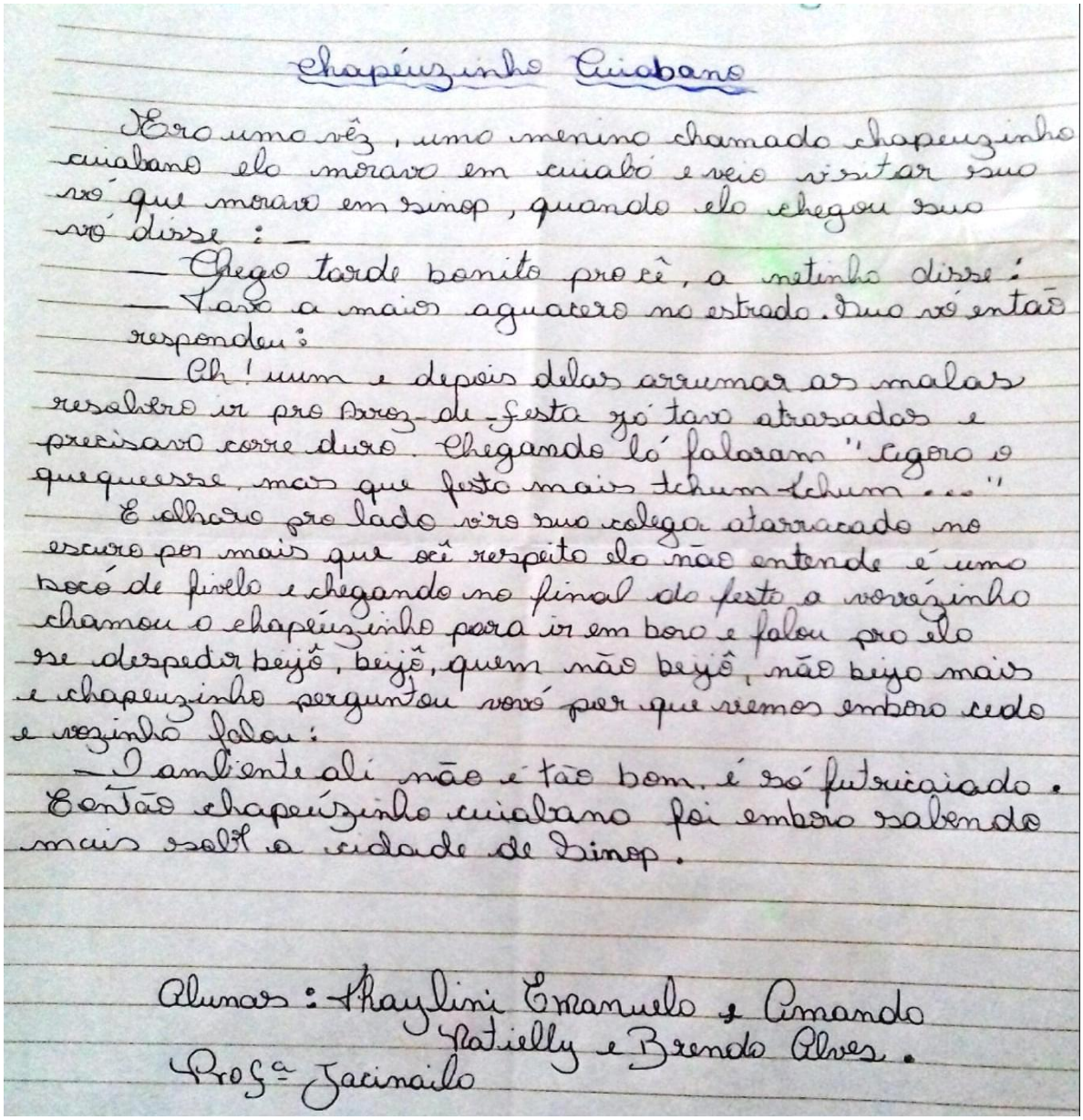
Seguem abaixo alguns textos da produção dos grupos, relativos ao fechamento da sequência proposta:

## Variedade mato-grossense



BY NC ND

REENOMA
Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso



Chapeuzinho Cuiabano

Era uma vêz, uma menina chamado chapeuzinho cuiabano ela morava em cuiabá e veio visitar sua vó que morava em sinop, quando ela chegou sua vó disse: —

— Chega tarde bonito pro cê, a netinha disse:

— Vare a maior aguaceiro na estrada. Sua vó então respondeu:

— Ah! uum e depois delas arrumar as malas resolveo ir pro Arroz-de-Festa zó tava atrasados e precisava corre duro. Chegando lá falaram "Agora o quequeesse, mas que festa maior tchum-tchum..."

E olhava pro lado viro sua colega atarracado no escuro por mais que cê respeito do não entende é uma roca de fivela e chegando no final da festa a vozinha chamou o chapeuzinho para ir em boro e falou pro ele se despedir beijô, beijô, quem não beijô, não beijo mais e chapeuzinho perguntou vovó por que vemos embora cedo e vozinha falou:

— I ambiente ali não é tão bom, é só futricaiado. Então chapeúzinho cuiabano foi embora sabendo mais sobre a cidade de Sinop.

Alunas: Thaylini Emanuelo e Amanda Patielly e Brenda Alves.
Profª Jacinaildo

**Imagem: 6.** Título: Chapeuzinho Cuiabano. Registro fotográfico da pesquisadora.



CC BY NC ND

REENOMA
Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

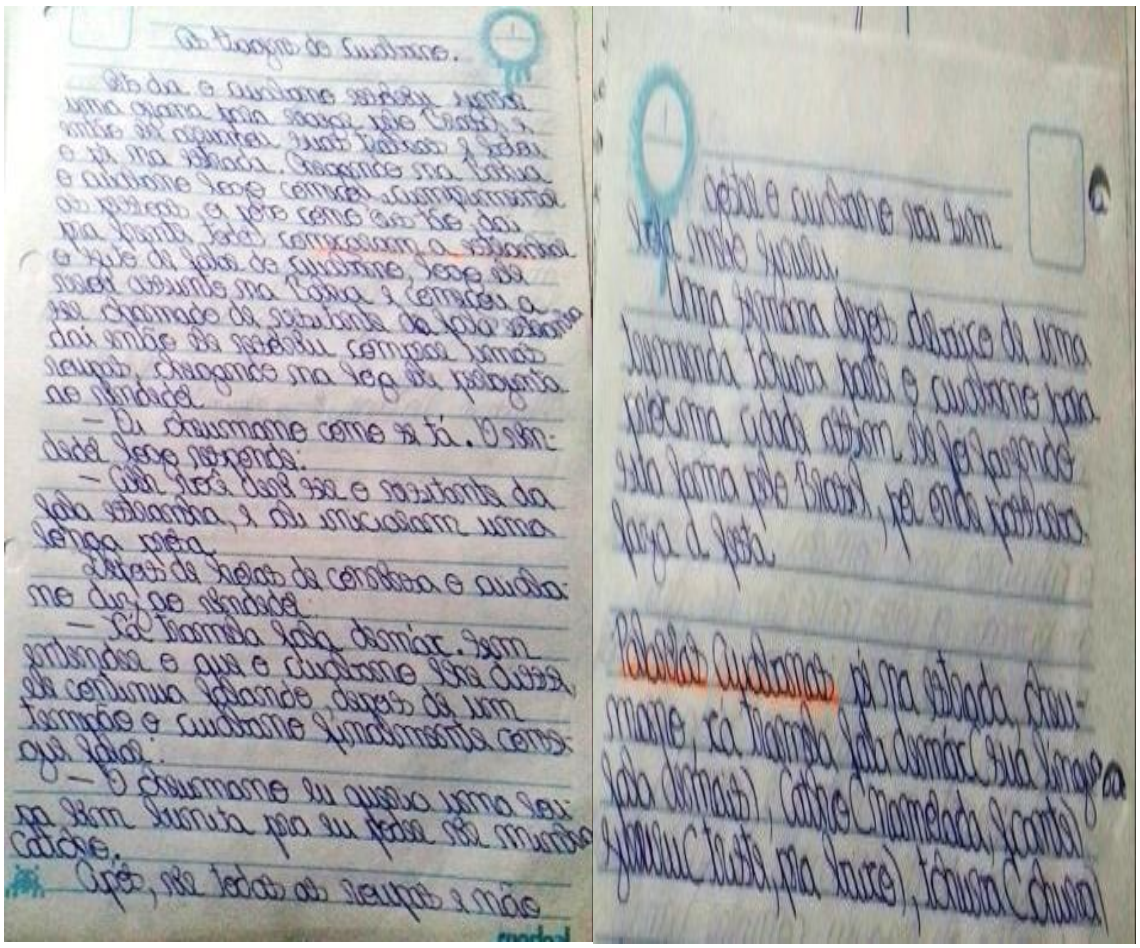
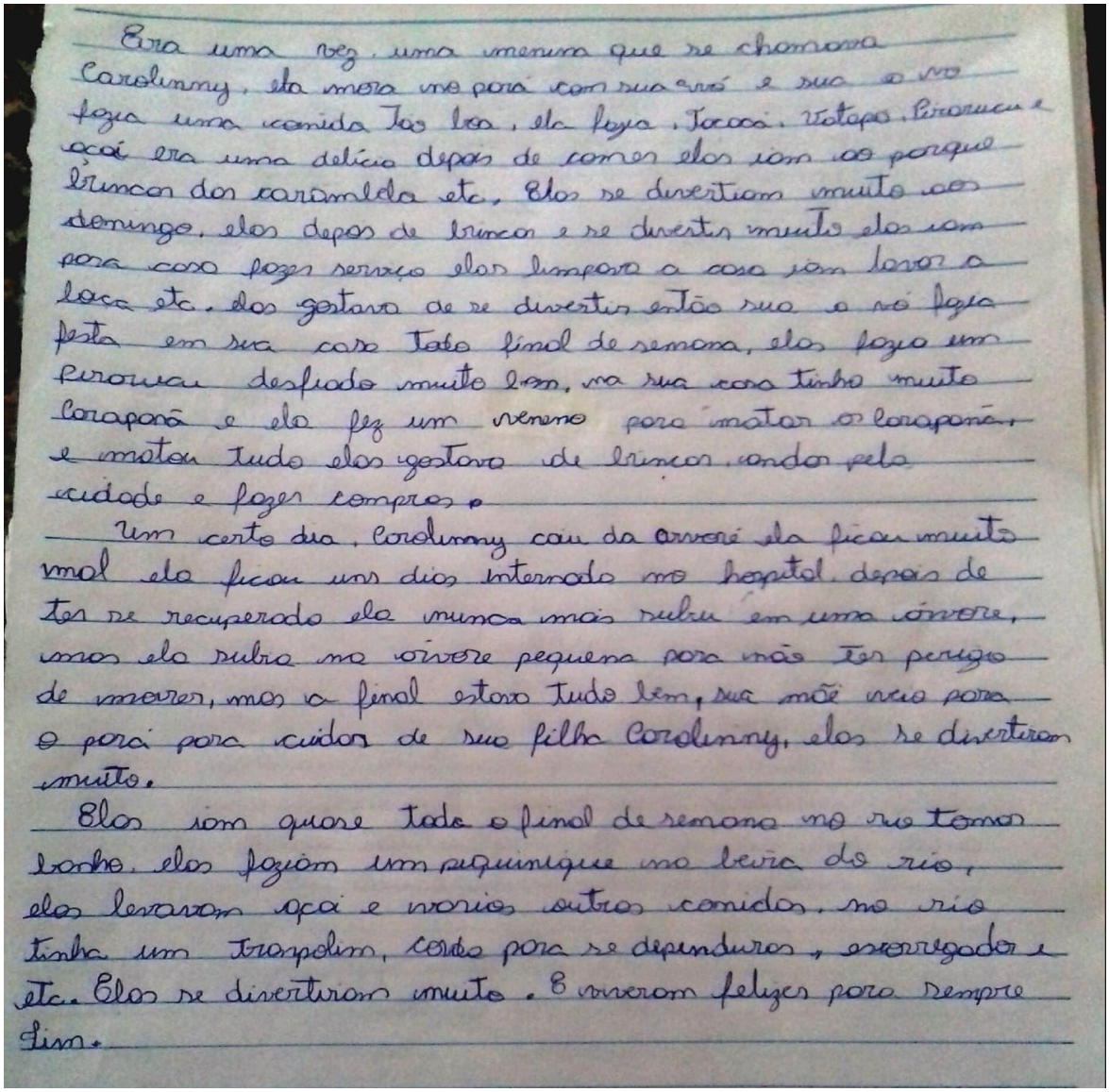


**Imagem: 7.** Título: As Viagens do cuiabano.
Registro fotográfico da pesquisadora.

As imagens 6 e 7 são exemplos que compõem as produções dos componentes do grupo da variedade mato-grossense, nos dois textos observa-se que eles utilizam palavras e expressões que fazem parte da variedade linguística cuiabana Usam expressões como: ‘’bonito pro cê’’, ‘’futricaiada’’, ‘’quem não beijo, não beija mais’’. A estrutura do texto narrativo está adequada, a variação linguística foi retratada e compreendida pelos alunos, conforme observamos na escrita, eles retrataram a oralidade de acordo com a fala cuiabana,

REENOMA
Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

## Variedade paraense



Era uma vez, uma menina que se chamava Carolinny, ela mora no pará com sua avó e seu avo fazia uma comida tão boa, ela fazia, Tacacá, Vatapá, Pirarucu e açaí era uma delícia depois de comer eles iam ao parque brincar dos carambola etc. Eles se divertiam muito aos domingo, eles depois de brincar e se divertir muito eles iam para casa fazer serviço eles limpava a casa iam lavar a louça etc. eles gostava de se divertir então sua a vó fazia festa em sua casa Todo final de semana, eles fazia um Pirarucu desfiado muito bom, na sua casa tinha muito Caraparé e ela fez um veneno para matar os caraparé, e matou tudo eles gostava de brincar, andar pela cidade e fazer compras.

Um certo dia, Carolinny caiu da arvoré ela ficou muito mal ela ficou uns dias internado no hospital, depois de ter se recuperado ela nunca mais subiu em uma árvore, mas ela subia na árvore pequena para não ter perigo de morrer, mas a final estava Tudo bem, sua mãe veio para o pará para cuidar de sua filha Carolinny, eles se divertiram muito.

Eles iam quase Todo o final de semana no rio tomar banho, eles faziam um piquenique na beira do rio, eles levavam açaí e varios outros comidas, no rio tinha um trapolim, cordas para se pendurar, escorregador e etc. Eles se divertiram muito. E viveram felizes para sempre Fim.

**Imagem: 8.** Título: Comida da vovó.
Registro fotográfico da pesquisadora.

O grupo representante da variedade paraense citou vários pratos típicos desta região, como tacacá, tucupi, vatapá, pirarucu (peixe) e o açaí. Falaram ainda sobre os banhos no rio, retratando a riqueza natural do estado do Pará.

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

## Variedade gaúcha

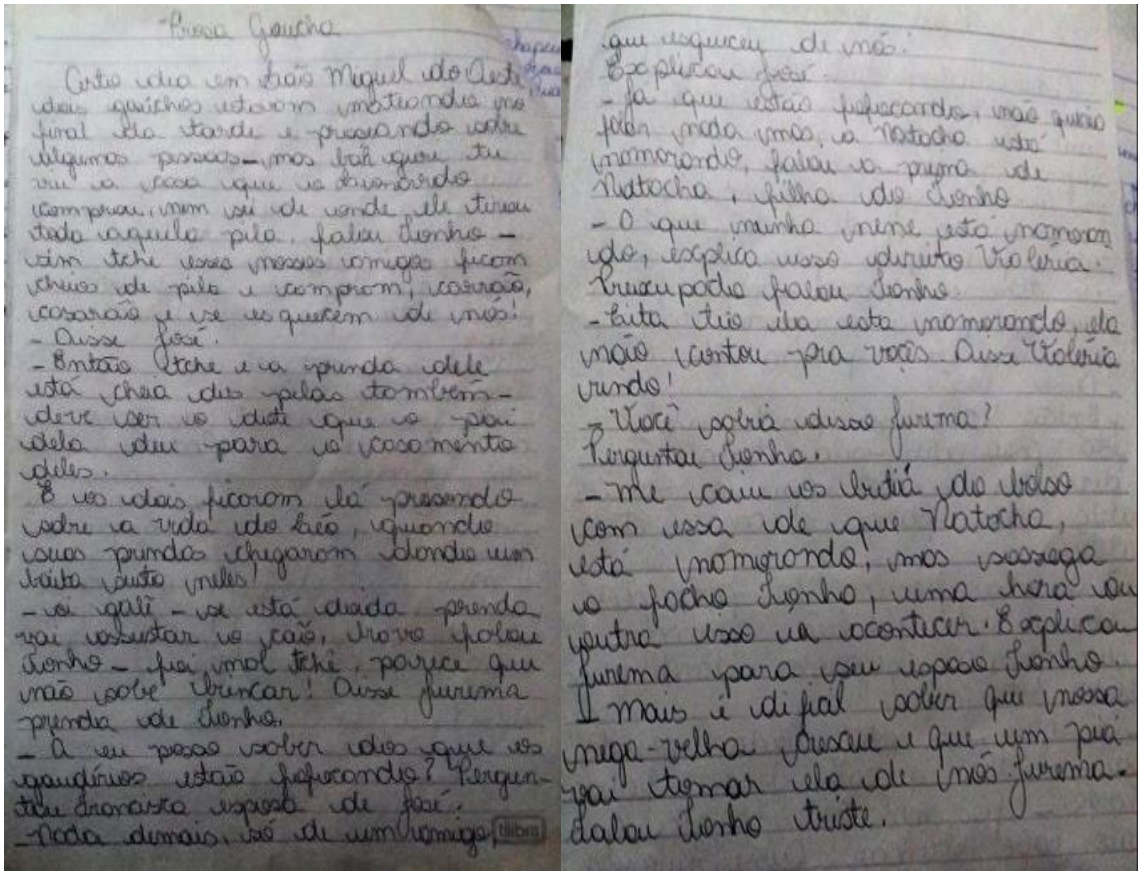


**Imagem: 9.** Título: Prosa gaúcha.
Registro fotográfico da pesquisadora.

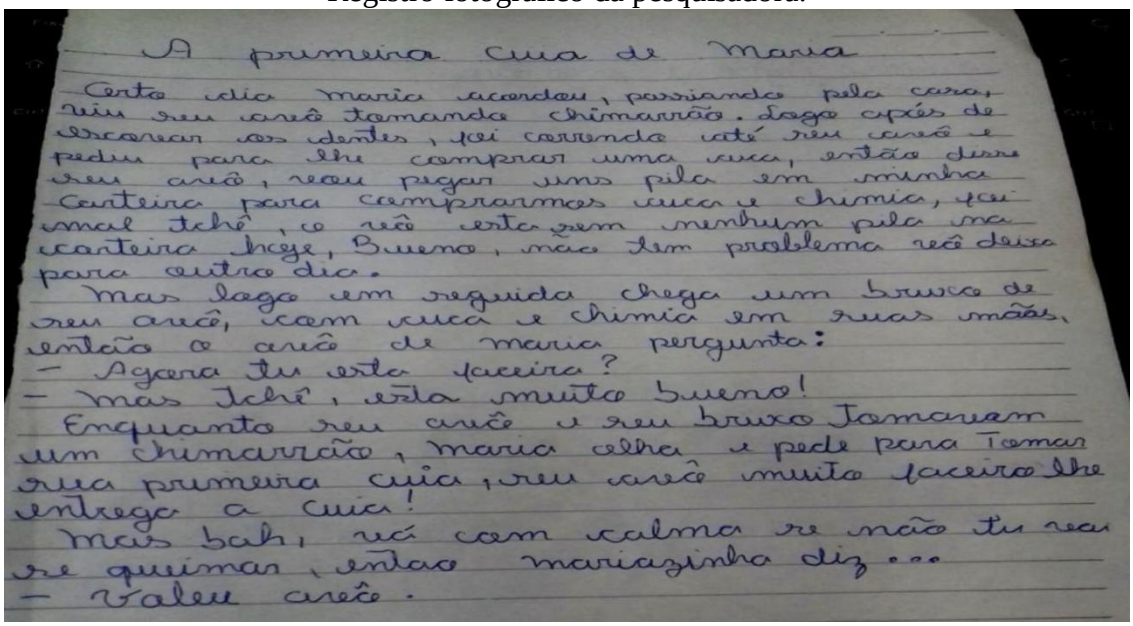


**Imagem: 10.** Título: A primeira cuia de Maria.
Registro fotográfico da pesquisadora.

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

As imagens 9 e 10 referem-se às produções da variedade gaúcha, os alunos utilizaram expressões conhecidas do falar da região. Também retrataram a cultura local com personagens que se comportam de acordo com a tradição. Observa-se isso pelas expressões: ‘’tchê’’, ‘’báh’’, ‘’cuia’’, ‘’chimarrão’’, ‘’faceira’’, o uso do pronome ‘’tu’’ ao invés de você, entre outras.

## Variedade maranhense

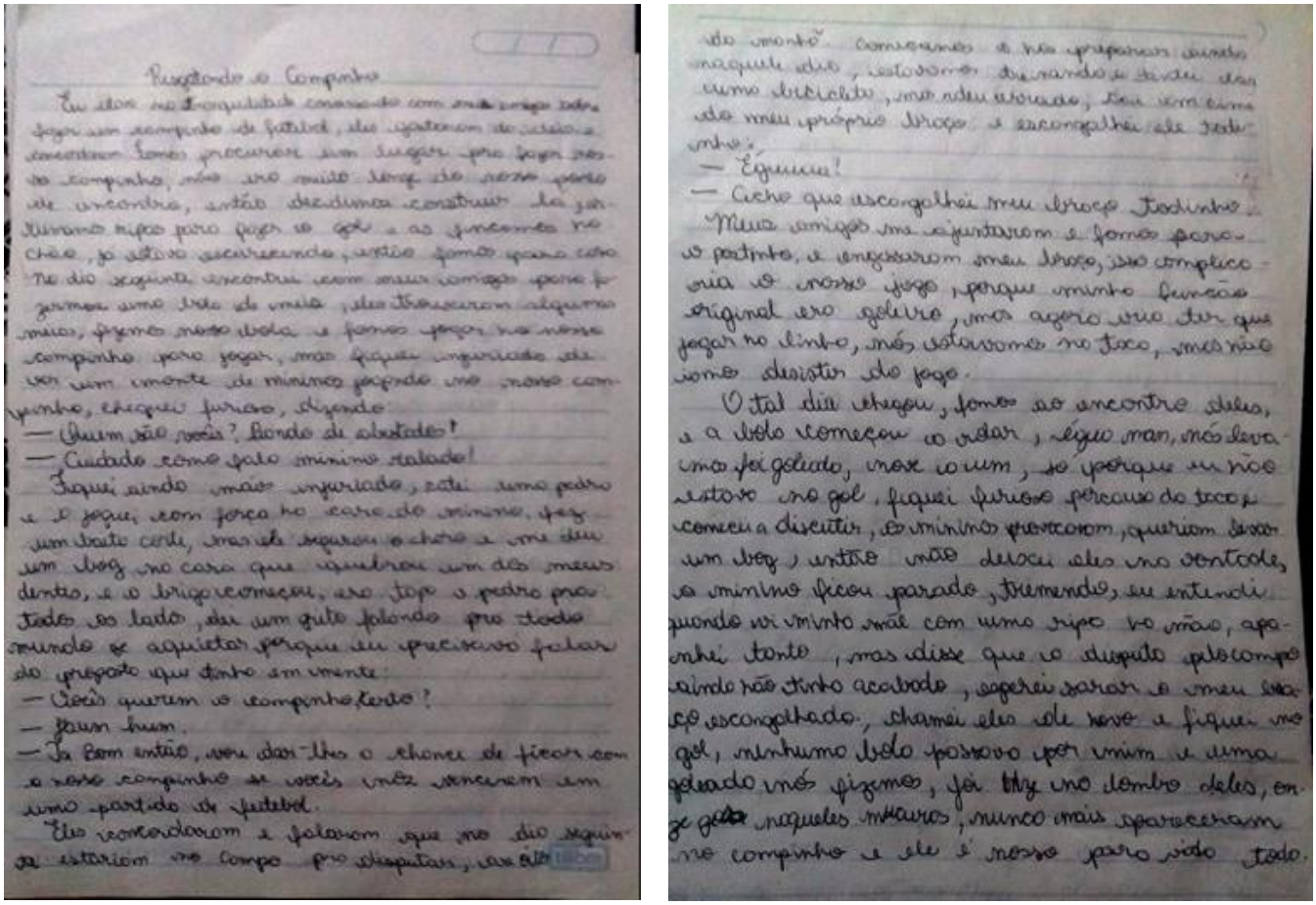


**Imagem: 11.** Título: Resgatando o campinho.
Registro fotográfico da pesquisadora.

Os alunos que representaram a variedade maranhense trouxeram em seus textos marcadores linguísticos muito utilizados na fala do estado, como, por exemplo: ‘’hum hum’’, ‘’éguaaaa’’, ‘’abestado’’, ‘’minino’’. Os contos cumpriram os requisitos pré-estabelecidos, de representarem a variedade de cada região. Quanto aos aspectos

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

gramaticais normativos de ortografia, concordância, coesão e coerência, foram trabalhados de forma gradual e de acordo com as inadequações mais recorrentes nos próprios textos.

Em consonância aos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 118), ‘’sem querer negar a importância da ortografia, é necessário atribuir-lhe seu devido lugar: um problema de escrita sem dúvida, mas que, como tal, deve ser tratado, de preferência no final do percurso, após o aperfeiçoamento de outros níveis textuais’’. No momento da refacção textual, que foi em seguida, os alunos foram convidados a refletir e inferir sobre o texto, aperfeiçoando-o de acordo com a situação de uso.

**Seguem abaixo algumas imagens de textos dos alunos após a refacção, que foram publicados e estão disponíveis na página: https://www.facebook.com/ProfJacinaila/.**



BY NC ND

REENOMA
Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

**Baú de ideias da prof Jaci**
Ontem às 12:17 PM •

Chapeuzinho Verde-Limão

Gabrielly de Oliveira Passaglia - 9° H

A bela Chapeuzinho Verde-Limão, com muita má vontade, levava em uma sacola os remédios para sua avó. Eram medicamentos para controlar diabete.

Chapeuzinho detestava ir à casa de sua avó, porque ela deveria seguir uma trilha na mata, não gostava da natureza, a menina de pele tão branquinha reclamava de tudo que via.

O canto dos pássaros não a comovia, a irritava. Na cidade ela até gostava, mas no meio do mato não tinha graça nenhuma.

Ela era uma menina urbana e moderna, preferia passear no shopping e ficar olhando as vitrines das lojas, como toda garota, gostava de andar sempre muito bem arrumada.

Só visitava sua avó quando era obrigada por sua mãe. Finalmente, atravessou a floresta, chegou a casa de sua avó que vivia sozinha.

Chapeuzinho bateu na porta várias vezes , sua avó não atendia, resolveu entrar pela janela que estava aberta.

Quando entrou dentro da casa encontrou sua avó deitada sobre a cama, mas logo entrou em desespero, pois ela estava gelada, não respirava, estava morta. A menina entrou em pânico, pois mesmo dizendo que não gostava dela, gostava muito, escondia porque não sabia do amor de sua avó por ela.

Chapeuzinho procurava um telefone para ligar para sua mãe, achou uma carta escrita por sua avó, nessa carta dizia: 'Minha neta, não importa o que aconteça, quando estiver triste ou desanimada lembre-se que eu te amo muito, mesmo você não gostando de mim e sendo essa menina rebelde, saiba que lá de cima estarei cuidando de você. Provavelmente quando estiver lendo essa carta, não estarei mas aqui, então te peço que pare de ser essa menina revoltada com a vida'.

Chapeuzinho entrou em uma crise de choro, passaram algumas horas, ela se recompôs encontrou um telefone e ligou para sua mãe.

Alguns anos se passaram... e Chapeuzinho nunca mais foi a mesma, mudou muito. Encontrou o amor de sua vida, construiu sua família, e viveu feliz da vida.

Oi, eu sua a menina conhecida como Chapeuzinho Verde-Limão estou aqui para deixar um recado para vocês:

'Ame seus pais, seus avós,sua vida, seus amigos.

Seus pais, porque são únicos.

Seus avós, porque seu amor é infinito.

Sua vida, porque é curta demais.

Seus amigos, porque são raros.

**Imagem: 12.** Título: Chapeuzinho Verde-Limão.
Registro fotográfico da pesquisadora.

REENOMA
Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

**Baú de ideias da prof Jaci**
Publicado por Jacinaila Ferreira
8 de junho às 23:59 · Facebook for Android ·

A Chapeuzinho Rosa com Bolinhas Brancas

Aluna: Carla G. Ferrari

Era uma vez, em um pequeno vilarejo, numa grande floresta, morava uma menina muito alegre que vivia fazendo palhaçadas e festas, sua característica principal era seu capuz divertido, rosa com bolinhas brancas, ela tirava sorrisos dos velhinhos mais ranzinzas que haviam ali, sua mãe a chamou para pedir um favor:
__ Filha venha aqui, preciso de um favor seu !
Ela se aproximou da mãe, que deu-lhe uma cesta de doces e falou:
__ Leve esses doces para a sua avó que está doente, e lembre-se de ir pelo caminho da direita, pois vai dar direto na casa de sua avó.
A menina pegou o seu kit da alegria (algumas coisas que ela usava para fazer palhaçadas), vestiu seu capuz rosa de bolinhas brancas, colocou a cesta no braço e saiu saltitando e cantarolando para a casa de sua avó, depois de muito saltitar e cantarolar, ela finalmente encontrou os dois caminhos, o caminho da direita era o caminho a seguir, mas
como faltava muito para escurecer ela foi brincar no caminho da esquerda, que era colorido de flores cheirosas e borboletas maravilhosas, ela se divertiu tanto que quando se deu conta já estava de noite, ela ficou assustada, e não sabia o que fazer, então começou a andar sem rumo até esbarrar em algo grande e peludo.
__ Cuidado mocinha ! Olhe por onde anda!
__ Oh, me desculpe, é que eu não consigo enxergar nada.
__ Não tem problema, você está perdida?
__ É ha ha ! Acho que sim.
O lobo viu que ela tinha uma cesta de doces e se aproveitou da situação.
__ Eu posso te ajudar, se você me ajudar com alguma coisa para comer.
__ Claro !
Ela deu um doce para ele, e falou onde era a casa de sua avó. Como o lobo enxergava muito bem a noite, foi bem fácil chegar lá.
Como já estava muito tarde da noite, a avó da menina já estava dormindo, então ela pediu para o lobo esperar na sala, enquanto preparava algo para eles comerem. Quando ela voltou, viu o lobo com uma barriga gigante e lançou um olhar de espanto, chapeuzinho correu
rapidamente para verificar se sua avó estava mesmo dentro de seu quarto, e quando ligou a luz, não viu sua avó, quando virou para a porta, para procurar em outro lugar, o lobo estava lá, pronto para devorá-la, ela não teve escapatória, o lobo a devorou ! Agora estavam dentro da barriga do lobo, a menina e a avó.
Elas estavam muito assustadas, mas
precisavam sair dali, então chapeuzinho lembrou do seu kit da alegria, tirou de lá uma pena, e começou a fazer cócegas no lobo, que de tanto rir, as vomitou. O lobo tentou fugir,mas foi interrompido pela garota que tacou uma torta, de seu kit, nas costas dele, ele tropeçou e caiu no chão, a menina tirou uma corda de lenços também de seu kit, e amarrou
o lobo, para que ele não se movesse enquanto chamava o caçador, o caçador veio e deu um fim no lobo, e todos puderam viver tranquilos para sempre.
Quem diria que coisas que nos fazem rir, seriam tão eficazes contra lobos.
#Projetos EE Zeni Vieira
#Sequência #didática

**Imagem: 13.** Título: A Chapeuzinho Rosa com Bolinhas Brancas.
Registro fotográfico da pesquisadora.

REENOMA
Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

**Baú de ideias da prof Jaci**

Público

A viagem do cuiabano

Aluna: Camila Lazarotto

Certo dia o cuiabano resolveu juntar uma grana para viajar pelo Brasil e então ele arrumou suas tralhas e botou o pé na estrada. Chegando na Bahia o cuiabano logo começou a cumprimentar as pessoas, oi povo como cêis tão, daí pra frente todos começaram a estranhar o jeito de falar do cuiabano, logo ele virou assunto na Bahia e começou a ser chamado de visitante da fala estranha, daí então ele resolveu comprar umas roupas chegando na loja ele pergunta ao vendedor:

___ Oi cheumano como se tá? O vendedor logo responde:

___ Ahhhh você deve ser o visitante da fala estranha e ali iniciaram uma longa prosa.

Depois de horas de conversa o cuiabano diz ao vendedor:

___ Xá tramela fala demáx. Sem entender o que o cuiabano lhe disse, ele continua falando, depois de um tempo o cuiabano finalmente consegue falar:

___ O cheumano eu quero uma roupa bem bunita pra eu pode ver a minha Catcho.

O vendedor acaba mostrando alguns modelos de roupa ao cuiabano, espantado com os modelos de roupas ele acaba desistindo de comprar, e vai sim bora meio jururu.

Uma semana depois debaixo de uma tremenda tchuva parte o cuiabano para próxima cidade assim ele foi fazendo sua fama pelo Brasil, por onde passava ele fazia a festa.

**Imagem: 14.** Título: A viagem do cuiabano.
Registro fotográfico da pesquisadora.

Após a reescrita dos textos em sala de aula, os alunos digitaram os textos para a publicação na página, considerando-se que um dos objetivos e função social dos

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

gêneros é a sua circulação, visando, pois, a divulgação de ideias e aprimoramento. A variação linguística utilizada pelos alunos, na escrita, foi preservada como forma de valorizar a autoria e o incentivo para a produção, visto compreendermos que, quando se interfere com muita subjetividade sobre os textos, pode-se não revelar sua verdadeira intencionalidade. Todavia, após se trabalhar os níveis propostos para o gênero, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 112) enfatizam que, ‘’a escrita deve ser corrigida no final; o texto, durante muito tempo, provisório, é o instrumento de elaboração do texto definitivo’’.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com o gênero conto possibilitou a reflexão sobre a necessidade primordial do homem, a comunicação. O ato de comunicar-se traz em seu contexto social e histórico uma imensa riqueza de variações linguísticas e culturais. Quando se estuda algo que faz parte da realidade vivenciada, automaticamente participa-se do processo, ou seja, desperta-se o sentimento de pertencimento, é esse sentimento que nos leva a apreender determinado conteúdo, pois, se algo é de sua propriedade, efetivamente, apropria-se.

O presente trabalho deixou claro que é o envolvimento e compromisso dos alunos e da professora que garantem resultados positivos. Levando-se sempre em consideração todas as etapas e espeitando-se o tempo de cada indivíduo no processo do ensino e da aprendizagem.

Atrelar o texto aos conteúdos evidencia a necessidade de cada estudo, pois oportuniza-se a aplicabilidade, a partir dos verdadeiros motivos, conforme cada contexto, da necessidade dos estudos linguísticos, metalinguísticos e epilinguísticos. O trabalho, dessa forma, direcionou e propiciou um melhor entendimento sobre a importância de se debruçar sobre a própria produção e aplicar os conceitos necessários para o seu aperfeiçoamento.

A valorização da variedade linguística usadas por eles em seus textos ampliou ainda mais a possibilidade do sucesso, pois, mostramos através da prática epilinguística que a riqueza da Língua Portuguesa reside justamente no "diferente", na capacidade de movimento e mudança e não em algo estático e superficial. Português não é difícil,



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

extremamente difícil é lidar com uma tradição que se fecha para os falantes de uma língua materna que, como tal, deve cumprir seu papel não apenas na fala, mas também em uma escrita que considere a reflexão para se chegar a um produto final que não ignore aspectos linguísticos, mas os incorpore ao ensino e aprendizagem.

Observamos que o aluno se sentiu convidado inicialmente, no entanto, quando adentrou ao universo da sequência didática trabalhada, ficou à vontade, pois o trabalho foi introduzido, desenvolvido e concluído por ele, como sujeito de sua aprendizagem e produtor de conhecimento. O alunado não apenas sentiu-se autor, mas ele foi o personagem protagonista dessa história, que com certeza teve o melhor de todos os desfechos, a concretização de um objetivo primordial, a aprendizagem.

## Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. **Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: Apresentação de um Procedimento**. *In: Gêneros orais e escritos na escola.* São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

FRANCHI, C. **Criatividade e gramática**. São Paulo: CENP - Secretaria de Estado da Educação, 1991.

HOLANDA, Chico Buarque de. **Chapeuzinho Amarelo**. Ilustrações de Ziraldo. José Olympio Editora, RJ, 2004.

MOLLICA M. C. **Fundamentação teórica: conceituação e delimitação**. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, Maria Luiza [Orgs.]. *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. 4. ed. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

## Webgrafias

MARQUES, Santiago Villela. *O bom dragão*. Disponível em: http://sinop.unemat.br/projetos/varal2019/obomdragao.pdf. Acesso em: 11/06/2019.



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Publicação de trabalhos dos alunos. Disponíveis em: https://www.facebook.com/ProfJacinaila/. Acesso em 11/06/2019.

**Submetido em: 28 maio 2020.**
**Aprovado em: 20 jun. 2020.**



CC BY NC ND

REENOMA
Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

# O Estudo da Variação Linguística em Sala de Aula sob o Viés do Conto Popular: atividades organizadas por meio de uma Sequência Didática

## The Study of Classroom Linguistic Variation Under the Bias of the Popular Tale: activities organized through a Didactic Sequence

Saionara Mazzochin Torres[1]
https://orcid.org/0000-0002-1402-5407

Patrícia Vertuan[2]
https://orcid.org/0000-0002-5764-8399

## Resumo

Este artigo tem por objetivo discutir possibilidades de abordagem da variação linguística em sala de aula, considerando seu uso e valorização, bem como o preconceito linguístico. Pelo viés da metodologia da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), será apresentada uma pesquisa interventiva por meio de Sequência Didática (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004) desenvolvida em uma turma de 7º ano do ensino fundamental em uma escola da rede estadual de educação em Marcelândia-MT, organizada a partir do gênero Conto Popular. Os estudos fundamentam-se nas perspectivas da sociolinguística (BORTONI-RICARDO, 2014), com um olhar mais apurado à variação linguística (BAGNO, 2007). Espera-se contribuir para a reflexão acerca da importância de respeitar e valorizar as variações da linguagem, de modo a enfrentar o preconceito.
**Palavras-chave**: Sequência Didática, Variação Linguística, Conto Popular, Preconceito Linguístico

## Abstract

This article aims to discuss possibilities of approach to linguistic variation in the classroom, considering its use and appreciation, as well as linguistic prejudice. By the bias of the research-action methodology (THIOLLENT, 2011), an interventional research will be presented by means of Didactic Sequence (DOLZ, NOVERRAZ and SCHNEWLY, 2004) developed in a 7th grade elementary school class in a state school education in Marcelândia-MT, organized from the genre Popular Tale. The studies are based on the perspectives of sociolinguistics (BORTONI-RICARDO, 2014), linguistic variation (BAGNO, 2007). It is hoped to contribute to the reflection about the importance of respecting and valuing the variations of the language, in order to face the prejudice.
**Keywords**: Didactic sequence, Linguistic variation, Popular Tale, Linguistic prejudice.

## Introdução

O ensino da Língua Portuguesa, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), acontece pelo contato e por estudos de diferentes gêneros textuais, que circulam

[1] Mestranda do Profletras da UNEMAT/Sinop e Graduada em Licenciatura Plena em Letras pela UNINOVA – Nova Mutum – MT. E-mail: saionaratnn@hotmail.com.
[2] Mestranda do Profletras da UNEMAT/Sinop e Graduada em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Estadual de Londrina – Paraná (UEL). E-mail: pavertuan@yahoo.com.br.


CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

no meio social, sejam eles, orais ou escritos, pois apresentam heterogeneidade, o que possibilita diversas construções de produções. Por essa perspectiva, propõe a metodologia de ensino por meio de Sequências Didáticas (SD), que se efetiva por meio de atividades encadeadas e organizadas de modo a permitir uma sequência lógica, que se atribua sentido aos assuntos e conteúdos abordados, facilitando o entendimento e potencializando o processo ensino/aprendizagem.

Utilizando objetivos claros e materiais de diversas fontes, no intuito de fortalecer as capacidades e habilidades dos educandos, a SD permite integrar os trabalhos desenvolvidos com orientações oficiais (Base Nacional Comum Curricular, Proposta Curricular da Rede de Ensino e Projeto Político Pedagógico), fortalecendo o trabalho coletivo e/ou individual através de uma proposta planejada e composta por diversos materiais de apoio.

Com base nas concepções de Dolz e Schneuwly (2004), é imprescindível desenvolver em sala de aula competências comunicativas e escritas, prepará-los para dominar sua língua em diversas situações de maneira adequada, incluindo situações complexas, através de um trabalho lento, analisado e readequado de acordo com os resultados parciais. Tem sua fundamentação em torno de um gênero, para que os alunos o dominem melhor, e também para que participem ativamente das aulas, e assim ampliem sua capacidade de argumentar, analisar, compreender e produzir.

A partir dessas novas concepções que permeiam os conceitos de ensino/aprendizagem, em especial ao que concerne o ensino de Língua Portuguesa, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1998) também orientam a se trabalhar com gêneros textuais diversos em sala de aula, na intenção de redimensionar as habilidades linguísticas. Para Geraldi (1997), os textos propostos devem ser textos que circulem no contexto social, habilitando o aluno a produzir dentro e fora da escola. É importante saber o que se escreve e quem serão os interlocutores.

O trabalho com gênero textual, de acordo com Magda Soares (1998), é uma forma de promover a alfabetização e o letramento concomitantemente, pois não se pode dissociar um do outro para que o trabalho seja pleno, e, também, orienta o ensino da Língua Portuguesa a partir de gêneros textuais, por uma perspectiva de comunicação, aproximando assim a realidade da sala de aula.

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Neste processo, a avaliação como um processo contínuo, é primordial que se perceba algum progresso do aluno, do momento em que se iniciou o trabalho, progresso esse, que varia de um aluno para outro, mas que não pode passar despercebido, é preciso sistematizar a avaliação por meio de anotações das habilidades desenvolvidas, respeitando as dificuldades e as potencialidades de cada um, e fazendo as intervenções quando necessárias.

## A escolha do Conto Popular para a SD

A SD estrutura a intervenção elaborada como critério parcial de avaliação na disciplina de Gramática, Variação e Ensino[3], desenvolvida no segundo semestre de 2018, no Mestrado Profissional em Letras – Profletras, no *campus* da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT – em Sinop, MT. Foi solicitada uma proposta de atividade para ser desenvolvida em uma turma do ensino fundamental – séries finais, que envolvesse variação linguística. A partir dessas considerações, decidimos pela escolha do gênero Conto Popular, para darmos direcionamento à SD.

Para o desenvolvimento da pesquisa, tomamos como base o método da pesquisa-ação, proposto por Thiollent (2011),

> [...] consiste essencialmente em elucidar problemas sociais e técnicos, cientificamente relevantes, por intermédio de grupos em que encontram-se reunidos pesquisadores, membros da situação-problema e outros atores e parceiros interessados na resolução dos problemas levantados ou, pelo menos, no avanço a ser dado para que sejam formuladas adequadas respostas sociais, educacionais, técnicas e /ou políticas. (THIOLLENT, 2011. p. 7).

As Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso – OC - Área de Linguagens (2012), em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998), apresentam uma concepção de linguagem como prática sociointeracional, constituída nas relações sociais e delas resultante. Também enfatizam o trabalho com o texto, promovendo atividades com e sobre a língua, de modo a "tornar o aluno proficiente em sua língua materna, oral e escrita, a fim de lhe garantir o pleno exercício da cidadania." (OC, 2012, p. 100). Ainda na perspectiva das OC é importante citar:

[3] Ementa: Avaliação de gramáticas pedagógicas. Análise epilinguística e metalinguística considerando os fenômenos gramaticais mais produtivos e mais complexos na ampliação da competência comunicativa dos alunos na escuta, na leitura e na produção de textos orais e escritos. Proposições metodológicas para elaboração de material didático. Disponível em: <http://www.profletras.ufrn.br/funcionamento/109091052#.W92XZJNKjIU>. Acesso em 02 nov. 2018.



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

> A língua pode ser um instrumento de poder, um meio pelo qual indivíduos controlam outros ou resistem a esse controle; um meio a ser utilizado para promover mudanças na sociedade ou para impedi-las; para afirmar ou extinguir identidades culturais; enfim, dominar a linguagem, em seus aspectos linguísticos, textuais e discursivos, dá condição de os alunos participarem ativamente da sociedade. (2012, p. 101).

Dessa forma, a escola enquanto principal agente de letramento é responsável por criar condições para que o aluno desenvolva essa capacidade linguística, a fim de que tornem-se aptos a lidar com situações cotidianas, e também, com o progresso científico e cultural.

No que se refere à escolha do Conto Popular, por ser um gênero narrativo de tradição oral, contribui para o trabalho com as variações linguísticas, pois "são recolhidos da oralidade, registrados por escrito e, quase sempre, publicados em coletâneas" (KÖCHE e MARINELLO, 2015, p. 49).

Os contos populares são transmitidos de uma geração para outra e, contribuem para que as pessoas aproximem-se umas das outras, "A situação de produção e recepção desse gênero é informal quando é transmitido pelos contadores, os quais geralmente mantêm com os ouvintes um vínculo de amizade e parentesco." (IDEM)

Os contos populares, quando trabalhados em sala de aula, incentivam a curiosidade acerca dos assuntos, além de despertar o interesse por produções textuais, visto que, os alunos sentem-se à vontade para escrever histórias imaginadas ou vividas.

## A sociolinguística e o preconceito linguístico

A relação entre língua e sociedade chamada assim de sociolinguística é um ramo da ciência o qual afirma que não há sociedade sem linguagem, visto que os indivíduos se constroem por meio da comunicação. Por ser um instrumento que está sempre em movimento, é pertinente lembrar que a língua não é estática, ela muda de acordo com o tempo, a situação, e relações socioculturais e isso é facilmente detectado se compararmos algumas obras escritas no decorrer do tempo.

O que se observa diariamente nas escolas é a diversidade cultural acompanhada da diversidade linguística, pois é comum haver pessoas advindas de diversas regiões do Brasil, e/ou pertencentes a diferentes grupos sociais. Sendo assim, é necessário ampliar as teorias de reflexão acerca do combate ao preconceito linguístico que, infelizmente,

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

ainda é possível perceber nos ambientes escolares e sociais. Para Bortoni-Ricardo (2014), a língua é heterogênea e está em constante mudança.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997), pontuam o quanto é essencial saber utilizar a linguagem de maneira adequada, de acordo com a situação de comunicação. A escola, por sua vez, é a principal responsável por desenvolver esta consciência nos alunos para que eles entendam essa questão, não contrapondo como certo e errado, mas sim, adequado e inadequado, por meio de estudos teóricos e práticos, que ofereçam objetivos claros e relevantes na efetivação do processo de ensino e aprendizagem. Para isso, necessita propor situações didáticas, nas quais o aluno possa praticar essas atividades de maneira significativa, e não apenas corrigi-las.

> A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, 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. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido. (BRASIL, 1997, p. 26).

Assim, é possível esclarecer e amenizar essa problemática travada a tanto tempo por estudiosos e por pessoas comuns, que relutam em aceitar a variação linguística ao defender o uso da norma culta como única fonte comunicativa tida como correta.

Embora o preconceito linguístico tenha sido combatido nas últimas décadas, visto que a escola tem tornado o assunto mais abrangente, inclusive é possível perceber a abordagem da questão nos livros didáticos, ainda é comum situações em que o preconceito acontece de forma velada, ou como algo que para quem pratica seria uma simples brincadeira, mas quem sofre o preconceito sente os prejuízos causados por ele.

Fatores externos tais como: idade, sexo, classe social, escolaridade, entre outros, são de extrema importância para que se conclua estudos acerca do assunto. É possível minimizar o preconceito por meio de conscientização feita através da teoria e prática, no desenvolvimento de habilidades docentes de como e porquê realizar o trabalho, visto que, a escola sofreu fortes mudanças nas últimas décadas, sobretudo no



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

que concerne ao público por que passou a ter acesso à escolaridade, de acordo com Bagno:

> Uma segunda razão muito importante para que a variação linguística se torne objeto e objetivo do ensino de língua é a profunda transformação do perfil socioeconômico e cultural da população que frequenta as escolas públicas brasileiras, seja para ensinar, seja para aprender. (BAGNO, 2007, p. 30).

O autor ainda ressalta a questão de que língua e sociedade estão indissoluvelmente entrelaçadas, o que pressupõe ser impossível estudar a língua sem estudar a sociedade em que essa língua é falada. E chama a atenção para a variação que um mesmo falante exerce ao se adequar às diferentes situações de acordo com a exigência de formalidade, o que indica o uso de uma linguagem mais monitorada do que as praticadas em ambientes menos formais.

## Os contos populares em sala de aula

Trabalhar com contos populares em sala de aula, além de todo o processo sistemático, envolve criatividade, visto que é inerente ao gênero. Os contos permitem, sobretudo, ampliar e fantasiar "histórias" imaginadas e ou vividas de maneira singular, além de promoverem a oralidade, trabalham muito os aspectos de leitura e escrita por meio de uma prática significativa. Como esclarece Bakhtin,

> Quanto mais dominamos os gêneros, maior é a desenvoltura com que empregamos e mais plena e nitidamente descobrimos neles a sua individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação – em suma, tanto mais plena é a forma com que realizamos o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2016, p. 41).

Apresenta-se de maneira não muito extensa e sua estrutura é marcada por um conflito, seguido do clímax, que é o ponto que destaca como ocorrem os principais acontecimentos, até o desenrolar por meio da resolução desse conflito. Nos contos encontram-se marcas profundas de oralidade, que passam de geração para geração, e podem ser mudadas no decorrer do percurso, também podendo serem recontados com diferentes palavras, de acordo com o falante, mas não perdem o sentido e a ideia principal, além de colocarem em questão assuntos e ideias relevantes.



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Mesmo nas versões contemporâneas, apresentadas de modo escrito, caracterizados pelas marcas da oralidade, o que reforça o seu caráter narrativo, sobrepondo à regra do contador/escritor e do interlocutor.

Portanto, entende-se a importância de se incluírem os contos no processo metodológico, pois apresentam-se com uma linguagem simples e concisa, e abrem opções para inovações e sobretudo criatividade inerentes ao ato do discurso e na elaboração do texto escrito. Permitem também abordar questões ligadas a valores, crenças e ao ato de humanização, pois destacam, geralmente, temas interessantes.

## Desenvolvimento da Sequência Didática (SD)

As atividades referentes à SD foram desenvolvidas nos dias 25 e 26 de setembro de 2018, em um 7º ano do período matutino, na Escola Estadual Paulo Freire, em Marcelândia-MT, pelas professoras Patrícia Vertuan e Saionara Mazzochin Torres, discentes do Profletras de Sinop –MT, como critério parcial de avaliação na disciplina de Gramática, Variação e Ensino, sob orientação da professora Dra. Neusa Inês Philippsen.

A demanda atual da escola é de aproximadamente 700 alunos, provenientes da zona urbana e, no período vespertino, do setor rural, para os quais é fornecido o transporte escolar. No período noturno, são trabalhadores, em sua maioria residentes no setor industrial. O perfil deles oscila entre aqueles de poder aquisitivo elevado àqueles que dispõem de poucos recursos: filhos de empresários, profissionais liberais, agricultores, fazendeiros, madeireiros e funcionários de serrarias. A faixa etária varia de 6 aos 14 anos de idade no ensino fundamental e no ensino médio e na Educação de Jovens e Adultos EJA a partir dos 15 anos.

O espaço físico conta com salas de aula climatizadas, biblioteca com acervo adequado somente para o ensino fundamental, apesar de atender, também, ao ensino médio. Como ferramentas digitais, a escola disponibiliza 1 (um) projetor multimídia para uso pelos 37 professores, nos três turnos de funcionamento, e conexão com internet sem fio para profissionais da educação e também disponível aos alunos. O laboratório de informática possui apenas 12 computadores em condições de funcionamento.

O primeiro passo, como orientam os autores da SD, após a apresentação da proposta, foi pedir aos alunos que produzissem um texto do gênero conto, conforme

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

estipulado pelo planejamento das professoras, o que configura como sendo a produção inicial, sem que haja um trabalho prévio a respeito do assunto. Em seguida, os textos foram recolhidos, para, então, continuar o passo-a-passo do trabalho com o gênero em questão. Os alunos receberam muito bem o assunto e desenvolveram com satisfação as atividades propostas.

O processo contou com etapas que consistiram, principalmente, na produção inicial, no desenvolvimento e na produção final. Para isto, utilizaram-se recursos verbais para a explanação e espaço para compartilhamento de ideias, e também recursos digitais, como, por exemplo, projetor multimídia e caixas de som, o que ajudou a estabelecer diálogos entre as diversas situações.

O conto *Trezentas Onças*, do autor João Simões Lopes Neto, serviu como referência para que os alunos conhecessem um texto do gênero conto popular. Para isso, aconteceu a leitura individual em voz baixa, e a leitura coletiva, lida pela professora Saionara, que usou da entonação para dar ênfase ao enredo.

No tocante às reflexões referentes ao texto, os alunos disseram que quando realizaram a leitura individual não conseguiram entender muito bem, mas que com a leitura da professora obtiveram mais entendimento, e, assim, cada etapa permitia que a interpretação fosse ficando cada vez mais clara, os alunos compreenderam inclusive a linguagem conotativa presente no texto, como a que aparece de imediato no título, à qual trezentas onças, no sentido figurado, refere-se a dinheiro. As atividades de interpretação e de estudo do vocabulário serviram para aprofundar ainda mais a compreensão, é o que pontua Solé, quando diz que:

> Um fator que sem dúvida contribui para o interesse da leitura de um determinado material consiste em que este possa oferecer ao aluno certos desafios. Assim, parece mais adequado utilizar textos não-conhecidos, embora sua temática ou conteúdo deveriam ser mais ou menos familiares ao leitor; em uma palavra, trata-se de conhecer e levar em conta o conhecimento prévio das crianças em relação ao texto em questão e de oferecer a ajuda necessária para que possam construir um significado adequado sobre ele – o que não deveria ser interpretado, como explicar os textos, os seus termos mais complexos, de forma sistemática. (SOLÉ, 1998, p. 91).

No que compete à abordagem em relação as variações linguísticas, partiu-se das próprias palavras retiradas do texto que, claramente, apresentam regionalismo. Assim, foi possível entrelaçar assuntos referentes às variantes, às mudanças que se apresentam de acordo com a situação de circulação, seja na forma escrita ou na fala. O

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

uso das gírias e do papel da escola em proporcionar condições para que o aluno se aproprie da norma culta na perspectiva de crescimento pessoal e social. Para Bagno (2007, p. 47), "Uma variedade linguística é um dos muitos 'modos de falar' uma língua". Como já vimos, os diferentes modos de falar se correlacionam com fatores sociais, como lugar de origem, idade, sexo, classe social, grau de instrução etc.

Ainda sobre o trabalho com a variação, foi estabelecido diálogo no sentido de conscientizar sobre a não discriminação de falantes que não utilizam a norma culta. Para Bagno,

> O verdadeiro problema é considerar que existe uma língua perfeita, correta, bem acabada e fixada em bases sólidas, e que todas as inúmeras manifestações orais e escritas que se distanciem dessa língua são como ervas daninhas que precisam ser arrancadas do jardim para que as flores continuem lindas e coloridas! (BAGNO, 2007, p. 37).

Alguns textos híbridos, serviram de suporte, bem como a música "Cuitelinho", ajudaram a enriquecer as exemplificações das variedades linguísticas. Conceitos de como e quando surgiu o conto popular, também estiveram presentes, e estão descritos na sequência abaixo. O trabalho com slides foi um auxílio utilizado na explanação dessa abordagem.

Pesquisas na internet viabilizadas pelo aparelho celular também deram suporte à ampla exploração em torno dos gêneros, e, por fim, os alunos, organizados em duplas, orientadas pelas professoras Patrícia e Saionara, que durante todo o tempo circularam na sala prestando atendimento nas carteiras, elaboraram a produção final.

Diante do processo, pôde-se observar que a SD é uma metodologia que realmente apresenta resultados viáveis na realização de trabalhos com gêneros textuais, pois as produções iniciais e finais quando comparadas apresentaram bons resultados referentes ao ensino e aprendizagem.

A avaliação aconteceu de forma contínua, viabilizada pela oportunidade de participação, aprimoramento e refacção dos trabalhos executados, inseridos no processo de forma que promova o máximo possível a aprendizagem.

Os registros dos acontecimentos deram-se por meio de fotografias via celular, que também foi usado, tanto pelas professoras quanto pelos alunos, para pesquisas feitas durante as aulas.



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

**Sequência didática: Gênero do discurso "conto popular" e variedades/variação linguísticas: seu uso e valorização**

**Turma/Etapa: 7º ano do Ensino Fundamental**

**APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO E PRODUÇÃO INICIAL:**

Socialização do Projeto e Levantamento Prévio

02 Aulas (50 Minutos cada aula)

**Objetivos:**

- Compartilhar com os alunos a proposta de trabalho em que estarão envolvidos;
- Informar sobre a sequência de atividades a serem desenvolvidas;
- Identificar o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero conto popular e variedades linguísticas.

**Procedimentos metodológicos:**

- Estabelecer um diálogo com os alunos sobre os conteúdos: conto popular e variedade/variação linguística.
- Solicitar aos alunos para escreverem um conto popular da forma como eles sabem para que as professoras possam a partir desses conhecimentos, manter ou redirecionar a sequência didática elaborada.

**MÓDULO 1**

Contato com o Gênero Conto Popular e Variedade/Variação Linguística

02 Aulas (50 Minutos cada aula)

**Objetivos:**

- Debater sobre o gênero conto popular, e o uso da língua e suas variantes.
- Refletir sobre o título do texto, "Trezentas onças", de João Simões Lopes Neto.
- Realizar a leitura silenciosa do conto popular "Trezentas onças", de João Simões Lopes Neto.
- Ouvir a leitura em voz alta do conto popular, pela professora, a fim de despertar a atenção.
- Conhecer a biografia e bibliografia do autor.
- Identificar, através do texto, frases, palavras e expressões, e informar a que região



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

pertence contrastando com a realidade local.

- Confrontar a variedade popular com a língua culta, ambas utilizadas no texto.

**Procedimentos Metodológicos:**

- No início da aula, questionar os alunos sobre a forma de como eles se comunicam oralmente, quando estão com amigos, familiares, e, que quando estão com alguém que ocupa posições relevantes no contexto social, em situações que exigem rigorosidade, quando apresentam trabalhos em sala de aula. Se a forma como escrevem para se comunicarem via Internet é a mesma do que quando fazem uma produção textual, em que a professora os orienta a escreverem seguindo regras gramaticais e inferindo amplo sentido ao que será escrito. Usar como exemplo os meios de comunicação, principalmente a televisão, explorar a diferença da fala dos apresentadores em jornais em contraponto a programas de entretenimento, e também abordar a questão geográfica como fator essencial na compreensão dos diversas variedades existentes, como palavras que são usadas apenas em determinadas regiões.
- Informar o título do texto e suscitar reflexões sobre o mesmo, “Trezentas onças”, de João Simões Lopes Neto.
- Em seguida, entregar o texto “Trezentas onças”, de João Simões Lopes Neto, para realizarem leitura silenciosa, e também a professora ler em voz alta, enfatizando o tom de voz de acordo com as características do mesmo, procurando assim despertar o interesse dos interlocutores para as construções frasais e palavras utilizadas pelo escritor.
- Apresentar a biografia e bibliografia do autor para que os alunos o conheçam e entendam a sua produção;
- Orientar os alunos para que fiquem atentos as palavras que não conhecem e que não fazem parte do seu vocabulário usual.
- Realizar perguntas fundamentais para o entendimento do conto popular e a variedade linguística utilizada no texto em contraponto com a do dia a dia dos alunos.

**MÓDULO 2**

**Elementos Composicionais do Gênero Conto Popular**
**01 Aula de 50 Minutos**



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

**Objetivos:**

- Refletir sobre a temática da narrativa do conto popular;
- Identificar os elementos organizacionais e estruturais dos contos populares e suas especificidades;
- Conhecer a origem do conto popular da cultura brasileira;
- Compreender a estrutura da narrativa: a situação inicial, o conflito, o clímax e o desfecho.

**Procedimentos metodológicos:**

- Realizar perguntas relacionadas ao texto "Trezentas onças": Quem conta a história? Como o narrador inicia o conto? Onde se passa a história? Qual o conflito existente? Qual a temática do conto? Qual desfecho? Etc...
- Conversar com os alunos sobre como surgiram os contos populares.
- Elencar, junto com os alunos, os elementos organizacionais e estruturais do conto popular.

**PRODUÇÃO FINAL**

**Escrita e Refacção de um Conto Popular com Marcas de Variedades Linguísticas**
**3 Aulas (50 Minutos cada aula)**

**Objetivos:**

- Ler outros textos que apresentam marcas de variedades linguísticas regionais;
- Escolher variações/variantes linguísticas que poderão utilizar na escrita do conto popular;
- Escrever um conto popular;
- Reler os contos elaborados, em duplas, com as orientações da professora para a refacção dos textos;

**Procedimentos Metodológicos:**

- Os alunos irão ler textos trazidos pelas professoras e os que pesquisaram na internet;
- Depois em duplas irão discutir sobre as variedades regionais encontradas nos textos;

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

- As duplas escolhem a forma de escrita e escrevem um conto popular;
- As professoras ajudam as duplas com dificuldades e ficam à disposição de quem precisar.
- Para a refacção, as mesmas duplas recebem o conto elaborado e reescrevem de acordo com as orientações da professora;
- As professoras ficam à disposição dos alunos para auxiliá-los na refacção;

**CIRCULAÇÃO DA PRODUÇÃO**

**Exposição dos Contos Produzidos**
**1 Aula de 50 Minutos**

**Objetivos:**

- Socializar os contos populares no mural da escola.

**Procedimentos metodológicos**

- As professoras e os alunos organizam o mural da escola para a exposição dos Contos Populares elaborados pelos alunos.
- Os alunos convidam os colegas das outras turmas para lerem os contos que eles produziram.

**Recursos utilizados durante a sequência didática:**

- Folhas sulfites, papel com pauta, computador conectado à internet, projetor multimídia, quadro branco, papel pardo, lápis de cor, tesoura, cola, pincel atômico, fita adesiva, mural da escola e máquina fotográfica, entre outros.

**Avaliação Processual**

As professoras devem avaliar os alunos durante todo o processo de ensino e de aprendizagem e, caso percebam que eles não estão compreendendo as atividades, devem adaptá-las. Entretanto, para uma avaliação mais abrangente, elas podem formar uma roda com seus alunos e avaliarem coletivamente todo o processo por meio de perguntas como: Qual conto vocês já conheciam? Quais gostaram de conhecer? O que os contos populares nos ensinam? O que vocês conseguiram aprender com as atividades? E sobre as variedades linguísticas o que vocês

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

| |
|---|
| compreenderam?<br>As avaliações individual e coletiva permitem que o professor reflita sobre sua prática e que os alunos se autoavaliem, refletindo sobre o próprio desempenho e aprendam a identificar o que aprenderam e o que ainda precisam aprender. É importante que uma avaliação seja realizada após cada módulo. |

**Quadro 1:** Sequência Didática
Fonte- Torres e Vertuan

## Considerações finais

O trabalho em questão seguiu na perspectiva de ensino de gêneros textuais, por meio da Sequência Didática. A avaliação se deu de forma contínua, para que, assim, possibilitasse agregar no quesito ensino/aprendizagem.

As teorias de renomados autores, das OC e dos PCN, foram imprescindíveis para que a trajetória deste trabalho fosse cumprida de maneira sublime e desafiadora.

Em todos os momentos pôde-se perceber o engajamento dos alunos com a disciplina de Língua Portuguesa e com os conteúdos abordados. Alguns, naturalmente, apresentaram mais desenvoltura e habilidades do que outros, mas todos atingiram os requisitos mínimos solicitados.

Dessa forma, é válido acreditar que é possível desafiar as práticas pedagógicas para que sirvam de empoeiramento aos envolvidos no processo de maneira responsável, porém sem autoritarismos e divergências rígidas.

É importante levar em conta os preceitos de Freire (1991), quando pontua sobre a liberdade de dialogar e assim construir autocrítica, em detrimento ao autoritarismo, que muitas vezes segrega os alunos, privando-os da liberdade de pensamento.

A prática docente acompanhada de uma boa metodologia tem a significação imprescindível para as possibilidades de mudanças da atual realidade educacional, através da reflexão e reprogramação possíveis, cuja prioridade é sobretudo a formação humana e intelectual dos envolvidos.



CC BY NC ND

REENOMA
Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

## Referências

BAGNO, Marcos, 1961. Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística/ Marcos Bagno. – São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stela Maris. *Manual de Sociolinguística.* São Paulo: Contexto, 2014.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEE, 1997.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCNNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula:* leitura e produção. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

_____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KÖCHE, V. S.; MARINELLO, A. F. *Gêneros textuais:* práticas de leitura, escrita e análise linguística. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. *Orientações Curriculares*: Área de Linguagens: Educação Básica. Cuiabá: Gráfica Print, 2012.

SOARES, Magda. O que é letramento e alfabetização. In:_____. *Letramento*: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*; trad. Claudia Schilling – 6.ed. – Porto Alegre: ArtMed, 1998.

**Submetido em: 28 maio 2020.**
**Aprovado em: 20 jun. 2020.**



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

# Podcast como recurso para trabalhar monitoramento de fala no Ensino Fundamental

## Podcast as a resource to work speech monitoring in Elementary School

Juliana Oliveira Costa Santos[1]
https://orcid.org/0000-0001-7048-5240

Marília Spingolon[2]
https://orcid.org/0000-0001-7331-9408

## Resumo

Dentre os inúmeros motivos que consideram a importância do trabalho com a oralidade, em diversos eventos de fala, no âmbito da vida escolar, um dos mais significativos, talvez seja a possibilidade de tornar o estudante um agente da elaboração de seus discursos. A junção dessa ideia ao uso das tecnologias digitais é uma alternativa para efetivar práticas escolares de uso da língua falada. Esta análise é resultado da aplicação do procedimento metodológico de Sequência Didática (SD) de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), aos estudantes de 8º ano do Ensino Fundamental II (EFII), de uma escola no interior de Mato Grosso (MT). Atividades prévias à essa sequência evidenciaram a pertinência da reflexão sobre a habilidade oral em eventos monitorados de fala, e discussões mais abertas à temática da diversidade, ambas também previstas nos documentos oficiais brasileiros, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC-2017) e do Documento de Referência Curricular do estado de Mato Grosso (DRC-MT-2018), para a área de Linguagens. Tal propositura, já foi anteriormente legitimada por Antunes (2012) e Faraco (2004), que apontam a notoriedade da construção de atividades autênticas no âmbito da oralidade, atualmente negligenciadas em sala de aula. Além disso, é inequívoca a necessidade de operar estudos sobre a variação linguística apropriados para a elaboração desta proposta, tendo em vista que variados eventos de fala, mesmo os que exijam certo grau de monitoramento, variam o uso da língua. Evidencia-se também nesta análise, a discussão sugerida por Bortoni-Ricardo (2004), principalmente no tocante ao papel do docente de ensino básico, como pesquisador. Por meio das produções iniciais dos alunos foram criados módulos de ensino/aprendizagem, considerando-se, para isso, metodologias ativas e a inserção da tecnologia nesse processo. Tais atividades acompanham resultados e análises, que concluem o presente artigo. A pesquisa, assim pensada, não se encerra em si mesma e pretende a promoção do debate, quanto ao uso da língua falada, o qual se exige certo grau de monitoramento, para futuros estudos docentes.
**Palavras-chave**: Oralidade, Metodologia, Produção, Reflexão.

## Abstract

One of the reasons that consider the importance of working with orality, in speech events, within the scope of school life, one of the most significant, perhaps is the possibility of making the student an agent in the elaboration of his speeches. The combination of this idea with the use of digital technologies is an alternative to effect school practices in the use of spoken language. This analysis is the result of the application of the methodological procedure of Didactic Sequence (SD) by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), to 8th grade students of Elementary School II (EFII), from a school in the interior of Mato Grosso (MT). Activities prior to this sequence showed the relevance of reflection on oral skill in monitored speech events, and more open discussions on the theme of diversity, both also provided for in the official Brazilian documents, such as the National Common Curricular Base (BNCC-2017 ) and the

[1] Mestranda PROFLETRAS/UNEMAT-Sinop/MT – E-mail: teacher.juli@hotmail.com.
[2] Mestranda PROFLETRAS/UNEMAT-Sinop/MT – E-mail: spingolon.marilia@gmail.com.

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Curricular Reference Document of the state of Mato Grosso (DRC-MT-2018), for the area of Languages. This proposition has previously been legitimized by Antunes (2012) and Faraco (2004), who point out the notoriety of the construction of authentic activities in the sphere of orality, currently neglected in the classroom. In addition, there is an unequivocal need to conduct studies on linguistic variation appropriate for the elaboration of this proposal, considering that various speech events, even those that require a certain degree of monitoring, vary the use of language. It is also evident in this analysis, the discussion suggested by Bortoni-Ricardo (2004), mainly with regard to the role of the teacher of basic education, as a researcher. Through the students' initial productions, teaching / learning modules were created, considering, for this, active methodologies and the insertion of technology in this process. Such activities accompany results and analyzes, which conclude this article. The research, thus conceived, does not end in itself and intends to promote the debate, regarding the use of the spoken language, which requires a certain degree of monitoring, for future teaching studies.
**Keywords**: Orality, Methodology, Production, Reflection

## Introdução

No decurso da história do nascimento das civilizações, dois filósofos gregos se destacam. Heráclito 540 a.C e Parmênides 530 a. C. O primeiro defendia a ideia de que tudo se transforma, ou seja, de que a vida não é estática e está sempre em mudanças. O segundo, ao contrário, adotou a concepção de que nada flui, que tudo na verdade é imutável, o que há é a ilusão de fluidez, quando na verdade tudo está parado. A importância destes filósofos para o pensamento contemporâneo é inquestionável, tendo em vista que o conhecimento é uma construção dialógica. Estudos sobre sua origem também remontam ao nascimento da linguagem humana, pois, todo o saber construído pela humanidade ao longo dos anos precisou de registro e é neste enfoque que o processo comunicativo também entra em cena.

Pesquisas sobre o desenvolvimento da linguagem estão em constante construção sócio-histórica. Os primeiros resquícios deste construto não possuem data definida, e mesmo os linguistas mais experientes não conseguiram provar a origem de todas as línguas, por meio de uma língua mãe, a que a maioria duvida a existência. Sendo assim, o recorte histórico que utilizaremos tem início nos estudos de Vygotsky (2005) e Piaget (1999). Este último desenvolveu a teoria conhecida como Epistemologia genética, segundo a qual o conhecimento é uma construção histórica realizada pelo indivíduo. Vygotsky por sua vez considera que a cognição se dá por meio das interações sociais. As duas hipóteses resultaram nas teorias que conhecemos hoje, sobre a aquisição e a aprendizagem de línguas, movidas pelos mecanismos cognitivos e o sociointeracionismo. Segundo Faraco (2004), é neste contexto que surgem a Linguística

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Aplicada (LA), o letramento de cunho sociológico e a efervescência das teorias linguísticas.

O ensino de língua materna (LM) passou por muitas transformações, teórico-práticas, no decorrer do processo de construção histórica. Neste ínterim, pode-se destacar o que discute Geraldi (2004, p. 44), quanto ao ensino da oralidade na LM em sala de aula, tendo em vista que é a primeira habilidade desenvolvida pelo falante: "[...] no tocante aos discursos existentes, quanto ao ensino de língua materna, um equívoco recorrente na fala, tanto dos profissionais da linguagem, quanto de outras áreas, é de que não há necessidade de trabalhar a habilidade oral em sala de aula". Ou ainda, quando se reconhece a importância desta, o trabalho efetivo para o desenvolvimento de tal aptidão, nem sempre é satisfatório. Tal evidência é apontada por Antunes (2012), para a qual, no contexto educativo, privilegiam-se atividades que não ultrapassam usos corriqueiros da língua, as quais, embora exijam reflexão, nem sempre lhes são dadas a devida atenção no processo de aprendizagem.

Sendo assim, destaca-se a necessidade de considerar a *práxis* oral, no currículo escolar, e, principalmente, no planejamento das aulas, não só de língua portuguesa, como também de outras disciplinas, tendo em vista o compromisso de todas as áreas, em possibilitar, ao estudante, sua agência no processo de aprendizagem. Na marcha para a formação social do indivíduo, a instituição escolar é o lugar onde se privilegia o acesso ao conhecimento, principalmente científico, mas não somente, também é onde ocorre boa parte das interações sociais, entre os indivíduos pertencentes a uma mesma comunidade de fala e nos mais variados eventos da língua.

Segundo Antunes (2012), ocorre exclusão por parte dos profissionais da educação, no tocante às atividades que desenvolvam a habilidade oral, em sala de aula. E aqueles que conseguem perceber sua relevância, muitas vezes, não as fazem de modo proficiente, pois, segundo a autora, existe:

> uma concentração das atividades, em torno dos gêneros da oralidade informal, peculiar às situações da comunicação privada, neste contexto, predominam os registros coloquiais, como, a conversa, a troca de ideias, a explicação para o colega vizinho, etc. Na realidade, o trabalho se restringe à reprodução desses registros informais, sem que se promova uma análise mais consistente de como a conversação acontece. (ANTUNES, 2012, p. 25).

Importa a reflexão da visível possibilidade de transformação social, à qual os estudantes são submetidos, durante o processo escolar. Desde os primeiros anos de



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

formação humana, durante o processo de alfabetização e letramento, os alunos acessam bens culturais, serviços, bem como seus direitos e deveres como cidadão, acesso que ocorre, principalmente, por meio da língua, tanto falada, quanto escrita. Tal feito exige reflexão por parte do docente, quando, no período da elaboração de seu planejamento, atenta, não só, para a diversidade cultural brasileira, mas também, aos aspectos particulares do corpo social, no qual o aluno está inserido. Como bem assinala Geraldi (2012, p. 15), "Vemos que conseguir falar, hoje, já é uma proeza fantástica para a multidão que não desfruta das riquezas econômicas (que ela mesma produz)". Além disso, a fala compõe uma das quatro habilidades fundamentais do estudo de uma língua (ouvir, falar, ler e escrever), indispensável para a formação completa do indivíduo, como um agente letrado.

Hodiernamente, há discussões pertinentes neste quesito, e que concernem ao espaço escolar o dever de instigar o pensamento crítico, capaz de tornar o estudante agente de seus discursos. Atividades que notabilizam a oralidade tendem a auxiliar o discente em seu caminho, para alcançar a compreensão daquilo que ouve e para manifestar seu pensamento de forma proficiente. De acordo com a DRC-MT (2018, p. 19), torna-se "[...] indispensável o trabalho com a oralidade, considerando sua relevância à formação do sujeito formador de opinião e cidadão de direitos e deveres em uma sociedade letrada".

É possível propor uma relação dialógica entre o que diz o documento oficial do estado e a pertinência dos estudos de Bortoni-Ricardo (2004), que destacam a notoriedade das diversas dimensões sociais, dentro das quais ocorrem interações, por parte do estudante. São nesses contextos que também adquirem/aprendem a língua materna e seus mais variados usos, são eles: a família, os amigos, a escola, dentre outros. Sendo a instituição escolar um lugar de fala importante, onde acontecem inúmeros eventos de letramento, cabe aos profissionais envolvidos o tratamento mais efetivo de tal habilidade, visando o alcance daquilo que preconizam os documentos oficiais. A pesquisadora também discute a questão da adequação linguística, e da seriedade desta consideração, pois, para muitos, a variação ocorre somente na fala, no entanto, reflete a linguista, que essa variação também pode ocorrer na escrita, dependendo dos objetivos propostos antes da elaboração textual. Desta maneira, cria-se a conscientização junto aos discentes, quanto às diferenças linguísticas existentes, de modo a que eles próprios



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

sejam capazes de monitorar seu estilo de fala e/ou escrita, a depender do evento de fala o qual participam.

Cabe ressaltar, que a oralização é uma atividade cotidiana de duas vias, considerando-se que há um discurso a ser emitido pelo discursante e há um interlocutor envolvido no processo. Sendo assim, observa-se a necessidade do desenvolvimento de atividades que sejam capazes de proporcionar aos estudantes a reflexão daquilo que ouvem: quem são os agentes envolvidos neste processo; a quem serve determinado tipo de linguagem; com que propósito e qual o contexto enunciativo. Desta forma, a criação de condições de produção poderá, posteriormente, servir-lhes para que eles próprios sejam capazes de produzir tais discursos, considerando a adequação linguística necessária, para usos mais ou menos monitorados de fala.

Assim, a aplicação das atividades dessa SD avultou o trabalho com a habilidade oral, pensada pelo viés sociointeracionista da linguagem, considerando-se para este fim, momentos de reflexão quanto à diversidade da língua em situações variadas de fala. Para tanto, optou-se pelo gênero/suporte podcast, considerando o uso mais efetivo, por parte dos estudantes, das tecnologias digitais. Essa sequência de aulas foi aplicada com uma turma de 8º ano, de uma escola pública, no interior do Mato Grosso, que escolheram o tema diversidade para a elaboração de seus textos.

## Ensaio pelos caminhos da teoria

Questões de 'como fazer', perpassam a prática docente na tentativa de compreensão da teoria dialogada com a prática. Na evolução das acepções que culminam hoje na formação pedagógica, nas escolas, estão as experiências de aplicação. De acordo com Faraco (2004), no intento de transformar o modo como o ensino de LM era exercido na escola, muitas práticas desaguaram no ensino da gramática como pretexto, sob nomenclaturas diversas.

Como bem assinala Geraldi (1984, p.48), "[...] o ensino de língua materna deveria se dar a partir das práticas articuladas da Leitura, Produção de Textos, tanto orais quanto escritos, e Análise Linguística" (AL) E este é o enfoque para o qual direcionam-se, atualmente, os holofotes discentes, na esperança de que ocorram mudanças significativas no ensino, tendo em vista que a AL constitui-se em uma forma

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

de reflexão teórico-metodológica sobre o ensino da língua, que se sobrepõe ao ensino tradicional.

A concepção de língua que perpassa a presente análise tem como ponto de partida o que assevera Travaglia (2003, p. 21), segundo o qual a ideia:

> se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. [...] As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual, e da capacidade de o homem organizar, de maneira lógica seu pensamento, dependerá a exteriorização desse pensamento, por meio de uma linguagem organizada e articulada.

Linguagem esta manifestada por meio de um sistema de signos a que chamamos de língua. De acordo com Saussure (2006, p. 81), "o laço que une o significante e o significado é arbitrário", deste modo, um depende do outro para que haja efetivo resultado no processo de emissão da palavra e compreensão do seu conceito. O linguista também evidencia que a língua é um fato social, o que posteriormente servirá, como base, para o princípio defendido por Bakhtin (1997), que, embora não corrobore totalmente com as ideias do primeiro, se nutre delas para dizer que a língua não nasce por meio da arbitrariedade, trata-se, então, de um fenômeno de construção sócio-histórica. Bakhtin (1997, p. 279) reverbera ainda: "Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso." Neste sentido, o presente estudo tem como ponto de partida o texto e o estudo dos gêneros textuais, em sala de aula.

Marcuschi (2008), por sua vez, reconhece a pluralidade sócio-histórica dos gêneros textuais. Dessa forma, analisa que todo o discurso é produzido segundo estabelecem as normas de uso, que não são estanques, mas que diferenciam, por exemplo, os textos mais monitorados, como as produções científicas, dos menos monitorados. No entanto, o estudo dos gêneros, segundo o autor, não se encerra em tal proposta, pois, depende do uso que as comunidades discursivas fazem deles. O gênero discursivo utilizado nesta sequência pertence à modalidade oral, e é contemporâneo dos debates, trata-se do fenômeno "*podcast*", o qual será tratado mais adiante.

A aquisição e aprendizagem da língua materna são evidenciadas neste artigo como diferentes entre si, mas que se relacionam de modo dialógico. Entende-se aquisição como um processo natural pelo qual passa o falante de uma língua, nos mais

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

diversos grupos sociais com os quais convive; e aprendizagem como um processo formal de estudos da linguagem, ambas correm de forma dialogada no âmbito escolar. Segundo Geraldi (2002, p. 53), "não se trata mais de apreender uma língua para dela se apropriar, mas trata-se de usá-la e, usando-a, apreendê-la". Ou seja, segundo o autor

> A língua é produzida socialmente. Sua produção e reprodução é fato cotidiano, localizado no tempo e no espaço da vida dos homens: uma questão dentro da vida e da morte, do prazer e do sofrer. Numa sociedade como a brasileira – que, por sua dinâmica econômica e política, divide e individualiza as pessoas, isola-as em grupos, distribui a miséria entre a maioria e concentra os privilégios nas mãos de poucos-, a língua não poderia deixar de ser, entre outras coisas, também a expressão desta mesma situação (GERALDI, 2002, p.14).

Sendo assim, há que se rememorar o filósofo Althusser (2012), quando manifesta que a escola é um dos aparelhos ideológicos do estado, responsável pela reprodução das desigualdades sociais. No entanto, também é por meio da instituição de ensino, que se oferecem as ferramentas necessárias para superar demandas de interação. A língua, deste modo, pelo fato de permear diversos eventos de letramento, entrecruza estes espaços. São os procedimentos de uso dessa língua, que precisam ser discutidos no âmbito da docência.

Como procedimento de ensino, para colaborar com a proposta acima descrita, adotou-se a realização de módulos em forma de Sequência Didática (SD), proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.96), segundo os quais, trata-se de um "conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito". Segundo os autores, as atividades devem considerar, sim, um conteúdo obrigatório, no entanto, a utilização de materiais autênticos, e que sejam referência para este fim, devem ser priorizados. Ou seja, usar texto como pretexto, para o ensino de gramática, não é inovador, e sim repetição de um modelo tradicional, que já provou não funcionar. Ademais, textos criados para trabalhar metalinguagem tampouco funcionam nestes moldes, pois, há todo um processo comunicativo envolvido no ato de enunciar, que deve ser acionado, no momento da reflexão sobre a língua.

Neste sentido, Geraldi (2002, p. 64) defende que a língua e o sujeito são inacabados e se constroem no processo de interação, e que, além disso, a língua é constitutiva do sujeito, numa tensão de significados e assevera que "quem aprendeu a refletir sobre a linguagem é capaz de compreender uma gramática [...], aquele que



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

nunca refletiu sobre a linguagem pode decorar uma gramática, mas jamais compreenderá seu sentido". Sendo assim, vale-se da premissa de que o sujeito é social e isso se reflete durante o processo de aprendizagem.

A língua em relação ao sujeito, ainda segundo Geraldi (2002), é individual, mas de construção sócio-histórica, sendo assim, adotou-se como procedimento harmônico, em consonância à SD, a Análise Linguística - AL, a qual propõe que o ensino da língua se dê por meio do uso, da reflexão e da ação, que o linguista denominará como níveis do trabalho linguístico, são eles: produção histórica e social de sistemas de referências (ação da linguagem), que compreende a análise linguística, e operações discursivas (ação dos Sujeitos com a linguagem 'análise epilinguística' e dos Sujeitos sobre a linguagem 'análise metalinguística'). O autor compreende Atividades linguísticas, como a construção e reconstrução de discursos; automaticidade discursiva e mecanismos internalizados; Atividades epilinguísticas, as que tratam da linguagem como objeto, mas, com negociações de sentido; e Atividades metalinguísticas: da linguagem como objeto, mas, com conceitos (ou seja, trata-se do nível mais consciente de uso).

Ao considerar a língua como uma produção social, o linguista ainda questiona: "Quem tem direito a fala?" e afirma: "À maioria é permitido ouvir, não falar" (GERALDI, 2012, p.15). Sendo assim, nem todos os indivíduos conseguem expressar-se com fluidez de pensamento, em contrapartida ao que deliberam os imperativos categóricos educacionais sobre o tema. "Pode-se deduzir então, que somente uma pequena quantidade de pessoas tem condições naturais de falar, pensar e usufruir de literatura, poesia, textos importantes, teatro, cinema" (GERALDI, 2012, p.16). E, sendo assim, "essas crianças passarão alguns anos na escola sem saber que poderão acertar o sujeito da oração, mas, nunca serão o sujeito das suas próprias histórias" (GERALDI, 2012, p.16).

Geraldi (2012) ainda discute sobre a aquisição da fala pelo estudante. Segundo o autor, a escola não ensina a LM oral, pois o aluno já sabe falar, no entanto, aponta para a necessidade de valorização do dialeto. "Os estudantes falam, deste modo tem conhecimento de uma estrutura complexa para elaborar seus discursos, sendo assim: os alunos que falam dialetos desvalorizados são tão capazes quanto os que falam dialetos valorizados" (GERALDI, 2012, p.19).

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Bortoni-Ricardo (2012) trata também da temática, quanto à sistematização das informações sobre a variação linguística no Brasil, e também corrobora neste aspecto, chamando a atenção para os contínuos da língua, os quais, segundo ela, dividem-se em três momentos: contínuo de urbanização, contínuo de oralidade e letramento, e contínuo de monitoração estilística. Deste modo, acaba por mitigar a rigidez entre a norma culta e seus dialetos, tratando da língua, em suas palavras, como uma entidade heteróclita e não estática. Antunes (2012) também contribui nesta discussão quando preza que nem sempre é preciso usar a norma culta para se comunicar, pois, para a autora, "a ciência linguística defende que o bom uso da língua é aquele que é adequado às condições de uso" (2012, p.104).

O discurso de que há uma única e possível norma de utilização da LM constitui-se em exclusão das demais normas de fala. Segundo a autora, "não é por acaso que uma das maiores certezas com que os alunos saem da escola é a de que não sabem falar (muito menos escrever)" (ANTUNES, 2012, p.105). E que, portanto, o docente deve prever em seu planejamento, bem como, a escola precisa adotar esta política, o trabalho com a valorização da variedade linguística, pois, "Quanto maior é o domínio das variedades de uma língua, maior é a capacidade de alguém para usá-la adequadamente em cada circunstância" (ANTUNES, 2012, p.106).

Além disso, quando trata sobre a importância do tratamento dado à oralidade, a autora fala da diversidade de "modalidade de uso da língua, explorando assim textos orais e textos escritos" (ANTUNES, 2012, p.107). Podemos considerar, então, que trabalhar variação de modalidade também se configura em importante tarefa, a qual tentou-se abarcar, por meio desta proposta.

## O Gênero *podcast*

A discussão quanto aos objetivos comunicativos deste gênero, pertencente principalmente à modalidade oral, vem ganhado espaço entre os profissionais da educação e estudantes pesquisadores, que discutem, dentre outras questões, se, de fato, o *podcast* é considerado um gênero, ou um suporte, dentro do qual vários outros gêneros se inter-relacionam.



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

O significado do termo *podcast* provém da junção entre as palavras *ipod* [3]e *broadcasting*[4], conforme Medeiros ( 2005), o estudioso também afirma que o termo foi criado e popularizado por Adam Curry, que é *disc jockey* - DJ de um canal famoso de cultura pop MTV[5] ao utilizar um software de transmissão de MP3[6] na rede, popularizar o uso e nominá-lo de acordo com os termos acima.

Em uma primeira busca, quanto à designação do termo em questão, encontraram-se dois conceitos que se entrecruzam, criados por seus usuários: o primeiro do que vem a ser o significado da palavra *podcast*, vinculado ao segundo termo cunhado como *podcasting*. O termo anterior significa, conforme conceito ainda não dicionarizado e popularizado na rede, um artigo de áudio disponibilizado na internet, já o segundo termo, caracteriza-se como uma publicação de ficheiros multimídia, nos mais variados formatos, publicados na internet, que permitem aos seus usuários acesso e constante atualização. Deste modo, optou-se pelo termo *podcast*, por se tratar de um conceito mais próximo ao que os usuários da língua estão acostumados.

Compreende-se por suporte, o *locus* no qual os gêneros são publicados, termo cunhado por Marcuschi (2003), e este *locus*, como a rede de internet. Já o termo gênero, define-se como um *continuum*, evidência apontada por Bortoni-Ricardo (2012). Os gêneros textuais possibilitam ser caracterizados, por meio do processo sincrônico de sua constituição, tendo em vista o que versa Bakhtin (1997) quanto à instabilidade destes. Por isso, estão em contínua mudança. Carregam em seu processo constitutivo as bases de quando iniciaram a operar, a adaptação ao novo e a falta de uma conceituação por parte dos usuários, tendo em vista que seu processo formativo é uma construção dialógica entre os produtos, frutos da comunicação humana e seus interlocutores. Assim, temos o gênero *podcast* como um meio de produção sonoro e de concepção discursiva oral, ao considerarmos o trabalho de Marcuschi (2003), quando se refere ao gênero não como uma diferenciação dicotômica, senão como um continuum que está em constante transformação.

## Descrição da Sequência didática

[3] Aparelho de reprodução multimídia;
[4] Transmissão de dados em larga escala.
[5] MTV: Music Television é um canal internacional de televisão, famoso, nascido nos anos 80, e que se dedica a cultura pop.
[6] MP3: Motion Picture Experts Group 3ª geração é um dos primeiros formatos de compressão de áudio.

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

O trabalho com a Sequência Didática (SD) evidenciou-se como uma ferramenta possível de trabalho em sala de aula de Língua Portuguesa, tendo em vista sua praticidade e dinamicidade, este modelo é baseado em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), de acordo com os quais, as atividades assim organizadas garantem exercitar a língua num movimento pendular e dialógico entre as partes, como é possível observar no desenho abaixo:

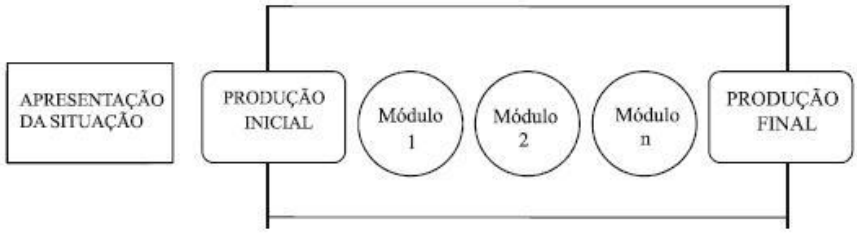



FIGURA 1 - Esquema da sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98)

Adotou-se, como apresentação da situação, a reprodução audiovisual de um curta-metragem alemão, dirigido por Gottfried Mentor e lançado em 2012, que versa sobre diferenças entre sujeitos, representados por ovelhas de pastores diferentes, as quais um dia se encontram, certa vez, em mesma pastagem, e é neste espaço que os conflitos acontecem. Demais textos que versam sobre a temática das diferenças de convívio, grupos étnicos e culturais, também foram apresentados aos estudantes, para que, posteriormente, eles pudessem refletir sobre a temática abordada.

Como produção inicial, os estudantes foram divididos em 5 grupos de 4 pessoas e convidados a escolher, dentro do tema apresentado "Conviver com as diferenças", um recorte para discutirem dentro de 5 minutos, aproximadamente. A única indicação dada pela docente foi que se organizassem à sua maneira para controlar o debate e que todos deveriam participar dessa atividade. Os debates foram gravados e, posteriormente, passados para a escrita e entregues aos estudantes em aula posterior. A ideia era que os próprios alunos pudessem realizar esta transcrição, mas, o laboratório de informática estava fechado, tendo em vista os cortes realizados na educação pelo governo vigente, que não contratou profissional qualificado, havendo somente dois computadores em uso e que não funcionavam corretamente.

No módulo 1, os estudantes foram apresentados aos seus textos, agora transcritos, e todos se ouviram debatendo em seus pequenos grupos sobre os temas

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

escolhidos. A atividade gerou bastante discussão. Primeiramente, ao se ouvirem, questionaram-se apontando uns aos outros, e identificando as vozes. Percebeu-se, neste sentido, o quanto se sentiram protagonistas daqueles discursos. Questionaram a diferença de se ouvir falando, perceberam como variam a língua, refletiram sobre quando estavam mais nervosos, em momentos mais acalorados da discussão, e como usavam a língua naquele momento. Este primeiro módulo foi de reflexão, quanto à composição que os próprios estudantes engendraram oralmente, desde as palavras escolhidas até o gênero textual que eles acreditavam estar produzindo.

No módulo 2, o alunado foi exposto a três áudios pertencentes ao gênero "podcast", que também tratavam da temática abordada. Os três possuíam formas de tratamento dado à linguagem diferenciadas. Um exigia um monitoramento maior de fala, tendo em vista que fora apresentado em uma rádio, no período diurno, entre pais e professores, sobre como lidar com as diferenças na adolescência. O outro exigia monitoramento mediano, pois eram os próprios estudantes, que conversavam com seus pares sobre o tema. O último, por sua vez, foi construído por pessoas populares, do público jovem, mais precisamente *youtubers*, que já estão familiarizados com seu público, e que, por conta disso, não monitorizam muito sua fala. Os discentes, então, foram percebendo, durante as audições, quais são as características deste gênero oral, em questão, e, posteriormente, estudaram como, de fato, ele se compõe.

No módulo 3, como o governo liberou o técnico para a sala de informática, os estudantes foram até o laboratório e pesquisaram nos computadores sobre gêneros orais que necessitam de mais monitoramento, e investigaram como os participantes destas comunicações utilizavam a língua, assim como as palavras que escolhiam para tornar o discurso entendível, coeso e coerente.

Para compreenderem o que é coesão e coerência, foram levados até à sala de aula jogos de quebra-cabeça, dos quais foram retiradas algumas peças, propositalmente. O objetivo era que eles compreendessem que a ausência de uma parte, pode comprometer um todo, e usar uma metáfora visual, para que entendessem a relação do jogo com os conceitos de coesão e coerência. Atividade que se mostrou efetiva, pois, auxiliou-os a pensar sobre a língua e a importância de cada palavra dentro de um discurso, para que ele se torne entendível.

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

No módulo 4, a docente preparou atividades de coesão e coerência, utilizando-se de marcadores discursivos presentes na produção inicial dos estudantes. Os alunos foram convidados a refletir sobre o uso de tais marcadores e seus efeitos de sentido. Posteriormente, analisaram a adequação da linguagem ao público, e se estes marcadores sofreram ou não variação entre os grupos. Foram realizadas atividades de metalinguagem para a reflexão do conteúdo em questão.

No módulo 5, os mesmos grupos retornaram ao laboratório de informática, agora com um desafio, escolherem um público para o qual produzir um *podcast*, abordando a temática do tratamento às diferenças. O grupo 1 decidiu gravar para os pais da escola. O grupo 2 resolveu fazê-lo para os colegas. O grupo 3 considerou realizá-lo aos alunos menores, de 3º aos 5º anos. O Grupo 4 solicitou fazer para as comunidades indígenas, dentro da escola. O grupo 5, quis construir seu texto, para o público em geral.

Para conseguirem realizar a atividade, os adolescentes tiveram que pesquisar quais marcadores discursivos são usados para falas mais monitoradas, quais seriam entendíveis ao público em questão, quais encaixariam dentro do discurso de forma proficiente, como no jogo de quebra-cabeça, anteriormente realizado. Foi uma atividade de muita reflexão. Como produção final, os discentes realizaram a gravação de um *podcast*, utilizando-se de falas mais monitoradas, adequadas ao público escolhido. Tais produções passaram por edição, para publicação na página de *facebook* da escola, e compartilhadas com a comunidade escolar.

## Análise da Sequência Didática

O trabalho nos moldes da SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) mostrou-se eficiente, na prática, como podem ser observados os resultados a seguir. Foram comparadas as produções iniciais, e depois de haver passado por todos os módulos, às produções finais dos estudantes, cujo resultado foi muito satisfatório para os objetivos propostos.

O primeiro grupo, intitulado Grupo 1, apresentou-se, cada integrante individualmente, dizendo nome e idade. Posteriormente, a aluna 1 iniciou a gravação da seguinte forma:



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

*Aluna 1: [...] A gente vai falar sobre o tema universo feminino, com os tópicos de...sobre, a gente vai falar sobre menstruação, sobre primeiro amor, sobre falsas amizades e sobre amizades verdadeiras, sobre depressão, tecnologia e moda.*

Nota-se que o grupo pontuou sobre o que iria dizer, mesmo não tendo recebido orientação que assim as guiasse. Dividiram o assunto em pautas a serem discutidas entre elas, de acordo com seu grau de intimidade com o assunto.

*Aluna 1: ...É... Vamos começar falando sobre menstruação, que no período entre 11 a 12 anos, onde as meninas começam a menstruar e...*

Neste ponto, percebe-se que se partiu do conhecimento prévio que possuem do tema, que lhes faltam maiores informações quanto à temática em questão, mas que as hipóteses são interessantes, como pontapé inicial para uma posterior investigação sobre o tema.

*Aluna 2: geralmente começa durante a noite...*

*Aluna 3: vai desenvolvendo, vai mudando o corpo...(risos)*

*Aluna 1: nesse "peurido" começa a sangrar entre as partes íntimas delas, elas começam a sentir dores na barriga e o humor começa a mudar.*

Como não lhes foi solicitado que pensassem num público específico, o tratamento dado à linguagem, de cunho mais informal, é percebido pelo uso das palavras escolhidas. Trata-se de uma conversa entre amigas, realmente.

*Aluna 2: Algumas ficam triste e quer se isolar das pessoas, do mundo, do universo...*

*Aluna 1. A gente também vai falar sobre o primeiro amor...*

Embora hajam separado os temas a serem tratados, neste áudio, percebe-se a separação nítida entre os conteúdos da gravação. As quais o grupo conseguiu solucionar, por meio da produção final e da pesquisa, quanto aos elementos coesivos utilizados para ligar um tópico ao outro.

*Aluna 4: O meu primeiro amor foi na escola (risos)..*

*Aluna 1: Tá, o primeiro amor acontece na adolescência e eu acho que toda a menina já se apaixonou, aliás, todo mundo já se apaixonou, mas quando chega na adolescência é onde começa a surgir várias amizades, namoricos, onde a guria começa a sentir várias coisas dentro do corpo, sei lá, é... várias emoções, e se tipo, um garoto chegar perto dela, ela começa a ficar vermelha...*



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Os relatos são baseados em suas próprias experiências de vida. Como não entrevistaram outros colegas sobre o tema, as análises superficiais que fazem se pautam no cotidiano vivido pelas próprias estudantes.

*Aluna 2: Geralmente o primeiro amor acontece na escola, que é onde a pessoa passa mais tempo...*

*Aluna 2: A gente quer tentar mandar mensagem e fica estalqueando ela nas redes sociais...*

*Aluna 1: Mas, estalquear não é perseguir?*

*Aluna 2: Mas, então, a gente persegue ela...*

Interessante como param para analisar o uso da expressão estalquear, termo usado quando se realiza um levantamento sobre a vida de alguém, o que, para a maioria das pessoas, caracteriza-se como perseguição, para outras é somente uma tomada de informações.

*Aluna 3: Eitah, psicopata, eu não tive isso ainda não...*

Como as alunas se basearam em suas próprias relações, principalmente dentro da escola, não levaram em consideração a diversidade com a qual convivem. Nem todos passaram pelas mesmas experiências, como relatado acima, muito embora, elas considerem que sim.

*Aluna 1: Agora a gente vai falar de amizades...*

Nota-se, mais uma vez, uma parada abrupta no assunto para modificar o tópico frasal, sem que para isso hajam sido utilizados marcadores discursivos. Além disso, o tema anterior parece não haver sido encerrado.

*Aluna 2: Posso falar? Eu gostaria de relatar que eu tenho uma amiga que foi embora, e nóis nunca foi de escondê nada uma da outra, mas, a gente se encontra quando ela vem pra cá. A amizade continuou.*

No momento em que foram acompanhando a transcrição do áudio, os estudantes começaram a perceber como utilizam a língua em sua oralidade. A aluna 2 ficou surpresa com o uso da construção *nóis nunca foi de escondê* proferida por ela, durante a gravação.

*Aluna 2: Ou são gay ou sapatona que têm várias palavras de falar e que as famílias não aceitam.*

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

*Aluna 1: É só isso que a gente queria falar, tinha mais temas, mas como não vai dar o tempo, então deixa pra lá.*

Nota-se que a gravação inicial foi um momento no qual as estudantes sentiram-se bastante à vontade para tratarem de temas pertinentes às suas idades. Foram minutos de conversação entre amigas, percebe-se pelo modo como usam a linguagem. Observa-se a quantidade de repetições de palavras. A construção a gente ocorre repetidamente nestas falas.

Em comparação à produção final do Grupo 1, notou-se grande avanço, tanto da progressão dos temas elencados, quanto da utilização da língua, o que tornou o texto mais entendível e compatível com o público escolhido. Após se apresentarem, as estudantes dirigiram-se aos pais, público alvo da produção final, para falarem sobre o universo feminino adolescente.

*Aluna 1: Boa tarde a todos, senhores pais aqui presentes. A gravação deste podcast é uma tentativa nossa de aproximar-nos de vocês e falar um pouquinho sobre as mudanças que ocorrem na vida da menina adolescente nesta fase a qual estamos.*

Percebe-se uma introdução ao tema, bem elaborada, nesta etapa, adequada ao grau de formalidade exigido, bem como ao público. Pois, embora se exija maior formalidade, as estudantes também perceberam que a língua varia de acordo com os objetivos que esperam alcançar com seus discursos. Realizar esta atividade oral, por meio de uma linguagem mais distante da realidade dos pais, não surtiria o efeito pretendido. Deste modo, o grau de formalidade exigido, em se tratando do público escolhido, foi satisfatório.

*Aluna 2: É, exatamente. Nós realizamos este trabalho para sensibilizá-los quanto ao que passamos nesta idade, embora a gente saiba que vocês também já passaram por ela. Mas, mesmo assim, são outros tempos.*

Verifica-se que, embora haja o uso mais formal da língua, o grupo tentou dialogar com o público em questão, convidando-o a refletir sobre a temática abordada, que é uma das características do gênero *podcast*.

*Aluna 3: É isso mesmo. Os desafios em ser adolescente, no mundo que a gente vive, são muitos, e ser adolescente menina, talvez bem mais.*

*Aluna 4: O pior, talvez, seja ser adolescente, menina e pobre.*



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

O uso da palavra *talvez* denota que elas compreenderam que nem todos passam pelas mesmas experiências, ou as vivenciam de modos distintos. E que nem sempre é possível utilizar uma linguagem assertiva, o ideal é sempre tratar do tema como possibilidade.

*Aluna 1: Vamos iniciar comentando sobre as mudanças pelas quais passam as meninas, nessa fase da adolescência, desde as transformações no corpo até aquelas que afetam o emocional.*

*Aluna 2: As mudanças são muitas e nós nem sempre conseguimos lidar com tudo isso.*

*Aluna 3: Talvez, o pior desta fase seja explicar o que, de fato, acontece dentro da gente.*

*Aluna 4: Acredito que explicar não seja o problema, mais problemático mesmo é que as outras pessoas entendam todas estas mudanças, respeitem-nas e dialoguem sobre isso com a gente.*

*Aluna 1: Acho que principalmente os pais têm esta função, né? Dialogar com os filhos sobre estas mudanças.*

Percebe-se claramente o encadeamento melhorado das ideias expostas pelas adolescentes, demonstrando que compreenderam para que servem os elementos coesivos, pois utilizaram-nos na sua prática textual.

O Grupo 2 realizou a produção inicial apresentando-se, no entanto, disseram à turma a qual pertencem e partiram direto para a realização da atividade. Com o estudo do gênero *podcast*, mais adiante, no momento da produção final, perceberam que é necessária a apresentação individual de cada proponente, para que os ouvintes percebam quem está falando naquele exato momento, tendo em vista que este gênero textual é essencialmente oral e não visual. Começaram a discussão apresentando o tema:

*Aluno 1: E... o nosso tema é sobre o Bullying. O Bullying é um ato que as pessoas cometem para se sentir superior aos outros, cometem isso para se achar mais... mais bunitu, como se fosse uma pessoa perfeita. O bulllying acontece por pessoas que se acham, né? Só porque uma pessoa, uma pessoa pode ser gorda, morena, negra, é, pode ser muito branco, né? Pode ser pardo. Até se o cabelo for cacheado, uma coisa que é linda. E... Assim, pessoas, é... cometem.... é... depressão porque isso magoa o sentimento das pessoas.*

*Aluno 2: Como, como, como, como, que?*

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Neste momento, o estudante tentou ler o que escreveu, pois, como ainda não havia estudado como se caracteriza o gênero em questão, que é essencialmente oral, desenvolveu suas ideias à sua própria maneira.

*Aluno 2: O que eu sei sobre o bullying é como não fazer isso com as pessoas. Dá para controlar isso, é só não comentar com as pessoas que magoa, tipo, quando chegar um ser novo na sala, não deixar ele sozinho pra não se sentir mal. Não ficar fazendo isso com as pessoas e quando vê alguém fazendo isso com ela, dizer pra não fazer.*

É possível depreender o que o estudante quis dizer com seu discurso, no entanto, a compreensão total ficou comprometida, devido à ausência de encadeamento entre as ideias. O que, posteriormente, foi modificado pelo grupo.

*Aluno 3: Eu não sei o que eu penso sobre o bullying, mas acho que é uma brincadeira de mal gosto, que é praticada, que é feita por uma pessoa que se acha o valentão, se acha o bom da sala, manda em todo o mundo e pra conter esse bullying é conversar com o responsável. Só isso.*

Nota-se que, ao contrário do grupo anterior, não houve uma discussão inicial, para que os estudantes pudessem topicalizar o tema e comentar as facetas desta temática, em questão**.** Ao estudarem o gênero, perceberam a necessidade em determinar previamente os temas, devido ao tempo da gravação e a complexidade do assunto.

*Aluna 4: O bullying é se você sofrer tem que falar com os seus pais ou quem você mora, ou seu responsável, para eles ajudar vocês, talvez e também falar que, não sofri bullying.*

Esta última estudante é autóctone, não compreendeu, de fato, o que é *bullying*, pois, na produção final, seu discurso foi outro.

Ao término da SD, o grupo melhorou bastante seus argumentos, como também, adequou proficientemente a linguagem ao público escolhido, ou seja, seus próprios colegas. Atentando-se para o monitoramento solicitado pela professora.

*Aluno 1: E aí, colegas! Esperamos que estejam todos bem. Nosso podcast de hoje vai tratar de um tema, que muito a gente conhece: o bullying e pra começar nosso esquema dá só uma curtida no que vem por aí:*

*Aluno 2: Fala galera, vamos tratar sobre vários tópicos, vem com a gente e se liga nas perguntas:*

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

*Aluno 3: Você sabe o que é bullying? Conhece os tipos de bullying existentes? Já sofreu com este problema? Conhece alguém que tenha passado por isso? Sabe como se livrar deste monstro?*

*Aluno 4: Não perde, fica de ouvido aí que o programa hoje está muito bom. Bora discutir sobre isso? Solta a vinhetaaaa...*

O recorte utilizado para esta reflexão foi a apresentação inicial realizada pelo grupo, que compreendeu o significado de monitorização da fala. A fala neste caso está adequada ao público escolhido pelo grupo, seus próprios colegas. É monitorada, pois utiliza uma linguagem que é própria dos jovens, mas procura não cometer desvios dentro da comunidade de fala em questão, jovens entre 13 e 15 anos. A língua é clara e objetiva. Além disso, o grupo compreendeu, por meio do estudo do gênero textual em questão, a necessidade de organizar o pensamento para então expô-la na gravação. Também identificaram a necessidade de encadear as ideias, formando um todo coeso e coerente.

O Grupo 3 apresentou-se, falou do tema em questão, mas teve dificuldades em delimitar o enfoque discursivo, bem como, não conseguiu concluir, devido ao estado emocional de um estudante ao relatar como é sua convivência no âmbito familiar.

*Aluna 1: Nós vamos discutir sobre jovem e famílias, [pobremas] entre jovem e famílias. Tem muitos [problemas] na família e dos jovens, por exemplo, discutir assuntos de sexo na família e etc., isso forma bastante [poblemas] porque, às vezes, um familiar fala que ainda tá muito cedo pra aprender isso, outro dia fala que você deve aprender sobre preservativo e essas coisas...*

Interessante perceber que a estudante utiliza três modos diferentes de pronunciar a palavra problema num mesmo parágrafo. A maioria de seus colegas utiliza-se do rotacismo, que consiste na troca de som entre as letras R e L, por exemplo, como na pronúncia da palavra Cleusa, às vezes pronunciada como Creusa. Essa característica faz parte da comunidade de fala em questão, o que pode caracterizar hipercorreção.

*Aluno 2: Também quando queremos sair, fazer amizades novas, tomar tereré, e coisas do tipo, às vezes a família não deixa e não entende a necessidade do jovem de curtir esta etapa da vida.*



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

*Aluno 3: Ninguém é... sei lá... meu pai bebe muito... meu relacionamento com minha família não é bom...é, eu acho que... quando ele bebe, ele quase não volta pra trás, oh... pra casa e isso ... (pausa para chorar) ...*

Aqui, houve uma pausa no grupo, pois, o colega não conseguiu terminar sua fala, emocionou-se muito ao falar do pai e de seus problemas. O aluno quis compartilhar com a turma o que estava passando e neste momento o gravador foi desligado e o grupo solicitou que tivessem a oportunidade de realizar a atividade em outro momento.

Na produção final, houve melhor progressão da temática escolhida, e foi interessante a escolha das palavras e do encadeamento de ideias para o público escolhido: crianças do 3º aos 5º anos do ensino fundamental. O recorte utilizado foi a finalização do *podcast*.

*Aluno 1: Então, galerinha, a gente termina por aqui e deixa um recado pra vocês:*

Evidencia-se, nesta fala, a utilização do diminutivo, tendo em vista o público escolhido para esta atividade, assim como a linguagem simples, clara e objetiva, também fruto da compreensão de que este gênero precisa adequar-se ao público escolhido.

*Aluno 2: Existem vários tipos de família, e não existe uma melhor que a outra, todas funcionam da sua maneira, pior do que ter uma família com problemas é não tê-la. Quantas crianças por aí vivendo sem ninguém, não é mesmo? Vocês provavelmente conhecem alguém que gostaria muito de dar um abraço no outro alguém antes de dormir, quando está triste e ainda quando está feliz, não é mesmo?*

A construção [não é mesmo] propõe um diálogo com o público ouvinte, característica do gênero em questão, que supõe um ouvinte em sua constituição e imagina um diálogo mesmo com o interlocutor.

*Aluno 3: É isso aí, e se você tem problemas na sua família, e não consegue resolver, saiba que muitas pessoas têm problemas, às vezes melhores ou piores que os teus, tente não se concentrar neles, tente se concentrar em resolvê-los e, se não conseguir, por meio das palavras, talvez um abraço resolva. Porque os adultos também erram, só que, muitas vezes, eles não sabem que erram e não querem ouvir que estão errados. Demonstrar seu carinho pode amenizar o problema enfrentado pelo adulto, e talvez a harmonia na família pode acontecer.*

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Esta fala pertence ao estudante que anteriormente se emocionou, durante a gravação. Relatou haver pesquisado sobre como solucionar problemas familiares na internet, o que o auxiliou na construção de seus argumentos para o momento da conversa no grupo.

*Aluno 4: Isso mesmo, então, não esqueça de dizer para o papai, à mamãe ou seu responsável, o quanto ele é importante pra vocês, assim como nós, os adultos também gostam de carinho e atenção. Um beijinho e até a próxima.*

*Todos: Tchaau!!!*

Houve preocupação com o modo como a língua foi manifestada pelos estudantes, tendo em vista o público escolhido, também se percebe que há um desfecho ao texto, finalizando a proposta, encadeando as ideias e deixando-o mais coeso.

Os grupos 4 e 5 igualmente realizaram a atividade inicial, no entanto, não entregaram a produção final até o presente momento, motivo pelo qual optou-se por não transcrever as produções iniciais neste trabalho, tendo em vista que não há como comparar a evolução dos estudantes, com a produção final.

## Considerações finais

As atividades propostas na Sequência Didática aplicada junto aos estudantes demonstraram a importância em se desenvolverem exercícios que explorem a habilidade oral em sala de aula, tendo em vista que há muito material a ser investigado neste campo, e que pode facilitar o trabalho docente, considerando-se que, antes da escrita, ocorre a manifestação oral. Segundo Marcuschi (2001, p. 24), há, na escola, "uma quase omissão da fala como objeto de exploração no trabalho escolar: essa omissão pode ter como explicação a crença ingênua de que os usos orais da língua estão tão ligados à vida de todos nós que nem precisam ser matéria de sala de aula".

No entanto, evidenciou-se, por meio das atividades propostas, que a oralidade é terreno fértil para o trabalho com a linguagem. Os estudantes compreenderam que a língua varia, não só regionalmente, mas também, em questão de estilo, adequação aos objetivos e ao público, como se pode perceber nas produções orais transcritas anteriormente. Deste modo, é possível a sensibilização discente, quanto ao monitoramento da fala, o que, posteriormente, também poderá ocorrer na escrita.



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Ademais, os estudantes classificaram a atividade como “legal”, dentro da qual puderam se expressar, falar sobre suas angústias, em um espaço compartilhado, com pessoas da mesma idade, conhecendo as diferenças que há entre seus espaços de convivência e suas angústias, com as dos colegas. Compreenderam que as palavras auxiliam na organização do pensamento, e que quando usamos a língua, de modo monitorado, devemos refletir sobre o que pode ser dito, pensando no público, no estilo do texto que vamos produzir e qual serão os efeitos de sentido que as escolhas das palavras irão surtir. Somente um grupo autorizou o compartilhamento do texto na página social da escola. O áudio está disponível no link https://soundcloud.com/eprof-alzira-maria-da-silva/diversidade-na-adolescencia-por-wikkigirls que está divulgado no *facebook* da escola.

## Bibliografia:


ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. - São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

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

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: Apresentação de um Procedimento. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula** – São Paulo: Anglo, 2012.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.




CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

MEDEIROS, M.S.D. **Podcasting**: produção descentralizada de conteúdo sonoro. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 28. 2005. Rio de Janeiro. São Paulo: Intercom, 2005.CDROM.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares** – 1ª ed – São Paulo: Telos, 2012.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguítica geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Isidoro Blikstein. 28 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

**Submetido em: 28 maio 2020.**
**Aprovado em: 20 jun. 2020.**

---

## Anexos:

**Figura 1:** Estudantes em processo de confecção dos argumentos.
Imagem de arquivo pessoal

**Figura 2:** Alunos montando quebra-cabeças, forma lúdica de aprender o conceito de coesão e coerência.
Imagem de arquivo pessoal



CC BY NC ND

REENOMA
Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

# Por um Ensino de Língua Portuguesa sem Estigmatizações: uma Travessia Possível à Luz da Sociolinguística e dos Gêneros Textuais

## For a Language Teaching Without Stigmatizations: a Possible Crossing in the Light of Sociolinguistics and Textual Genres

Antonio Noel Dias Sanches[1]
https://orcid.org/0000-0001-5427-2712

Wilerson Fidelis de Moura[2]
https://orcid.org/0000-0003-2716-1974

## Resumo

Este artigo busca investigar a prática docente, apresentar propostas de melhoria no ensino da Língua Materna e, ainda, suscitar uma reflexão sobre o uso da Língua Portuguesa por professores e estudantes como produtores de linguagem. Não há dúvida de que, em um país plural como o Brasil, é importante que a prática docente da Língua Portuguesa seja voltada à diversidade e ao uso da língua sem estigmas a fim de envolver, sem qualquer rotulação, todos os que estão envolvidos com o processo de ensino e de aprendizagem. Assim, com o olhar voltado nessa relação, foram desenvolvidas atividades que suscitassem essa reflexão sobre o uso da língua em suas variadas formas com a utilização do gênero textual memórias e com foco em uma análise discursiva, tendo como elementos basilares da língua a coesão e a coerência. O gênero textual foi desenvolvido por meio de uma sequência didática em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Aluízio Lopes Martins na cidade de Santarém, Estado do Pará. A produção acadêmica recorreu às fontes de Faraco (2008), Rojo (2004) e outros envolvidos com a temática. Esperamos que as reflexões aqui postas sejam utilizadas como instrumento de refinamento por todos os professores que buscam melhorar a sua prática profissional, conhecer melhor o uso das variedades linguísticas do aluno e, sobremaneira, aprimorar com mais eficiência seus métodos de trabalho.
**Palavras-chave**: Análise Linguística, Reflexão, Texto, Coerência, Coesão.

## Abstract

This article aims to explore teaching practice, present proposals for improvement, and also raise a reflection on the use of language by teachers and students as language producers. It is doubtless that in a diversified country as Brazil, it is important that the teaching practice of the Portuguese language is focused on diversity and the use of the language without stigmas in order to engage without any labeling all those who are involved with the teaching and learning process. Thus, activities that would encourage this reflection on the use of language in its distinct forms were developed with the use of the textual genre memories focusing on a discursive analysis, having cohesion and coherence as basic elements of the language. The textual genre was developed through a didactic sequence in an 8th grade class of Elementary School of EEEFM Prof. Aluízio Lopes Martins in the city of Santarém, State of Pará. The academic production used the source of Faraco (2008), Rojo (2004) ) and others involved with the theme . We hope that the reflections mentioned here may be used as a refinement tool by all teachers who pursue

1 Mestrando do Profletras (UNEMAT)- Campus de Sinop. Graduado em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Federal do Pará (UFPa). E-mail: antonionoel87@gmail.com.
[2] Mestrando do Profletras (UNEMAT) – Campus de Sinop. Graduado em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT)/Sinop. E-mail: wilersonfidelis@hotmail.com.

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

to improve their practice, better understand the use of their student's linguistic varieties and, moreover, improve their work methods more efficiently.
**Keywords**: Linguistic Analysis, Reflection, Text, Coherence, Cohesion.

## 1 Introdução

Este artigo é um tecido textual resultante da disciplina acadêmica Gramática, Variação e Ensino do Profletras e tenciona apresentar algumas propostas de atividades desenvolvidas em sala de aula, além de suscitar uma profunda reflexão sobre as diversas maneiras de uso da língua e de como esses usos são vistos no *corpus* das atividades escolares. É importante frisar que, ao fazerem uso da língua em diversos ambientes comunicativos, os falantes da língua não o fazem da mesma maneira, pois em cada contexto há uma forma de uso e de funcionamento de uma variedade linguística, haja vista que a língua não é uma corrente com um único elo, mas com inúmeros elos que promovem a composição da corrente. Desse modo, as multiformes maneiras de usos da língua são decorrentes de múltiplas formas que os falantes fazem para promoverem elos de argumentatividade, de expressão do pensamento e, sobremodo, de interação social.

Nessa esteira, empreendemos em contextualizar o ensino da língua por intermédio de uma sequência didática (SD) em conformidade com os fundamentos teóricos apresentados pelos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly do livro "Gêneros Orais e Escritos na Escola" (2004) e que foi paulatinamente aplicada em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental da EEEFM Prof. Aluízio Lopes Martins na cidade de Santarém, Estado do Pará. Buscamos aplicar as sugestões de atividades em consonância com os procedimentos metodológicos direcionados pelos autores em uma SD.

Os passos contínuos e pausados levam-nos a promover um ensino que se aprimora pela constante reflexão sobre os mecanismos utilizados para ensinar no campo das linguagens. Enfatizamos que o gênero textual selecionado foi "memórias" a fim de trazer à baila reminiscências ficcionais da vida dos escolares, pois cada um de nós guarda fatos marcantes da nossa vida pretérita e que, de repente, são narrativas recheadas de prazer, mas outras carregadas de emoção que, ao serem relatadas, ferem a alma do contador e do ouvinte. Quando contamos essas memórias vivemos mais uma vez esses indeléveis momentos, pois recordar é viver.

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Destacamos que a sequência didática foi toda articulada com o firme intento de mostrar as inúmeras formas de usar a língua e que essas múltiplas maneiras, denominadas de variedades linguísticas, são comuns, usuais e pertinentes aos ambientes das interações sociais. Essas variedades ocorrem tanto intra quanto extraclasse, e, portanto, devem ser tratadas e ensinadas sem qualquer ensaio de estigmatizações, visto que não há quem fale "bonito", "feio", "certo", "errado". Há quem fale. Pois, a língua é dinâmica e está em constantes mudanças o tempo todo, como se fossem águas no rio. Ela sofre permanentemente variações.

Neste sentido, toda forma de preconceito linguístico, rotulações, reprovações sobre o uso da língua deve ser frontalmente combatida, já que é sabido que a língua é volúvel e heterogênea. Assim, é fundamental que se empreenda uma verdadeira militância política, de luta assumida contra as atitudes discriminatórias que se servem da língua como instrumento de dominação e de exclusão social.

Frisamos nesse horizonte que as atividades elencadas na sequência didática foram muito importantes para aproximarem os alunos das variedades linguísticas e deixá-los mais esclarecidos e insertos nos processos do ensinar e do aprender. Além disso, o gênero textual 'memórias' possibilitou aulas bem motivadoras, estimulantes e, sobremodo, com abrangente participação da turma do 8º ano, pois os alunos envolveram-se consideravelmente com as narrativas orais contadas pelos seus pais, ficaram entusiasmados com círculos de diálogos textuais, nos quais todos fizeram exposições orais de suas experiências no momento da escuta das narrativas, dedicaram-se em elaborar perguntas para serem comentadas durante as atividades em grupo.

Ocorreram, também, produções textuais tanto no campo da oralidade quanto no campo da escrita, visando um ensino disciplinado pela busca de promover a proficiência leitora e escrita dos alunos. Afinal, a língua deve ser uma grande arma de combate e de inserção social. Por meio da leitura e da escrita essa busca torna-se possível. Muitas memórias foram convertidas em muitas histórias.

Enredos orais foram transfigurados para enredos escritos. O aluno-ouvinte tornou-se aluno-escritor por intermédio dos contatos com narrativas orais expressadas por meio das memórias. Momentos carregados de profunda emoção à medida que os falantes meninos das letras teciam suas apresentações. Ricas aulas pela efetiva participação do alunado.

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Queremos afirmar que todas as produções foram analisadas à luz do nível discursivo da língua levando-se em conta a coesão e a coerência como interfaces que se entrelaçam para darem ao texto maior poder de clareza, mais eficiente organização e um caráter de compreensão mais amplo. Destacamos ainda que, para dar suporte teórico a esta produção acadêmica, recorremos às fontes Faraco (2008), Rojo (2004), e outros. Isso tudo para fazermos uma abordagem mais sólida com o objetivo de encararmos as dificuldades apresentadas nos textos produzidos pelos alunos e não nos tornarmos sentenciadores dos famigerados "erros" da língua.

Neste sentido, buscamos compreender, com base nos autores anteriormente mencionados, os principais entraves que os professores da área de linguagem enfrentam no embate de ensinar a língua. Enfatizamos que é fundamental ensinar a língua sem criar embaraços aos alunos quando eles não usam a variedade de "prestígio social". A língua tem de ser um instrumento de promoção da includência e nunca uma vara que fustigue, e que seja usada para a excluir os falantes. Desse modo, é necessário imprimir novas estratégias de ensino da Língua Materna com fomento das variedades linguísticas, uma vez que a língua deve ser usada para a inclusão e não para o alijamento dos falantes nativos da língua materna. A língua não é única e nunca será.

## 2 A análise linguística

As aulas de Língua Portuguesa na maioria das escolas têm sido pautadas no ensino da gramática tradicional há anos. Fruto de uma sociedade que estabeleceu padrões e desprezou as diferenças, esse modo singular de enxergar a língua despreza a nossa própria formação à medida que indica uma única forma a ser trabalhada nos espaços escolares.

O Brasil é um país plural. Quando os portugueses aqui chegaram, eram moradores do território mais de 5.000 tribos indígenas e cada uma tinha o seu próprio dialeto e/ou língua. Porém, a visão superior do homem branco, com seu preconceito, com seus estigmas não permitiu que ele enxergasse nos índios qualidades linguísticas. Assim, desprezou-se toda uma cultura rica em saber em favor de convicções exploratórias. Todavia, o desprezo à língua dos nativos não impediu que parte da cultura indígena fosse absorvida, e que palavras de origens indígenas, como arara, maracujá, jacaré, jiboia fizessem parte do nosso dia a dia.

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Depois, nesse breve percurso histórico que ora é relatado, os portugueses subjugaram o índio e trouxeram para suas fazendas os negros. Novas influências passaram a ser sentidas, e como a língua é capaz de ultrapassar barreiras e transpor ambientes herméticos, ela se apropriou de termos usados pelos escravos, como: marimbondo, moleque, quitute, samba.

Nos séculos XVIII, XIX e XX, chegaram em diferentes partes do território brasileiro pessoas advindas de todos os cantos do mundo: italianos, alemães, japoneses, sírio-libaneses, eslavos, poloneses e tantos outros povos. E, com eles, os diversos falares. Este apanhado histórico mostra o quanto o Brasil é díspar em relação à cultura, pois absorveu várias delas e, como língua é cultura, estamos imersos de um gratificante mar linguístico.

Em um outro leque, os livros didáticos usados nas escolas e as gramáticas não trabalham efetivamente a diversidade que a língua apresenta. Deixam de lado toda uma riqueza de vocábulos, modos e construções linguísticas, tudo em nome de uma união linguística em torno do padrão formal, que é necessário para manter a unidade, mas que não deve ser visto como único porque não é. A língua é pluri. Ao se dizer que há um único modo de se falar e escrever, despreza-se o indígena, o negro, os imigrantes e suas contribuições para a multivariedade que a língua possui.

As pesquisas feitas no Brasil relacionadas aos índices educacionais apontam para uma diminuição do nível de aprendizado em Língua Portuguesa, o modo tradicional, o voltado unicamente ao ensino da "norma-padrão" não está entregando para a sociedade jovens proficientes de seu papel social e nem letrados que ampliem o ensino da língua com fulcro nas variedades linguísticas. Muitas vezes os adolescentes terminam o Ensino Médio sem saberem escrever, ler e interpretar um texto proficientemente. Estudiosos têm relacionado o fato com a pregação inabalável de que somente a norma padrão deve ser ensinada para o uso da língua. O que a nosso ver é contraproducente essa visão de que exista apenas uma forma de ensinar a língua. Há inúmeras. O mais amplo é compreender que a língua é multifacetada e para cada ambiente sócio-interativo há uma forma linguística de expressão do pensamento a ser utilizada.

O surgimento da Análise Linguística ajudou e ajuda no enfrentamento desse engessamento do estudo da língua que, para muitos, é vista como imutável e hermética



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

e traz uma perspectiva inquestionável para educadores e alunos. A língua está em constante movimento e, obedecendo às regras preconizadas pela gramática ou não, possibilita a comunicação efetiva de todos os que vivem e compartilham dos mesmos costumes em diversas comunidades. Se a língua serve para a comunicação e para que expressemos nossos desejos e sentimentos, como condenar a simples troca de uma letra ou a falta de uma concordância adequada? *Aqui no oeste paraense todos falam bicicreta e todos sabem o que é uma bicicleta.*

A Análise Linguística, dentre outras atribuições, estuda as variações e tem papel fundamental na valorização destas que carregam não somente simples palavras certas ou erradas, mas, também, uma cultura que deve ser valorizada. De acordo com Mendonça, em "Análise linguística e produção de textos: reflexão em busca de autoria" (2019), publicada no *site* www.escrevendoofuturo.org.br, a Análise Linguística

> se preocupa em auxiliar os alunos a dominar recursos linguísticos e a refletir sobre em que medida certas palavras, expressões, construções e estratégias discursivas podem ser mais ou menos adequadas ao seu *projeto de dizer*, auxiliando na ampliação das capacidades de leitura e na produção textual dos alunos.

Estudos apontam que, se o aluno compreender o funcionamento da variação linguística utilizada por ele, saberá mais facilmente aplicá-la nos momentos adequados e, ainda, aprenderá mais facilmente a língua culta, esta é definida por Faraco (2008, p. 56) como "[...] a norma linguística praticada, em determinadas situações (aquelas que envolvem certo grau maior de monitoramento), por aqueles grupos sociais que têm estado mais diretamente relacionados com a cultura escrita".

Para tentar mudar a realidade do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa e formar leitores e escritores conscientes de suas realidades de uso, é necessário que os docentes procurem atividades epilinguísticas para aplicarem aos seus alunos. Essas atividades privilegiam a reflexão sobre a língua em contexto de uso, isto é, em situações reais da atividade comunicativa. Para Silva (2009, p. 52), as atividades epilinguísticas

> traduzem-se nas negociações de sentido, em hesitações, em autocorreções, reelaborações, rasuras, pausas longas, repetições, antecipações, lapsos, etc. e incidem ora sobre aspectos estruturais da língua, ora sobre aspectos mais discursivos, tais como a organização, continuidade ou suspensão da interação.



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Conclui-se que o principal objetivo da Análise Linguística é desmistificar os conceitos de certo e errado que estão há tanto tempo ligados ao ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Necessário é que aconteça uma transformação para que os saberes sejam valorizados e a individualidade não desapareça.

## 3. O gênero textual memórias

A escola, na sua efetiva missão de ensinar os alunos a escrever, a ler, a falar e a interpretar, forçosamente, sempre trabalhou com gêneros textuais, pois toda forma de comunicação __ portanto, também aquela centrada na aprendizagem __ cristaliza-se em formas de linguagens específicas. A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um desdobramento que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino e de aprendizagem. O aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do "como se", em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, efetivamente, em parte fictícia, uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem.

O fato de o gênero continuar a ser uma forma particular de comunicação entre alunos e professores e demais falantes da língua materna não é, absolutamente, tematizado. Os gêneros tratados são, então, considerados desprovidos de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica.

Os gêneros podem ser considerados, segundo Bakhtin (1984), como instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação. Tratam-se de formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem. Os locutores sempre reconhecem um evento comunicativo, uma prática de linguagem, como instância de um gênero.

Assim, para definirmos um gênero como suporte de uma atividade de linguagem três dimensões parecem essenciais: 1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

discursivos que formam sua estrutura. O gênero, assim definido, atravessa a heterogeneidade das práticas de linguagem e faz emergir toda uma série de regularidades no uso. São as dimensões partilhadas pelos textos pertencentes ao gênero que lhe conferem estabilidade de fato.

Um texto de memórias é um gênero textual que faz parte da tipologia narrativa. É a narração de fatos passados, marcantes na vida de quem se põe a narrar. Para muitos, é a oportunidade de reviver momentos, portanto, a escrita desse gênero textual torna-se prazerosa quando as lembranças são boas. E reviver é promover nas reminiscências a ficcionalidade de trazer à baila fatos marcantes da vida pretérita. Fatos esses cheios de contentamento, e, outros, carregados de tristeza. As memórias são como sombra do corpo, inseparáveis.

A título de exemplo de um texto memorial, transcrevemos abaixo o poema "Meus oito anos" (1859) de Casimiro de Abreu, poeta romântico da segunda geração poética.

**MEUS OITO ANOS**

Oh! que saudades que tenho
Da aurora da minha vida,
Da minha infância querida
Que os anos não trazem mais!
Que amor, que sonhos, que flores,
Naquelas tardes fagueiras
À sombra das bananeiras,
Debaixo dos laranjais!
Como são belos os dias
Do despontar da existência!
— Respira a alma inocência
Como perfumes a flor;
O mar é — lago sereno,
O céu — um manto azulado,
O mundo — um sonho dourado,
A vida — um hino d'amor!
Que aurora, que sol, que vida,
Que noites de melodia
Naquela doce alegria,

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Naquele ingênuo folgar!
O céu bordado d'estrelas,
A terra de aromas cheia
As ondas beijando a areia
E a lua beijando o mar!
Oh! dias da minha infância!
Oh! meu céu de primavera!
Que doce a vida não era
Nessa risonha manhã!
Em vez das mágoas de agora,
Eu tinha nessas delícias
De minha mãe as carícias
E beijos de minha irmã!
Livre filho das montanhas,
Eu ia bem satisfeito,
Da camisa aberta o peito,
— Pés descalços, braços nus
— Correndo pelas campinas
A roda das cachoeiras,
Atrás das asas ligeiras
Das borboletas azuis!
Naqueles tempos ditosos
Ia colher as pitangas,
Trepava a tirar as mangas,
Brincava à beira do mar;
Rezava às Ave-Marias,
Achava o céu sempre lindo.
Adormecia sorrindo
E despertava a cantar!
.....
Oh! que saudades que tenho
Da aurora da minha vida,
Da minha infância querida
Que os anos não trazem mais!
— Que amor, que sonhos, que flores,
Naquelas tardes fagueiras
À sombra das bananeiras
Debaixo dos laranjais!

Casimiro de Abreu rememora a sua infância e todos os aspectos positivos que provêm dela. A ingenuidade e o descompromisso com as coisas de adulto fazem com

REENOMA
Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

que o eu-lírico veja a infância como uma época de sonhos. Relembra as cachoeiras, as campinas, as pitangas, mangas, o céu limpo... Época em que *amanhecia sorrindo, e despertava cantando.*

Portanto, rememorar é excelente para o ser humano. Faz com que as pessoas enxerguem e valorizem fatos marcantes e pessoas que já partiram para sempre ou ainda estão em suas vidas. Esse gênero textual foi o selecionado para desenvolvermos as atividades planejadas no *corpus* da sequência didática. Relevante dizermos que a sequência didática foi aplicada em uma turma de alunos do 8º ano da EEEFM Prof. Aluízio Lopes Martins, na cidade de Santarém-Pará. E, alicerçados pelo nível discursivo da língua, os alunos do 8º ano produziram textos de memórias, pois, além fazê-los enxergar que eles têm uma história e que eles devem valorizá-la, assim também devem valorizar o seu próprio falar, a sua própria língua.

## 4 Coerência e Coesão

A coerência é a responsável por dar um sentido lógico ao texto na gramática. Através dela é que os textos fazem sentidos, podem ser entendidos e interpretados pelos leitores. Ela depende de fatores cognitivos do interpretante que deverá ter um conhecimento de mundo e, muitas vezes, do autor para julgar adequadamente a mensagem e, assim, garantir a coerência textual.

Exemplo de um texto sem coerência: *quando Maria chegou, foi para a cozinha, pegou o sapato e começou a engraxá-lo, tinha enorme necessidade de estudar porque não sabia se chegaria à noite.*

No exemplo acima, notamos a falta de coerência entre as ideias trabalhadas: a personagem Maria vai para a cozinha, espera-se, então, que beberá água, preparará algum alimento, mas não, incrivelmente ela pega um sapato, como se naquele ambiente fosse natural guardar sapatos e os preparos para engraxá-los. Depois, surge a necessidade de estudar porque imagina-se que para mudar de realidade social, conseguir um emprego melhor, o caminho é estudar, entretanto a justificativa é porque não saberia se chegaria à noite. É um texto confuso, complicado, difícil de se extrair uma mensagem com começo, meio e fim.

O texto sem coerência poderia ser reescrito para sanar essa falha aproveitando-se da ideia inicial, uma das possibilidades seria: *Maria chegou, foi para a cozinha e*

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

*preparou a melhor refeição que podia. Depois, alimentada e relaxada, começou a meditar na necessidade de estudar porque estava precisando se especializar em alguma área e ganhar melhor.*

A coesão, que é a perfeita ligação entre os elementos textuais a fim de garantir a coerência, depende de mecanismos linguísticos para que a intencionalidade comunicativa seja desvendada. O uso adequado de pronomes, preposições, conjunções e advérbios ajuda a garantir a coesão textual.

Exemplo de um texto sem coesão: *A mulher chegou em casa. A mulher estava cansada. A mulher estava com fome. A mulher se alimentou. A mulher relaxou. A mulher dormiu.*

No exemplo acima, a falta de coesão é evidente. As ideias são apresentadas separadamente e, na escrita e na leitura, o texto se apresenta como algo quebrado, sem união. Como a ideia de texto é justamente uma união de palavras que formam frases e indicam ideias, como um tecido que não tem defeitos, é necessário, então, que o texto acima, dado como exemplo, seja reformulado da seguinte maneira: *A mulher chegou em casa, **ela** estava cansada **e com** fome. Alimentou-se **e** relaxou, **depois** dormiu.* O uso de pronome (ela), conjunção aditiva (e), preposição (com) e advérbio (depois) trouxe ao texto uma maior união, uma menor repetição, deixou-o mais agradável para a leitura.

Assim, é evidente e essencial a necessidade de que o falante domine os mecanismos linguísticos da coesão para que os textos produzidos a partir de uma necessidade comunicativa possam ser interpretados adequadamente pelos interlocutores, os quais são os destinatários da mensagem. São indissociáveis para a boa escrita e fala a coerência e a coesão, não podendo faltar nenhuma delas nos textos, uma complementa a outra a fim de se produzir um enunciado harmoniosamente comunicativo.

## 5 Proposta de Sequência Didática

Quando nos comunicamos, adaptamo-nos à situação comunicativa. Os textos escritos ou orais que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isso porque são produzidos em condições diferentes. Uma sequência didática, nas palavras de Dolz, Noverraz e Schneuwly é " um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito" (2004, p.83) e tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto,

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação comunicativa.

Assim, esta proposta de sequência didática foi nutrida pela ideia de conduzir estudantes do 8º ano da EEEFM Prof. Aluízio Lopes Martins a terem contato com o gênero textual memórias, com o amplo intento de dar-lhes acesso ao mundo das reminiscências de contadores de histórias e de lhes oportunizar um significativo contato com diversos falares da região para que, desse modo, tivessem uma compreensão mais consistente acerca de que não existe uma única forma de falar, como apregoam os detentores da norma mais prestigiada, mas sim que existem variadas formas de uso da língua e todas são benéficas, belas, adequadas e propícias ao ambiente da comunicação sociolinguística.

Por fim, os alunos conheceram fatos historicamente marcantes na vida pretérita de uma pessoa, pois, indubitavelmente, guardamos fatos em nossas lembranças que nos trazem alegrias e outros que gostaríamos de esquecer para sempre, visto que são carregadas de tristezas, e estas, como lâmina, cortam nossa alma ao serem rememoradas.

## Atividade inicial

Cada pessoa em sua vivência com o tempo carrega em seu bornal inúmeras experiências de vida, fatos marcantes que promoveram tristezas ou elevado grau de contentamento, acontecimentos que imprimiram lembranças boas ou ruins, narrativas que serviram de base para encorpar reminiscências, situações que, de alguma forma, teceram um corpo indelével de memórias que, como sombra no corpo, são inseparáveis da alma e, é claro, pertencentes ao universo íntimo que se encontra intrinsecamente ligado em cada um de nós.

A esse tecido subjetivo, escondido no cerne de cada pessoa, damos o nome de memórias, as quais, pelo gênero notadamente exposto, jovens das letras foram convidados a imergir em textos que trouxessem à baila laços de narrativas que enlaçam o leitor e entrelaçam muitas outras histórias, pois em um grande sertão sempre há grandes veredas.

Foi com a pena e a tinta que conduzimos uma turma do 8º ano da escola EEEFM Prof. Aluízio Lopes Martins a navegar pelo rio das memórias de entes

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

familiares, a fim de que tivessem encontros reais com letras das narrativas contadas por essas pessoas e, por conseguinte, tivessem contato com a fonte inspirativa do mundo imaginário contido nas histórias.

Essa proposta inicial teve como objetivo o de oportunizar momentos de acesso a diversos falares de modo que possibilitasse o aluno a ser um falante da língua sem qualquer estigmatização, pois essa travessia é possível quando ensinamos a língua à luz das variedades da língua e com os olhos da Sociolinguística.

**Motivação:** Os alunos, com o uso do celular, no modo gravação de áudio ou com o uso da caneta e papel, colhem dos pais uma história marcante do tempo de infância e fazem a transcrição textual.

**Atividade 1**: Solicitação de um contato com pais e/ou responsáveis para narrarem uma história marcante de suas vidas do tempo de infância.

**Objetivo:** Proporcionar ao aluno momentos de relação interativa com seus familiares ou com pessoas próximas para ouvirem suas histórias.

**Atividade 2:** Audição atenta e disciplinada para promover o ato das escutas silenciosa e dialógica.

**Objetivo:** Favorecer ao aluno a oportunidade de saber ouvir sem pressa e com bastante atenção e respeito.

**Atividade 3**: Transcrição das narrativas da maneira como foi contada, seja por meio de texto gravado em mídia de celular ou outro aparelho, seja pela escuta atenta e disciplinada.

**Objetivo:** Desenvolver a capacidade de reescrita de textos recepcionados oralmente.

**Atividade 4:** Círculos de diálogos textuais.

**Objetivo:** Conversar sobre o momento de interação entre os dois mundos: o do adolescente e o do adulto.

**Atividade 5:** Relatos orais de experiências sobre fatos marcantes da vida dos alunos.

**Objetivo:** Aprimorar a capacidade de expressão oral por meio dos relatos.

**Atividade 6:** Apresentação do conceito do gênero textual ‘memórias’.

**Objetivo:** Expor a definição do gênero textual ‘memórias’, pois é bom saber que caminho textual será trilhado.

**Atividade 7:** Leitura das narrativas colhidas por meio da entrevista.



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

**Objetivo:** Socializar as histórias de todos os alunos para que sejam os contadores das histórias narradas.

**Atividade 8:** Interpretação das narrativas veiculada por meio do entendimento do aluno.

**Objetivo:** Comentar oralmente sobre a recepção das histórias de modo a mostrar proficiência interpretativa.

**Atividade 9:** Inferências por parte do professor sobre os comentários interpretativos.

**Objetivo:** Mostrar aos alunos as diferenças entre as modalidades oral e escrita, além de auxiliá-los na busca por falas e escritas mais monitoradas com foco na coesão e na coerência textuais.

**Atividade 10:** Exposição e explicação de materiais bibliográficos concernentes ao gênero 'memórias' e ao nível discursivo da língua.

**Objetivo:** Oferecer ao aluno amplos materiais de suporte de conteúdo sobre o gênero textual 'memórias', assim como diversos exemplos que retratem o gênero estudado e, também, suporte teórico sobre elementos coesivos.

**Atividade 11:** Comentários sobre os textos de pesquisa, dos exemplos sobre o gênero 'memórias' e sobre coerência.

**Objetivo:** Aperfeiçoar a capacidade de expressão pela palavra oral com base na interpretação dos textos lidos.

**Atividade 12:** Explicativa sobre as atividades fomentadas com base na coesão, na coerência e nas variedades da língua.

**Objetivo:** Levar os alunos a perceberem quão valioso é ler um texto e ter compreensão sólida das diversas maneiras que a língua pode ser usada em prol da interação sociocomunicativa.

**Produção final:** Convite à produção de uma coletânea de textos do gênero memórias e, por conseguinte, fazer um lançamento de um livro com o título "Menino das Letras".

## Considerações finais

Ao nosso ver, ensinar a língua pelo viés da Sociolinguística é um dos mais propícios caminhos para se evitar constrangimentos, rotulações, alijamentos e, sem dúvida, é uma das formas mais sólidas para se combater o preconceito linguístico, cuja ação tanta se pratica no seio da escola e da sociedade.



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

É fato que a língua é um patrimônio linguístico de uma nação. Essa mesma nação compõe-se por indivíduos falantes de uma mesma língua que lhes é conferida naturalmente pelos amplos contatos interativos com outros indivíduos. E, nessa profícua relação, a língua é o elo que promove a mediação para haver significativa comunicação. Para tanto, os falantes trocam suas experiências linguísticas, seu projeto de dizer o que pensam e o que sentem com suas seleções vocabulares, de modo que expressar para serem compreendidos é a mensagem mais fluente e a comunicação torne-se exitosa na relação entre as pessoas.

Dessa feita, os maiores princípios para que a língua se amplie ainda mais e seja promotora de inclusão social são ensinar e praticar as variedades linguísticas em todos os momentos das relações sociais. Óbvio que, para cada contexto comunicativo, há uma variedade linguística a ser assumida e monitorada.

Sendo assim, a língua nunca será singular no sentido de se comunicar por meio da norma-padrão. Na realidade, a língua é substancialmente plural, pois existem muitas formas de uso para o bem falar em uma interação social. A língua é, sobremodo, o poder que deve se curvar para incluir os falantes e não para excluí-los, haja vista que a língua não é um bem patrimonial privativo e nunca será. Pertence a todos.

## Referências

BAKHTIN, M. (1979**). Estética da criação verbal.** Paris, Gallimard,1984.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola, 2008.

MENDONÇA, M. **Análise linguística e produção de texto: reflexão em busca de autoria**. Site: escrevendoofuturo@org.br. Acessado em 2 de junho de 2019.

ROJO, R; CORDEIRO, G. S. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Noadia I. **Ensino Tradicional de Gramática e Prática de Análise Linguística na Aula de Português.** Dissertação de Mestrado. Recife: 2009.

**Submetido em: 28 maio 2020.**
**Aprovado em: 20 jun. 2020.**

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

# Preconceito linguístico: um assunto pertinente ao universo escolar

Linguistic prejudice: a subject relevant to the school universe

Adalucy Martins Pinto[1]
https://orcid.org/0000-0002-7233-673X

Claudia Zanata de Oliveira Vasconcelos[2]
https://orcid.org/0000-0002-6272-0906

## Resumo

O presente trabalho expõe algumas discussões acerca das variações linguísticas da língua portuguesa falada no Brasil e sobre o preconceito linguístico presente em nossa sociedade. O artigo objetiva combater a disseminação do preconceito linguístico no ambiente escolar propondo práticas pedagógicas baseadas na reeducação sociolinguística e faz uma análise das atividades desenvolvidas com alunos do 8º ano da Escola Municipal Jardim Bela Vista, município de Sorriso/MT. Para embasarmos nosso trabalho, utilizamos os preceitos teóricos de Marcos Bagno (2007), Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004), entre outros.
**Palavras-chave**: Preconceito Linguístico, Reeducação Sociolinguística, Escola Jardim Bela Vista.

## Abstract

This work presents some discussions about the linguistic variations of the Portuguese language spoken in Brazil and about the linguistic prejudice present in our society. The paper aims to combat the dissemination of linguistic prejudice in the school environment by proposing pedagogical practices based on sociolinguistic reeducation, analyzing the activities carried out with 8th grade students from Jardim Bela Vista Municipal School, Sorriso / MT municipality. To support this work, the theoretical precepts of Marcos Bagno (2007), Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004), among others, were used.
**Keywords**: Linguistic Prejudice, Sociolinguistic Reeducation, Jardim Bela Vista School.

## A língua e suas variações

A língua, também denominada de idioma, é definida como sendo um conjunto de códigos e palavras que é usado por uma mesma comunidade de fala, é um sistema de vocabulário dinâmico, mútuo, e por isso está sujeito a diversas variações, as quais chamamos de variações linguísticas, que estão relacionadas aos contextos sociocultural, geográfico e histórico nos quais os falantes estão inseridos.

[1] Mestranda na Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Sinop/MT, PROFLETRAS. Graduada em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso. E-mail: adalucymartins@hotmail.com.
[2] Mestranda na Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Sinop/MT, PROFLETRAS. Graduada em Letras pelas Faculdades Integradas de Fátima do Sul -MS. E-mail: claudiazavasconcelos@gmail.com.

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

A linguagem é essencial ao homem como ferramenta de socialização, sendo assim a língua é, portanto, o instrumento pelo qual um determinado grupo interage e, consequentemente, transmite sua cultura, tradições e expressões de pensamento. Coadunado à essa vertente, Coelho (1977) define a língua como:

> [...] um sistema de símbolos vocalizados que existem em disponibilidade na sociedade que a produziu; é a forma particular de uma sociedade específica perceber e reorganizar o universo perceptível - perceber, compreender e expressar o universo físico, cultural, real e imaginário: é, portanto, um acervo cultural historicamente formado, codificado num sistema de simbolização convencional que a sociedade produz e guarda através da memória coletiva. (COELHO, 1977, p. 54).

O principal papel da língua é propiciar a comunicação entre seus usuários e para que a interação ocorra é natural que seus falantes recorram às variadas formas de expressões comunicativas, de acordo com a necessidade das relações sociais.

Partindo do pressuposto de que as variações linguísticas têm como intuito primordial a comunicação, não podem de maneira alguma serem consideradas como "erradas" por esse ou aquele falante, uma vez que cumprem exatamente sua função de interação. Ao considerarmos determinadas variações como menos prestigiadas ou àquelas que violam a variante culta estamos, consequentemente, contribuindo para a disseminação do "preconceito linguístico".

## Pressupostos teóricos acerca do preconceito linguístico

O Brasil é um país com grande extensão territorial e em razão da sua grandeza possui vasta diversidade cultural que, naturalmente, propicia a ocorrência de inúmeras variações linguísticas existentes nas diversas regiões brasileiras e em distintos estratos sociais. Contudo, o preconceito linguístico ainda é bastante arraigado em nossa sociedade, que estigmatiza o "modo de falar" de grupos sociais menos favorecidos, atribuindo prestígio apenas aos que falam "certo".

Partindo dessa concepção, Marcos Bagno (2006, p. 40) afirma que:

> O preconceito linguístico se baseia na crença de que só existe [...] uma única língua portuguesa digna deste nome e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários. Qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola- gramática-dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, "errada", feia, estropiada, rudimentar, deficiente [...]

REENOMA
Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Talvez por termos uma educação linguística baseada exclusivamente nos pressupostos da gramática normativa e por sofrermos fortes influências dos meios de comunicação, o preconceito linguístico é cada vez mais evidente no Brasil, sobretudo no universo escolar. É comum, por exemplo, nos depararmos com comentários preconceituosos em relação à fala de quem mora em cidades interioranas, na zona rural ou em regiões como o Nordeste. Marcos Bagno, em sua obra *Preconceito linguístico - o que é, como se faz*, ressalta que:

> O preconceito linguístico está ligado, em boa medida, à confusão que foi criada, no curso da história, entre língua e gramática normativa. Nossa tarefa mais urgente é desfazer essa confusão. Uma receita de bolo não é um bolo, o molde de um vestido não é um vestido, um mapa-múndi não é o mundo [...] Também a gramática não é a língua. (BAGNO, 1999, p. 9).

Nesse sentido, é necessário compreender que, ao se impor a norma-padrão e a gramática normativa como sendo as únicas formas "corretas" de falar, contribui-se naturalmente para o advento do preconceito linguístico. O sistema linguístico criado para servir de parâmetro não pode, de maneira alguma, ser utilizado como pretexto para a disseminação do preconceito linguístico, ou seja, a gramática normativa é subordinada à língua e não deve ser utilizada como instrumento de poder e ascensão social.

## Desconstruindo o preconceito linguístico na escola

A escola, enquanto instituição social e espaço de democratização de saberes, deve colaborar para a construção da linguagem formal, ao passo que também deve promover durante as práticas pedagógicas uma reflexão acerca das variações linguísticas, respeitando e valorizando o modo de falar de cada aluno.

Nesse sentido, Marcos Bagno (2006, p. 168) preconiza que:

> Ensinar bem é ensinar para o bem. Ensinar para o bem significa respeitar o conhecimento intuitivo do aluno, valorizar o que ele já sabe do mundo, da vida, reconhecer na língua que ela fala sua própria identidade como ser humano. Ensinar para o bem é acrescentar e não suprimir, é elevar e não rebaixar a autoestima do indivíduo. Somente assim, no início de cada ano letivo, este indivíduo poderá comemorar a volta às aulas, em vez de lamentar a volta às jaulas.

Destarte, a escola não pode ser espaço de exclusão social, tanto professores quanto alunos precisam entender que, quando se refere a expressões regionais, gírias e demais variações linguísticas, não se deve dizer que existe um modo "certo" e outro

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

"errado" de se expressar. É preciso levar em conta o fato de a língua estar em constante mudança e sujeita a alterações, de acordo com os contextos sociocultural, histórico e regional de cada falante.

Nessa perspectiva, Bortoni-Ricardo (2005) afirma que:

> A instituição escolar não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade. Algunas conferem prestígio ao falante, aumentando-lhe a credibilidade e o poder de persuasão; outras contribuem para formar-lhe uma imagem negativa, diminuindo-lhe as oportunidades. Há que se ter em conta ainda que essas reações dependem das circunstâncias que cercam a interação. Os alunos que chegam à escola falando "nós cheguemu", "abrido" e "ele drome", por exemplo, têm que ser respeitados e ver valorizadas as suas peculiaridades lingüístico-culturais, mas têm o direito inalienável de aprender variantes do prestígio dessas expressões. Não se lhes pode negar esse conhecimento, sob pena de se fecharem para eles as portas, já estreitas, da ascensão social. O caminho para uma democracia é a distribuição justa de bens culturais, entre os quais a língua é o mais importante. Essas questões linguístico-educacionais têm de ser mais discutidas e a sua importância, para a implantação de um estado democrático, redimensionada. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15-16).

## A necessidade da reeducação sociolinguística

Ao tratarmos deste tema, precisamos lembrar que a sociolinguística já se intitula, como descreve Bortoni-Ricardo (2017, p. 11), "uma nova maneira de ler o mundo". Esta ciência autônoma e interdisciplinar, que teve início em meados do século XX, surgiu da necessidade de novos modelos de letramento, bem como de ensino e aprendizagem que entendam o porquê há falas estigmatizadas ou não. Conforme Marcuschi,

> O modelo que pretendo sugerir como adequado para tratar dos problemas de letramento é o que parte da observação das relações entre a oralidade e o letramento na perspectiva do contínuo das práticas sociais e atividades comunicativas envolvendo parcialmente o modelo ideológico (em especial o aspecto da inserção da fala e da escrita no contexto da cultura e da vida social) e observando a organização das formas linguísticas no contínuo dos gêneros textuais. (MARCUSCHI, 2001, p. 28).

E, para explicar a expressão sociolinguística educacional, Bortoni-Ricardo diz,

> Denominei sociolinguística educacional o esforço de aplicação dos resultados das pesquisas sociolinguísticas na solução dos problemas educacionais e em propostas de trabalho pedagógico mais efetivas. Para isso, o paradigma incorpora resultados de estudos sociolinguísticos quantitativos e qualitativos,



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

> enriquecendo-os com subsídios oriundos de áreas afins [...]. (BORTONI-RICARDO, 2017, p.158).

Ao entendermos os propósitos da sociolinguística educacional, passamos a nos perguntar o que significa reeducação sociolinguística, a que ela veio, e qual responsabilidade cabe ao professor de língua portuguesa em relação a este trabalho? Segundo Bagno,

> [...] Significa valer-se do espaço e do tempo escolares para formar cidadãs e cidadãos conscientes da complexidade da dinâmica social, conscientes das múltiplas escalas de valores que empregamos a todo momento em nossas relações com as outras pessoas por meio da linguagem. (BAGNO, 2007, p. 82).

Bagno ainda enfatiza que,

> [...] a educação linguística primária, primeira, primordial se dá logo no início da vida de qualquer pessoa, quando ela entra num mundo rodeado de outras pessoas que não param de falar ao seu redor. Quando (ou se) essa pessoa vai para a escola, tudo o que ela aprendeu espontaneamente até então em seu convívio familiar, comunitário, social vai se transformar em saber formalizado, sistematizado, delimitado em áreas específicas de conhecimento, rotulado por meio de conceitos, explicado com a ajuda de teorias. (BAGNO, 2007, p. 82).

Portanto, a reeducação sociolinguística está diretamente associada à uma nova educação, é uma maneira de reorganizar os saberes linguísticos, e, como confirma Bagno,

> [...] não tem nada a ver com "correção" nem com substituição de um modo de falar por outro – ao contrário, a reeducação sociolinguística tem que partir daquilo que a pessoa já sabe e sabe bem: falar a sua língua materna com desenvoltura e eficiência. E é uma reeducação sociolinguística porque é através dela que o aprendiz conhecerá os juízos de valor sociais que pesam sobre cada uso da língua. (BAGNO, 2007, p. 84).

Cabe a nós, professores de língua portuguesa, portanto, entendermos todas estas explicações e termos como ponto de partida a necessidade de mudança na abordagem de nossos alunos em relação às suas inadequações, sejam na fala ou escrita. Para que estas mudanças aconteçam efetivamente, precisamos promover, inicialmente, aos nossos alunos o resgate da autoestima linguística.

Também é papel do professor fazê-los tomar consciência dos valores que o uso da língua apresenta na sociedade, garantir aos alunos o acesso a outras formas de falar e



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

escrever, isso significa ampliar seu repertório comunicativo. Dessa forma, Bortoni-Ricardo confirma que,

> Quando faz uso da língua, o falante não só aplica as regras para obter sentenças bem formadas, mas também faz uso de normas de adequação definidas em sua cultura. São essas normas que dizem quando e como monitorar seu estilo. [...] Em todos esses processos, ele tem sempre de levar em conta o papel social que está desempenhando. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 73).

É imprescindível entendermos que proporcionar a reeducação sociolinguística não é fácil, porém é possível, e há muitos autores que escrevem sobre este tema com o intuito de que nós professores reconheçamos a competência sociolinguística de nossos alunos, para tanto, é urgente renunciarmos ideologias arcaicas e preconceituosas sobre a língua. Como enfatiza Bagno,

> A tarefa de reconhecer a competência linguística e comunicativa dos alunos e das alunas e, ao mesmo tempo de ampliar e expandir essa competência, é uma tarefa delicada e sofisticada, muito mais exigente do que a prática tradicional de reprimir os "erros", de zombar dos sotaques "engraçados" e de impor a ferro e fogo uma norma-padrão fossilizada, através da decoreba infrutífera e maçante da gramática normativa [...] (BAGNO, 2007, p. 85).

Portanto, é oportuno compreendermos que a mudança é tão necessária, quanto urgente em relação ao tratamento dado às questões linguísticas em sala de aula. Em suma, o principal responsável para que esta reeducação aconteça está em nós, professores de língua portuguesa.

Nessa perspectiva, foi proposto aos alunos do 8º ano da Escola Municipal Jardim Bela Vista uma sequência de atividades com objetivo de conscientizá-los a respeito da necessidade de combater o preconceito linguístico.

A seguir, apresentamos o procedimento metodológico sugerido:

Plano de ensino

**Disciplina:** Língua Portuguesa

**Carga horária** – 4 horas aulas

**Público:** Alunos do 8º ano – Escola Municipal Jardim Bela Vista

**Professoras:** Adalucy Martins Pinto

Claudia Zanata de Oliveira Vasconcelos

**Ementa**



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Estudo dos fenômenos de variações linguísticas e sua ligação com os aspectos de natureza social, cultural e política – humana.

**Objetivos**

**Geral**:

Propor uma reflexão sobre a reeducação sociolinguística acerca da competência comunicativa dos educandos.

**Específicos**:

- Levar em consideração a fala dos alunos;
- Levar os falantes das variedades estigmatizadas a se apoderarem de novos recursos linguísticos, de outras variedades, principalmente das urbanas de prestígio e da norma culta;
- Promover a autoestima linguística.

**Conteúdo**

1. Preconceito linguístico.

**Procedimentos Metodológicos**

**Módulo 1:**

**Duração**: 2HA

Levantamento de conhecimentos prévios dos alunos por meio de questões orais realizadas pelas professoras.

Apresentação da proposta de trabalho.

Gravar um depoimento para algum ídolo.

**Módulo 2:**

**Duração**: 2HA

Audição e transcrição dos áudios para análise do *corpus*.

Análise das variedades linguísticas identificadas nas gravações.

Observação de supressão de fonemas nas falas gravadas (como r e s, por exemplo) e

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

| |
|---|
| outros que venham a se apresentar.<br>Sistematização do tema abordado. |

**Avaliação**

| |
|---|
| A avaliação será feita mediante a participação, discussão e socialização do tema e da assimilação do tema proposto. |

**Bibliografia básica**

BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso*: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, M. *Preconceito linguístico*. 56ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Manual de Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2017.

Sinop, 03 de julho de 2018.

## Transcrição dos depoimentos verbalizados pelos alunos do 8º ano B, da Escola Municipal Jardim Bela Vista.

Inicialmente, os alunos, de maneira descontraída e demonstrando entusiasmo com a atividade proposta, gravaram, no aparelho celular das professoras, depoimentos destinados a pessoas que eles admiravam: ídolos, familiares, amigos etc. Após a gravação dos áudios, os alunos que manifestaram interesse, socializaram com os demais colegas da sala a audição de seus depoimentos, os demais ouviram individualmente.

Em seguida, os alunos foram questionados acerca do modo como se expressaram, como percebiam sua ação comunicativa e se gostaram da forma como verbalizaram seus depoimentos. Surgiram dos alunos algumas observações em relação aos seus depoimentos: “Eu falaria assim mesmo”; “Eu melhoraria, procuraria falar de outro jeito”; “Na hora que a gente fala, a gente nem pensa direito”; “Professora, eu errei muito”; “Eu mudaria tudo”; “Fulano fala tudo errado”, entre outras.

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

No segundo momento, foi apresentado individualmente para cada aluno a transcrição verbalizada de seu áudio. Ao visualizarem seus depoimentos escritos, comentaram que perceberam muitos "erros".

Diante destas considerações, partimos para a principal proposta do plano de ensino: uma atividade epilinguística. Explicamos aos alunos que a maioria das ocorrências apresentadas é bastante comum aos falantes de nossa língua, ressaltando que os depoimentos gravados apresentaram falares autênticos e ilustraram a realidade de algumas variedades linguísticas brasileiras, levando-os a refletirem acerca do preconceito linguístico disseminado dentro e fora do ambiente escolar que, na maioria das vezes, corrobora para a estigmatização das variedades linguísticas sem ao menos compreender-se as relações sociais, econômicas e culturais às quais estão imbricadas.

Por fim, foram analisadas as variaçõess encontradas nos depoimentos transcritos de cada aluno, sendo o total de 15, dentre estes, 5 serão discorridos a seguir:

## Análise do *corpus*

### Depoimento I

Oi, Nayara, eu sô a Maria[3], eu moro em Sorriso, Mato Grosso, éé́é, eu sô muito sua fã, tipo, não aquela fã número 1, né, puquê, ah, mai eu godo seu trabalho, eu te admiro e eu gosto muito dessa música, aquela "Buá, buá", né, puquê é, tipo assim, é, eu acho que é parecida comigo, né, puquê, eu sô adolescente, passu pu essas coisa e, tipo, sou muito sua fã, quero qui cê escute esta mensagem, né, e si possível retorni ela pra mim, um beijo e só.

**Tabela 1 –** Variações de fonemas identificadas nas falas gravadas.

| OCORRÊNCIA | DESCRIÇÃO |
|---|---|
| é é é | Repetição de interjeição |
| Puquê | Supressão da letra r e substituição de o por u (porque) |
| Mai | Troca da conjunção por advérbio e supressão do s (mas) |
| Godo | Supressão do sto e junção com do (gosto do) |
| Né | Contração de não é (não é) |

[3] Os nomes originais dos alunos foram todos substituídos por nomes fictícios.



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

| | |
|---|---|
| Sô | Supressão do u (sou) |
| Cê | Supressão da sílaba vo, pronome de tratamento (você) |
| Pu | Troca do o pelo u e supressão do s (por) |
| Qui | Troca do e pelo i (que) |
| Retorni | Troca do e pelo i (retorne) |

Fonte: Autoria própria.

## Depoimento II

Oi, meu nome é Manuela, sou muito fã de Henrique e Juliano, moru na cidade de Sorriso/ MT, admiru muitu o seu trabalho, gosto muito daquela sua música "Na hora da raiva", eu e minha amiga cantamos ela no show de talentos, gostaria muitu que você mi respondesse essa mensagi, um beijo de sua fã Manuela.

**Tabela 2 -** Variações de fonemas identificadas nas falas gravadas.

| OCORRÊNCIA | DESCRIÇÃO |
|---|---|
| Moru | Troca do o pelo u (moro) |
| Admiru | Troca do o pelo u (admiro) |
| Muitu | Troca do o pelo u (muito) |
| Mensagi | Troca do e pelo i e supressão do m (mensagem) |

Fonte: Autoria própria.

## Depoimento III

Oi, mãi, eu possu não ser a melhor filha do mundo qui a senhora esperava, mais eu admiro muito a sinhora, pur a sinhora cê uma mulher batalhadora, muito guerrera, eu num tenho comu pagar o que tudo o que a senhora faiz pur mim, mais eu tenho meu amor pa dá, beijo, eu ti amo muito, beijo, de sua filha Tatiana.

**Tabela 3** - Variações de fonemas identificadas nas falas gravadas.

| OCORRÊNCIA | DESCRIÇÃO |
|---|---|
| Mãi | Troca do e pelo i (mãe) |
| Possu | Troca do o pelo u (posso) |
| Qui | Troca do e pelo i (que) |
| Sinhora | Troca do e pelo i (senhora) |
| Pur | Troca do o pelo u (por) |

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

| | |
|---|---|
| Sinhora | Troca do e pelo i (senhora) |
| Guerrera | Supressão do i (guerreira) |
| Comu | Troca do o pelo u (como) |
| Faiz | Acréscimo do i (faz) |
| Pa | Supressão do r (pra[4]) |

Fonte: Autoria própria.

## Depoimento IV

Oi, mãi, eu sei qui eu não possu sê a melhor filha que você isperô, mas eu sei qui você mi ama muito i eu quero agradecê por tudu o que você faiz, né, pelo seu disimpenho em sê a melhor mãi do mundo, ti amu, Luísa.

**Tabela 4** - Variações de fonemas identificadas nas falas gravadas.

| OCORRÊNCIA | DESCRIÇÃO |
|---|---|
| Mãi | Troca do e pelo i (mãe) |
| Qui | Troca do e pelo i (que) |
| Possu | Troca do o pelo u (posso) |
| Ispero | Troca do e pelo i e supressão do u (esperou) |
| Qui | Troca do e pelo i (que) |
| Agradecê | Supressão do r (agradecer) |
| Tudu | Troca do o pelo u (tudo) |
| Faiz | Acréscimo do i (faz) |
| Disimpenho | Troca do e pelo i (desempenho) |
| Amu | Troca do o pelo u (amo) |

Fonte: Autoria própria.

## Depoimento V

Oi mãi, éé, eu quiria dizer qui eu amo muitu a sinhora, você é muito ispicial, iii eu queru dizê qui eu sô muitu a sua fã, eu ti admiru muitu, pela sua força qui você é muitu guerrera, i eu ti amu, beiju de sua filha Maria Luísa.

[4] Cabe ressaltarmos que o uso da contração *pra* da preposição *para* é cada vez mais comum na fala e até mesmo na escrita, sendo que não sofre mais preconceito linguístico.

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

**Tabela 5** – Variações de fonemas identificadas nas falas gravadas.

| OCORRÊNCIA | DESCRIÇÃO |
|---|---|
| Mãi | Troca do e pelo i (mãe) |
| É é é | Repetição de interjeições |
| Quiria | Troca do e pelo i (queria) |
| Muitu | Troca do o pelo u (muito) |
| Ispicial | Troca do e pelo i (especial) |
| Iiii | Repetição de interjeições |
| Queru | Troca do o pelo u (quero) |
| Dizê | Supressão do r (dizer) |
| Qui | Troca do e pelo i (que) |
| Muitu | Toca do o pelo u (muito) |
| Guerrera | Supressão do i (guerreira) |
| I | Troca do e pelo i (e) |
| Ti | Troca do e pelo i (te) |
| Amu | Troca do o pelo u (amo0 |

Fonte: Autoria própria.

Observamos que, nas quarenta e oito ocorrências encontradas, em cinco dos quinze depoimentos transcritos, a troca do ‘e’ pelo ‘i’ é recorrente, aparecendo vinte e duas vezes. Também se destaca a troca do ‘o’ pelo ‘u’, que apareceu quatorze vezes. Aos apresentarmos estes números e demais ocorrências aos alunos, perceberam que todos os falantes cometem trocas comuns na comunicação oral.

## Considerações finais

Pudemos observar, em nossa pesquisa, o quão importante é o papel da escola no combate ao preconceito linguístico a partir do momento em que professores ao ensinarem a língua portuguesa propõem uma reflexão quanto ao uso da mesma, levando os alunos a perceberem que não há “certo” ou “errado” quando se refere ao uso da língua e sim formas adequada ou inadequada de acordo com o contexto. Destarte, cabe à escola oportunizar conhecimentos linguísticos necessários para a apropriação da linguagem formal, bem como respeitar as variações linguísticas que os alunos trazem consigo.

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Dessa forma, podemos concluir que este plano de aula pôde contribuir para esclarecermos aos nossos alunos a importância de se valorizar a comunicação e o quanto somos parecidos quando articulamos nossas palavras, independentemente de nosso grau de escolaridade. Também fazê-los sentirem-se incluídos em uma atividade que faz parte da realidade a qual eles pertencem. Como afirma Bagno, ao tratar do papel do professor em relação à reeducação sociolinguística, o importante é:

> [...] fazer o/a aluno/a reconhecer que é possuidor/a de plenas capacidades de expressão, de comunicação, isto é, possuidor/a de uma língua plena e funcional, de uma língua que é um instrumento eficaz de interação social e de autoconhecimento individual – em outras palavras, promover a autoestima linguística dos alunos e das alunas, dizer-lhes que eles sabem português e que a escola vai ajudar a desenvolver ainda mais esse saber [...] (BAGNO, 2007, p. 84).

A atividade apresentada tratou-se de um exercício que reconhece as competências linguística e comunicativa dos alunos envolvidos, pois partiu de atos corriqueiros deles. A gravação de áudio, intencionalmente articulada, por pertencer ao universo dos adolescentes, deu-lhes a liberdade de falarem sem monitoramento, repressão ou discriminação, fato que contribui para que seus depoimentos fossem originais e que pudéssemos analisar as ocorrências apresentadas.

É este o papel do professor quando se trata de reeducação sociolinguística, expandir gradativamente a competência linguística, sem ferir a língua vernácula, sem traumatizar, usar de maneira crítica e autônoma os materiais didáticos disponíveis e enxergar diversas possibilidades de aprendizado e aprimoramento da língua nas inúmeras formas de comunicação hoje existentes, respeitando sempre as variações da língua e combatendo o preconceito linguístico.

## REFERÊNCIAS BIBIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso*: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. 240 p. ISBN: 978-85-88456-62-4.

_____. *Preconceito linguístico*: o que é, como se faz? 46.ed. São Paulo: Loyola, 2006. 186 p.

_____. *Preconceito linguístico*: o que é, como se faz? 15. ed. São Paulo: Loyola, 1999. 186 p.



CC BY NC ND

BORTONI-RICARDO, Stella Maris**.** *Educação em língua materna*: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. 112 p.

_____. *Manual de Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2017. 192 p.

_____. *Nós cheguemu na escola, e agora?* Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. 264 p. ISBN: 978-85-88456-33-4.

COELHO, B. J. A comunicação verbal e suas implicações didático-pedagógicas. 2. ed. Goiânia: UCG, 1977. 160 p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A sociolinguística: uma nova maneira de ler o mundo. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Manual de Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2017. 192 p.

**Submetido em: 28 maio 2020.**
**Aprovado em: 20 jun. 2020.**

REENOMA
Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

# Produção de Texto e Sequência Didática: uma proposta de trabalho com o gênero textual fábula em uma turma de 6º ano

## Text Production and Didactic Sequence: a work proposal with the fabled text genre in a 6th grade class

Neiva Guarienti Pagno[1]
https://orcid.org/0000-0001-5000-5764

## Resumo

A atividade de produção de textos no Ensino Fundamental deve ser algo que direcione os educandos a uma reflexão sobre a escrita, conduzindo-os a escreverem com autonomia, já que isso lhes possibilita aprenderem os mais diferentes conteúdos. Por isso, a escola deve se comprometer com a democratização social e cultural garantindo a todos os educandos a promoção dos saberes linguísticos e abordar a leitura como forma de interação social, proporcionando o contato com os mais variados gêneros textuais, para que eles sejam capazes de ler, interpretar, empregar a linguagem oral e produzir textos eficazes nas mais variadas situações comunicativas. Dessa forma, esse artigo apresenta uma proposta de trabalho com o gênero textual fábulas, desenvolvida em uma turma de 6º ano e objetiva expor os resultados colhidos a partir do desenvolvimento de atividades diversificadas acerca da leitura, interpretação, análise de fábulas e produção textual. O propósito foi levar os alunos a conhecerem diversas fábulas, bem como perceberem as particularidades desse gênero, através do emprego da sequência didática baseada nos pressupostos teóricos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).
**Palavras-chave**: Fábulas. Leitura. Produção Textual. Sequência Didática.

## Abstract

The activity of producing texts in Elementary School should be something that directs the students to a reflection on the writing, leading them to write with autonomy, since this allows them to learn the most different contents. For this reason, the school must commit itself to social and cultural democratization, guaranteeing all learners the promotion of linguistic knowledge by approaching reading as a form of social interaction and providing contact with the most varied textual genres, so that they are able to read , interpret, use oral language and produce effective texts in the most varied communicative situations. Thus, this article presents a proposal of work with the textual genre fables, developed in a group of 6th year, which aims to expose the results gathered from the development of diversified activities about reading, interpretation, analysis of fables and textual production. The purpose is to get students to know different Fables, as well as to understand the particularities of this genre, through the use of the didactic sequence based on the theoretical assumptions of Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004).
**Keywords**: Fables, Reading, Text Production, Following Teaching.

1 Discente da Turma 6 do Mestrado Profissional em Letras - Profletras da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT - Câmpus de Sinop. Pós-graduada em Psicopedagogia - Centro Universitário de Várzea Grande - UNIVAG. Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Fredolino Vieira Barros. Lucas do Rio Verde/ Mato Grosso. Brasil. E-mail: neivagpagno@gmail.com.


CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

## Introdução

Em se tratando da linguagem escrita, a criança constrói ativamente o conhecimento segundo seus esquemas de assimilação e, aquilo que for aprendido, depende da maneira como os estímulos são interpretados através desses esquemas.

A escrita é o objeto do conhecimento e a criança é o sujeito atingível. A concepção da aprendizagem pressupõe que ocorram processos de aprendizagem que não dependam dos métodos, os quais podem auxiliar ou impedir a aprendizagem, contudo não conseguem criá-la. Assim sendo, a aquisição do conhecimento é, portanto, um resultado da própria atividade do sujeito. Desse modo, considera-se que não é o método de ensino que traduz a aprendizagem, mas são as estratégias pedagógicas que irão favorecê-la.

A relação do educando com o meio é algo primordial para o desenvolvimento de sua linguagem escrita. Na escola, as atividades de aprendizagem ganham muito quando ocorrem num contexto de cooperação, em situações onde haja comparação de ideias, trabalho em grupo, análise de opiniões contraditórias. Contudo, é na socialização de diversos conhecimentos que se dá um bom contexto de construção da escrita.

A linguagem escrita se dá verdadeiramente no convívio escolar, pois a escola é, para a maioria dos educandos, o único espaço que pode proporcionar o acesso a textos escritos, os quais, inevitavelmente, se tornarão modelos para a produção. Portanto, as atividades escolares devem proporcionar uma rica convivência com a diversidade de gêneros textuais.

Sendo assim, o que é necessário fazer no âmbito escolar para tornar os alunos escritores competentes, que produzam textos coesos, coerentes e significativos durante o Ensino Fundamental?

No intuito de buscar respostas a esse questionamento, efetuou-se este estudo através de uma sequência didática com o gênero textual fábulas, desenvolvida em uma turma de 6º Ano, na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Fredolino Vieira Barros, localizada no distrito de Groslândia, município de Lucas do Rio Verde, no estado de Mato Grosso. O artigo faz parte dos trabalhos desenvolvidos na

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

disciplina de Gramática, Variação e Ensino[2], o qual objetiva explanar uma prática docente que, de certa forma, apresentou-se atrativa e, ao mesmo tempo, instigadora.

A sequência didática foi utilizada a fim de tornar as atividades mais dinâmicas, interessantes e que pudessem envolver a todos os alunos, buscando-se não apenas ensinar um gênero textual à classe, mas também mostrar que a produção textual não é algo complicado nem uma atividade desprovida de propósito, pelo contrário, ela tem função social, pois se destina a certo público, revelando a expressão do nosso pensamento e a comunicação com o outro.

> [...] é possível ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extraescolares. [...] Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 96).

A abordagem teórica foi sugestão da sequência didática retirada da obra "*Gêneros orais e escritos na escola*" dos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e se estrutura da seguinte forma: apresentação da situação; produção inicial; os módulos e a produção final.

O gênero textual escolhido foi a fábula, uma vez que é conteúdo essencial para essa etapa escolar, é um gênero que agrada aos discentes e, além disso, propicia um largo trabalho de exploração dos elementos presentes em uma narrativa: personagens, tempo, espaço, foco narrativo e enredo. Durante o desdobramento dos módulos da sequência didática, foram apresentados inúmeros textos, elaboradas diversas atividades voltadas aos atos de ler, interpretar e produzir, objetivando-se o desenvolvimento da leitura e da escrita dos educandos.

## Revisão e discussão da literatura

O trabalho com os gêneros textuais na sala de aula constitui o aprimoramento das práticas discursivas, visto que o ensino da produção de textos se associa à vida em sociedade. A sequência didática utilizada como organização das atividades serve para

[2] Disciplina ministrada pela professora Dra. Neusa Inês Philippsen, do Mestrado Profissional em Letras - Profletras da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT - Câmpus de Sinop.



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

deixar claro aos alunos que os gêneros textuais são produzidos para uma sociedade e dentro dela. Isso nada mais é do que atrelar a produção textual às práticas sociais.

## A linguagem escrita e a sua função social

Expressar-se pela linguagem é praticar uma atividade discursiva, ou seja, é dizer algo para alguém, de certa maneira, num certo contexto histórico, numa circunstância de comunicação. As práticas de leitura e de escrita, das quais o sujeito vivencia fora do âmbito escolar, são para a comunicação com o outro ou consigo mesmo.

Isso quer dizer que, quando alguém interage verbalmente com o outro, há uma finalidade e intenção discursiva, o que determina a escolha do gênero textual, de forma consciente ou não. O discurso produzido, então, não acontece no vazio, ele é manifestado através do texto.

> Se precisamos comunicar-nos com alguém que está ausente, escrevemos uma carta ou um telegrama; o jornalista escreve para informar e quem lê o jornal o faz para receber a informação que o primeiro desejou transmitir; quando vamos ao supermercado fazemos uma lista dos produtos que precisamos para não esquecer nenhum no momento em que fazemos as compras; o poeta escreve com a finalidade de comunicar-nos a sua forma particular de perceber a vida ou para produzir em nós o prazer da extrema beleza própria do seu estilo; o adolescente registra no seu diário as suas preocupações mais íntimas; o cientista escreva para reorganizar a informação prévia sobre um assunto sobre o qual irá pesquisar ou para comunicar os resultados dos seus trabalhos; o aficionado ao esporte coleciona recortes para relembrar a trajetória do seu time favorito [...] (PIZANI, 1998, p. 23).

Em contrapartida, as atividades de linguagem escrita, oferecidas pela escola, geralmente são isentas de qualquer função social. Para Pizani (1998), quando o professor solicita que o aluno faça uma cópia do seu próprio livro com a finalidade de praticar a escrita, ou quando realiza um ditado para detectar os erros ortográficos, ou ainda quando pede que o aluno leia um texto em voz alta para ser avaliado e não para transmitir qualquer informação, a escola está legitimamente ensinando que a leitura e a escrita são fúteis.

> O princípio relacionado com a função social da linguagem escrita implica na necessidade de oferecer à criança as oportunidades de acesso a todo tipo de material escrito [...] os contos, os jornais, as revistas, as canções, os livros informativos não-escolares, os livros com instruções para a realização de jogos e de trabalhos manuais, os receituários de cozinha, as poesias, as

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

> adivinhações, as receitas médicas, os mapas e qualquer outro material significativo entraram pelas portas da sala de aula para ocupar o lugar que lhes pertence na escola (PIZANI, 1998, p. 25).

A sociedade atual exige que o aluno seja um usuário competente da linguagem, com níveis de leitura e de escrita elevados. A escola, portanto, necessita criar métodos e práticas de ensino que ampliem a competência discursiva na interlocução dos educandos, tendo o texto como unidade básica do ensino de Língua Portuguesa, o qual precisa evidenciar "a preocupação com a abordagem da dimensão social do gênero, implicando necessariamente a relação autor-leitor e o espaço de circulação" (HENTZ, 2015, p. 121).

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 87) garante aos estudantes do Ensino Fundamental:

> Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

As atividades escolares devem recriar situações de interação, nas quais aluno seja um produtor de texto, além de situações de contato permanente com textos escritos. Isso porque, para muitos dos educandos, a escola certamente é o único ambiente que pode lhe garantir o contato com os gêneros textuais, que impreterivelmente serão modelos para as suas próprias produções. Quando o aluno se apropria de seu importante papel no ensino e aprendizagem da língua, ele mesmo se constitui como autor do seu dizer.

As principais dificuldades dos alunos na produção escrita, que são apontadas por vários professores como inaptidão para escrever, estão relacionadas mais frequentemente à falta de delimitação da situação de produção nas atividades elaboradas pelos docentes.

Para Borges e Borges (2017), certamente uma atividade bem estruturada ocasiona produções com menos problemas. No entanto, se isso é óbvio, por que a escola continua a permitir que se trabalhem atividades incompletas? Muitas vezes não se compreende como os alunos se comunicam tão bem de forma oral e possuem dificuldades nas produções textuais. Talvez a culpa do fracasso escolar, em certa parte, esteja ligada às atividades descontextualizadas e aos exercícios pouco funcionais das

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

práticas sociais da linguagem. Daí a necessidade do aluno estar bem situado quando for produzir um texto.

> A questão não é que o aluno não aprendeu a utilizar certos termos, ou não aprendeu a se comunicar por escrito, mas que não aprendeu a ver o texto como produto de uma interação localizada historicamente em uma situação particular, organizada em função tanto dos locutores como dos interlocutores, do contexto de produção e dos objetivos e valores definidos pelo locutor ou pela situação. Certamente, essa perspectiva para o trabalho com a produção de textos na escola exige do professor, entre outras atitudes, uma nova postura em face da própria natureza da linguagem, dos seus usos e de suas manifestações, bem como de alguns aspectos daí decorrentes, como uma nova concepção de texto, de produção de texto, de gênero do discurso e, consequentemente, de novas competências a serem construídas pelos sujeitos-alunos que se encontram em processo de formação (BORGES; BORGES, 2017, p. 1342).

As atividades de leitura e escrita, que existem no ambiente escolar, necessitam mostrar aos alunos "que ler e produzir um texto não é questão de treinamento ou preenchimento de espaços, mas exercício de práticas discursivas – orientadas em função da situação de interação – e, sobretudo, de práticas sociais" (BORGES; BORGES, 2017, p. 1343). E é com metodologias interessantes e atividades compreensíveis, em ações que valorizem a vivência dos educandos, fazendo-os compreender que a linguagem empregada na escola se reflete na sociedade, que o professor os conduzirá ao conhecimento e à autonomia na escrita.

## Apresentando caminhos com a sequência didática

A escrita possui funções variadas como registrar, enredar, documentar, convencer, enfim, mas a principal delas é comunicar. As pessoas se comunicam de inúmeras maneiras e, dependendo da situação comunicativa, se escolhe o que dizer e o como dizer. Muitos desses usos são exercitados com os familiares, com os amigos, os demais são adquiridos na escola. "Os textos escritos ou orais que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isso porque são produzidos em condições diferentes" (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Na sociedade, interagimos fazendo uso da linguagem que se organiza "em torno de gêneros, que são modos de dizer próprios de determinadas situações comunicativas e de determinados grupos" (MADI, 2013, p. 16). E esses gêneros



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

precisam ser aprendidos pelo educando no decorrer de sua vida escolar, para que possa empregá-los adequadamente nos ambientes de comunicação.

Cabe, então, aos docentes trazerem para o contexto da sala de aula os múltiplos usos da escrita, realizando um conjunto de atividades organizadas e planejadas, com objetivos claros e bem definidos, em um grau progressivo de complexidade. E uma dessas atividades é a chamada sequência didática. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97-98):

> Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados [...] As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis.

Ao realizar as atividades na sequência didática, o professor pode dar pistas, oferecer modelos, indicar caminhos, a fim de desenvolver capacidades de linguagem.

No início dos trabalhos, é preciso apresentar textos de autores reconhecidos, esclarecer quem eles são, mostrar para que público escreveram. Os educandos devem perceber as características do gênero analisado, observar as marcas linguísticas dos textos, observar os recursos utilizados pelo autor, identificar pontos comuns presentes em diferentes textos de um mesmo gênero. Dessa forma, irão contemplar as palavras dos escritores e encontrarão modelos para se alimentarem e escreverem seu próprio texto.

> A cada nova leitura de um mesmo texto, temos uma compreensão maior de seus sentidos. Nesse momento iremos observar os recursos utilizados pelos autores, as marcas linguísticas dos textos. Queremos que os alunos saibam que existem características que são próprias de cada gênero, e isso é percebido ao identificar pontos comuns em diferentes textos de um mesmo gênero. Além disso, é nesse tipo de oficina que a gramática é ensinada, por exemplo: destacando a maneira como o autor liga os parágrafos, como usa os pronomes quando se refere a alguém, como faz a coesão verbal e nominal, sempre trabalhando os conceitos a partir da análise do texto (MADI, 2013, p. 18).

O trabalho com a sequência didática visa ao aprimoramento das práticas de produção textual, além de demonstrar aos educandos que a escrita é um elemento social, ou seja, seu aspecto comunicativo ocorre dentro e fora dos muros da escola. Assim, os



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

textos produzidos serão o resultado concreto das atividades desenvolvidas na sequência didática, já que seu ponto de partida e de chegada é o texto, que se concretiza em um gênero, atendendo a um propósito comunicativo referente ao contexto no qual se insere.

## Uma sequência didática com o gênero fábulas

O gênero textual fábulas se mostra como uma ferramenta muito importante na prática docente para as classes do Ensino Fundamental, por apresentar uma linguagem compreensível; possuir, em sua maioria, textos curtos e breves; oferecer uma moral ao final das histórias auxiliando na formação dos estudantes; instruir ao mesmo tempo que diverte trazendo reflexões ao leitor; ser um texto de fácil acesso nas bibliotecas escolares, nos livros didáticos e também na internet.

Para a BNCC (2018, p. 87) é preciso levar o aluno a:

> Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

O gênero descrito foi trabalhado a partir de uma sequência didática, relatada a seguir, e que deu subsídio à produção de textos à turma do 6º Ano da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Fredolino Vieira Barros. A sequência das atividades levou os alunos a conhecerem textos de referência, utilizarem conceitos gramaticais já aprendidos, coletarem informações, produzirem de forma coletiva para que, enfim, eles conseguissem dominar o conteúdo e organizar as ideias que estavam dispersas no pensamento para escreverem seu próprio texto.

## Conteúdos e objetivos da sequência didática

**Turma: 6º Ano**

**Conteúdo:** gênero textual fábula- leitura, interpretação, discursos direto e indireto, produção textual.

**Descritores (D) de Língua Portuguesa desenvolvidos na sequência didática:**

D1 – Localizar informações explícitas em um texto.

D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.

D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

D11 – Estabelecer a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.

D17 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

**Objetivos:**

- Reconhecer o gênero fábula e a situação de comunicação social em que é praticado.
- Identificar a estrutura da sequência narrativa da fábula (parte narrativa) relacionando-a com a lição de moral (moral da história).
- Desenvolver habilidades de produção, criando personagens típicos das fábulas utilizando para isso o recurso da personificação.
- Produzir textos narrativos a partir de estruturas já conhecidas.
- Incentivar a exposição oral, o saber ouvir e o respeitar o outro.
- Promover a participação em situação prazerosa de leitura.

**Recursos:** pincel para quadro branco, lápis, borracha, caneta, papel sulfite, cartolina, régua, canetinha, giz de cera, cola, caderno de produção de texto cópias de fábulas e livros com fábulas originais.

## O desenvolvimento das atividades

O trabalho teve início com a apresentação da proposta da sequência didática, estimulando-se a turma para que expusesse seus conhecimentos acerca do gênero fábula. Os alunos deram suas declarações: “É uma história”. “É contar uma historinha”. É narrar uma história com animais”. Em seguida, como primeira produção textual, cada aluno, individualmente, escreveu uma fábula.

Essa etapa proporcionou ao docente perceber o que os alunos já sabiam e o que ainda desconheciam a respeito do gênero produzido.

> A análise das produções orais ou escritas dos alunos, guiada por critérios bem definidos, permite avaliar de maneira bastante precisa em que ponto está a classe e quais são as dificuldades encontradas pelos alunos. O professor obtém, assim, informações preciosas para diferenciar, e até individualizar se

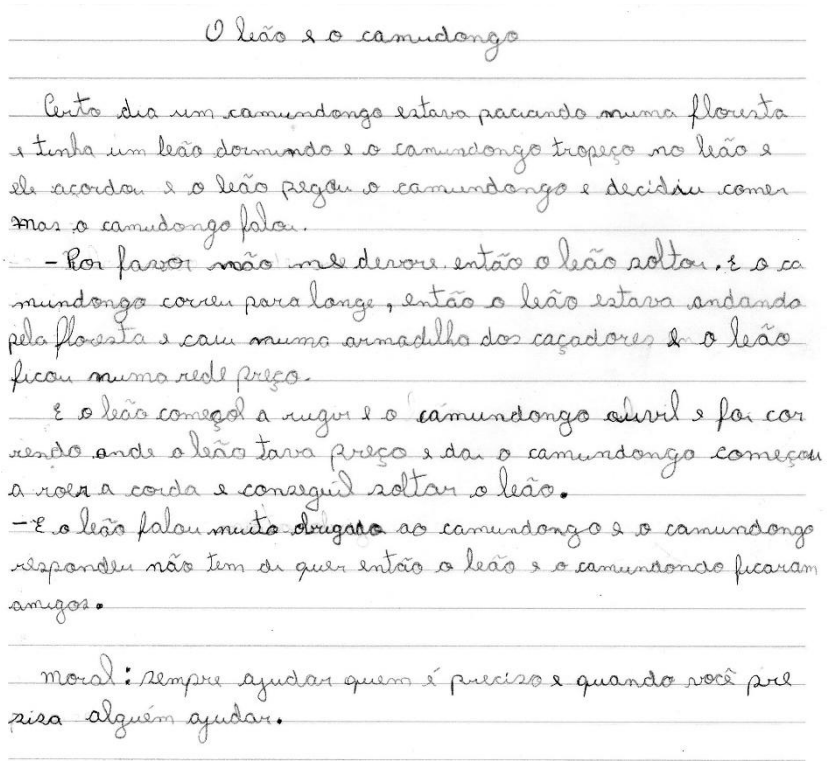


CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

> necessário, seu ensino. A construção modular das sequências facilita uma tal adaptação [...] (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 102).

A partir da primeira produção textual, destacam-se abaixo alguns textos elaborados pela turma. Ressalta-se aqui que dois textos não puderam ser analisados, porque os alunos, apesar de tentar produzi-los, não conseguiram realizar a atividade, por não estarem ainda alfabetizados.



O leão e o camundongo

Certo dia um camundongo estava passando numa floresta e tinha um leão dormindo e o camundongo tropeço no leão e ele acordou e o leão pegou o camundongo e decidiu comer mas o camundongo falou.

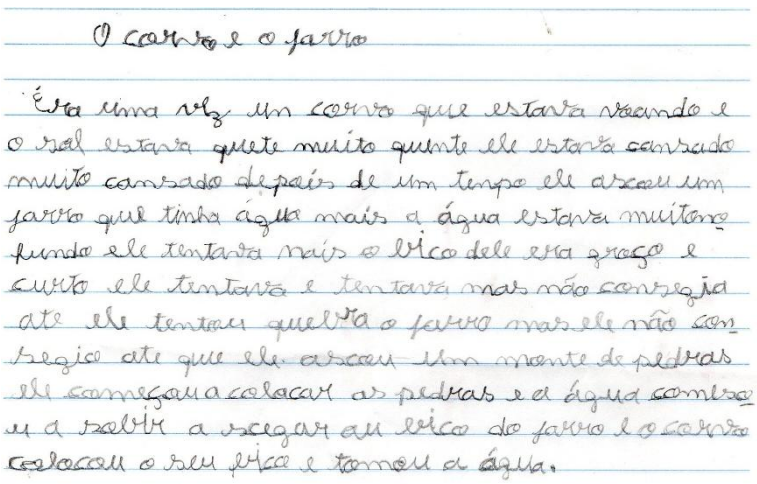
– Por favor não me devore. então o leão soltou. e o camundongo correu para longe, então o leão estava andando pela floresta e caiu numa armadilha dos caçadores e o leão ficou numa rede preso.

E o leão começo a rugir e o camundongo ouvil e foi correndo onde o leão tava preso e dai o camundongo começou a roer a corda e conseguiu soltar o leão.

– E o leão falou muito obrigado ao camundongo e o camundongo respondeu não tem de quer então o leão e o camundongo ficaram amigos.

Moral: sempre ajudar quem é preciso e quando você precisa alguém ajudar.

**Figura 1.** Título: O leão e o camundongo. Acervo fotográfico da pesquisadora.



O corvo e o jarro

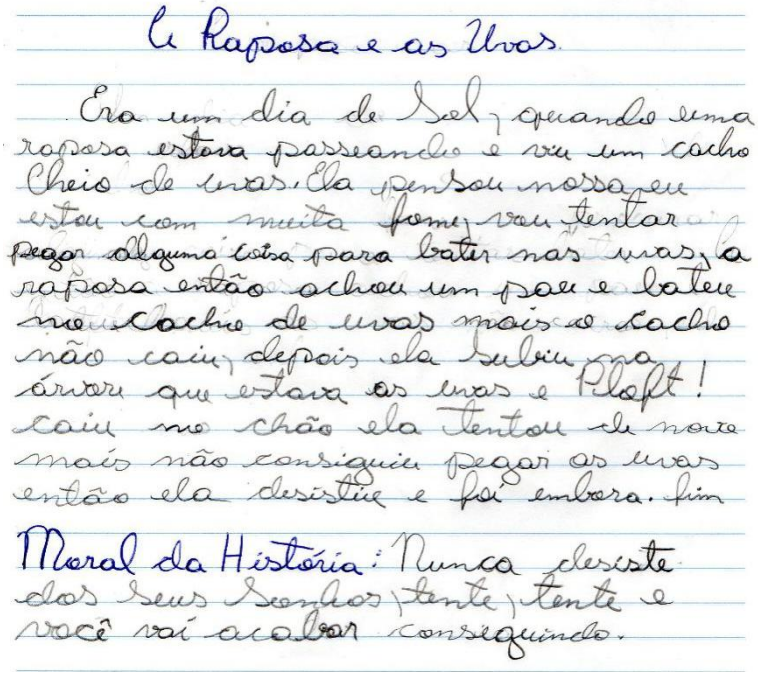
Era uma vez um corvo que estava voando e o sol estava quente muito quente ele estava cansado muito cansado depois de um tempo ele avistou um jarro que tinha água mais a água estava muito fundo ele tentava mais o bico dele era grosso e curto ele tentava e tentava mas não conseguia até ele tentou quebra o jarro mas ele não conseguia até que ele avistou um monte de pedras ele começou a colocar as pedras e a água começou a subir e ficou a chegar até o bico do jarro e o corvo colocou o seu bico e tomou a água.

**Figura 2.** Título: O corvo e o jarro. Acervo fotográfico da pesquisadora.



CC BY NC ND

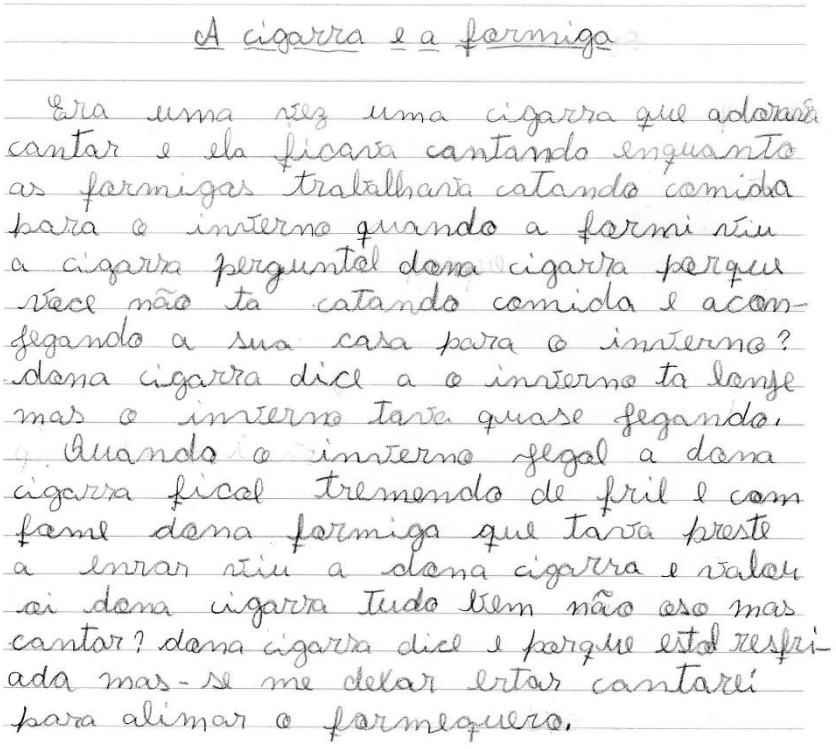
Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso


A Raposa e as Uvas

Era um dia de Sol, quando uma raposa estava passeando e viu um cacho Cheio de uvas. Ela pensou nossa eu estou com muita fome, vou tentar pegar alguma coisa para bater nas uvas, a raposa então achou um pau e bateu no cacho de uvas mais o cacho não caiu, depois ela subiu na árvore que estava as uvas e Ploft! caiu no chão ela tentou de novo mais não consiguiu pegar as uvas então ela desistiu e foi embora. fim

Moral da História: Nunca desiste dos seus Sonhos, tente, tente e você vai acabar consiguindo.

**Figura 3.** Título: A raposa e as uvas. Acervo fotográfico da pesquisadora.


A cigarra e a formiga

Era uma vez uma cigarra que adorava cantar e ela ficava cantando enquanto as formigas trabalhava catando comida para o inverno quando a formi viu a cigarra perguntol dona cigarra porque vece não ta catando comida e acompegando a sua casa para o inverno? dona cigarra dicl a o inverno ta longe mas o inverno tava quase pegando. Quando o inverno pegol a dona cigarra ficol tremendo de fril e com fome dona formiga que tava preste a entrar viu a dona cigarra e valeu ai dona cigarra Tudo bem não eso mas cantar? dona cigarra dicl e porque estol resfriada mas - se me deixar entar cantarei para alimar o formequero.

**Figura 4.** Título: A cigarra e a formiga. Acervo fotográfico da pesquisadora.

Os textos apresentados acima podem certamente ser classificados quanto ao gênero textual fábulas. Verifica-se que os alunos têm conhecimento acerca do gênero,

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

compreendem o emprego dos animais como personagens principais da história, bem como a presença de uma lição de moral, muitas vezes explícita. As dificuldades expostas nos textos voltam-se mais especificamente à ortografia, paragrafação, pontuação, emprego dos discursos direto e indireto.

Observam-se agora mais quatro textos.

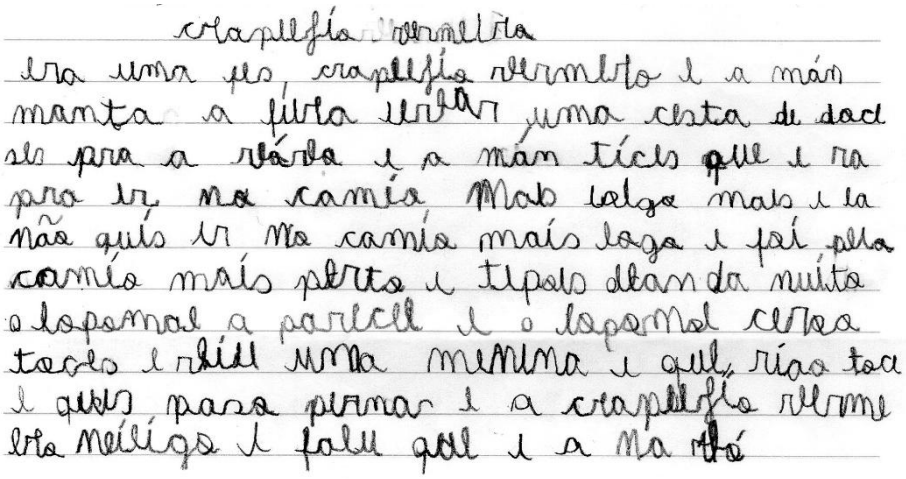


**Figura 5.** Título: Chapeuzinho Vermelho. Acervo fotográfico da pesquisadora.

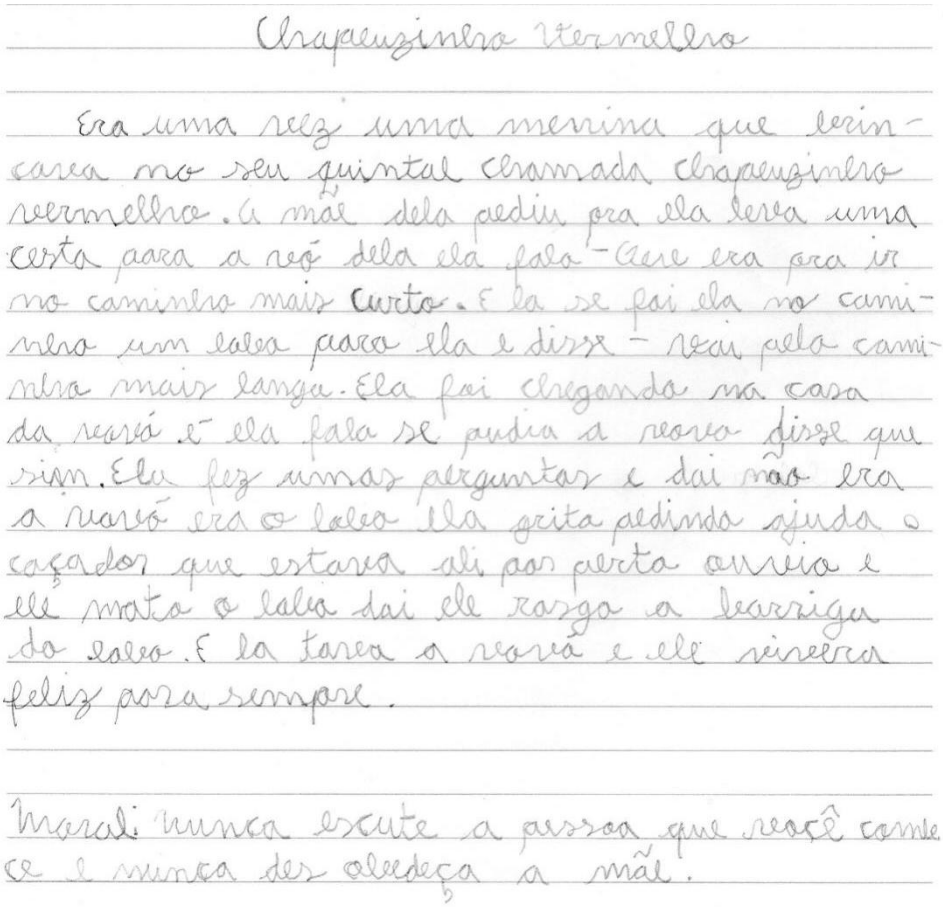
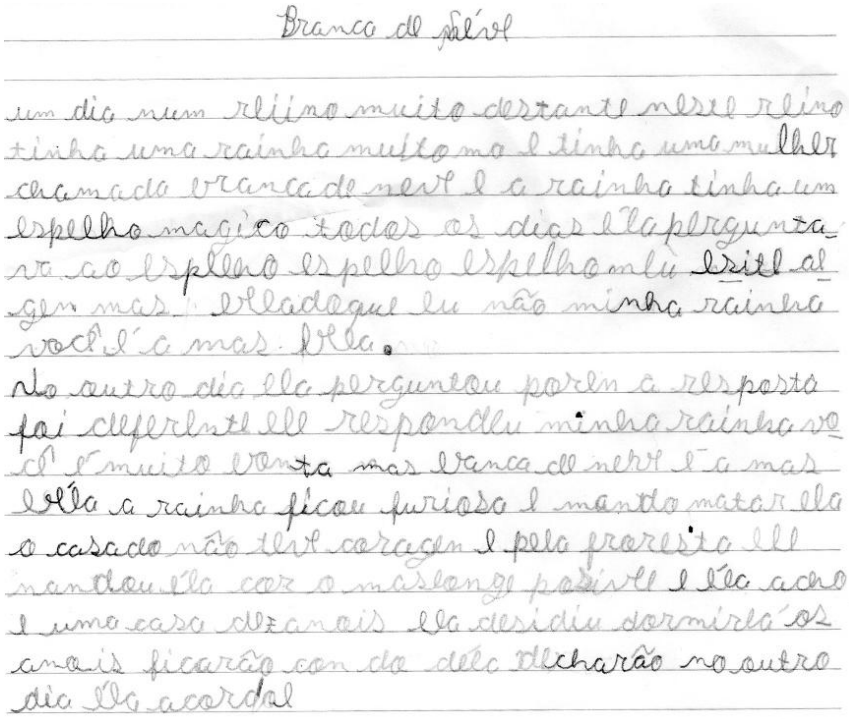


**Figura 6.** Título: Chapeuzinho Vermelho. Acervo fotográfico da pesquisadora.



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

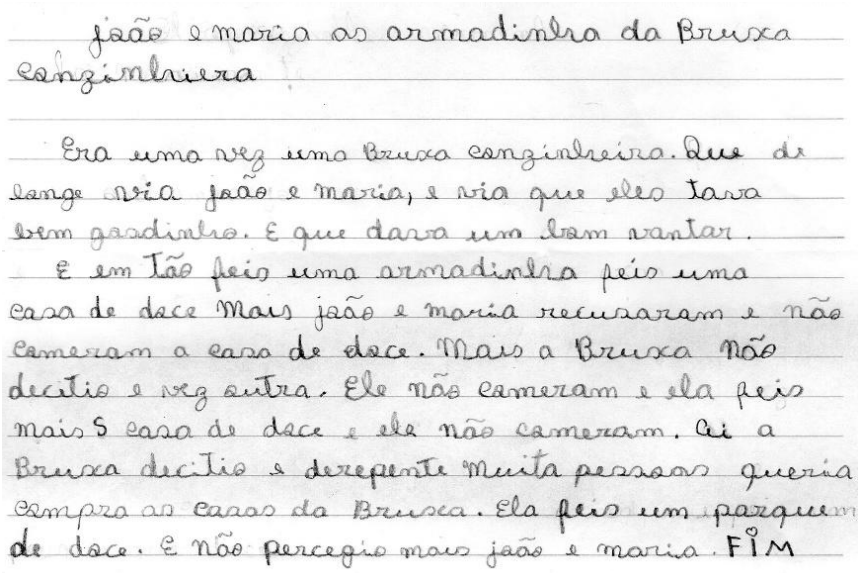


Branca de Neve

um dia num reino muito destante nesse reino tinha uma rainha muito ma e tinha uma mulher chamada branca de neve e a rainha tinha um espelho magico todos os dias ela pergunta va ao espelho espelho espelho meu espelho al gen mas espelhaquel lu não minha rainha voce é a mas bela.

No outro dia ela perguntou porem a resposta foi diferente ele respondeu minha rainha vo e é muito bonita mas branca de neve é a mas bela a rainha ficou furiosa e mando matar ela o casado não teve coragem e pela floresta ele mandou ela cor o mas longe possivel e ela achou e uma casa de anais ela desidiu dormirla os anais ficarão com dó dela e deixarão no outro dia ela acordal

**Figura 7.** Título: Branca de Neve. Acervo fotográfico da pesquisadora.



joão e maria as armadinha da Bruxa cozinheira

Era uma vez uma Bruxa cozinheira. Que de longe via joão e maria, e via que eles tava bem gordinho. E que dava um bom jantar.

E em tão fez uma armadinha fez uma casa de doce Mais joão e maria recusaram e não comeram a casa de doce. Mais a Bruxa não desistio e vez outra. Ele não comeram e ela fez mais 5 casa de doce e ele não comeram. Ai a Bruxa desistio e derepente Muita pessoas queria compra as casas da Bruxa. Ela fez um parquem de doce. E não percegio mais joão e maria. FIM

**Figura 8.** Título: João e Maria, as armadilhas da bruxa cozinheira. Acervo fotográfico da pesquisadora.

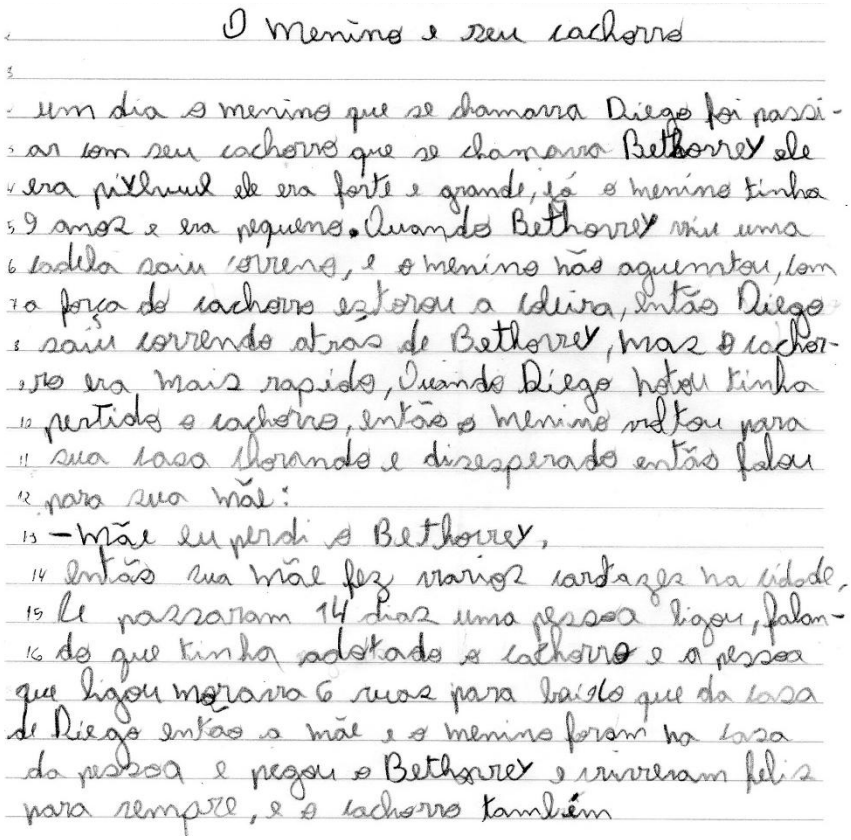
Nas imagens 5, 6, 7 e 8, percebe-se que os alunos têm conhecimento a respeito de se narrar uma história, conforme os próprios alunos declararam anteriormente, quando foi solicitado falar sobre fábulas e por ser, certamente, o tipo de texto mais trabalhado no Ensino Fundamental I, ou seja, os textos narrativos. Entretanto, o gênero textual em evidência foi o conto de fadas, presente nos quatro textos apresentados.



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Observando-se as imagens 9 e 10, nota-se que os alunos narraram uma história. Contudo, o primeiro texto pertence ao gênero narrativa de aventura e o segundo é uma lenda. Já a imagem 11 apresenta um texto informativo.



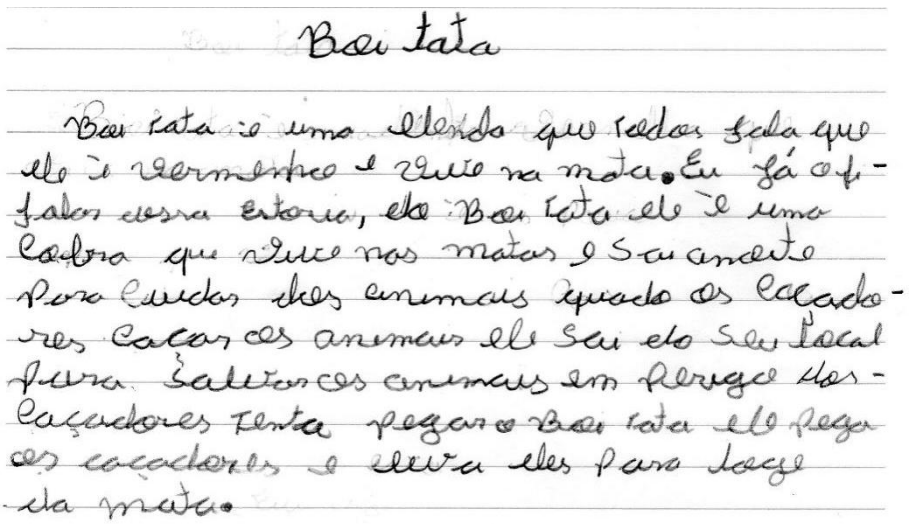
O Menino e seu cachorro

Um dia o menino que se chamava Diego foi passear com seu cachorro que se chamava Bethorrey ele era pitbull ele era forte e grande, já o menino tinha 9 anos e era pequeno. Quando Bethorrey viu uma cadela saiu correndo, e o menino não aguentou, com a força do cachorro estorou a coleira, então Diego saiu correndo atras de Bethorrey, mas o cachorro era mais rapido, Quando Diego notou tinha perdido o cachorro, então o menino voltou para sua casa chorando e disesperado então falou para sua mãe:

—Mãe eu perdi o Bethorrey,

Então sua mãe fez varios cartazes na cidade, e passaram 14 dias uma pessoa ligou, falando que tinha adotado o cachorro e a pessoa que ligou morava 6 ruas para baixo que da casa de Diego então a mãe e o menino foram na casa da pessoa e pegou o Bethorrey e viveram felizes para sempre, e o cachorro também

**Figura 9.** Título: O menino e seu cachorro. Acervo fotográfico da pesquisadora.



Boitata

Boitata é uma lenda que todos falam que ele é vermelho e vive na mata. Eu já ouvi falar dessa estoria, ele Boitata ele é uma Cobra que vive nas matas e Sai ante Para cuidar dos animais quando os caçadores caçam os animais ele Sai do seu local para salvar os animais em perigo dos caçadores tenta pegar o Boitata ele pega os caçadores e leva eles para longe da mata.

**Figura 10.** Título: Boitatá. Acervo fotográfico da pesquisadora.



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

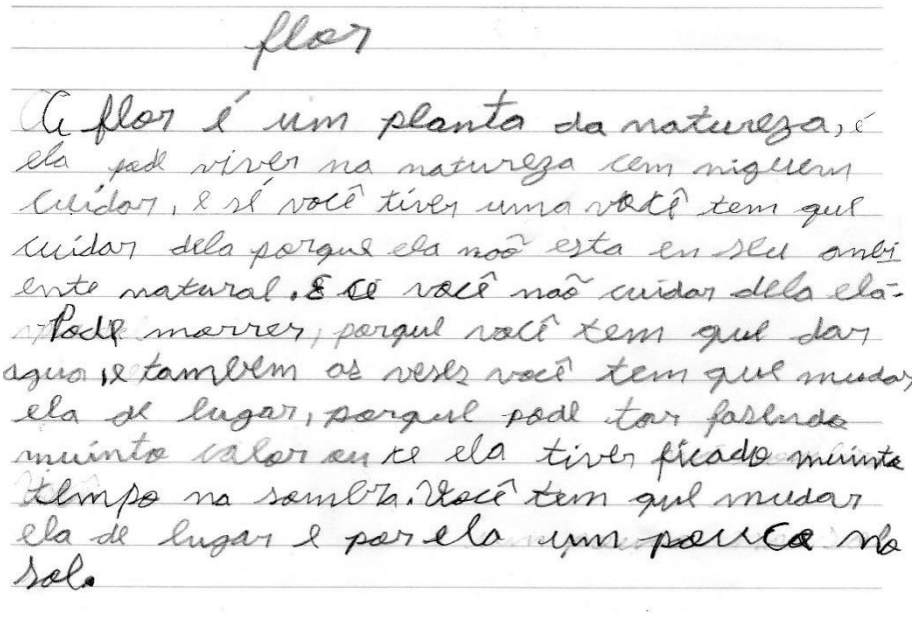



**Figura 11.** Título: Flor. Acervo fotográfico da pesquisadora.

Nesse ponto da sequência didática, constata-se que não estão evidentes para esses alunos o conceito e a estrutura de fábula.

> Mas a produção inicial é igualmente o *primeiro lugar de aprendizagem* da sequência. Com efeito, o simples fato de "fazer" – de realizar uma atividade delimitada de maneira precisa – constitui um momento de conscientização do que está em jogo e das dificuldades relativas ao objeto de aprendizagem, sobretudo se o problema comunicativo a ser resolvido ultrapassa parcialmente as capacidades de linguagem dos alunos e confronta-os, assim, a seus próprios limites (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 103, grifos dos autores).

À vista disso, evidenciam-se as principais dificuldades dos alunos, quando da necessidade de se buscar soluções para os problemas encontrados. Isso possibilita ao docente uma primeira interpretação e escolha das atividades que deverão ser desenvolvidas nos módulos subsequentes.

## O desenvolvimento dos módulos

No primeiro módulo, foi apresentado o gênero textual fábulas, iniciando-se pelo seu conceito: composição literária em que os personagens são animais que apresentam características humanas, tais como a fala, os costumes etc. Estas histórias são geralmente escritas para o público infantil e terminam com um ensinamento moral de caráter instrutivo. Podem ser escritas em prosa ou verso, compreendendo uma parte

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

narrativa e uma breve conclusão moralizadora, na qual os animais se tornam exemplos para os seres humanos. Os autores que mais se destacam nesse gênero são Esopo, Jean de La Fontaine e, no Brasil, Monteiro Lobato.

No segundo módulo, os alunos tiveram contato com a fábula "A causa da chuva" (1964), do autor Millôr Fernandes, sendo que realizaram leitura, interpretação e puderam perceber as principais características do gênero dentro do texto, como personagens, espaço, narrador, ensinamento implícito transmitido ao leitor. Os alunos gostaram muito da história e participaram da atividade.

Entretanto, o terceiro módulo foi o mais significativo para os alunos. Em grupo, eles escolheram um livro de fábulas, ilustrando-o, em uma cartolina, da seguinte forma: quadro 1- escrita do título e ilustração do início da história; quadro 2- ilustração do meio da história; quadro 3- ilustração do fim da história; quadro 4- escrita da moral de forma explícita. Após a confecção do cartaz, cada grupo expôs seu trabalho de forma oral para a classe, relatando a fábula, bem como as ilustrações feitas no cartaz.

Conforme explanam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 105):

> [...] o princípio essencial da elaboração de um módulo que trate de um problema de produção textual é o de variar os modos de trabalho. Para fazê-lo, existe um arsenal bastante diversificado de atividades e de exercícios que relacionam intimamente leitura e escrita, oral e escrita, e que enriquecem consideravelmente o trabalho em sala de aula. Em cada módulo, é muito importante propor atividades as mais diversificadas possível, dando, assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso.

Durante todo o desenvolvimento dessa atividade, os alunos demonstraram muito entusiasmo, dedicação e criatividade na execução das tarefas, bem como se empenharam ao máximo em apresentar o produto final à turma. Os cartazes foram expostos na sala de aula.

O quarto módulo trouxe uma atividade um tanto mais complexa e desafiadora para a classe, a qual contava com a leitura e posterior análise de fábulas escritas em prosa e em verso (utilizando-se para isso a mesma fábula). Na análise, os alunos foram orientados a observar as semelhanças e as diferenças com relação: à estrutura dos textos, ao conteúdo apresentado em cada uma das fábulas, ao emprego da moral de forma explícita ou implícita, ao uso do vocabulário nos textos, aos elementos da narrativa (início, conflito, clímax e desfecho).



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Em se tratando de uma atividade mais difícil, buscou-se realizar um exercício coletivo para somente depois ser realizada em pequenos grupos. Para tanto, empregou-se a fábula "O corvo e a raposa", dos autores Esopo (texto em prosa) e Jean de La Fontaine (texto em versos). Na sequência, a professora expôs diversas outras, sendo que cada grupo escolheu a que mais lhe interessou. As fábulas apresentadas foram: "A lebre e a tartaruga"; "O leão e o rato"; "O lobo e o cão"; "A cigarra e a formiga"; "O lobo e o cordeiro"; "A raposa e as uvas".

Durante a atividade em grupo, os alunos evidenciaram algumas dúvidas e indecisões quanto às respostas elaboradas por eles próprios, todavia o produto final das análises teve um bom resultado e a turma novamente conseguiu com êxito realizar o propósito esperado para esse desafio. "O movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero" (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 103).

Para finalizar os módulos, elaborou-se uma atividade a partir da fábula "A cigarra e a formiga" (autor desconhecido), numa versão modernizada, quando competiu aos alunos a tarefa de observar a voz do narrador e a voz dos personagens presentes no texto.

A história provocou risos na turma, por ter um final totalmente desconhecido por eles, além do emprego das expressões: "cantar nas rodas de amigos, nos bares da cidade", "dentro de uma Ferrari", "casaco de vison", "fazer shows em Paris", "mande ele pro quinto dos infernos". Além disso, foi frisado, nesse módulo, o uso do discurso direto, ao se enfatizar a fala do personagem, e o emprego do discurso indireto, quando o narrador falar pelo personagem. Assim, conceituaram-se os discursos direto e indireto, realizando-se no próprio texto a atividade de colorir de vermelho a voz do narrador, de azul a voz da cigarra e de amarelo a voz da formiga.

A professora iniciou a tarefa juntamente com os alunos, porém, ao concluir apenas o primeiro parágrafo, a classe toda já estava na frente, colorindo com bastante segurança o seu texto e sem errar nas cores que competiam às personagens e ao narrador.

E, nesse ponto da sequência didática, encerraram-se os módulos e abriu-se espaço, então, para a produção final. "A sequência é finalizada com uma produção final

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos" (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 106).

## A atividade de produção final

A produção final foi realizada em duplas, e os alunos precisaram elaborar seu texto seguindo uma proposta de produção que consistia em: escolher uma das fábulas trabalhadas em sala de aula criando-se uma versão modernizada, conforme sugestão do texto aplicado anteriormente na turma "A cigarra e a formiga". Além disso, solicitou-se aos grupos para optarem entre o discurso direto ou o indireto, não se esquecendo de utilizarem adequadamente a pontuação, a paragrafação e a ortografia. O narrador necessariamente deveria ser aquele que contasse os fatos sem participar diretamente deles, a moral teria de ser empregada de modo explícito e a utilização dos animais de acordo com o ensinamento que o grupo quisesse passar ao leitor.

Para a BNCC (2018, p. 171), é preciso oportunizar propostas de produção onde os estudantes possam:

> Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto.

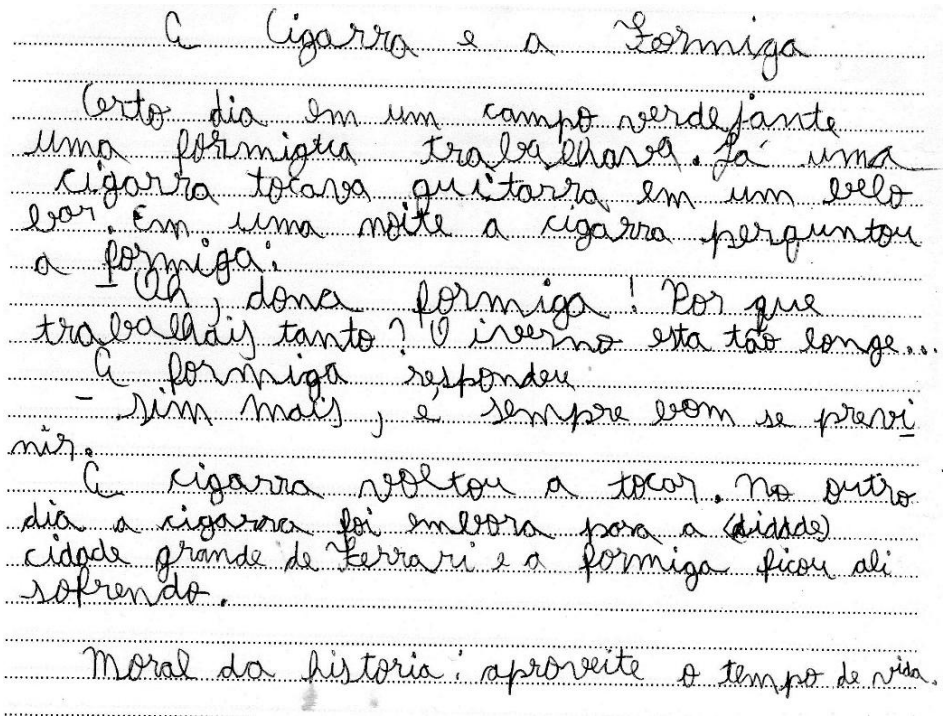
Durante a realização dessa tarefa, os alunos demonstraram muita concentração, mas ainda surgiram dúvidas, principalmente relacionadas ao emprego adequado da pontuação no discurso direto, uma vez que a maior parte dos grupos optou por esse registro. Outra dificuldade foi explicitar a moral, já que ela deveria estar de acordo com a história e muitos grupos não conseguiam relacioná-la à parte narrativa do texto.

> Na atividade de escrita, o processo de produção e o produto final são, normalmente, separados [...] Dito de outra forma, o escritor pode considerar seu texto como um objeto a ser retrabalhado, revisto, refeito, mesmo a ser descartado, até o momento em que o dá a seu destinatário. O texto permanece provisório enquanto estiver submetido a esse trabalho de reescrita. Podemos até dizer que considerar seu próprio texto como objeto a ser retrabalhado é um objetivo essencial do ensino da escrita. O aluno deve aprender que

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

> escrever é (também) reescrever (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 112).

Poderiam, nesse ponto do artigo, ser apresentados todos os textos redigidos na produção final, uma vez que todos atingiram o objetivo proposto, que era produzir uma fábula com suas características próprias. Entretanto, segue apenas uma amostra de cinco textos, representando o excelente trabalho realizado pelos alunos.



A Cigarra e a Formiga

Certo dia em um campo verdejante uma formiguta trabalhava. Já uma cigarra tocava guitarra em um belo lor. Em uma noite a cigarra perguntou a formiga:

- Ah, dona formiga! Por que trabalhais tanto? O inverno esta tão longe...

A formiga respondeu

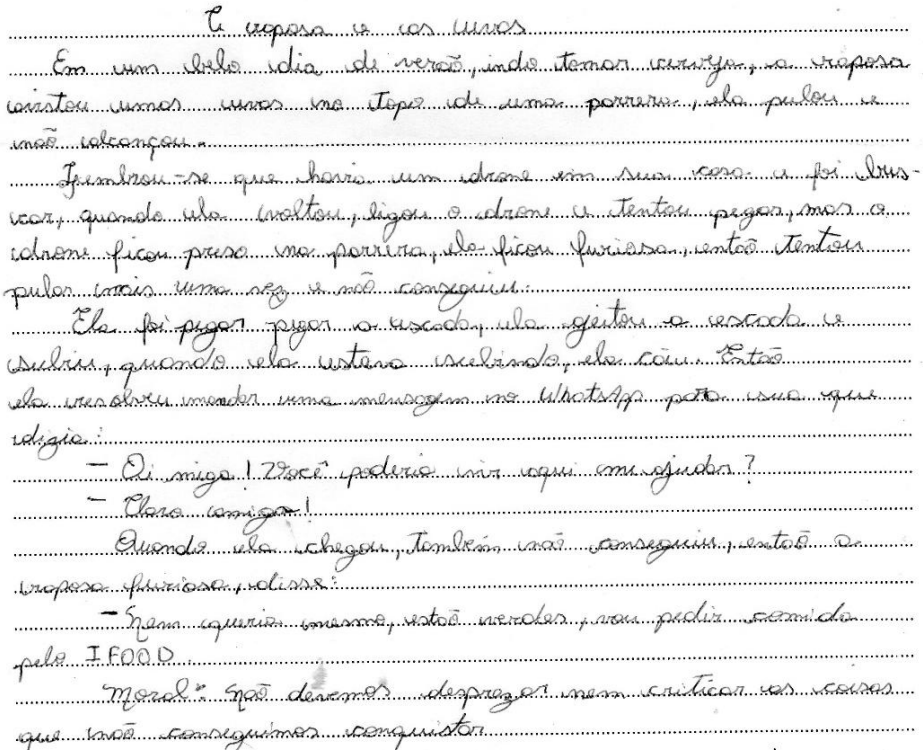
- Sim mais, e sempre bom se prevenir.

A cigarra voltou a tocar. No outro dia a cigarra foi embora para a (cidade) cidade grande de Ferrari e a formiga ficou ali sofrendo.

Moral da historia: aproveite o tempo de vida.

**Figura 12.** Título: A Cigarra e a Formiga. Acervo fotográfico da pesquisadora.

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso



A raposa e as uvas

Em um belo dia de verão, indo tomar uma água, a raposa avistou umas uvas na Tapa de uma parreira, ela pulou e não alcançou.

Ignorou-se que havia um abacaxi em sua casa e foi buscar, quando ela voltou, pegou o abacaxi e tentou pegar, mas o abacaxi ficou presa na parreira, ela ficou furiosa, então tentou pular mais uma vez e não conseguiu.

Ela foi pegar pegar o abacaxi, ela agentou o abacaxi e subiu, quando ela estava escalando, ela caiu. Então ela mandou mando uma mensagem no WhatsApp para sua equipe dizia:

— Oi amiga! Você poderia vim aqui me ajudar?

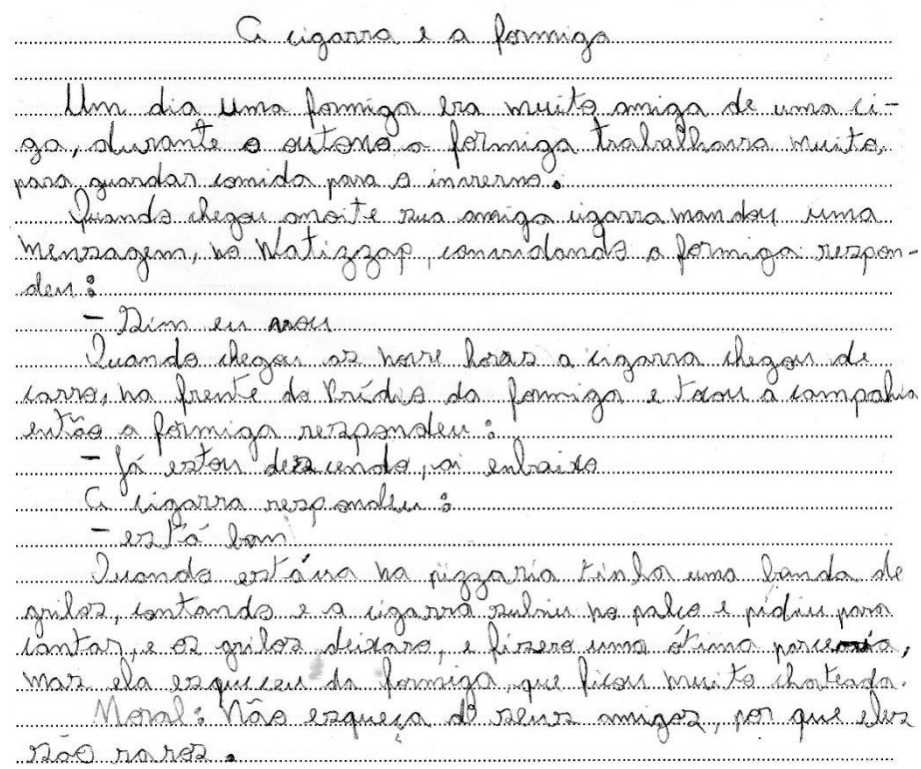
— Claro amiga!

Quando ela chegou, Tomaram vai passagem, e estão a raposa furiosa, olhou:

— Gente aquela comida, estão mentindo, nos pediu comida pelo IFOOD.

Moral: Não devemos desprezar nem criticar as coisas que não conseguimos conquistar.

**Figura 13.** Título: A raposa e as uvas. Acervo fotográfico da pesquisadora.



A cigarra e a formiga

Um dia uma formiga era muito amiga de uma cigarra, durante o outono a formiga trabalhava muito para guardar comida para o inverno.

Quando chegou a noite sua amiga cigarra mandou uma mensagem, no Watizzap, convidando a formiga responder:

— Bom eu acho

Quando chegou as nove horas a cigarra chegou de carro, na frente da casa da formiga e tocou a campainha então a formiga respondeu:

— Já estou descendo ai embaixo

A cigarra respondeu:

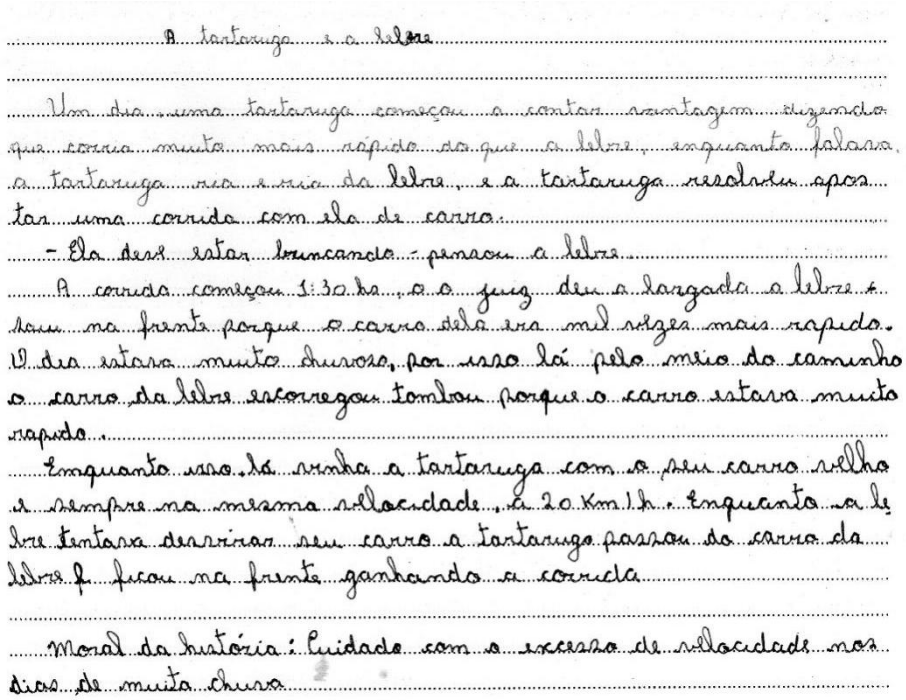
— então tá bom

Quando estava na pizzaria tinha uma banda de grilos, tocando e a cigarra subiu no palco e pediu para cantar, e os grilos deixou, e fizeram uma última parceria, mas ela esqueceu da formiga que ficou muito chateada.

Moral: Não esqueça de seus amigos, por que eles não merece.

**Figura 14.** Título: A cigarra e a formiga. Acervo fotográfico da pesquisadora.

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso



A tartaruga e a lebre

Um dia uma tartaruga começou a contar vantagem dizendo que corria muito mais rápido do que a lebre, enquanto falava a tartaruga riu e riu da lebre, e a tartaruga resolveu aposta uma corrida com ela de carro.

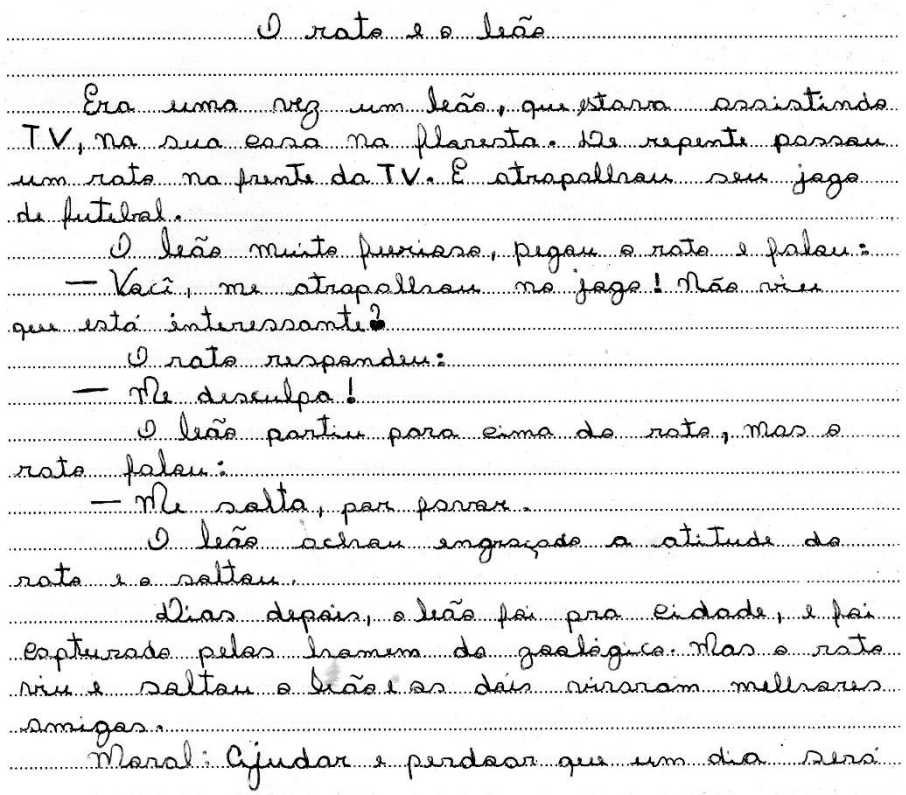
- Ela deve estar brincando - pensou a lebre.

A corrida começou 1:30 hs, o o juiz deu a largada a lebre saiu na frente porque o carro dela era mil vezes mais rapido. O dia estava muito duvoso, por isso lá pelo meio do caminho o carro da lebre escorregou tombou porque o carro estava muito rapido.

Enquanto isso lá vinha a tartaruga com o seu carro velho e sempre na mesma velocidade, a 20 Km/h. Enquanto a lebre tentava derrapar seu carro a tartaruga passou do carro da lebre e ficou na frente ganhando a corrida

Moral da história: Cuidado com o excesso de velocidade nos dias de muita chuva

**Figura 15.** Título: A tartaruga e a lebre. Acervo fotográfico da pesquisadora.



O rato e o leão

Era uma vez um leão, que estava assistindo TV, na sua casa na floresta. De repente passou um rato na frente da TV. E atrapalhou seu jogo de futebol.

O leão muito furioso, pegou o rato e falou:

— Você, me atrapalhou no jogo! Não viu que está interessante?

O rato respondeu:

— Me desculpa!

O leão partiu para cima do rato, mas o rato falou:

— Me solta, por favor.

O leão achou engraçado a atitude do rato e o soltou.

Dias depois, o leão foi pra cidade, e foi capturado pelos homens do zoológico. Mas o rato viu e soltou o leão e os dois viraram melhores amigos.

Moral: Ajudar e perdoar que um dia será

**Figura 16.** Título: O rato e o leão. Acervo fotográfico da pesquisadora.

Embora tenham ocorrido algumas imperfeições no decorrer das produções, o resultado final dos trabalhos foi compensador. Todos os grupos respeitaram a proposta

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

de produção e os textos ficaram surpreendentes. Quanto aos dois alunos que não haviam realizado a produção inicial, por ainda não estarem alfabetizados, foram inseridos com alunos que sabiam escrever e, ao passo que o colega redigia o texto, eles auxiliavam com ideias e sugestões, conseguindo, dessa forma, também produzir e aprender no contato com o outro.

> As sequências visam o aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral e estão principalmente centradas na aquisição de procedimentos e de práticas. Ao mesmo tempo em que constituem um lugar de intersecção entre atividades de expressão e de estruturação, as sequências não podem assumir a totalidade do trabalho necessário para levar os alunos a um melhor domínio da língua e devem apoiar-se em certos conhecimentos, construídos em outros momentos. Ambas as abordagens são, portanto, complementares (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 114).

É importante destacar que as produções apresentaram, sim, problemas relacionados à acentuação, ortografia, pontuação, contudo, esses conteúdos merecem um aprofundamento maior, talvez numa próxima sequência didática.

Por sua vez o trabalho com a produção de textos no Ensino Fundamental, muitas vezes, se torna um problema para os docentes e, consequentemente, aos discentes. O primeiro, por considerar que é uma tarefa difícil de ser executada em sala de aula; o segundo, por se sentir incapaz de produzir um bom texto.

Entretanto, o planejamento de atividades voltadas aos gêneros textuais, aproveitando-se a variedade de gêneros presentes na sociedade, e a busca por exercícios diversificados e estimulantes, que envolvam os estudantes fazendo-os pensar e produzir, podem certamente apresentar ganhos tanto para o professor quanto para o aluno.

Assim surgiu esse artigo, por abordar um tema de extrema importância no âmbito escolar e apresentar um trabalho realizado a partir de uma sequência didática, revelando que é possível diversificar e com isso obter excelentes resultados, principalmente com relação à produção textual.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ato de ensinar a escrever é oportunizar aos alunos a produção de textos em condições semelhantes à escrita fora da escola; é ensinar para que, para quem, onde e como se escreve; é ensinar que há uma diversidade de gêneros textuais e que se pode utilizá-los em diferentes circunstâncias de produção. Formar um escritor competente,



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

com capacidade de produzir textos coesos, coerentes e significativos, é uma tarefa difícil e contínua, a qual deve ser trabalhada diariamente no espaço escolar. São necessárias que as atividades que envolvem a escrita sejam trabalhadas de forma gradativa, para que os estudantes possam, com o passar dos anos do Ensino Fundamental, adquirir novos conhecimentos e sanar suas principais dificuldades.

Para se tornar um escritor competente, o aluno precisa percorrer um longo caminho, precisa iniciar com a produção de textos mais fáceis para os mais complexos, necessita aprender a fazer resumos, a tomar notas nas explicações do professor, a se expressar por escrito, a revisar, corrigir e melhorar seu texto, a analisar os recursos da pontuação, acentuação, paragrafação, concordância.

E, para isso se efetivar, o docente deve utilizar metodologias didáticas que possam implementar a prática pedagógica relacionada à produção textual: oferecer textos de autores de renome aos estudantes, em atividades contínuas e frequentes, para que eles tenham uma referência de escrita; mostrar que todos possuem dificuldades ao escrever, esclarecendo que até mesmo os grandes escritores (re)fazem seus textos diversas vezes; realizar produções em grupo, coletivas e individuais.

Em todas essas situações, o professor tem função determinante, pois é ele quem define os trabalhos a serem realizados, elabora as atividades, envolve os discentes, intermedia o ato de escrever, ou seja, tem o comprometimento com a sala de aula, o aluno e as atividades e precisa necessariamente auxiliar todo o percurso da escrita.

E, nesse ponto, o ato de escrever deve ser tratado como uma atividade prática, com objetivos definidos, dirigida a certo leitor, com uma finalidade predeterminada, não ocorrendo o fato de escrever por escrever.

Por isso, se o docente mudar seu comportamento e comprometer-se com sua própria prática, conseguir dar a sua parcela de contribuição no seu reduto que é a sala de aula, planejar atividades diversificadas, aproveitar a gama de gêneros textuais presentes na sociedade, auxiliar os alunos nas suas dificuldades, trabalhar verdadeiramente o ato de escrever textos mostrando aos estudantes em que ponto devem melhorar, certamente será o início de uma grande transformação, pois o principal responsável pela melhoria e mudança em sua prática é o próprio professor.

Quando o educador reflete sobre sua prática, consegue interpretar as suas ações e a sua realidade. Assim, dar uma nova direção ao trabalho docente é algo mais do que

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

urgente. Uma alteração no ensino da produção textual requer uma prática voltada à interação, em que promovam a motivação e o interesse dos alunos através de situações que valorizem seu aprendizado diário e considerem os seus conhecimentos.

Nessa perspectiva, o professor necessita capacitar o educando a fim de torná-lo um escritor maduro, investir na afetividade para favorecer uma relação de confiança e cumplicidade, fazer da sala de aula um espaço de interação, onde todos se tornam aprendentes e a escrita seja trabalhada em situações reais de comunicação. Então, as dificuldades de escrita, com certeza, serão pouco a pouco superadas e os objetivos do ensino da Língua Portuguesa serão alcançados no decorrer do Ensino Fundamental.

## REFERÊNCIAS

BORGES, Rita de Cássia Barbosa; BORGES, João Felipe Barbosa. **A palavra é retextualizar: um trabalho com gêneros textuais na escola**. *Cad. Pesqui.*, Dez. 017, vol. 47, nº 166.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. BNCC/Língua Portuguesa–Ensino Fundamental - Anos Finais. Brasília, MEC/ 2018.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim *et al*. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

HENTZ, Maria Izabel de Bortoli. Língua portuguesa na escola: (re)fazendo um percurso de formação. **Cadernos CEDES**, vol. 35, nº 95, Abr., 2015.

MADI, Sônia. Sequência didática: por que trilhar o caminho proposto. **Na Ponta do Lápis**, ano IX, nº 23, Dez., 2013.

PIZANI, Alicia Palacios de. **Compreensão da leitura e expressão escrita: experiência pedagógica**. Trad. Beatriz Affonso Neves. – 7ª. ed. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

**Submetido em: 28 maio 2020.**
**Aprovado em: 20 jun. 2020.**

REENOMA
Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

# Sequência Didática do Gênero Conto Popular: variedade linguística no nível discursivo

## Didactic Sequence of the Genre Popular Tale: linguistic variety at the discursive level

Izana Néia Zanardo[1]
https://orcid.org/0000-0003-0739-9299

Sinara Cristina Cancian[2]
https://orcid.org/0000-0002-8819-8028

## Resumo

O presente artigo é resultado de uma investigação qualitativa sobre o nível discursivo dos alunos a partir da aplicação de uma sequência didática do gênero conto popular em uma turma do 5º ano da Escola Municipal Menino Deus, no município de Lucas do Rio Verde – MT. Será apresentada a sequência didática aplicada e a produção textual que partiu do desenvolvimento das atividades. Em seguida, apresenta-se um recorte de análise do nível discursivo em uma produção selecionada, identificando-se elementos do gênero presentes na produção no que se refere à natureza temática, composicional e à estilística. Por fim, tecem algumas propostas epilinguísticas e metalinguísticas como contribuição didática.
**Palavras-chave**: Conto Popular, Sequência Didática, Variedade Linguística, Nível Discursivo.

## Abstract

This article is the result of a qualitative research on the discursive level of students from the application of a didactic sequence of the popular tale genre in a 5th grade class of Menino Deus Municipal School, in the municipality of Lucas do Rio Verde - MT. It will be presented the applied didactic sequence and the textual production that started from the development of the activities. Then, we present a discourse level analysis clipping in a selected production, identifying elements of the genre present in the production regarding the thematic, compositional and stylistic nature. Finally, they make some epilinguistic and metalinguistic proposals as a didactic contribution.
**Keywords**: Popular Tale, Following Teaching, Linguistic Variety, Discursive Level.

## Introdução

Este artigo aborda como tema norteador uma investigação qualitativa a partir da aplicação de uma sequência didática do gênero conto popular em uma turma de 5º ano da Escola Municipal Menino Deus, no município de Lucas do Rio Verde – MT.

1 Mestranda do PROFLETRAS. UNEMAT, Campus de Sinop - MT, Brasil. E-mail: izanazen@gmail.com.
2 Mestranda do PROFLETRAS. UNEMAT, Campus de Sinop - MT, Brasil. E-mail: profcancian@gmail.com.

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

A sequência didática do gênero conto popular, para ser desenvolvida em uma turma do ensino fundamental - anos finais, foi escolhida e elaborada como critério parcial de avaliação na disciplina de Gramática, Variação e Ensino[3], e desenvolvida no segundo semestre de 2018, no Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, no *Campus* da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, em Sinop-MT.

> As sequências visam o aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral e estão principalmente centradas na aquisição de procedimentos e de práticas. Ao mesmo tempo em que constituem um lugar de intersecção entre atividades de expressão e de estruturação [...]. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2013, p. 96).

Nesse sentido, a sequência didática tem como objetivo de que os alunos conheçam os elementos composicionais do gênero conto popular, como recurso no desenvolvimento do uso da linguagem adequada a diferentes situações discursivas.

Para se alcançar esse objetivo, a sequência didática a ser desenvolvida foi compartilhada aos alunos sobre como seria o processo de desenvolvimento dos módulos e circulação da produção final.

Nessa investigação foram utilizados vários contos populares, no entanto, trabalhou-se como ponto de partida com o conto "Trezentas onças" de Simões Lopes Neto, publicado no Livro "Contos Gauchescos", pela editora Ática.

Ao final do trabalho aplicado, apresenta-se nesse artigo uma análise do nível discursivo, em uma produção de aluno selecionada, identificando-se os elementos do gênero presentes na produção e tecendo-se algumas propostas epilinguísticas e metalinguísticas como contribuição didática.

## O ensino de língua através de textos

Muito se discute sobre como trabalhar com textos na escola, da mesma forma há a preocupação de como realizar esse trabalho, e tais inquietudes nos levam a procurar entender de forma mais efetiva os benefícios que o trabalho com textos agrega na formação dos estudantes quando bem aplicados.

As discussões acerca das propostas didáticas com textos não são recentes, os parâmetros curriculares já as traziam há aproximadamente uns 20 anos, desde então a

[3] Disciplina ministrada pela Professora Doutora Neusa Inês Philipsen.



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

preocupação de alguns estudiosos da área da linguística surge a partir do modo como os professores têm inserido na prática o que constam nos parâmetros curriculares, tendo em vista que são muitas as formas de se trabalhar textos.

A prática do uso de textos, em sala de aula, parte do entendimento do que venha a ser texto. Kleiman (1999) define a noção de texto como objeto de comunicação, pois

> Texto (do latim textos, tecido) é toda construção cultural que adquire um significado devido a um sistema de códigos e convenções: um romance, uma carta, uma palestra, um quadro, uma foto, uma tabela são atualizações desses sistemas de significados, podendo ser interpretados como textos (KLEIMAN, 1999, p. 62).

Prioritariamente, devemos levar em consideração que texto é discurso, e, com base nesse entendimento, o texto não deve ser visto apenas como uma estrutura, mas sim como um produto social, ou seja, deve-se atribuir a ele determinada função social para que se faça sentido diante de sua finalidade. Sendo assim, se texto é discurso, para Travaglia,

> Chamamos de discurso toda atividade comunicativa de um locutor, numa situação de comunicação determinada, englobando não só o conjunto de enunciados por ele produzido em tal situação - ou os seus e os de seu interlocutor, no caso do diálogo – como também o evento de sua enunciação. (TRAVAGLIA, 2009, p. 67).

Além dessa definição, o autor defende que o texto é o produto concreto da atividade comunicativa que se faz seguindo regras e princípios discursivos sócio-hitoricamente estabelecidos que têm de ser considerados. (TRAVAGLIA, 2009).

Dessa forma, não devemos pensar no texto como algo estático, ou apenas como pretexto para o ensino de gramática, mas,

> Devemos olhar para o texto como produto social, criação da história que se entrelaça às relações organizadas dos indivíduos, como instrumentos por meio do qual os indivíduos criam, mantêm ou subvertem suas estruturas sociais. (WACHOWICZ, 2012, p. 22).

Para Marcuschi, conceituado pesquisador da área da linguística, não há limites para explorar qualquer tipo de problema linguístico através do ensino com textos, desde que se incluam tanto os textos falados quanto os escritos. Resumidamente, ele enumera o que pode ser trabalhado baseado em textos:



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

> a) as questões do desenvolvimento histórico da língua; b) a língua em seu funcionamento autêntico e não simulado; c) as relações entre diversas variantes linguísticas; d) as relações entre fala e escrita no uso real da língua; e) a organização fonológica da língua; f) os problemas morfológicos em seus vários níveis; g) o funcionamento e a definição de categorias gramaticais; h) os padrões e a organização de estruturas sintáticas; i) a organização do léxico e a exploração do vocabulário; j) o funcionamento dos processos semânticos da língua; k) a organização das intenções e os processos pragmáticos; l) as estratégias de redação e questões de estilo; m) a progressão temática e a organização tópica; n) o treinamento do raciocínio e da argumentação; o) o estudo dos gêneros textuais; p) o treinamento da ampliação, redução e resumo de textos; q) o estudo da pontuação e da ortografia; r) os problemas residuais da alfabetização. E muitos outros aspectos facilmente imagináveis. (MARCUSCHI, 2008, p. 51-52).

Diante das inúmeras possibilidades de desenvolver-se atividades tendo como base o texto, fica evidente que estes contribuem de forma significativa para o cumprimento do papel da escola que é proporcionar aos alunos a experiência de letramento, transformando os conhecimentos e desenvolvendo habilidades para que exerçam sua função social diante das inúmeras situações comunicativas que os envolvem.

A competência comunicativa deve ser prioridade no ensino de língua, uma vez que funciona em textos que atuam em situações específicas de interação comunicativa e não em palavras isoladas. Bakhtin discorre sobre como funciona a língua materna, ao dizer que

> A língua materna - sua composição vocabular e sua estrutura gramatical não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas através de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas de enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que organizam as formas gramaticais (sintáticas). (BAKHTIN, 2003, p. 282-283).

E, para que a competência comunicativa seja de fato desenvolvida, devemos levar em consideração, além da sua composição e sua estrutura gramatical, os enunciados, pois, como já exposto anteriormente, o uso da língua parte do enunciado e de suas condições de produção e, para que este processo seja entendido, devemos pensar o texto como discurso, o que significa pensar em como ele se constrói, levando em consideração a natureza temática, que envolve a intenção discursiva, ou seja, tudo

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

aquilo que se quer/pode dizer em um discurso, os sentidos que se constroem e se põem em circulação; a natureza composicional que abrange a arquitetura, formato, a estrutura organizacional do texto em seu todo e a natureza estilística que nada mais é do que a forma resultante da seleção dos recursos linguísticos: fonológicos, morfológicos, lexicais, sintáticos, semânticos etc.

## Gêneros do discurso

Para compreendermos melhor o que é o gênero do discurso, primeiramente voltaremos ao que foi dito anteriormente a respeito do trabalho com textos. Há duas formas de se trabalhar com textos que têm se apresentado nas escolas, uma de que o texto pode ser aproveitado exclusivamente para atividades metalinguísticas, ou seja, visto como algo estático, de formas gramaticais fixas, em que a única preocupação está em entender suas propriedades formais, sua estrutura e no máximo sua função. A outra é entender o texto como atividade comunicativa, afinal o texto é a materialização do discurso, e consequentemente abre-se a possibilidade de, além de compreendermos de como ele funciona estruturalmente, podermos pensá-lo levando em consideração as situações sociais de uso.

Dessa forma, fundamentados no conceito bakhtiniano de gênero, devemos considerar as esferas de atividades e de comunicação, assim como olhar para o texto com enfoque enunciativo discursivo para darmos significado ao ensino e aprendizagem da língua.

Referenciaremo-nos também em Barbosa (2000) que aponta razões para que os gêneros sejam objetos de ensino-aprendizagem:

> Os gêneros do discurso permitem capturar, para além de aspectos estruturais presentes em um texto, também aspectos sócio-históricos e culturais, cuja consciência é fundamental para favorecer os processos de compreensão e produção de textos; os gêneros do discurso nos permitem concretizar um pouco mais a que forma de dizer em circulação social estamos nos referindo, permitindo que o aluno tenha parâmetros mais claros para compreender ou produzir textos, além de possibilitar que o professor possa ter critérios mais claros para intervir eficazmente no processo de compreensão e produção de seus alunos; os gêneros do discurso (e seus possíveis agrupamentos) fornecem-nos instrumentos para pensarmos mais detalhadamente as sequências e simultaneidades curriculares nas práticas de uso da linguagem (compreensão e produção de textos orais e escritos). Por fim, resultados de pesquisas mostram que um trabalho baseado em gêneros do discurso pode acarretar uma melhoria considerável no desempenho dos alunos, no que diz



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

> respeito à produção e compreensão de textos. (BARBOSA, 2000, p. 158-159).

Assim, podemos tornar o ensino significativo, pois o trabalho realizado a partir de textos compreende extrapolar toda a dimensão presente neles, ademais é a forma mais eficaz de proporcionar aos alunos experiências complexas de letramentos, uma vez que, como aponta Wachowicz (2012), letramento é um conceito suficientemente abrangente para abarcar todas as variadas experiências textuais da cultura letrada em nossa sociedade.

## Gênero conto popular

Os contos são estruturas narrativas que podem ser baseadas ou não em fatos reais. Existem diversos tipos de contos: populares, eruditos, fantásticos, infantis, de suspense, policiais, entre outros. Apresentam uma flexibilidade grande, podendo aproximar-se da poesia e da crônica. A estrutura do conto é relativamente simples e seus elementos essenciais são: ambiente, a trama, o tempo, as personagens, o conflito, o clímax e o desfecho.

Dentre os diversos tipos de contos, o conto popular originou-se da tradição oral, das histórias contadas de geração em geração, por um contador de histórias. Esses fatores determinaram algumas características desse gênero: é uma narrativa curta, com poucos personagens e espaços, sujeita às lembranças de quem conta. Nessas histórias, há elementos de caráter universal, os amores proibidos e a superação dos obstáculos, por exemplo, que se integram àqueles da cultura popular. No Brasil, Câmara Cascudo (2014) foi um grande estudioso desse gênero. Segundo ele, para ser definido como conto tradicional:

> É preciso que o conto seja velho na memória do povo, anônimo em sua autoria, divulgado em seu conhecimento e persistente nos repertórios orais. Que seja omisso nos nomes próprios, localizações geográficas e datas fixadoras do caso no tempo. (CASCUDO, 2014, p. 6).

O autor, ainda, definiu diferentes categorias de contos populares, como contos de encantamento, de exemplo, de animais, facécias, religiosos, de adivinhação, entre outros. As histórias populares aguçam a imaginação, trazem recordações, despertam a curiosidade e motivam à criação.



CC BY NC ND

Para Aragão (2013),

> O conto popular é uma narrativa tradicional em prosa, que se diz e se transmite oralmente, que tem por heróis seres humanos e nela os elementos sobrenaturais ocupam posição secundária, tendo forma solidamente estabelecida. Não possui temas sérios ou reflexões filosóficas profundas, seus acontecimentos são fictícios e têm a finalidade de divertir. (ARAGÃO, 2013, p. 2).

Trabalhar com o gênero conto popular, em sala de aula, pressupõe infinitas possibilidades em relação aos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, sua finalidade, seus interlocutores e temas discursivos, as marcas linguísticas que refletem, no texto, esses aspectos da situação.

O conto popular, mesmo quando apresentado na forma escrita, pode manter características do modo de falar das populações das regiões e comunidades de que se originam e do tempo em que foram coletadas. Conforme Bagno (2007),

> [...] a gente está querendo dizer que, na contramão das crenças mais difundidas, a variação e a mudança linguísticas é que são o "estado natural" das línguas, o seu jeito próprio de ser. Se a língua é falada por seres humanos que vivem em sociedades, se esses seres humanos e essas sociedades são sempre, em qualquer lugar e em qualquer época, heterogêneos, diversificados, instáveis, sujeitos a conflitos e a transformações, o estranho, o paradoxal, o impensável seria justamente que as línguas permanecessem estáveis e homogêneas! (BAGNO, 2007, p. 37).

O conto popular possibilita aos professores no processo de ensinar e aprender que a linguagem não parte de uma concepção homogênea, mas, dialoga com outros elementos da cultura popular e da literatura.

## Sequência didática (SD)

Dentro dos inúmeros procedimentos dos quais podemos utilizar para o ensino e aprendizagem de nossos alunos, o que nos últimos tempos tem se destacado é a sequência didática, que é apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82) como "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito".

Com o propósito de organizar e planejar as formas de se trabalhar com gêneros, as sequências didáticas têm apresentado resultados significativos, além de procurarem "favorecer a mudança e a promoção dos alunos ao domínio dos gêneros e das situações


CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

de comunicação" (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 53). Como procedimento metodológico, a proposta apresenta uma apresentação da situação, uma produção inicial seguida de módulos que serão definidos pelo professor, e uma produção final.

A seguir apresentamos o desenvolvimento da sequência didática (SD) que propusemos aos alunos, e, ao final, selecionamos uma produção para a apresentação da análise linguística.

## Apresentação e análise dos resultados

## Desenvolvimento da sequência didática (SD)

A aplicação foi realizada com uma turma de alunos do 5° (quinto ano), na segunda quinzena do mês de setembro, em um total de 09 (nove aulas).

No primeiro momento, foi apresentada, aos alunos, a proposta de trabalho com a sequência didática dos contos populares e solicitado, como produção inicial, um conto popular, para que escrevessem, no caderno, da forma que eles sabiam e que a professora pudesse levantar os conhecimentos acerca do gênero e das variedades linguísticas nos textos produzidos.

Em seguida, iniciaram-se os trabalhos com os módulos do desenvolvimento, a produção e circulação da produção final. Houve várias atividades sobre os elementos composicionais do gênero, escrita com marcas de variedades linguísticas, refacção e exposição dos contos no mural da escola.

Após alguns questionamentos sobre o que os alunos sabiam sobre o gênero conto popular, e anotadas as respostas no quadro, foi informado o título do primeiro conto "Trezentas onças"[4], do autor João Simões Lopes Neto. Questionados sobre o significado do título, somente um aluno soube responder. Ele disse que sabia por que tem um "game" em que o vencedor recebe por meio de "onças", em sentido conotativo, significa, dinheiro.

Na sequência, os alunos realizaram a leitura silenciosa e a professora leu em voz alta, enfatizando a entonação de acordo com as características das construções frasais utilizadas pelo escritor. Por ser um conto regionalista, os alunos disseram que

[4] Texto disponível no anexo, ao final do artigo.

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

entenderam melhor, quando a professora leu com entonação e também pelas acepções das palavras no vocabulário, logo abaixo do texto.

As questões do texto, de acordo com o gênero conto popular: Quem está contando? O quê? Com quem? Onde? Quando? E Como? Foram de fundamental importância para o entendimento do tema, composição e estilo do texto.

As informações sobre o autor e as obras de João Simões Lopes Neto oportunizaram o conhecimento de mais algumas características do Rio Grande do Sul e instigaram a atenção dos alunos.

Os próximos exercícios sobre a temática do texto, as expressões da região e sobre algumas variedades linguísticas a partir do conto "Trezentas onças" suscitaram os alunos a destacarem, também em outros textos, algumas diferenças entre as variantes da língua regional, culta, popular, gíria, entre outras.

O estudo sobre os elementos composicionais do gênero conto popular: a temática da narrativa, os elementos organizacionais e estruturais e suas especificidades; sobre a origem do conto popular da cultura brasileira, e, também, a leitura de outros textos que apresentavam marcas de variedades linguísticas, subsidiaram a escrita de contos populares, pelos alunos, em duplas. Alguns textos, os alunos releram e por meio de orientações da professora foram realizadas as refacções necessárias para serem apresentados no mural da escola.

De acordo com Antunes (2010),

> Analisar textos é procurar descobrir, entre outros pontos, seu esquema de composição; sua orientação temática, seu propósito comunicativo; é procurar identificar suas partes constituintes; as funções pretendidas para cada uma delas, as relações que guardam entre si e com elementos da situação, os efeitos de sentido decorrentes de escolhas lexicais e de recursos sintáticos (ANTUNES, 2010, p. 49).

Durante todo o processo de desenvolvimento dos módulos da sequência didática, os alunos foram orientados a realizarem as atividades mesmo com dificuldades. Ao final, em uma roda de conversa, eles disseram que gostaram de aprender mais sobre o gênero conto popular e sobre as variedades linguísticas por meio da sequência didática, que segue abaixo.



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO CONTO POPULAR: VARIEDADE LINGUÍSTICA NO NÍVEL DISCURSIVO**

**Apresentação da Situação e Produção Inicial**

**Socialização do Projeto e Levantamento Prévio**
02 Aulas (50 Minutos cada aula)

**Objetivos:**
- Compartilhar com os alunos a proposta de trabalho em que estarão envolvidos;
- Informar sobre a sequência de atividades a serem desenvolvidas;
- Identificar o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero conto popular e variedades linguísticas.

**Procedimentos Metodológicos:**
- Estabelecer um diálogo com os alunos sobre os conteúdos; conto popular e variedade linguística.
- Solicitar aos alunos para escreverem um conto popular da forma como eles sabem para que a professora possa, a partir desses conhecimentos, manter ou redirecionar a sequência didática elaborada.

---

**Módulo 1**

**Contato com o Gênero Conto Popular e Variedade Linguística**
02 Aulas (50 Minutos cada aula)

**Objetivos:**
- Debater sobre o gênero conto popular, e o uso da língua e suas variantes;
- Informar o título do texto e suscitar reflexões sobre ele, "Trezentas onças" de João Simões Lopes Neto;
- Solicitar a leitura silenciosa do conto popular "Trezentas onças" de João Simões Lopes Neto;
- Ler o texto em voz alta para os alunos a fim de despertar a atenção;
- Conhecer a biografia e bibliografia do autor;
- Identificar, através do texto, frases, palavras e expressões, e informar a que região pertencem contrastando com a realidade local;
- Confrontar a variedade popular com a língua culta, ambas utilizadas no texto.

**Procedimentos Metodológicos:**
- No início da aula, questionar os alunos sobre a forma de como eles se comunicam oralmente, quando estão com amigos e familiares, quando estão com alguém que ocupa posições relevantes no contexto social, e em situações que exigem rigorosidade, por exemplo quando apresentam trabalhos em sala de aula. Se a forma como escrevem para se comunicarem via internet é a mesma do que quando fazem uma produção textual, em que a professora os orienta a escrever seguindo regras gramaticais e inferindo amplo sentido ao que será escrito. Usar como exemplo os meios de comunicação, principalmente a televisão, e explorar a diferença da fala dos apresentadores em jornais em contraponto a programas de entretenimento, e também abordar a questão geográfica como fator essencial na compreensão das diversas variedades existentes, além de palavras que são usadas apenas em determinadas regiões.
- Informar o título do texto e suscitar reflexões sobre ele, "Trezentas onças" de João Simões Lopes Neto.
- Em seguida, entregar o texto "Trezentas onças" de João Simões Lopes Neto, para realizarem leitura silenciosa, e também a professora ler em voz alta, enfatizando o tom de voz de acordo com as características dele, procurando assim despertar o interesse dos interlocutores e atenção para as

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

construções frasais e palavras utilizadas pelo escritor.
- Apresentar a biografia e bibliografia do autor para que os alunos o conheçam e entendam sua produção.
- Orientar os alunos para que fiquem atentos às palavras que não conhecem e que não fazem parte do seu vocabulário usual.
- Realizar perguntas fundamentais para o entendimento do conto popular e da variedade linguística utilizada no texto em contraponto com a do dia a dia dos alunos.

---

**Módulo 2**

**Elementos Composicionais do Gênero Conto Popular**
01 Aula de 50 Minutos

**Objetivos:**
- Refletir sobre a temática da narrativa do conto popular;
- Identificar os elementos organizacionais e estruturais dos contos populares e suas especificidades;
- Informar sobre a origem do conto popular da cultura brasileira;
- Compreender a estrutura da narrativa: a situação inicial, o conflito, o clímax e o desfecho.

**Procedimentos Metodológicos:**
- Realizar perguntas relacionadas ao texto "Trezentas onças": Quem conta a história? Como o narrador inicia o conto? Onde se passa a história? Qual o conflito existente? Qual a temática do conto? Qual o desfecho? Etc...
- Conversar com os alunos sobre como surgiram os contos populares.
- Elencar, junto com os alunos, os elementos organizacionais e estruturais do conto popular.

---

**Produção Final**

**Escrita e Refacção de um Conto Popular com Marcas de Variedades Linguísticas**
3 Aulas (50 Minutos cada aula)

**Objetivos:**
- Ler outros textos que apresentam marcas de variedades linguísticas regionais;
- Escrever um conto popular;
- Escolher variantes linguísticas que poderão utilizar na escrita do conto popular;
- Reler os contos elaborados, em duplas, com as orientações da professora para a refacção dos textos.

**Procedimentos Metodológicos:**
- Os alunos irão ler textos trazidos pela professora e os que pesquisaram na internet.
- Depois em duplas irão discutir sobre as variedades regionais encontradas nos textos.
- As duplas escolhem a forma de escrita e escrevem um conto popular.
- A professora ajuda as duplas com dificuldades e fica à disposição de quem precisar.
- Para a refacção, as mesmas duplas recebem o conto elaborado e o reescrevem de acordo com as orientações da professora.
- A professora fica à disposição dos alunos para auxiliá-los na refacção.

---

**Circulação da Produção**

**Exposição dos Contos Produzidos**
1 Aula de 50 Minutos

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

**Objetivos:**
- Socializar os contos populares no mural da escola.

**Procedimentos Metodológicos**
- A professora e os alunos organizam o mural da escola para a exposição dos contos populares elaborados pelos alunos.
- Os alunos convidam os colegas das outras turmas para lerem os contos que eles produziram.

---

**Recursos Utilizados Durante a Sequência Didática:**

- Folhas sulfites, papel com pauta, computador conectado à internet, projetor multimídia, quadro branco, papel pardo, lápis de cor, tesoura, cola, pincel atômico, fita adesiva, mural da escola, máquina fotográfica, entre outros.

---

**Avaliação Processual**

A professora deve avaliar os alunos durante todo o processo de ensino e de aprendizagem e, caso perceba que eles não estão compreendendo as atividades, deve adaptá-las. Entretanto, para uma avaliação mais abrangente, ela pode formar uma roda com seus alunos e avaliar coletivamente todo o processo por meio de perguntas como: Qual conto vocês já conheciam? Quais gostaram de conhecer? O que os contos populares nos ensinam? O que vocês conseguiram aprender com as atividades? E sobre as variedades linguísticas o que vocês compreenderam? Etc..

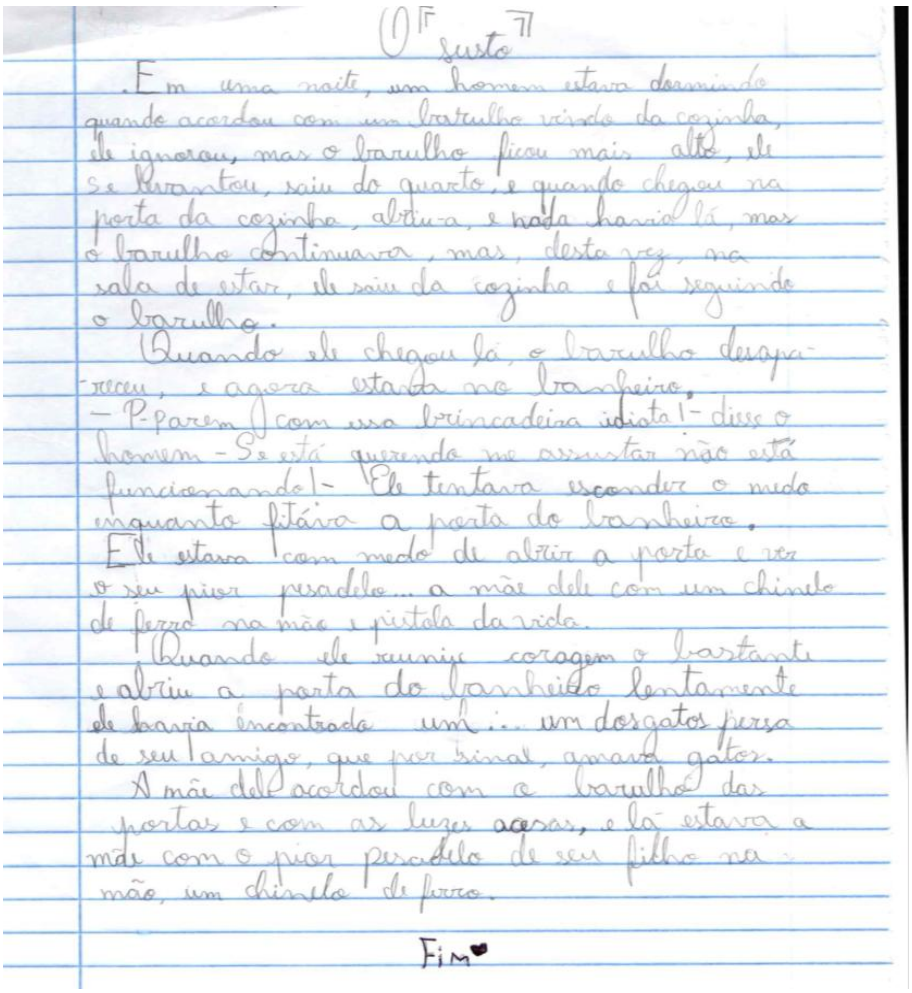
As avaliações individuais e coletiva permitem que o professor reflita sobre a sua prática e que os alunos se autoavaliem, refletindo sobre o próprio desempenho e aprendam a identificar o que aprenderam e o que ainda precisam aprender. É importante que uma avaliação seja realizada após cada módulo.

**Quadro 1:** Sequência didática.
Fonte: Elaborada pelas autoras.

## Análise linguística com foco no nível discursivo

Ao finalizarmos a sequência didática, selecionamos uma produção intitulada "O susto" de um aluno para a apresentação da análise discursiva, identificando elementos do gênero presentes na produção no que se refere à natureza temática (resulta da intenção discursiva, é tudo aquilo que se quer/pode dizer em um discurso, os sentidos que se constroem e se põem em circulação), composicional (arquitetura, formato, a estrutura organizacional do texto em seu todo) e à estilística (é a forma resultante da seleção dos recursos linguísticos: fonológicos, morfológicos, lexicais, sintáticos, semânticos etc.).

REENOMA
Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso



O susto

Em uma noite, um homem estava dormindo quando acordou com um barulho vindo da cozinha, ele ignorou, mas o barulho ficou mais alto, ele se levantou, saiu do quarto, e quando chegou na porta da cozinha, abriu-a, e nada havia lá, mas o barulho continuava, mas, desta vez, na sala de estar, ele saiu da cozinha e foi seguindo o barulho.

Quando ele chegou lá, o barulho desapareceu, e agora estava no banheiro.

– P-parem com essa brincadeira idiota!- disse o homem - Se está querendo me assustar não está funcionando!- Ele tentava esconder o medo enquanto fitava a porta do banheiro.

Ele estava com medo de abrir a porta e ver o seu pior pesadelo... a mãe dele com um chinelo de ferro na mão e pistola da vida.

Quando ele reuniu coragem o bastante e abriu a porta do banheiro lentamente ele havia encontrado um... um dos gatos perra de seu amigo, que por sinal, amava gatos.

A mãe dele acordou com o barulho das portas e com as luzes acesas, e lá estava a mãe com o pior pesadelo de seu filho na mão, um chinelo de ferro.

FIM

**Figura 1:** Corpus 1.
Fonte: Arquivo das autoras.

Análise "O susto"

- ✓ *Esfera social de circulação:* Cotidiana.
- ✓ *Linguagem:* Narrativa em prosa, com sequências narrativas que formam o enredo.
- ✓ *Situação comunicativa:* Escrita.
- ✓ *Código:* Verbal.
- ✓ *Temática/Assunto:* Medo do desconhecido e do conhecido- Autoridade dos pais.
- ✓ *Finalidade:* Divertir o leitor e passar um ensinamento social.
- ✓ *Coerências: Global (totalidade do texto), Linear (partes constitutivas) e Local (diversos enunciados):* De uma forma geral adequada.
- ✓ *Elementos coesivos:* **"**mas o barulho" - contradição; "quando ele chegou" - tempo; "e ver" – adição.
- ✓ *Foco narrativo:* 3° Pessoa do Singular, ou seja, impessoal. Ex: "quando ele chegou lá..."; "a mãe dele acordou".



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

| |
|---|
| ✓ *Linguagem:* Informal com marcas da oralidade. Ex: Repetição do pronome "ele"; "lá"; "- Se está querendo me assustar não está funcionando!". |
| ✓ *Personagens:* São identificadas por meio de uma característica e não pelo nome. Ex: "Um homem"; "Ele"; "a mãe dele"; "um dos gatos persa". |
| ✓ *Tempo:* Não costumam ocorrer em um tempo determinado. Ex: "Em uma noite", "Quando ele chegou lá". |
| ✓ *Espaço:* Ocorrem em espaços, lugares indeterminados, indefinidos. Ex: "saiu do quarto e quando chegou na porta da cozinha", "estava no banheiro" (precisa melhorar). |
| ✓ *Tempo verbal:* Predominância dos verbos no passado. Ex: "estava", "acordou", "ficou", "levantou", "abriu", "saiu", "reuniu", "havia", "amava". |
| ✓ *Sinais de Pontuação:* Destaque para ponto final (encerra os períodos), vírgula (pausas), exclamação (marca da função expressiva do texto), travessão (marca os discursos diretos), reticências (marca pausa de suspense). Ex: "Quando chegou lá, o barulho desapareceu, e agora estava no banheiro."; "- Parem com essa brincadeira idiota!". |
| ✓ *Diálogos:* Discurso direto, indireto. Ex: Direto: "- disse o homem". E indireto: "Ele estava com medo de abrir a porta...". |
| ✓ *O conto e os elementos linguísticos e culturais nele explícitos-implícitos: Os papéis culturais espelham traços culturais constitutivos do discurso. Homem/Filho:* Medo do desconhecido - "barulho vindo da cozinha" e do conhecido - "...a mãe dele com um chinelo de ferro na mão e pistola da vida" *Mãe:* Demonstra ser autoritária e precavida - "e lá estava a mãe com o pior pesadelo de seu filho na mão, um chinelo de ferro". |

**Quadro 2 :** Análise do Corpus 1.
Fonte: Elaborado pelas autoras.

Por fim, tecemos algumas propostas epilinguísticas e metalinguísticas como contribuição didática em relação aos principais problemas e sugestões de atividades epilinguísticas e metalinguística que podem ser adotadas para resolver os problemas identificados.

Os principais problemas encontrados foram relacionados à identificação do espaço, ao uso dos elementos coesivos (evitar repetição utilizando a substituição ou elipse) e à paragrafação. E também significado dos termos de algumas expressões do texto, falta do uso de palavras no diminutivo no conto e acentuação gráfica.

Para resolver ou amenizar os problemas, a professora poderá solicitar aos alunos, para análise, refacção do texto e atividades de reflexão. Em um primeiro momento, o texto será projetado no projetor multimídia para que todos os alunos possam ler e analisar com a ajuda da professora os elementos do texto escrito "conto popular", em seguida, os alunos sugerem algumas alterações necessárias na composição

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

do conto (Ex: os momentos da narrativa: situação inicial/ conflito/clímax e desfecho; os elementos da narrativa: Quem? Quando? Onde? Como?; e sugestões sobre vocábulos que indeterminam os espaços físicos, recursos utilizados para introduzir as falas dos personagens, entre outras) e decidem pela opção mais adequada e a professora registra no quadro.

No momento seguinte, serão realizadas mais *atividades epilinguísticas:* são atividades de reflexão sobre o uso da língua em contexto de uso, isto é, em situações reais de interação comunicativa (funcional e discursiva). *Problemas identificados:* elementos coesivos, paragrafação e interpretação do texto: *1) Texto lacunado***:** essa atividade consiste num texto "conto popular" com lacunas, sendo que cada lacuna deve ser completada com conectivos ou pronomes do caso reto, que podem ser encontrados num quadro com complementos de acordo com o texto original. O foco do exercício é abordar as conjunções e os pronomes do caso reto. É importante salientarmos que, para a sua realização, não é feita nenhuma explicação sobre conjunções ou pronomes. Apenas solicita-se aos alunos que preencham o texto com as palavras do quadro; *2) Texto recortado em tiras:* a atividade consiste num texto bem escrito curto "conto popular ", conhecido pelos alunos, cortado em tiras, sendo que cada tira corresponda a um parágrafo do texto. Essas tiras são dadas aos estudantes, em grupos, embaralhadas e colocadas em envelopes, e solicita-se a eles que montem o texto como se ele fosse um quebra-cabeça.

E também serão realizadas *atividades metalinguísticas:* é a capacidade de falar sobre a linguagem, descrevê-la e analisá-la como objeto de estudo. O código, no texto verbal, é a língua. No momento em que usamos uma mensagem verbalizada para explicar a língua, usando a própria linguagem, ocorre a metalinguagem (normativa e classificatória). *Problemas identificados:* significado dos termos de algumas expressões do texto , funções dos usos de palavras no diminutivo e entonação das palavras. *1) Sentidos das palavras:* no conto, qual o significado das expressões? a) chinelo de ferro; b) pistola da vida. *2) Função do uso do diminutivo:* observe algumas palavras no conto e escreva-as no diminutivo, de acordo com o efeito do uso das palavras, no conto, e também crie outras palavras que poderiam ser inseridas no texto - a) Ideia de que algo é menor do que o tamanho comum; b) Ideia de carinho, afeto valorização; c) Ideia de pouco caso, desprezo. *3) Acentuação gráfica:* verificar no texto a entonação tônica das

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

palavras que necessitam serem acentuadas, ou não, de acordo com as regras da norma ortográfica. Ex: “fitáva”, que foi acentuada inadequadamente.

## Considerações finais

A investigação realizada evidencia que o trabalho de uma sequência didática com o gênero do discurso conto popular colabora para que os alunos compreendam os elementos composicionais do gênero como recurso no desenvolvimento do uso da linguagem adequada a diferentes situações discursivas.

As variedades linguísticas representam possibilidades expressivas do idioma e somam recursos que podem enriquecer os textos, pois não há uma variedade melhor do que outra. Dependendo da região onde mora ou da situação de comunicação e das finalidades do texto, falado ou escrito, o falante escolherá a que for mais adequada.

Durante a realização da sequência didática (SD) dos contos populares, houve o envolvimento dos alunos nas atividades propostas e na interação entre os colegas e, de uma forma ou de outra, todos conseguiram compreender os conteúdos suscitados.

Espera-se que essa experiência motive os docentes a desenvolverem sequências didáticas a partir de um gênero discursivo, pois a aprendizagem dos alunos se torna mais significativa e consolidada.

## Referências:

ANTUNES, I. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. 1ª ed. São Paulo: Editora Parábola, 2010.

ARAGÃO, M. S. S. **Aspectos léxico-semânticos do conto popular**. In: PROFALA – Grupo de Pesquisa. Universidade Federal do Ceará, 2013.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAGNO, M.. Nada na Língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BARBOSA, J. P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, R. (Org). **A prática de linguagem em**

**sala de aula: praticando os PCNs.** São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000. p.149-182.

CASCUDO, L. C. **Contos tradicionais do Brasil.** 1 ed. Digital São Paulo: Global, 2014.

DOLZ, B.; NOVERRAZ, M. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização de R. Rojo e G. L. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004 [2013]. p. 95-128.

KLEIMAN, A. B.; MORAES, Silvia. Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado de letras, 1999.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

TRAVAGLIA, L. C. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

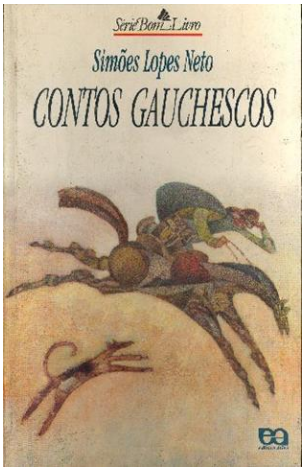
WACHOWICZ, T. C. **Análise linguística nos gêneros textuais**. São Paulo: Saraiva, 2012.

**Submetido em: 28 maio 2020.**
**Aprovado em: 20 jun. 2020.**

---

## Anexo

**Texto: Trezentas onças**




- Pois, amigo! Não lhe conto nada! Quando botei o pé em terra na ramada da estância, ao tempo que dava as — boas-tardes! — ao dono da casa, aguentei um tirão seco no coração... não senti na cintura o peso da guaiaca!

Tinha perdido trezentas onças de ouro que levava, para pagamento de gados que ia levantar.

E logo passou-me pelos olhos um clarão de cegar, depois uns coriscos tirante a roxo... depois tudo me ficou

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

cinzento, para escuro...

Eu era mui pobre — e ainda hoje, é como vancê sabe... - ; estava começando a vida, e o dinheiro era do meu patrão, um charqueador, sujeito de contas mui limpas e brabo como uma manga de pedras...

Assim, de meio assombrado me fui repondo quando ouvi que indagavam:

- Então patrício? está doente?

- Obrigado! Não senhor, respondi, não é doença; é que sucedeu-me uma desgraça: perdi uma dinheirama do meu patrão...

- A la fresca!...

- É verdade... antes morresse, que isto! Que vai ele pensar agora de mim!...

- É uma dos diabos, é...; mas não se acoquine, homem!

Nisto o cusco brasino deu uns pulos ao focinho do cavalo, como querendo lambê-lo, e logo correu para a estrada, aos latidos. E olhava-me, e vinha e ia, e tornava a latir...

Ah!... E num repente lembrei-me bem de tudo.

Parecia que estava vendo o lugar da sesteada, o banho, a arrumação das roupas nuns galhos de sarandi, e, em cima de uma pedra, a guaiaca e por cima dela o cinto das armas, e até uma ponta de cigarro de que tirei uma última tragada, antes de entrar na água, e que deixei espetada num espinho, ainda fumegando, soltando uma fitinha de fumaça azul, que subia, fininha e direita, no ar sem vento...; tudo, vi tudo.

Estava lá, na beirada do passo, a guaiaca. E o remédio era um só: tocar a meia rédea, antes que outros andantes passassem. [...].

João Simões Lopes Neto. Disponível em: < www.ufpel.tche.br>. Acesso em: 21 ago. 2007.

**Vocabulário:**

**ramada:** conjunto de ramas de uma planta.

**estância:** estabelecimento rural destinado especialmente à criação de gado.

**guaiaca:** cinto largo de couro ou de camurça, com bolsos onde se guardam dinheiro, objetos miúdos.

**charquear:** cortar em mantas, salgar e secar a carne bovina para a produção do charque; enxercar.

**brabo:** feroz; danado; que tende a se envolver em rixas; brigão, valentão.

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

**acoquine:** aborreça, incomode, irrite.

**cusco:** cão pequeno.

**fumegando:** lançando fumaça, exalando vapor.



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

# Sequência didática: um caminho para o incentivo à produção textual e para reflexões relacionadas às variedades linguísticas

## Teaching sequence: a way to encourage textual production and for reflections related to linguistic varieties

Isabela Câmara Bonilha[1]
https://orcid.org/0000-0002-8273-6729

## Resumo

Incentivar a produção textual de forma que seja significativa para os estudantes é um desafio que perdura no cotidiano dos professores de Língua Portuguesa ainda na atualidade. O trabalho por meio das sequências didáticas surge, então, como proposta para alcançar o objetivo de que os escolares possam identificarem-se enquanto produtores de texto, bem como reconhecerem as diversas variedades da língua e seus usos, além de serem capazes de compreenderem as funções sociais dos diversos gêneros textuais, seus propósitos comunicativos e estruturas. Com o intuito de alcançar enome@dominio.comsses objetivos, elaborou-se uma sequência didática nos moldes propostos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e, com base nas experiências docentes experimentadas desde sua elaboração à sua aplicação, escreveu-se este trabalho, que tem por finalidade esclarecer dúvidas como: o que são sequências didáticas? Como podem ser trabalhadas em sala de aula? Qual a importância de se abordar temas como variedades linguísticas? Procurou-se com zelo responder a esses questionamentos por meio de relato de experiência da sequência didática aplicada na Escola Estadual Estêvão de Mendonça, no município de Guiratinga, Mato Grosso, em duas turmas do 8º ano do Ensino Fundamental.
**Palavras-chave**: sequência didática, produção textual, variação linguística, memórias.

## Abstract

Encouraging textual production in a way that is meaningful to students is a challenge that persists in the everyday teaching of Portuguese Language teachers even today. The work by means of the didactic sequences then appears as a proposal to reach the objective of allowing the students to identify themselves as text producers, as well as to recognize the different varieties of the language and its uses, besides being able to understand the functions social aspects of the various textual genres and their communicative purposes and structures. In order to reach these objectives, a didactic sequence was developed along the lines proposed by Dolz, Noverraz and Schneuly and, based on the experiences of teachers, from the time of its elaboration to its application, this work was written, with the purpose of clarifying doubts like: what are didactic sequences? How can they be worked in the classroom? What is the importance of addressing issues such as linguistic varieties? We sought to respond to these questions by means of an experience report of the didactic sequence applied at the State School Estêvao de Mendonça, in the municipality of Guiratinga, Mato Grosso, in two classes of the 8th year of Elementary School.
**Keywords**: didactic sequence, text production, linguistic variation, memoirs.

## Introdução

1 Mestranda PROFLETRAS/UNEMAT-Sinop/MT – E-mail: isabelabonilha@outlook.com.

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Este artigo faz parte da disciplina de Gramática, Variação e Ensino e tem por objetivo relatar algumas práticas docentes relacionadas ao tratamento da variação linguística na sala de aula, bem como discutir sobre a importância educacional e social de abordar essa temática nesse ambiente. Sendo assim, foi elaborada uma sequência didática conforme os moldes de Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004), que foi ministrada em duas turmas de 8º ano do Ensino Fundamental na Escola Estadual Estêvão de Mendonça, em Guiratinga, Mato Grosso.

Para o trabalho, o gênero escolhido foi o texto de memória, sendo necessário perpassar também o gênero entrevista ao longo da sequência didática. Esta sequência foi planejada com o propósito de promover o interesse pela investigação e pesquisa, bem como pela escrita, além de trazer à tona expressões regionais comuns na região do município, a fim de promover discussões acerca dessa variedade e suas origens.

Durante a sequência didática, foram apresentados textos pertencentes aos gêneros memória, entrevista e causo. Além disso, houve momentos de compartilhamento dos textos produzidos, com realização de leitura em voz alta e discussão oral a respeito da experiência vivenciada durante as entrevistas. As atividades foram muito profícuas e foi possível perceber que os alunos aumentaram seus vínculos não apenas com as pessoas entrevistadas (geralmente familiares), mas com suas identidades, tendo também o trabalho de investigarem a história de suas famílias.

Para embasar teoricamente este artigo, recorreu-se aos trabalhos de Bagno (2003 e 2007), Marcuschi (2008), Bortoni-Ricardo (2005), Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Nessa perspectiva, salienta-se a importância do reconhecimento da variação utilizada por cada indivíduo como forma de valorização pessoal e objeto de aproximação deste com a disciplina de Língua Portuguesa. Nesse ínterim, Bagno (2003, p. 20) argumenta que

> O reconhecimento da existência de muitas normas linguísticas diferentes é fundamental para que o ensino em nossas escolas seja consequente com o fato comprovado de que a norma linguística ensinada em sala de aula é, em muitas situações, uma verdadeira 'língua estrangeira' para o aluno que chega à escola proveniente de ambientes sociais onde a norma linguística empregada no quotidiano é uma variedade de português não padrão.

Assim sendo, reconhecer-se enquanto falante e, melhor ainda, falante eficiente de Língua Portuguesa, é importantíssimo para que o aluno compreenda que a escola lhe

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

ensinará uma variedade socialmente almejada, mas que a utilizada por ele não é errada ou inferior a esta.

## O que são sequências didáticas e por que aplicá-las nas salas de aula de ensino fundamental?

Muito se tem discutido, nos últimos anos, acerca da utilização do método de sequência didática nas salas de aula das escolas públicas brasileiras. A metodologia é, inclusive, bastante sugerida aos professores por órgãos estaduais como o CEFAPRO (Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso). No entanto, ainda hoje, nas escolas, percebe-se uma confusão não incomum quando se trata de conceituá-la.

Sendo assim, para elucidar a questão e a conceituação da expressão utilizada neste artigo e aplicada na sala de aula, tomaremos como norte a perspectiva de Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004, p.), para quem as sequências didáticas são "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito". Dessa forma, é importante ter-se em mente que as atividades a serem planejadas girarão em torno de um gênero textual específico, levando-se em consideração seus suportes, contextos discursivos, propósitos comunicativos e estruturas.

Trabalhar na perspectiva dos gêneros textuais envolvendo sequências didáticas pode se fazer um caminho muito profícuo em relação à produção textual na escola, pois olhar para os textos como produtos sociais e provenientes de determinado contexto auxilia na compreensão (necessária, diga-se de passagem) dos escolares a respeito do que são, de fato, textos. Além disso, ao voltarmo-nos para a perspectiva do gênero textual, é possível fazer com que os escolares se sensibilizem mais facilmente a respeito das funções sociais de cada gênero. Nas palavras de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97),

> Uma seqüência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

É necessário ressaltar, entretanto, que adequar-se à situação de comunicação não significa evidenciar preconceitos ou estigmas acerca dos níveis de linguagem utilizados pelos estudantes.

Por conseguinte, ante a possibilidade de aplicar uma sequência didática, surgem entre os educadores questionamentos como: *então devo trabalhar apenas com o gênero?* A resposta para essa pertinente pergunta é não. A sequência didática, embora seja um excelente caminho para trabalhar gêneros textuais e produções oral e escrita na escola, não tem seus escopos reduzidos a essa questão.

Por meio das produções escritas, por exemplo, pode-se identificar possíveis problemas de ordem ortográfica, sintática e linguística. As sequências didáticas podem (e devem), em seus módulos, incluir reflexões e análises metalinguísticas e epilinguísticas.

No entanto, para realizar uma sequência didática bem-sucedida é necessário que se atenda a algumas características delimitadas por Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004), a saber: partir da apresentação da situação; realizar uma produção inicial; ter caráter modular, isto é, conter etapas ou módulos (nos quais se apresentará o gênero com detalhamento e será possível fazer apontamentos epilinguísticos e metalinguísticos); alcançar uma produção final.

A apresentação da situação pode ser caracterizada como uma apresentação da atividade a ser realizada pelos alunos, dando a conhecer a eles qual será o projeto para a produção final. A exemplo da sequência aplicada e que será relatada neste artigo: *escrever um texto de memória baseado em entrevista com pessoas de sua família.* Uma breve conceituação do gênero a ser produzido também se enquadra nesse momento.

A produção inicial, por sua vez, é o momento em que os alunos, utilizando-se de seus conhecimentos prévios e de breve apresentação do gênero (realizada pelo professor), colocarão no papel aquilo que conjecturam atender à proposta. Pode-se dizer, inclusive, que a produção inicial poderá funcionar como diagnóstico e ponto de partida para intervenções a serem realizadas. Após análise da primeira produção, o professor planejará os módulos baseados em problemas (de diversos níveis) surgidos nas produções textuais. Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.103),

> Nos módulos, trata-se de trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-las. [...]

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

> O movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero.

Assim sendo, é nos módulos que serão criadas intervenções para fazer com que o aluno alcance as exigências textuais do gênero em questão, o que não significa que se deve atentar apenas à estrutura deste. Podem ser trabalhadas questões relacionadas a diversas áreas da língua, como, por exemplo: sintaxe, morfologia, semântica, léxico, variedades linguísticas.

A produção final é o ponto de chegada da sequência didática, é o que norteia todo o trabalho a ser desenvolvido. Para realizar a produção final, o aluno necessita dispor do conhecimento necessário para produzi-la. Uma das muitas vantagens do trabalho com a sequência didática proposta por Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004) é justamente o vislumbre do objetivo a ser conquistado: a produção final. No caminho até esse objetivo, o professor conduzirá o aluno à assimilação de diversos conhecimentos que julgar necessários. Esse planejamento faz com que a sequência, ao mesmo tempo em que tenha um ponto de chegada definido, se torne maleável e ajustável às diversas circunstâncias que podem ocorrer em uma sala de aula.

Em termos gerais, trabalhar com as sequências didáticas na sala de aula possibilita trazer à tona o que atualmente na educação se chama de defasagens de aprendizado. Além disso, por meio desta diagnose, pode-se refletir também acerca do próprio trabalho docente.

## POR QUE TRATAR VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA ESCOLA?

Em princípio, é importante ressaltar que, no caso da sequência didática a ser apresentada no último item deste artigo, escolheu-se o gênero memórias literárias por tratar-se de textos de caráter intimista e mais confessional, com o intuito de aproximar os discentes de seus futuros entrevistados e de seus níveis mais naturais (ou menos monitorados) de fala, uma vez que lidam com lembranças que podem estar relacionadas à afetividade.

Segundo Bortoni-Ricardo (2005, p. 41), “Se o falante tiver um maior grau de apoio contextual, bem como a maior familiaridade com a tarefa comunicativa, poderá desempenhar-se no estilo monitorado com menor pressão comunicativa”. No caso da

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

sequência aplicada, portanto, procurou-se desenvolver um gênero com menor pressão comunicativa e, por conseguinte, menor monitoramento.

A partir desse trabalho, identificou-se, então, uma profusão de termos e expressões características da região de Guiratinga e de seus colonizadores, trazendo à tona o trabalho com a variação linguística.

Muitas vezes, ao lidar com questões como a da variação linguística em sala de aula, o professor é veementemente criticado por aqueles que acreditam ser este um assunto desnecessário e que trabalhar acerca do tema é "ensinar o errado". A respeito disso, Bagno (1999) explica que

> O reconhecimento da existência de muitas normas linguísticas diferentes é fundamental para que o ensino em nossas escolas seja consequente com o fato comprovado de que a norma linguística ensinada em sala de aula é, em muitas situações, uma verdadeira 'língua estrangeira' para o aluno que chega à escola proveniente de ambientes sociais onde a norma linguística empregada no quotidiano é uma variedade de português não padrão.

Deste modo, faz-se importante reconhecer a variedade utilizada pelo aluno e partir dela para o alcance de outras variedade, para que este possa se comunicar de acordo com o contexto em que estiver inserido. Segundo Bortoni-Ricardo (2004), o problema não é a existência em si de uma norma-padrão, mas o fato de que ela esteja restrita a apenas uma parcela da população. É dever, então, do professor, reconhecer as variedades utilizadas pelos discentes e proporcionar a eles o conhecimento específico para que possam utilizar, quando necessário, o código mais socialmente prestigiado, que é a norma culta. Ainda sobre esse assunto, Bortoni-Ricardo (2004, p. 15) afirma que

> O ensino da língua culta à grande parcela da sociedade que tem como língua materna – do lar e da vizinhança – variedades populares da língua tem pelo menos duas consequências desastrosas: não são respeitados os antecedentes culturais e linguísticos do educando, o que contribui para desenvolver nele um sentimento de insegurança, nem lhe é ensinada de forma eficiente a língua-padrão.

Dessa maneira, pode-se inferir que, para ensinar de forma eficiente a norma culta, ou língua culta, como nomeia a autora, é necessário partir de uma língua (ou variedade, ou linguagem) já conhecida pelo aluno, tanto para que este se sinta valorizado e à vontade para expressar-se, quanto para que conquiste uma comunicação efetiva com o estudante, uma vez que, como afirma Bagno (1999), muitas vezes a norma culta corresponde a uma língua estrangeira para o discente.



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Além disso, ao ensinar a norma culta não é recomendado que se atenha apenas aos conhecimentos gramaticais tradicionais, mas a reflexões epilinguísticas a respeito do funcionamento da língua e das razões para aprender a variedade mais prestigiada. Nas palavras de Bortoni-Ricardo (2004, p. 15), por meio dos professores é que

> Os alunos devem estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade. Algumas conferem prestígio ao falante, aumentando-lhe a credibilidade e o poder de persuasão; outras, contribuem para formar-lhe uma imagem negativa, diminuindo-lhe as oportunidades.

Assim sendo, fica claro que refletir a respeito dos funcionamentos da língua pode abrir portas inclusive para a compreensão - por parte do aluno – de se conhecer os mecanismos que regem as línguas, bem como de dominar as diversas variantes do código. Ter claro o poder da linguagem pode fazer com que os discentes se tornem abertos à aprendizagem de Língua Portuguesa que, quando restrita apenas às normas gramaticais, corre o risco de tornar-se apenas um conjunto abstrato de regras.

Dessa forma, vê-se que o trabalho com a sociolinguística dentro das escolas de ensino fundamental tem grande relevância e que pode estar perfeitamente aliado à metodologia da sequência didática, devido a seu caráter planejado, modular e que leva em conta o estudo dos gêneros textuais que, por sua vez, proporciona aos escolares a experiência com os contextos e suportes enunciativos.

## Aplicação da sequência didática: relato de experiência

Como dito anteriormente, o trabalho a ser relatado neste item foi realizado nos moldes de sequência didática propostos por Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004). Para a sequência aplicada, escolheu-se o gênero Memórias Literárias que, segundo Maciel (2007), fazem parte da literatura confessional. O intuito primeiro deste planejamento foi fazer com que os escolares se identificassem enquanto produtores textuais, já que identificou-se nas salas de aulas dos 8ºs anos do Ensino Fundamental uma grande resistência com a produção escrita.

## ESPECIFICAÇÕES DIDÁTICAS

Série: 8º ano

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Conteúdos trabalhados: Gênero textual memórias literárias, variedade linguística, tempos verbais do pretérito, foco narrativo em 1ª e 3ª pessoas, gênero entrevista.

Objetivos:

- Fazer com que o aluno se identifique enquanto produtor textual;
- Reconhecer as características do gênero memórias literárias;
- Perceber os propósitos comunicativos e situações de enunciação do gênero em questão;
- Produzir um texto de memórias literárias;
- Refletir acerca da variedade linguística local e das variedades diafásica, diastrática, diacrônica;
- Promover a participação dos pais e/ou responsáveis na educação escolar dos estudantes.

Materiais utilizados: quadro-negro, giz, cópias impressas de textos pertencentes ao gênero memórias, projetor multimídia, caixa de som, câmera filmadora.

## RELATO DE EXPERIÊNCIA

### Apresentação da situação (2 aulas)

No primeiro momento, perguntou-se aos alunos o que entendiam por "memória". Após escutar as diversas respostas, pediu-se que os escolares pesquisassem nos dicionários disponíveis as definições para esta palavra. Alguns alunos verbalizaram as definições encontradas como "faculdade de lembrar e conservar ideias", "termo para denominar a capacidade do sistema nervoso de reter e fixar eventos passados", ou ainda "reputação bem estabelecida, fama". Indagou-se, a seguir, qual das definições dadas mais se aproximaram das relatadas pelos estudantes anteriormente.

Pediu-se, então, para que os alunos, sentados em círculos, contassem oralmente uma lembrança marcante de suas vidas. Nesse momento, alguns sentiram-se tímidos, mas a maioria realizou a atividade.

Após esse momento, socializou-se o gênero a ser estudado e produzido: memórias literárias e fez-se um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos por meio de perguntas norteadoras, tais como: *Vocês sabem o que é um gênero textual?*

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

*Alguém pode me dizer o nome de um gênero que já conheça? Alguém tem ideia de como seja um texto do gênero memórias literárias?*

Seguem algumas das respostas:

- gênero é um texto;
- gênero é um tipo de texto;
- já estudei o gênero fábula;
- gênero memória deve ser um que conte uma lembrança de alguém.

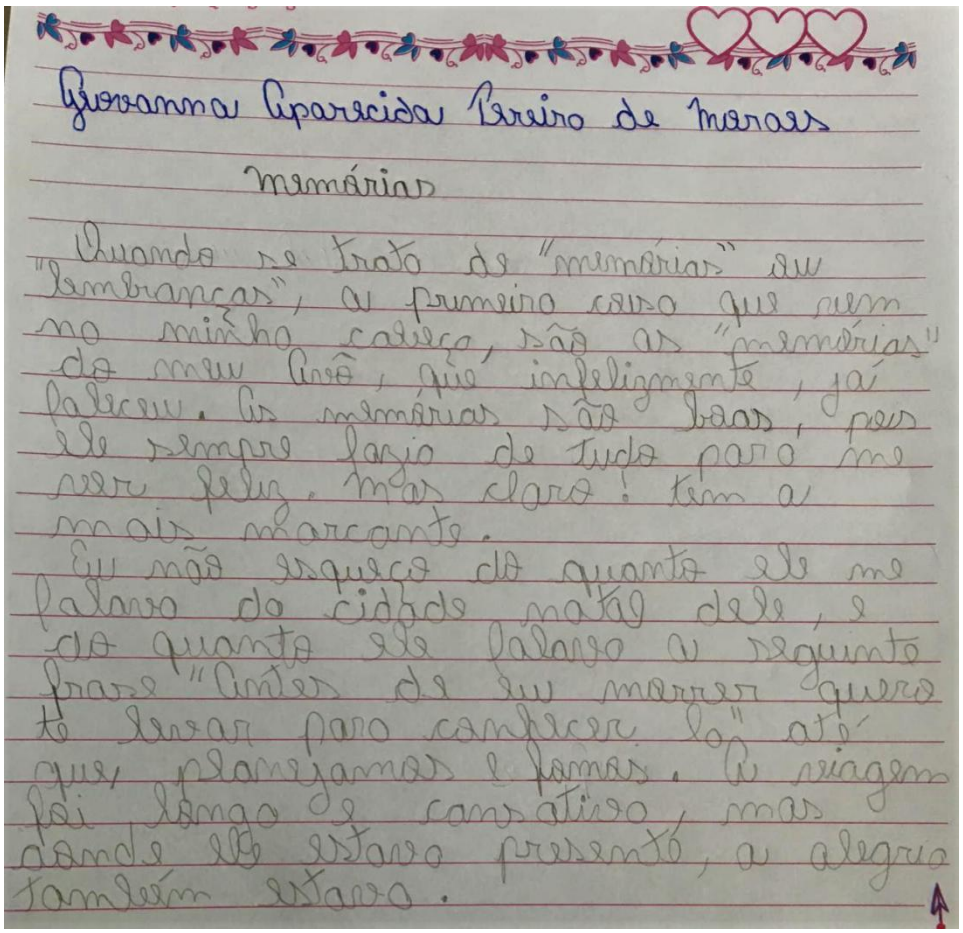
Após essas respostas, explicou-se, então, o que é gênero textual de forma que os alunos pudessem ter claro esse conceito antes da produção inicial, ressaltando-se que cada gênero possui propósito, estrutura e linguagem específicos.

No momento da produção inicial, foi realizada uma explicação expositiva breve acerca do gênero textual memórias literárias, caracterizado como "gênero textual em que se contam experiências vividas". Os alunos, então, foram incentivados a escrever um texto de memórias.

Neste ponto, é importante ressaltar que, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), não é necessário nem se espera que, logo na produção inicial, o aluno redija um texto que atenda ao gênero a ser trabalhado de forma completa. Na realidade, apenas na produção final é que se almeja esse resultado. Aliás, segundo os autores, "no momento da produção inicial, os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade" (2004, p. 101). A produção inicial tem, portanto, o intuito de trazer à tona ou revelar a ideia que cada produtor faz a respeito do gênero.

Nas produções iniciais dos alunos, foi possível perceber que alguns tinham um conhecimento um pouco mais abrangente sobre o gênero, contando relatos um pouco mais detalhados, como no texto abaixo:

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso


Giovanna Aparecida Freire de Moraes

memórias

Quando se trata de "memórias" ou "lembranças", a primeira coisa que vem na minha cabeça, são as "memórias" do meu Avô, que infelizmente, já faleceu. As memórias são boas, pois ele sempre fazia de tudo para me ver feliz. Mas claro! tem a mais marcante.

Eu não esqueço do quanto ele me falava da cidade natal dele, e do quanto ele falava a seguinte frase "Antes de eu morrer quero te levar para conhecer lá" até que planejamos e fomos. A viagem foi longa e cansativa, mas onde lá estava presente, a alegria também estava.

**Figura 1**: Produção inicial.
Registro fotográfico da pesquisadora

No entanto, a maior parte dos estudantes escreveu apenas relatos curtos, não aprofundados e sem o detalhamento e aproximação sentimental que exigem os textos do gênero memória, como é o caso abaixo:

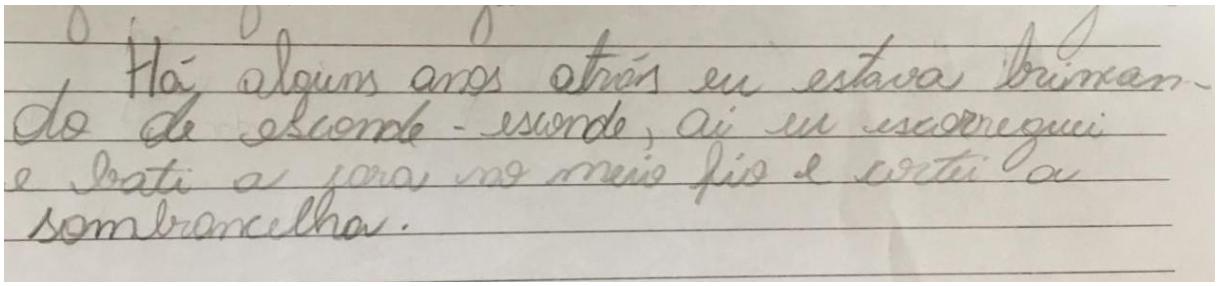

Há alguns anos atrás eu estava brincando de esconde - esconde, aí eu escorreguei e bati a cara no meio fio e cortei a sombrancelha.

**Figura 2**: Produção Inicial
Registro fotográfico da pesquisadora

Foram observadas, nos textos produzidos, algumas marcas da oralidade e expressões características da região, como, por exemplo: “eu mais ele...”, “dava de dar...”, “insistino...”, “minha chinela...”, “peitei no carro...”.

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

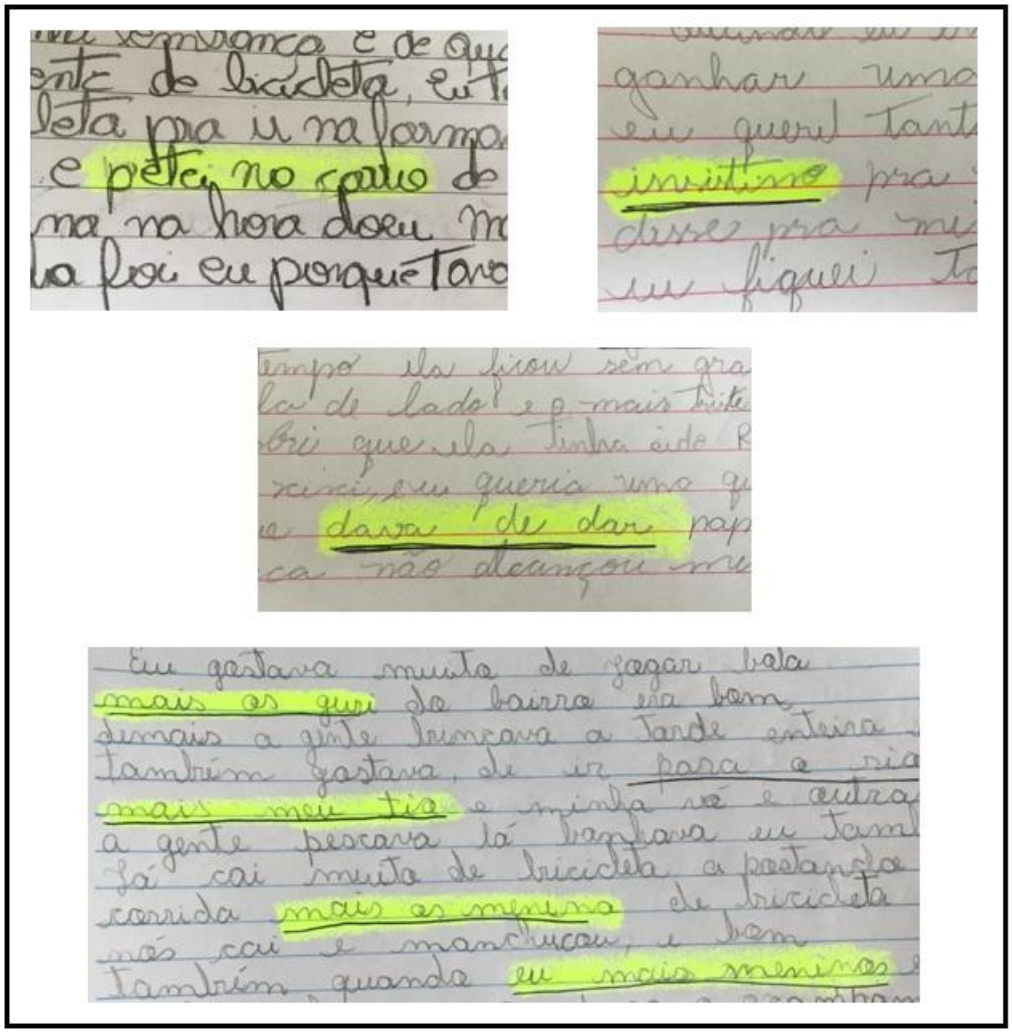


**Figura 3:** Excertos da produção inicial
Registro fotográfico da pesquisadora)

## Módulo 1: caracterizando o gênero memórias literárias (2 aulas)

Neste módulo, procurou-se mostrar aos alunos exemplos de textos do gênero memórias literárias para que estes compreendessem o que se pode esperar de suas produções. Nesse ínterim, tomou-se o cuidado de selecionar textos que fossem compreensíveis aos seus níveis de conhecimento e linguagem e que representassem situações significativas do cotidiano do alunado. Sendo assim, foram apresentados dois textos vencedores das Olimpíadas de Língua Portuguesa e exposto o fato de que os autores das narrativas eram também estudantes.

Após o momento de leitura e discussão dos textos, foram elencados no quadro os apontamentos feitos pelos alunos acerca das características dos textos lidos e, por conseguinte, do gênero memórias literárias. Alguns apontamentos a mais foram feitos a

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

fim de complementarem as ideias dos estudantes e lhes ampliarem o conhecimento. Os alunos copiaram essas características do quadro-negro.

## Módulo 2: analisando a primeira produção (3 aulas)

Este módulo foi concebido a fim de fazer com que os alunos refletissem acerca de suas produções iniciais. Foi feita a eles a pergunta "considerando o que vimos até agora sobre o gênero memórias literárias, vocês consideram ter escrito um texto desse gênero na produção inicial?". Unanimemente, os alunos responderam que não. Seguem algumas observações feitas por eles:

- Não fiz um texto de memórias literárias, só contei uma lembrança qualquer...

- Ahh, não coloquei emoção no meu texto, como aqueles que lemos.

Após esse momento, foram projetados alguns excertos das produções iniciais, que foram digitados e tiveram os nomes ocultados, para evitar quaisquer constrangimentos. Por meio da análise dos trechos, foi possível perceber que havia problemas no foco narrativo e na utilização dos tempos verbais pretérito imperfeito e pretérito perfeito.

Assim sendo, neste módulo, uma aula foi separada para tratar do tema "foco narrativo em primeira e terceira pessoas". Na oportunidade, os discentes puderam refletir sobre os efeitos de cada uma das narrativas e identifica-las nos textos já trabalhados na sala de aula em momento anterior. Outra aula deste módulo foi preparada para tratar dos tempos verbais pretérito perfeito e pretérito imperfeito. Os escolares também foram levados a refletir acerca dos efeitos da utilização de cada um desses dois tempos em uma narrativa.

## Módulo 3: gênero textual entrevista (1 aula)

Após os diversos estudos acerca do gênero memória literária e discussões metalinguísticas e epilinguísticas, propôs-se aos alunos que realizassem uma entrevista com as pessoas mais antigas de suas famílias, a fim de coletarem memórias e histórias que pudessem fazer parte de uma nova produção. No entanto, para tal, foi necessário revisar as características do gênero textual entrevista.



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Foi feita uma atividade de interação na qual a professora entrevistou um aluno escolhido pela sala. Depois, a professora foi entrevistada por um dos alunos, com o intuito de simular como deve ser realizada uma entrevista.

Os alunos assistiram também a um vídeo no qual o apresentador Jô Soares entrevista o poeta Patativa do Assaré. Nesse momento, algumas considerações acerca da variedade do poeta surgiram na sala de aula. Os estudantes foram levados a pensar por meio de questionamentos tais como: *e como falam nossos avós? Há alguma expressão utilizada por alguém de sua família que você considere peculiar?* Assim, deu-se uma introdução muito breve a questionamentos acerca da variação linguística.

Na aula seguinte, estabeleceu-se de forma conjunta algumas perguntas que norteariam as entrevistas que seriam realizadas pelos alunos às pessoas mais próximas e mais antigas de suas famílias. As perguntas foram escritas no quadro-negro para que os alunos as copiassem. Além disso, ressaltou-se que o estudante poderia fazer perguntas que não constassem entre as anotadas, caso os assuntos e a necessidade de saber mais sobre eles fossem surgindo. Os alunos foram ainda orientados a registrarem as respostas dos entrevistados de forma mais fiel possível e, se dentro das possibilidades, por meio do gravador de voz do celular.

## Módulo 4: variação linguística (4 aulas)

Considerou-se este como um dos módulos mais importantes da sequência didática, uma vez que por meio dele várias atividades epilinguísticas puderam ser realizadas. No primeiro momento, os alunos foram convidados a sentarem-se em círculo e compartilharem as entrevistas realizadas. Surgiu, então, uma profusão de histórias, algumas tristes, outras bem-humoradas e felizes. Junto às histórias, diversos termos típicos da região do município de Guiratinga vieram à tona. Além disso, alguns dos alunos, que registraram as falas dos entrevistados e as escreveram exatamente como haviam sido ditas (na variante mais informal), provocaram risos ou fizeram questionamentos: *professora, era pra escrever assim mesmo?*

Tal fato mostrou que a maioria dos alunos já possuía consciência das diferenças da fala para a escrita e que muitos compartilhavam alguns preconceitos. Afirmações do tipo "*meu vô fala tudo errado!*", *"minha vó também!"*, foram gatilhos impulsionadores para que o tema preconceito linguístico fosse abordado e esclarecido.

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Tais observações feitas por adolescentes, que se comunicam normalmente em linguagem informal, confirmam o que Bortoni-Ricardo (2007, p.14) afirma, ao dizer que:

> o prestígio do português culto, padronizado nas gramáticas e dicionários e cultivado na literatura e nos mais diversos domínios institucionais da sociedade não se restringe, como era de se esperar, aos grupos de seus usuários; ao contrário, perpassa todos os seguimentos sociais.

Além disso, as diversas formas de variação e suas causas foram abordadas em sala de aula. Nesta ocasião, apresentaram-se aos estudantes os conceitos de variação diafásica, diastrática e diatópica.

Em um segundo momento, registrou-se no quadro as diversas expressões das quais os alunos desconheciam o significado ou que consideraram mais peculiares e até mesmo estranhas ou "erradas", segundo eles, e os estudantes foram incentivados a realizarem pesquisas para descobrir o que queriam dizer. A pesquisa foi realizada em casa com os próprios entrevistados e na internet, no laboratório de informática. Algumas expressões foram apontadas como típicas dos estados da Bahia e Minas Gerais.

Em ocasião dessas descobertas, uma retrospectiva da história do município e de sua colonização foi realizada. Alguns dos alunos inclusive relataram histórias como *"meu avô e minha avó vieram da Bahia para cá a pé!"*. Essa experiência mostrou-se muito profícua e foi possível perceber que muitos alunos, antes dela, não sabiam quais eram suas descendências e origens.

## PRODUÇÃO FINAL (aulas)

Os alunos foram relembrados acerca das características do gênero textual memórias literárias e foi proposta uma nova produção textual que abarcasse as memórias, lembranças e relatos contidos nas entrevistas. Além disso, propôs-se aos estudantes que escrevessem os textos em primeira pessoa, para dar-lhes um tom mais íntimo e confessional.

Alguns estudantes, talvez influenciados pelas aulas acerca do assunto variação linguística, disseram que optariam por manter algumas marcas da oralidade dos

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

entrevistados em seus textos de memória, como foi o caso do estudante autor do excerto do texto a seguir:

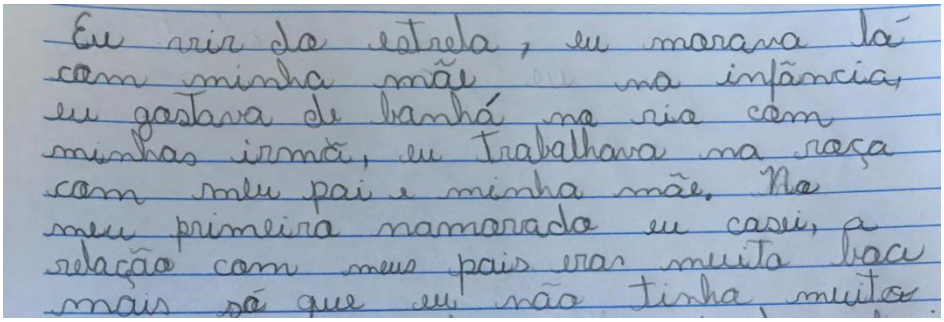


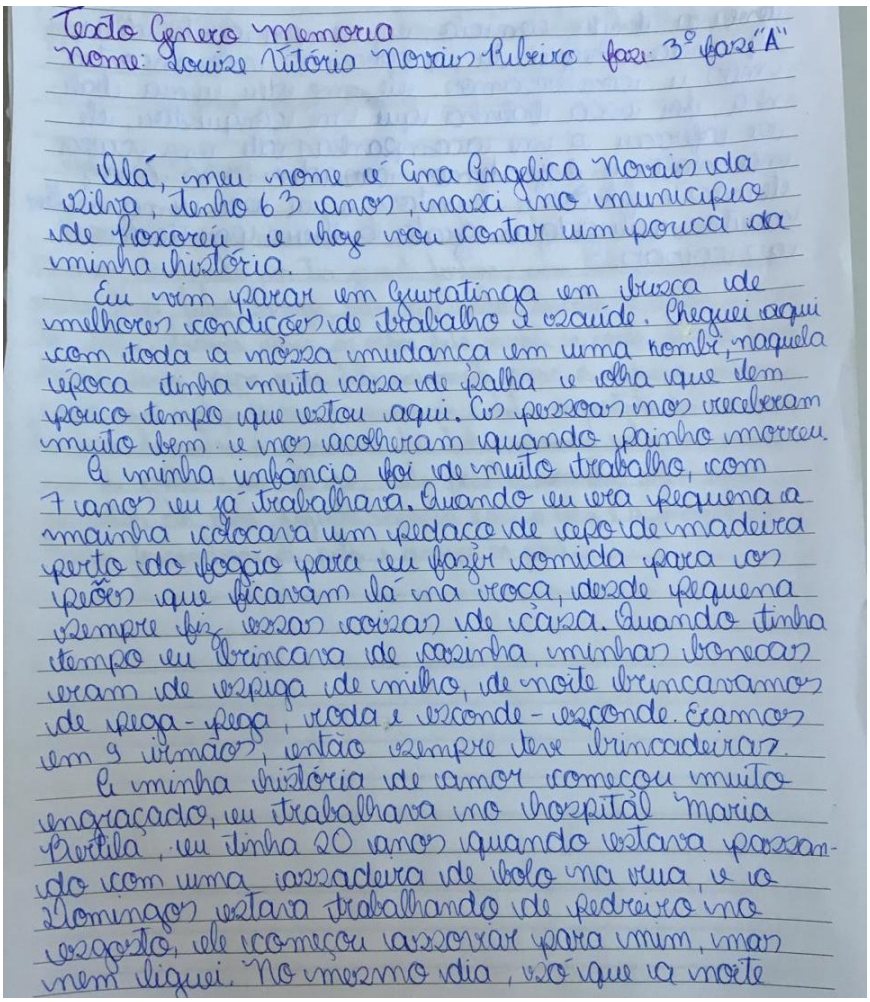

**Figura 4:** trecho de produção final: registro fotográfico da pesquisadora)

Em relação ao trabalho com a oralidade na escola, Marcuschi (2008, p.55) ressalta que "há um deslocamento da função da escola como voltada exclusivamente para o ensino da escrita. Seu papel exorbita essa fronteira e se estende para o domínio da comunicação em geral. Envolve também o trabalho com a oralidade". Para o autor, trabalhar a oralidade na escola não quer dizer que se deve ensinar a falar, mas de usar as diversas formas orais em situações que devem ser dominadas pelos estudantes. Sendo assim, utilizar marcas da oralidade em textos literários, como é o caso dos textos de memórias, é uma forma de exercer domínio sobre uma situação em que se pretende, por meio da variação, alcançar maior intimidade e proximidade do leitor para com o narrador do texto.

Pode-se perceber, no entanto, algumas incorreções ortográficas que não estão relacionadas às questões de variação linguística, como, por exemplo: "Eu *vir* do *estrela...".* Estrela, neste caso, é o nome de uma comunidade de pescadores perto do município de Guiratinga, logo, como nome próprio, deveria ter sido escrito com a letra inicial maiúscula. Além disso, no lugar de *vir*, a palavra *vim* deveria ter sido empregada. Essas questões foram apontadas na refacção textual realizada posteriormente.

Foi possível perceber, por meio da produção final, o sucesso da experiência com a Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly, tendo em vista a grande evolução linguística dos textos redigidos pelos estudantes. Além disso, percebeu-se também que os estudantes demonstraram desempenhos proficientes na habilidade e competência de transformarem um relatório de entrevista, redigido em terceira pessoa, em um texto escrito em primeira pessoa.

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso



Texto Genero Memoria
Nome: Louize Vitória Novais Ribeiro Faz. 3º fase "A"

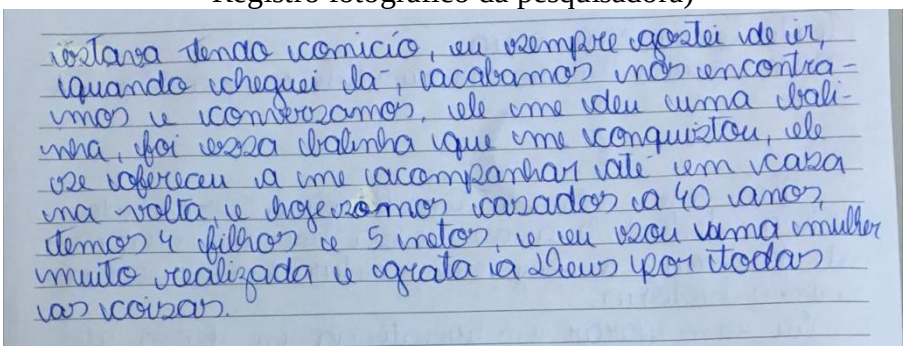
Olá, meu nome é Ana Angelica Novais da Silva, tenho 63 anos, nasci no município de Foxoreú e hoje vou contar um pouca da minha história.

Eu vim parar em Guaratinga em busca de melhores condições de trabalho e saúde. Cheguei aqui com toda a nossa mudança em uma kombi, naquela época tinha muita casa de palha e olha que tem pouco tempo que estou aqui. Os pessoas nos receberam muito bem e nos acolheram quando painho morreu.

A minha infância foi de muito trabalho, com 7 anos eu já trabalhava. Quando eu era pequena a mainha colocava um pedaço de tapo de madeira perto do fogão para eu fazer comida para os peões que ficavam lá na roça, desde pequena sempre fiz essas coisas de casa. Quando tinha tempo eu brincava de casinha, minhas bonecas eram de espiga de milho, de noite brincavamos de pega-pega, roda e esconde-esconde. Eramos em 9 irmãos, então sempre tive brincadeiras.

A minha história de amor começou muito engraçado, eu trabalhava no hospital Maria Bertila, eu tinha 20 anos quando estava passando com uma jardineira de bolo na rua, e o Domingos estava trabalhando de pedreiro no esgoto, ele começou assoviar para mim, mas nem liguei. No mesmo dia, só que a noite

**Figura 4:** produção final
Registro fotográfico da pesquisadora)



estava tendo comício, eu sempre gostei de ir, quando cheguei lá, acabamos nos encontramos e conversamos, ele me deu uma balinha, foi essa balinha que me conquistou, ele se ofereceu a me acompanhar até em casa na volta, e hoje somos casados a 40 anos, temos 4 filhos e 5 netos, e eu sou uma mulher muito realizada e agrata a Deus por todas as coisas.

**Figura 5:** Produção final, continuação.
Registro fotográfico da pesquisadora.)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o trabalho realizado por meio de sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly, pôde-se perceber a grande valia dessa forma de sistematização de aulas no tocante à produção textual, seja ela oral ou escrita. Além

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

disso, foi possível perceber, por meio dos resultados conquistados ao final da aplicação da sequência, o quanto esse método é eficaz na evolução da produção escrita dos escolares, bem como na sistematização dos conhecimentos sobre língua e linguagem, de forma a compreenderem seus usos sociais.

A aplicação da sequência didática também mostrou-se valiosa no que diz respeito à suscitação de questionamentos relacionados à variação linguística e as discussões epilinguísticas causadas pela abordagem deste assunto puderam aproximar os estudantes de suas identidades, origens, assim como de suas próprias famílias e levá-los a valorizar os diversos falares e a os compreenderem enquanto parte constitutiva dos indivíduos.

## REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso*: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, Marcos. *A norma oculta - língua & poder na sociedade brasileira*. 2ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós cheguemu na escola, e agora? Sociolinguística £ Educação.* São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

**Submetido em: 28 maio 2020.**
**Aprovado em: 20 jun. 2020.**



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

# Um trabalho com o gênero causo com vistas a erradicar o preconceito linguístico e os desafios de aprendizagem

Un trabajo con género causa con vistas para erradicar el prejuicio lingüístico y los desafíos de aprendizaje

Rosalina Ananias Pinheiro Neves[1]
https://orcid.org/0000-0001-9604-5577

## Resumo

Ensinar língua portuguesa é um "desafio" para o professor. Para o estudante, fica quase impossível aprender as normas de uma língua sem que ainda tenha desenvolvido as capacidades básicas de leitura e escrita. Busca-se então novas estratégias de ensino e de aprendizagem a fim de amenizar os desafios encontrados em sala de aula. Por meio do gênero causo e baseado na sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), realizou-se este trabalho com a turma do 6º Ano da Escola Zuleide dos Santos Barros, de Americana do Norte - Tabaporã – MT, sugerido na disciplina de Gramática, Variação e Ensino do PROFLETRAS - Sinop - MT.
**Palavras-chave**: Sequência Didática, Preconceito Linguístico, Desafio de Aprendizagem, Leitura.

## Abstract

Teaching Brazilian Portuguese is a "challenge" for the teacher. For the student, it is almost impossible to learn the norms of a language without having yet developed basic reading and writing skills. Thus, the teacher search for new approaches to teaching and learning strategies to alleviate the challenges encountered in the classroom. Through the "causo" genre [stories of easy memorization due to their simple language and mainly by the spontaneous way they are told] and based on the didactic sequence of Dolz, Noverraz, and Schneuwly (2004), this work was carried out with the class of the 6th Year of the Zuleide dos Santos Barros School, from Americana do Norte – Tabaporã/MT suggested in the discipline of Grammar, Variation, and Teaching of PROFLETRAS – Sinop/MT.
**Keywords**: Didactic Sequence, Linguistic Bias, Learning Challenge, Reading.

## Introdução

O presente artigo é fruto das reflexões realizadas nas aulas da disciplina de Gramática, Variação e Ensino, do curso de mestrado profissional em Letras – PROFLETRAS. Além de constituir-se como objeto de avaliação das aulas ministradas, tem ainda por objetivo demonstrar a trajetória de uma turma de alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental. Nesta turma foi trabalhado o gênero causo por meio da sequência

1 Professora da Educação Básica na E. E. Zuleide dos Santos Barros no município de Tabaporã-MT, formada em Letras pela Unemat/Cáceres, mestranda pelo PROFLETRAS – Unemat/Sinop, E-mail: roanapinheiro@gmail.com.

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

didática, fundamentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), sobre a qual os autores afirmam que: "sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito".

Com este trabalho, busca-se proporcionar novas reflexões e consequentemente construir novos conceitos e desconstruir ideias cristalizadas impostas por práticas tradicionais de ensino. Ideias estas que sempre foram pautadas pela norma-padrão tendo como subsídio o livro didático, numa sequência trazida pelos seus autores. Sobre esta questão, Delizoicov et al, 2003, p. 243 afirmam que:

> Os livros didáticos disponíveis no mercado, além de apresentarem deficiências já apontadas em vários trabalhos de pesquisa, estão organizados segundo sequências rígidas de informações e atividades. Têm sido usados como único material didático pelos professores, impondo um ritmo uniforme e a memorização como prática rotineira nas escolas. Sobretudo, servem como verdadeiras 'muletas', minimizando a necessidade do professor de decidir sobre sua prática na sala de aula e preparar seu material didático. (DELIZOICOV et al, 2003, p. 243).

Para subsidiar este trabalho, buscamos suporte teórico em Antunes (2009), Bagno (2007) e (2013), Callou (2014), Cereja e Cochar (2015), Delizoicov (2003), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Faraco (2008), Oliveria et al. (2012), Orientações Curriculares para a área de Linguagens (MATO GROSSO, 2010), Orientações Curriculares para a Educação Básica (MATO GROSSO, 2010).

## Linguagem, sociedade e ensino

Atualmente, o estudo da sociolinguística tem tornado a carga de ensino um pouco mais leve, pois quebrou-se a rigidez de um sistema de ensino centrado em uma linguagem que, de certa forma, oprime estudantes e professores. Esta opressão afeta os estudantes, visto que estes já trazem para a escola a sua norma linguística estabelecida. Para os professores, desconstruir o que já está posto e impor outra forma de falar e, consequentemente, escrever era algo penoso demais, quase que como uma língua estranha dentro da mesma língua. Daí em diante, para o aluno, passa a ser considerada errada a forma que ele fala, pois, o certo seria o uso da norma-padrão, a qual nem mesmo os professores têm domínio total.

Está aí estabelecido um motivo para que o preconceito linguístico possa ser estabelecido na escola e também na sociedade. Por conta disto e também por outros



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

fatores, percebe-se casos de desafios de aprendizagem, sendo que, até a pouco tempo atrás, havia um alto índice de reprovação e também de evasão escolar. A sociolinguística, por sua vez, busca combater estes fatores e também o preconceito, pois termos como "certo" ou "errado" reforçam a ideia de que o estudante não é capaz de falar sua própria língua. Além disso, um ensino baseado em normas a pessoas que ainda não têm o domínio da língua escrita é algo impossível de se realizar.

De posse desta nova teoria, temos agora subsídio suficiente para tomarmos rumos diferentes quando se trata de ensino escolar. Assim como, novas estratégias, como as sequências didáticas, que surgem para que o professor se atualize e renove sua maneira de ensinar, facilitando, tanto o ensino quanto a aprendizagem. Com relação a isso, Callou (2007, p.14) argumenta que:

> Entende-se que a formação do professor de língua portuguesa, em qualquer nível, deva ser radicalmente modificada, passando a fundamentar-se no conhecimento, compreensão e interpretação das diferenças hoje – e sempre – existentes na escola, a fim de que haja uma mudança de atitude do professor diante das condições socioculturais e linguísticas dos alunos. Faz-se necessário também uma reformulação dos conteúdos e dos procedimentos de ensino da língua, que tem, por objetivo, o domínio da chamada norma culta, sem estigmatização, contudo, das variedades linguísticas adquiridas no processo natural de socialização.

Sendo assim, além dos conteúdos, o professor deve sempre buscar novas teorias, incrementar novas práticas em seu trabalho, pois vivemos em tempos de acelerado desenvolvimento tecnológico.

## Língua e linguagem em foco

A língua é um importante instrumento para a comunicação em sociedade. Existem inúmeras possibilidades de comunicação, porém as línguas falada e escrita são as mais utilizadas por nós seres humanos. Segundo o dicionário Aurélio Júnior (2011, p. 555), língua é: "O conjunto das palavras e expressões, faladas ou escritas, usadas por um povo, um grupo social ou uma nação e o conjunto de regras de sua gramática". Já linguagem, o mesmo dicionário traz como sendo: "uso da palavra articulada ou escrita, como meio de expressão e de comunicação entre as pessoas".

A língua portuguesa é a língua oficial do brasileiro, porém, existem muitas outras faladas em nosso território. Segundo Bagno (2007, p. 26-27):

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

> Das quase 210 línguas que coexistem com o português brasileiro, cerca de 190 são línguas indígenas... [...] além das indígenas, convivem com o português brasileiro quase 20 línguas de origem europeia e asiática, trazidas pelos imigrantes que se estabeleceram no Brasil desde o início do século XIX, logo após a independência de 1822.

Diante disso, percebe-se que vivemos em um país plurilíngue que, além das diferentes línguas existentes, surgem os sotaques, enriquecendo ainda mais a forma de falar do povo brasileiro. Olhando por este viés e de posse das informações mencionadas por Bagno, podemos inferir que todos nós trazemos uma mistura de culturas que influencia nossa forma de falar, fazendo com que a língua portuguesa se torne, por experiências vividas por todos os habitantes desta nação, a língua brasileira.

## Particularidades da Escola Zuleide

*"Pur que se num veiu onti? Purque eu, meu pai e minha mãe foi pra sinop! Professora, esses musquitu fica entrano nu meu zóio!"*

Essas são algumas das frases expressas no dia a dia da escola Professora Zuleide dos Santos Barros. E falares como estes não são expressos somente pelos alunos do 6º Ano, os quais foram escolhidos para realizar as atividades que este estudo propõe, são variantes que até os mais escolarizados, sendo possuidores da Norma Culta, utilizam-nas nas comunicações cotidianas. Sendo assim, e valendo-nos da concepção de Callou (2014, p.40), entende-se que, neste caso, comunicamos em situação informal, sem nenhum monitoramento utilizando-nos "das variedades linguísticas adquiridas no processo natural de socialização".

## Para início de conversa

Iniciamos o referido trabalho com o planejamento da sequência didática. Desta feita, aproveitamos o fato de que, na semana anterior, havia iniciado, com o auxílio do livro didático[2], o conteúdo sobre variações linguísticas. Já havia também se percebido que na sala entre os alunos o preconceito por conta dos "falares diferentes" era constante. Iniciamos então pela leitura e compreensão da tira de Fernando Gonzales, em

[2] CEREJA, Willian Roberto, MAGALHÃES, Tereza Cochar. Português: linguagens. 9. Ed. reform. – São Paulo: Saraiva, 2015.



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

que uma senhora compra um papagaio que fala "errado". Ela não aceita a maneira de falar da ave e volta na loja para devolvê-la, percebe, então, pelo atendimento do vendedor, que o papagaio havia aprendido a falar com ele.

Esta situação permite ao professor levar o aluno a perceber que esta forma de falar não é a que está registrada no dicionário, constituindo-se assim em uma variedade linguística. Explicou-se então que: "Variedades Linguísticas são as variações que uma língua apresenta em razão das condições sociais, culturais e regionais nas quais é utilizada". (CEREJA E COCHAR, 2015, p. 40).

Para falar da variação histórica, foi lida uma cantiga de roda trazida no próprio livro, na qual observa-se algumas palavras que caíram em desuso, outras, ao mesmo tempo, sofreram variações. Em seguida, trabalhou-se as variações sociais ou culturais: as gírias. Foi explicado que as gírias são utilizadas por um grupo, num determinado tempo e variam conforme os grupos sociais ou profissionais.

O livro traz também sobre oralidade e escrita, formalidade e informalidade com ênfase na linguagem digital, tão utilizada na sociedade hoje.

Depois conceituou-se a Linguagem (norma) Culta e Padrão; explicou-se que a linguagem padrão é aquela ensinada nas escolas, e a culta é usada pelas pessoas instruídas da classe social dominante e caracteriza-se pela obediência às normas gramaticais.

Logo após, foi introduzido o gênero "causo" por meio da Sequência Didática. Esta estratégia contempla a necessidade da escola uma vez que, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96):

> Se hoje em dia, existem várias pistas para responder a esta questão, nenhuma satisfaz, simultaneamente, as exigências:
> - Permitir o ensino da oralidade e da escrita a partir de um encaminhamento, a um só tempo, semelhante e diferenciado;
> - Propor uma concepção que englobe o conjunto da escolaridade obrigatória;
> - Centrar-se, de fato, nas dimensões textuais da expressão oral e escrita;
> - Oferecer um material rico em textos de referência escritos e orais, nos quais os alunos possam inspirar-se para suas produções;
> - Ser modular, para permitir uma diferenciação do ensino;
> - Favorecer a elaboração de projeto de classe.

A partir das informações relacionadas a esta estratégia, demos continuidade ao trabalho com os alunos. Foi perguntado à turma se seus pais ou avós costumavam lhes

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

contar histórias. Muitos disseram que sim. Deu-se exemplo então de quando a professora era menina, tempo em que não tínhamos televisão ou qualquer outro aparato tecnológico a não ser o radinho de pilha. Nesta época, os pais da professora e outras pessoas da colônia se juntavam à noite para conversarem. Nestas conversas sempre surgiam as histórias de lobisomem, assombração, cobras, mula sem cabeça e tantas outras. Mostrou-se a eles vídeos com alguns causos, como: "causo da espingarda" com Nilton Pinto e Tom Carvalho (a dupla do riso[3]) e outros com Zé Doradim[4]. Lemos também os tipos de assaltantes e o causo mineiro, textos muito difundidos pela mídia.

A partir de então, conceituou-se o que é causo:

> O causo é um gênero textual que tem como função sócio-comunicativa materializar a cultura popular brasileira, sendo assim, importante instrumento para preservação e disseminação da referida cultura. (OLIVERIA et al., 2012, p. 177).

Segundo Beatriz Vichessi:

> O povo mineiro tem a fama de ser bom contador de causos, histórias que nem sempre é possível comprovar se são verdadeiras - e aí reside o encanto delas. Saborosas, fantásticas, às vezes amedrontadoras, às vezes engraçadas, e passadas de geração em geração, elas são contadas por vozes que, com sotaque e expressões interioranas, entonação e ritmo certos, capturam a atenção (VICHESSI, 2012, p.1).

A partir destes conceitos fizemos inferência no texto causo mineiro (escrito) e também no causo da espingarda (vídeo), que estão expressos por meio do sotaque mineiro, contendo os traços mencionados pela autora. Com relação ao vídeo do Zé Doradim, alguns tiveram dificuldade de entender a fala do contista, pois o mesmo apresenta algumas dificuldades na dicção, o que prejudica a compreensão de sua fala, mas mesmo assim pudemos dar sequência em nossos estudos.

Depois disso, e com base no que já tínhamos estudado sobre variação linguística, surgiram vários comentários com relação aos variados modos de falar. Aproveitou-se o momento mais uma vez, visto que sempre o fazemos desde que descobrimos o preconceito linguístico na sala, para enfatizarmos o porquê dos falares diferentes entre eles, ou seja, os sotaques que trazem em suas falas devido à região de

[3] Nilton Pinto e Tom Carvalho têm vinte e sete anos de carreira, levando alegria por onde passam. Começaram em Itapuranga, cidade do interior de Goiás, em 1993. Em seguida vieram para Goiânia e com muita criatividade despontaram no cenário nacional levando o bom humor de nossa gente, elevando assim a nossa cultura e a capacidade de mostrar que o Centro Oeste não é só celeiro da música sertaneja.

[4] Artista do Brasil, produz vídeos contando causos e publica no youtube para fins de entretenimento.



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

onde vieram e sua convivência com seus familiares, sua faixa etária, entre outros. Fizemos um levantamento no quadro, das regiões de origem de cada um para ver a grande mistura e consequentemente a riqueza advinda desta mistura diatópica, de raça, cores, saberes, costumes, enfim, a cultura proveniente de cada região e que cada um trazia consigo naquele ambiente.

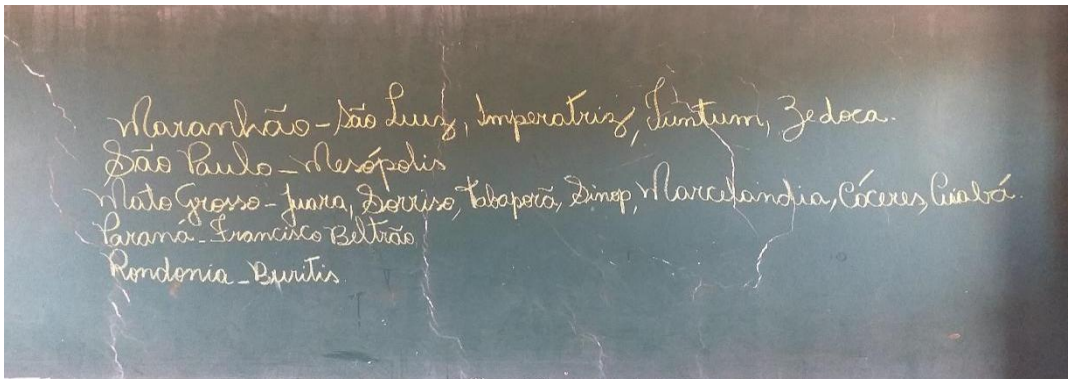



**Foto 1:** arquivo da autora

Momento riquíssimo no qual pudemos notar a satisfação de alguns que, por serem maranhense, ou catarinense, ou paulista, ou rondoniense, ou ainda mato-grossense, vinham sofrendo preconceito por causa da forma de falar, principalmente o maranhense. Procurou-se deixar claro que essas diferenças fazem parte das variedades linguísticas existentes no país, além do que, todos nós, independente do grau de escolaridade, falamos de maneiras diferentes, de acordo com a situação de comunicação.

> Explicou-se a eles que existe a norma-padrão, que, segundo Cereja e Cochar (2015, p.41), "é uma referência, uma espécie de modelo ou de "Lei" que normatiza o uso da língua falada ou escrita", e que existem os falares adequado e inadequado, dependendo da situação de comunicação, os quais são utilizados por todos os falantes da língua. Sobre a diversidade, Dinah Callou afirma que:
> A diversidade, não só regional, existente hoje, que nos permite reconhecer uma pluralidade de normas locais, não apenas na fala popular, mas também na fala culta, nada tem de 'espantosa', "dadas as características pluriculturais tanto do nosso passado quanto do nosso presente" (Callou 1980:p.40).

Após este momento, sugeriu-se que formassem grupos de três para reescreverem a fábula "A raposa e a Cegonha" e cada grupo deveria reescrevê-la com os falares contidos no texto "Tipos de assaltantes". Assim o fizeram, porém alguns acharam a atividade difícil demais, percebeu-se que foi por conta de ser um gênero que

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

ainda não conheciam, mas foi importante para irem familiarizando-se com o assunto. Isto foi feito em duas horas-aulas.

Sobre esta atividade alguns teóricos a chamam de retextualização. Para Matencio, (2003: p.3-4):

> Textualizar é agenciar recursos linguageiros e realizar operações linguísticas textuais e discursivas. Retextualizar, por sua vez, envolve a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para, então, projetá-las, tendo em vista uma nova situação de interação, portanto, um novo enquadre e um novo quadro de referência. A atividade de retextualização envolve, dessa perspectiva, tanto nas relações entre gêneros e textos – o fenômeno da intertextualidade – quanto relações entre discursos – a interdiscursividade.

Seguindo o que tínhamos programado para esta atividade, entregamos-lhes um roteiro para que fizessem uma entrevista com os pais/padrastos e mães/madrastas perguntando-lhes: onde nasceram, quais suas descendências, se já haviam mudado e quantas vezes. Solicitou-se na mesma folha que pedissem para eles (os pais) que lhes contassem um causo ou uma história marcante de seu tempo de criança.

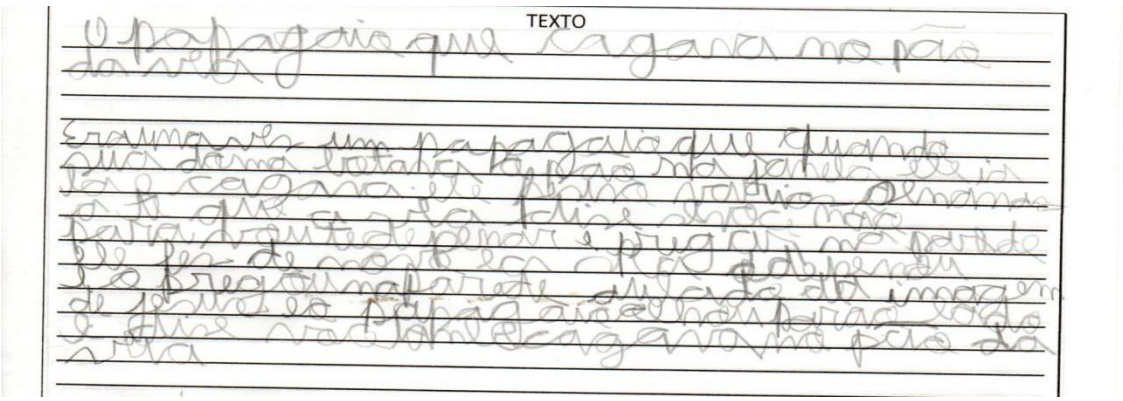
De posse desta atividade, pode-se constatar que os pais pouco contam histórias de suas vidas para seus filhos, pois eles assumem que a televisão, a internet e o celular têm tomado este tempo que já fora tão precioso em nossas vidas, uma vez que muito poucos trouxeram algo que se pudesse chamar de história/causo. Ficamos muito tristes ao perceber isso, quase desistimos, a frustração foi imensa, visto que aconteceu o contrário do que havíamos planejado.

Já estávamos em círculo na sala e ficamos as quatro aulas com a turma. Saímos para o lanche e ao retornarmos mostramos mais alguns causos e desta vez buscamos na internet causos cuiabanos em textos escritos, os quais foram lidos para a turma. Depois disso, tivemos uma boa surpresa, eles começaram a contar causos de seus pais, avós e até acontecidos com eles mesmos, principalmente causos de assombração. Deixamos-lhes à vontade e todos queriam contar, até a aluna que não quis fazer grupo com os colegas na atividade que havíamos trabalhado na aula do dia anterior, pois a essa demonstra muita defasagem em sua aprendizagem.

REENOMA
Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

**Foto 2:** arquivo da autora

Depois que todos falaram bastante, pedi que escolhessem um dos causos que haviam contado e registrassem para entregar-nos. Todos escreveram, foi, então, o que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) chamam de primeira escrita.

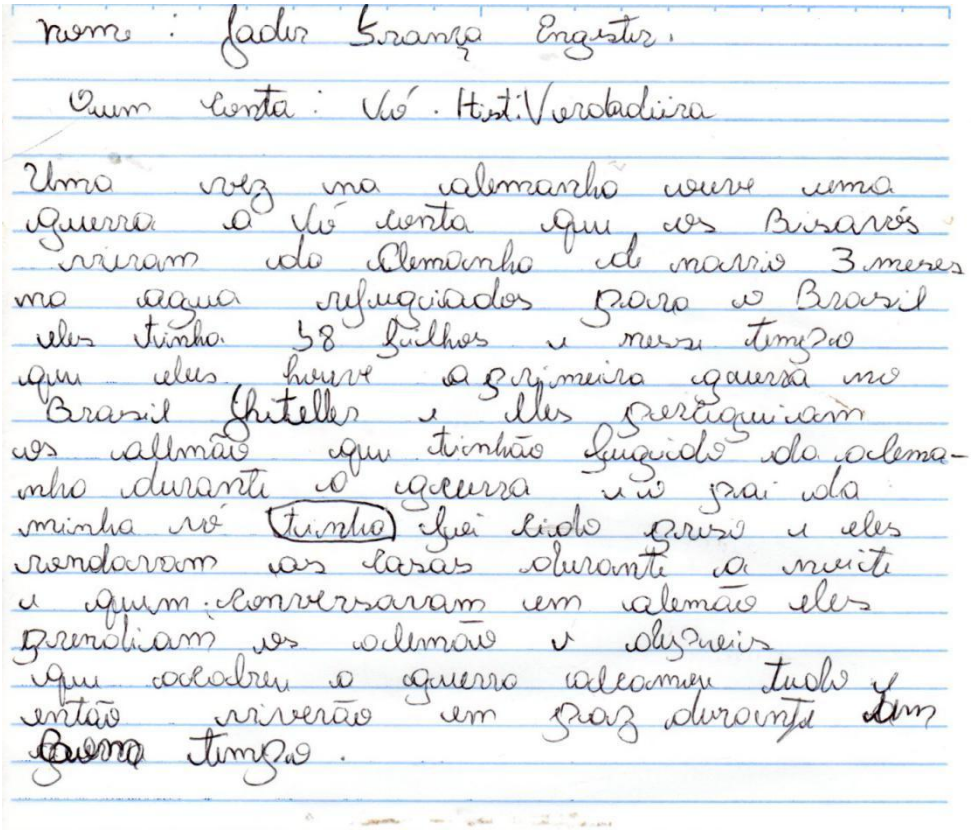



**Texto 1:** arquivo da autora



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso



nome: Jadir Franca Engster.

Quem conta: Vó. Hist: Verdadeira

Uma vez na alemanha houve uma guerra a vó conta que os Bisavós viviam na Alemanha de navio 3 meses no agua refugiados para o Brasil eles tinha 58 filhos e nesse tempo que eles houve a primeira guerra no Brasil Hitler e eles perseguiam os alimão que tinhão fugido da alemanha durante a guerra ai foi a minha vó (tinha) foi isolo preso e eles voltaram as casas durante a noite e quem conversaram em alemão eles prendiam os alemão e depois que acabou a guerra voltaram tudo e então viveram em paz durante um bom tempo.

**Texto 2:** arquivo da autora

Neste caso, temos então a produção inicial, tanto o texto oral quanto o escrito. A partir daí pode-se ver que o que tínhamos planejado estava começando a caminhar. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83) afirmam que:

> Essa etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma. Além disso, ela define o significado de uma sequência para o aluno, isto é, as capacidades que deve desenvolver para melhor dominar o gênero em questão.

De posse da primeira escrita, pode-se entender qual as reais dificuldades da turma, além da escrita, como pudemos perceber no texto acima, tínhamos também a desenvoltura, ou seja, a criatividade no momento da escrita, pois nos textos orais todos se expressaram muito bem. A partir daí, foram preparadas atividades que pudessem ajudá-los a escrever melhor. Nesta época, foi lançado o concurso da Olimpíada de Língua Portuguesa, a qual desenvolve-se também por meio da sequência didática. Neste caso, o gênero trabalhado com o 6º Ano é memória que, segundo o dicionário Aurélio Júnior (2012, p.67) é: "Lembrança, reminiscência". Ao propormos esta participação, os

REENOMA
Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

alunos tiveram claro o destinatário de seus textos dali em diante. Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82) esta é a:

> *Representação da situação de comunicação.* O aluno deve aprender a fazer uma imagem, a mais exata possível, do destinatário do texto (pais, colegas, a turma, quem quer que seja), da finalidade visada (convencer, divertir, informar), de sua própria posição como autor ou locutor (ele fala ou escreve como aluno ou representante dos jovens? Como pessoa individual ou narrador?) e do gênero visado.

Dando continuidade nos trabalhos, visando trabalharmos as necessidades detectadas na primeira escrita, as quais foram identificadas por nós como dificuldades de expressão, tanto oral quanto escrita. Foram planejadas muitas leituras e agora, também, dos textos que fazem parte da coletânea da Olimpíada de Língua Portuguesa - OLP, no caso do 6º Ano, do gênero Memórias, o qual se aproxima do causo por serem narrativas. Realizamos muitas leituras, análise das memórias, atividades com dicionário, sendo elas na maioria das vezes em dupla ou grupo.

Tivemos também entrevistas com pessoas mais velhas, das quais algumas foram convidadas para contarem suas histórias na sala de aula, o que deixou a turma muito feliz. Dessas histórias contadas, escolhemos uma para escrevermos o texto coletivo. Esta foi uma atividade que demorou um pouco, mas foi muito valiosa, pois perceberam que poderiam, assim como os escritores das memórias que lemos e ouvimos, também usar a imaginação, "enfeitar" o texto sem medo. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 84) asseveram que esta etapa consiste em:

> Elaboração dos conteúdos. O aluno deve conhecer as técnicas para buscar, elaborar ou criar conteúdo. Essas técnicas diferem muito em função dos gêneros: técnicas de criatividade, busca sistemática de informações relacionadas ao ensino de outras matérias, discussões, debates e tomadas de notas, citando apenas os mais importantes.

Voltamos então com os textos/causos que antes tinham escrito e propusemos que os lessem com atenção, planejassem para depois os reescreverem agora com uma visão mais aguçada para a criatividade e a ortografia. Tornamos a conceituar o que é causo para que não confundissem com o gênero memória que estávamos trabalhando. Percebemos este momento de muita importância, visto que já sabiam diferenciar causo de memória. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.83) este é o:

> *Planejamento do texto*. O aluno deve estruturar seu texto de acordo com um plano que depende da finalidade que se deseja atingir ou do destinatário



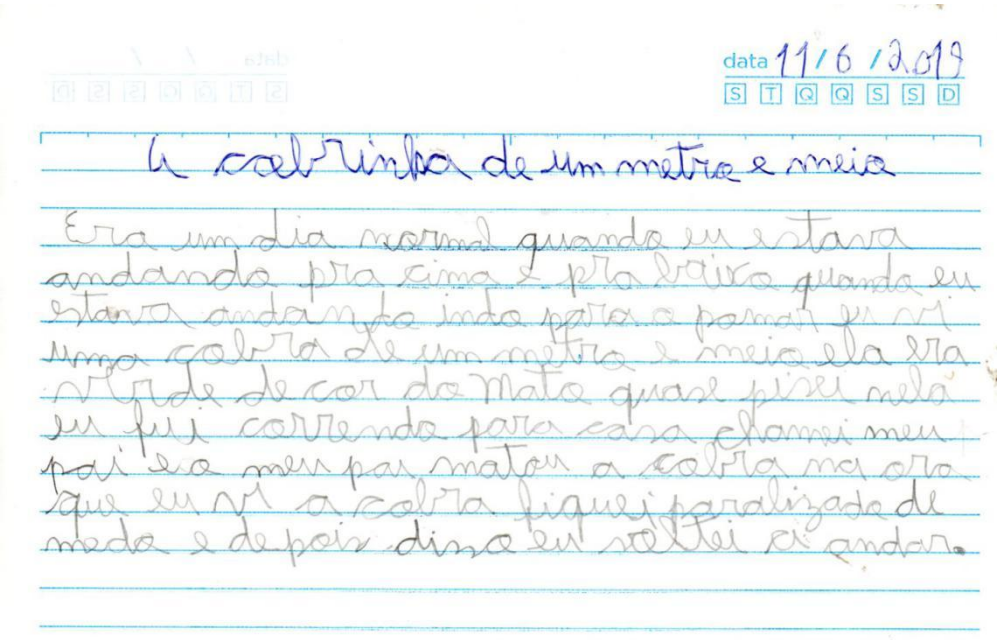
CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

> visado; cada gênero é caracterizado por uma estrutura mais ou menos convencional.

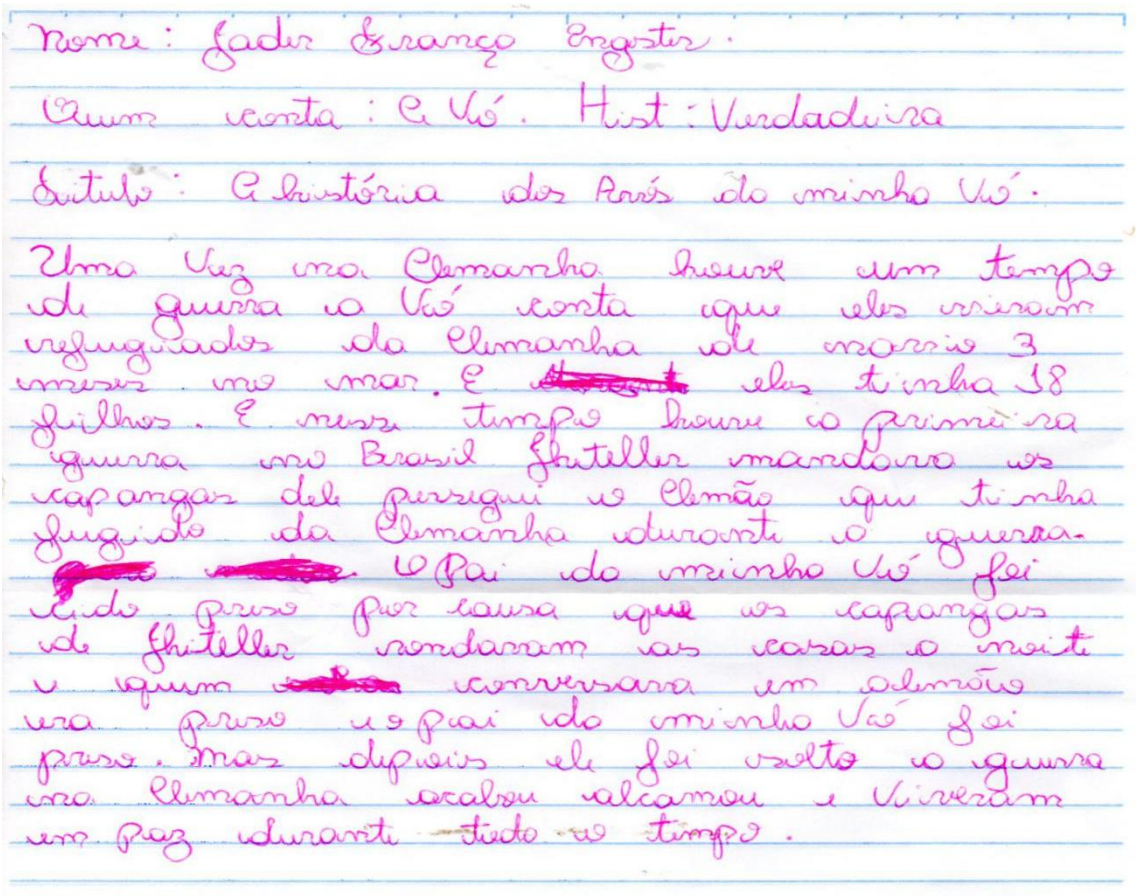
Por fim, reescreveram o texto. Ficou bem clara a mudança que tiveram neste processo. Nota-se o amadurecimento e isto traz segurança para criar sem medo. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83) alegam que esta é a etapa de:

> Realização do texto. O aluno deve escolher os meios de linguagem mais eficazes para escrever seu texto: utilizar um vocabulário mais apropriado a uma dada situação, variar os tempos verbais em função do tipo e do plano do texto, servir-se de organizadores textuais para estruturar o texto ou introduzir argumentos.




Reescrita do texto 1: arquivo da autora

REENOMA
Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso



Nome: Jadir Branco Engastin.
Quem conta: A Vó. Hist: Verdadeira
Título: A história dos Avós do minha Vó.

Uma Vez na Alemanha houve um tempo de guerra a Vó conta que eles viviam refugiados da Alemanha ai morria 3 meses no mar. E eles tinha 18 filhos. E nesse tempo houve a primeira guerra no Brasil Ghiteller mandava os capangas dele perseguir o Alemão que tinha fugido da Alemanha durante a guerra. O Pai do minha Vó foi Ele preso por causa que os capangas de Ghiteller revistaram as casas a noite e quem conversava em alemão era preso e o pai do minha Vó foi preso. Mas depois ele foi solto a guerra na Alemanha acabou acalmou e Viveram em Paz durante todo o tempo.

Reescrita do texto 2: arquivo da autora

## Considerações finais

O que fica registrado neste percurso ora realizado é que, se o professor se detém em regras e normas sem levar em conta a diversidade, a necessidade e as possibilidades apresentadas no contexto, pode ser que tudo fique mais difícil tanto para o professor quanto para os estudantes.

Ainda se percebem alguns desafios na sala, mas esta já é uma situação de acompanhamento por parte da articulação, o que já está sendo feito. As atividades mencionadas neste artigo foram realizadas com segurança e dedicação, sem deixar de se considerar o lado afetivo, pois entendemos que a valorização do outro faz com que este sinta satisfação em estar onde o reconheçam como sujeito com direitos iguais aos demais.

É necessário, portanto, nos despirmos de todo tipo de preconceito para realizarmos um trabalho eficaz. É necessário, ainda, lembrarmos que ao adentrarmos em uma sala de aula estamos sendo mais um ser pensante entre outros e que o nosso objeto

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

de trabalho, nesse caso o aluno, está em nossas mãos para que possamos mediar os conhecimentos científicos pautados no senso de justiça e ética.

O preconceito linguístico, assim como qualquer tipo de preconceito, torna a pessoa que o porta, em um ser que seria humano, em um ser irracional, capaz de matar os sonhos, as esperanças e, quiçá, a oportunidade de se tornar um exímio professor. Cagliari (1998, p.41) afirma que:

> A educação não pode viver só do ensino, caso em que o professor vem para a sala de aula e despeja em seus alunos um longo discurso a respeito de um determinado ponto, como também não pode viver só da aprendizagem, deixando os alunos descobrirem tudo por si mesmos e livres para fazerem o que bem entenderem.

O que fica evidente é que a tarefa de ensinar não é nada fácil, mas se torna prazerosa quando é feita com responsabilidade. A profissão de professor precisa ser para aqueles que a almejam por empatia, por amor, do contrário, se for só por salário, sofrem o profissional, o aluno e a gestão escolar, esta última mais ainda, porque sempre vai ter problema com os dois.

Sendo assim, desejamos que este trabalho possa somar na vida daqueles que tiverem a oportunidade de compartilhar conosco as ideias e sentimentos de uma trajetória que envolve profissionalismo e amor. Amor pelo outro, pela profissão e por nós mesmos pois, ao dedicarmos naquilo que fazemos estamos conquistando autoestima e, assim, alegria de viver. Viver sem medo, sem preconceito.

## REFERÊNCIAS

ASSIS, J. A., MATENCIO, M. L. M., SILVA, J. Q. *Explorando as representações do texto escrito*. Scripta, Belo Horizonte, 2001.

BAGNO, Marcos. Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CAGLIARI, Luiz C. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1998.

CALLOU, Dinah. Gramática, variação e normas. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues,

RANDÃO, Silvia Figueiredo. *Ensino de gramática:* descrição e uso. 2ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2014.



CC BY NC ND

CEREJA, Willian Roberto, MAGALHÃES, Tereza Cochar. *Português: linguagens*. 9. Ed. reform. – São Paulo: Saraiva, 2015.

DELIZOICOV, Demétrio et al. *Ensino de ciências: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2003.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola.* Trad. e org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FERREIRA, Aurélio B. de Hollanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa.* 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C. (Orgs.) **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.

MATO GROSSO. *Orientações Curriculares:* área de linguagens - Educação Básica. Cuiabá, MT: SEDUC/MT, 2010.

OLIVEIRA, Tania Amaral et.al *Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa.* 3. ed. São Paulo: IBEP, 2012.

VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo (orgs.) *Ensino de gramática*: *descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007.

## WEBGRAFIAS

https://novaescola.org.br/autor/2/beatriz-vichessi - acessado em: 20/03/2019

https://www.youtube.com/watch?v=MPpDEYz5Bfo – acessado em 20/032019

https://www.youtube.com/user/gliceriomariano - acessado em 20/03/2019

**Submetido em: 28 maio 2020.**
**Aprovado em: 20 jun. 2020.**

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

# O Perfil dos Estudantes da Educação de Jovens e Adultos de Sinop - Mato Grosso

## Profile of students from Youth and Adult Education (EJA) in Sinop – Mato Grosso

Edilia Hochmann [1]
https://orcid.org/0000-0001-5457-9570

Ângela Rita Christofolo de Mello [2]
https://orcid.org/0000-0002-9732-6175

## Resumo

Este artigo apresenta o resultado de uma pesquisa de natureza qualitativa que teve como objetivo analisar o perfil do público da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na cidade de Sinop/MT. Instigou-nos investigar qual o perfil do estudante da EJA para que as intervenções docentes realizadas atendam as perspectivas e as necessidades desse público. Para obtermos as informações acerca desse perfil, elencamos os seguintes objetivos específicos: identificar a faixa etária dos estudantes, saber em que trabalham e onde vivem; verificar quais motivos excluíram esse público do sistema regular de ensino; conhecer as necessidades que os levaram a retornarem seus estudos e escolher a modalidade da EJA nessa fase da vida. O instrumento de coleta de informações foi o questionário com perguntas subjetivas. A sistematização e análises das informações coletadas informam que a EJA é uma modalidade de ensino diversificada. O público que a compõe é composto por pessoas de diferentes religiões, com faixa etária diversificada e trabalhadores de diferentes setores e empresas.
**Palavras-chaves**: Educação de Jovens e Adultos. Estudantes. Perfis.

## Abstract

This article presents the results of research founded in a qualitative approach that aimed to analyze the profile of the audience from Educação de Jovens e Adultos (EJA) [youth and adult education] in Sinop, Mato Grosso. It prompted us to investigate the profile of the EJA student so that the teaching interventions carried out meet the perspectives and needs of this audience. To obtain information about those profiles, it was listed the following specific objectives: to identify the age group, where EJA students work and where they live; to verify which reasons excluded this audience from the regular educational system; to understand the needs that led them to return to their studies and choose the EJA modality at this stage of life. The data gathering instrument was the questionnaire with subjective questions. The systematization and analysis of the information collected inform that EJA is a diversified teaching modality. The audience which composes EJA is people from different religions, with a diverse age range and workers from different sectors and companies.
**Keywords**: Youth and Adult Education. Students. Profiles.

[1]Professora Especialista em Educação de Jovens e Adultos. Professora de Matemática na Escola Renne Menezes Sinop/ MT. E-mail: edihochmann@hotmail.com.

[2]Profª. Dra. Adjunta da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Câmpus de Juara e Profa. Permanente do Profletras, Câmpus de Sinop. Pesquisadora Associada à UFMT/CUR. Integrante dos Grupos de Pesquisa: ALFALE/UFMT; GRAFITE/UNEMAT e Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa de Formação Docente, Gestão e Práticas Educacionais (GEFOPE/UNEMAT). E-mail: angela.mello@unemat.br.

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

## Introdução

Este artigo é o resultado do Trabalho de Conclusão do Curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Educação de Jovens e Adultos (EJA) ofertado pela Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), Campus Universitário de Sinop. A ideia de pesquisar o tema relativo ao perfil do estudante da EJA residiu na intencionalidade de conhecer as características desse aluno. Sendo assim, conhecer esse perfil se justifica para que as intervenções docentes realizadas atendam às perspectivas e às necessidades desse público e que elas ocorram a partir da valorização dos conhecimentos de mundo que essas pessoas trazem para a sala de aula; uma vez que as atuais orientações curriculares nacionais definem esse aspecto como ponto de partida para as intervenções docentes trabalhadas em turmas de EJA.

Segundo Soek (2009, p.23), o público da modalidade EJA possui um perfil bem definido, geralmente "[...] são trabalhadores que, desde muito cedo, precisam ingressar no mundo do trabalho. Estas pessoas são de origem humilde, as famílias geralmente são numerosas e vivem com muito trabalho e pouco lazer". Para a autora, o perfil dessa população no Brasil está diretamente relacionado a outros problemas sociais que o país enfrenta. Problemas esses citados por ela, tais como a má distribuição de renda e a falta de emprego para as pessoas, dentre outros fatores de ordem sociopolítica, econômica e cultural. Nesse sentido, na EJA, diferente do ensino regular, é possível encontrar diversas situações de vivências, como alunos de faixas etárias diversificadas, pais de famílias, trabalhadores que, muitas vezes, buscam melhores empregos e melhores salários ou mesmo obter satisfação pessoal com a continuidade do estudo.

A EJA tem por objetivo fazer valer o direito do trabalhador que no seu dia a dia busca o sustento ao mesmo tempo em que precisa se apropriar de conhecimentos significativos articulados à sua realidade de vida. Essa compreensão nos instigou a conhecer e analisar quem são esses trabalhadores que integram essa modalidade educativa.

Para atender ao objetivo que propõe a pesquisa, elaboramos um quadro teórico acerca do objeto de estudo em questão. Com isso, utilizamos embasamentos teóricos e conceituais importantes para a elaboração de um roteiro com questões subjetivas que nos permitiram analisar o perfil dos estudantes da EJA de Sinop/MT. Para apresentar e

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

problematizar os conceitos do perfil dos estudantes da EJA, abordados por estudiosos do tema, recorremos aos seguintes autores: Ana Maria Soek (2010), Paulo Freire (1996), Vanilda Pereira Paiva (1973), entre outros desse campo de estudo.

A pesquisa foi realizada em duas Escolas Estaduais que ofertam a referida modalidade no Ensino Fundamental e Médio em Sinop/MT, sendo que uma das escolas apresenta turmas nos períodos matutino, vespertino e noturno e a outra escola somente oferta a modalidade EJA no período noturno. Participaram da pesquisa dezessete alunos das referidas escolas. Os estudantes que contribuíram com a pesquisa estão matriculados no Ensino Fundamental e Médio, no período noturno, tendo esses assinados um termo de consentimento livre e esclarecido.

## O conceito de Educação de Jovens e Adultos

A EJA é uma modalidade de ensino que visa atender àqueles que não tiveram acesso, ou não deram continuidade aos seus estudos no ensino fundamental e médio na idade própria prescrita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN, N.° 9394/96).

Nesse sentindo, as Orientações Curriculares para Educação de Jovens e Adultos do Estado de Mato Grosso (OCs) salientam que:

> Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a preocupação não é apenas com a trajetória escolar, mas principalmente com trajetórias pessoais e humanas: como homens, mulheres, indígenas, negros e negras, trabalhadores que vivem experiências humanas em todos os espaços da vida social e como interferir para que possam ter consciência da construção social que realizam e da perspectiva cidadã a que tem direito. (OC/EJA, 2010, p. 171).

Assim, podemos dizer que não estamos tratando de um educando do ensino regular que tem todo o tempo destinado aos estudos, mas, sim, estamos nos referindo a um educando que trabalha. Por esse motivo, a modalidade da EJA tem como objetivo o compromisso com a formação humana e com o acesso à cultura formal para que o educando tenha assegurado o seu direito à escolarização.

Tendo como prioridade o atendimento à classe trabalhadora, a EJA concebe uma possibilidade de desenvolvimento a todas as pessoas, de todas as idades, admitindo-se que jovens e adultos formalizem seus conhecimentos de mundo,

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

desenvolvam suas capacidades e construam novos conhecimentos que lhes permitam ter acesso ao saber científico, tecnológico, cultural, social e político.

Segundo Paiva "a educação de jovens e adultos é toda educação destinada àqueles que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria ou que tiveram de forma insuficiente, não conseguindo alfabetizar-se e obter os conhecimentos básicos necessários" (PAIVA, 1973, p. 16). Esses educandos retornam à escola por vários motivos, muitas vezes pela necessidade de adquirir conhecimentos básicos para o mundo do trabalho ou mesmo para o convívio em sociedade.

## Perfil dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos

Quando falamos em EJA é importante identificarmos quem são as pessoas que frequentam essa modalidade. Quase sempre, esses indivíduos, de alguma forma, foram excluídos do sistema regular de ensino. Nesse sentido, de acordo com Soek, para compreender o perfil desses educandos é necessário:

> Fazer uma retrospectiva histórica do Brasil e contextualizar porque foi negado a essas pessoas o acesso à escolarização básica. Requer, também, conhecer a história de vida e de sua cultura, entendendo-os como sujeito com diferentes experiências de vida e que não tiveram acesso à escola devido a diversos fatores de ordem econômica, social, política, geográfica e cultural (SOEK, 2009, p. 22).

Como elucida a citação, o educando da EJA não teve o direito de estudar na idade adequada. Por esse motivo, e por ser uma turma diversificada, o educador precisa levar em consideração o respeito ao conhecimento acumulado pelos estudantes ao longo de suas vidas.

Segundo Soek (2010, p. 82), "quando o educando da EJA chega à escola, ele traz consigo suas representações de mundo e espera que a escola valorize seu modo de pensar e ofereça condições de 'ir além'". Esses conhecimentos são considerados ponto de partida do processo educativo e articulam-se ao conhecimento formal cuja propagação é a função social da escola. Para Soek (2010, p. 82), "é papel da escola oferecer subsídios para que os educandos possam se desenvolver intelectualmente, ampliando a visão de mundo". Nesse sentido, o ensino deve ir ao encontro da realidade do educando.

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Quando pensamos em levar em consideração o conhecimento adquirido pelo aluno ao longo de sua vida, estamos mencionando que precisamos pensar o ser humano em sua totalidade, pois a aprendizagem se dá por meio da construção dos conhecimentos que abarcam todas as dimensões do desenvolvimento humano; conforme o que afirmava Freire (1996, p. 30): "ensinar exige respeito a esses saberes e cultura dos educandos".

Dessa forma, os conhecimentos informais que os estudantes da EJA possuem quando ingressam seus estudos são considerados o ponto de partida para que os demais conhecimentos (científicos, tecnológicos, sociais e econômicos) possam ser aprendidos. Isso porque:

> Os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego etc.) que estão na raiz do problema do analfabetismo. O desemprego, os baixos salários e as formas de vida subumanas, comprometem o seu processo de alfabetização. Falamos de "jovens e adultos" referindo-nos à "educação de adultos", porque aqueles que frequentam os programas de educação de adultos, são majoritariamente os jovens trabalhadores (GADOTTI, 2007, p. 31).

É evidente, portanto, que a modalidade da EJA acolhe a classe de trabalhadores, configurando-se como uma política fundamental para a garantia do direito à escolarização em qualquer tempo da vida.

> Dessa forma, é no sentido de que a educação de jovens e adultos se configura como um lugar de encontro entre membros da classe trabalhadora que se pode abordá-la a partir da relação entre estrutura objetiva e experiência subjetiva. Nessa perspectiva, a educação de jovens e adultos constitui-se a partir da relação pedagógica de alteridade estabelecida entre os membros da classe trabalhadora. (RODRIGUES, 2010, p. 53- 49).

Portanto, conhecer o perfil dos estudantes da EJA das escolas de Sinop/MT que ofertam essa modalidade é de suma importância, pois isso poderá melhor definir e orientar o trabalho junto aos estudantes. Os perfis dos alunos da EJA geralmente são definidos, em sua maioria, por trabalhadores, donas de casa, adolescentes, jovens, idosos e deficientes. São alunos de diferentes culturas, etnias, religiões, entre outros aspectos. Esses alunos precisam se sentir acolhidos no ambiente escolar para que possam superar os obstáculos que a vida, de certo modo, lhes impôs. Obstáculos esses que os impediram de estudar na época adequada.



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Assim, é importante conhecer de forma um pouco mais detalhada quem são esses alunos. De onde vieram? Quais são os principais aspectos culturais, econômicos, religiosos, políticos dessa demanda em Sinop/MT? Onde trabalham? Quais as profissões que exercem? Como vivem?

## Abordagem metodológica

A abordagem metodológica que fundamentou essa pesquisa foi a qualitativa. Essa abordagem "supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada" (LÜDKE, 1986, p. 11).

A abordagem qualitativa é qualificada por Bogdan (apud TRIVIÑOS, 1987) com as seguintes características:

> A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave. A pesquisa qualitativa é descritiva. Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto. Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente. O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa (TRIVIÑOS, 1987, p. 128-30).

Baseando-se nesses princípios, a pesquisa qualitativa tem um caráter exploratório, uma vez que instiga o(a) entrevistado(a) pensar e a se expressar livremente sobre o tema em questão. Na pesquisa qualitativa os dados não são tabulados de forma a proporcionar um resultado preciso, mas, sim, apresentados por meio de relatórios, levando-se em consideração aspectos entendidos como relevantes, tais como os conceitos e comentários do público entrevistado.

O instrumento de coleta de informação foi o questionário com perguntas subjetivas. Segundo Tozoni-Reiz (2010, p. 66) esse questionário configura-se como um "instrumento de pesquisa que consiste num conjunto de questões predefinidas e sequenciais apresentadas ao entrevistado pelo pesquisador direta ou indiretamente". Para a autora, esse método de pesquisa exige alguns cuidados, quais sejam: que o pesquisador tenha clareza sobre as informações contidas no planejamento e que as questões sejam formuladas de forma a garantir a compreensão do entrevistado.

Neste estudo, o questionário foi respondido por dezessete estudantes da EJA matriculados em duas escolas estaduais situada em Sinop/MT que ofertam a EJA e



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

atendem o público do ensino fundamental e médio. Os alunos(as) que participaram da pesquisa tinham entre 15 a 44 anos.

As informações coletadas por meio dos questionários foram sistematizadas e analisadas as quais apresentaremos a seguir. Segundo Tozoni-Reis (2010, p. 108) "essa etapa consiste em discutir, analisar e interpretar os dados coletados usando para isso a contribuição de vários autores". Para a autora, essa é a etapa mais importante do processo de pesquisa porque possibilita compreender de forma mais aprofundada os resultados obtidos por meio das informações coletadas.

Com relação à escolha dos(as) sujeitos(as) participantes da pesquisa Triviños (1987) orienta que as pessoas sejam escolhidas por meio do contato pessoal, permitindo ao pesquisador procurar por pessoas que estejam inteiramente relacionadas com o elemento pesquisado.

Nesse sentido, antes de entregar o questionário aos estudantes esclarecemos as finalidades e características da pesquisa. Ao aceitarem participar da pesquisa, os alunos preencheram um termo de aceitação que destacou a participação voluntária, bem como da publicação dos dados, preservando suas identidades.

## O perfil dos estudantes da EJA das Escolas Estaduais de Sinop/MT

Neste item sistematizamos as contribuições dos estudantes que responderam aos questionamentos: idade; profissão/trabalho; estado civil; nacionalidade; naturalidade; por quanto tempo frequentou o ensino regular; porque parou de estudar quando criança ou adolescente; porque retomou os estudos na EJA; qual o entretenimento preferido; qual religião praticam; em que bairro moram e como vão à escola.

Como já afirmamos, elaboramos esses questionamentos porque compreendemos que, para se trabalhar com a EJA, devemos levar em consideração as diversidades desde a faixa etária até o perfil socioeconômico dos educandos; uma vez que compartilhamos da compreensão de que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção e construção" (FREIRE, 1996, p. 27); dessa forma, faz-se necessário respeitar as diferenças provocadas pela faixa etária e conhecer o perfil da demanda é fundamental.

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

A faixa etária dos alunos que participaram da pesquisa foi de quinze a quarenta e quatro anos. Como pode-se observar, a diferença de idade entre esses alunos que frequentam a mesma sala de aula é significativa. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos destacam que "a EJA, enquanto modalidade da Educação Básica deve considerar o perfil e a faixa etária de seus alunos ao propor um modelo pedagógico" (BRASIL, 2000, p.15).

Para Arroyo, (2001, p. 15) falar da EJA é "falar sobretudo do jovem, adulto, trabalhador, pobre, negro, oprimido e excluído". Essa diversidade, característica do perfil do público dessa modalidade, de certa forma, foi identificada nas contribuições dos estudantes que responderam aos questionamentos. Dos dezessete estudantes que participaram da pesquisa, dois disseram que não trabalham, dois afirmaram estar desempregadas, uma é dona de casa e os demais estão trabalhando nas mais diversas profissões como: zelador, repositor, gerente agropecuário, auxiliar administrativo, autônomo, doméstica, vaqueiro e balconista.

De acordo com as contribuições dos estudantes, apesar de alguns estarem desempregados, todos são trabalhadores. Nesse sentido, quando o educador lida com um público cansado da luta diária, além de atender as expectativas dos estudantes, as intervenções precisam acontecer com recursos e estratégias de ensino diversificados e dinâmicos que permitam interações e trocas de experiências. Isso para manter o público acordado, animado, disposto a continuar, apesar do cansaço. Para Soek, (2010, p. 50) "trabalhar com a EJA exige um olhar cuidadoso sobre as questões que podem interferir na motivação do educando em sala de aula". Assim, enfatiza a autora que:

> A organização do trabalho pedagógico na Educação de Jovens e Adultos deve valorizar os interesses individuais e o ritmo de aprendizagem dos educandos e considerar os saberes por eles adquiridos, na formalidade de suas experiências cotidianas e do mundo do trabalho, criando espaços interativos que permitam vencer os obstáculos de modo confiante, valorizando seus progressos (SOEK, 2010, p. 59).

Dos participantes da pesquisa, oito deles são solteiros e nove casados, todos brasileiros, vindos das mais diversas regiões como: Alagoas, Londrina, Icaraíma, Piauí, Iturama, Curitiba, Santo Antônio do Sudoeste, Pindaré Mirim, Caxias, Parnamirim, Porto Velho e Mato Grosso (Colíder, Sinop e Cuiabá).



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Dos participantes, dozes são católicos, um não respondeu à pergunta, dois são testemunhas de Jeová e dois evangélicos. As contribuições dos estudantes denotam a diversidade religiosa característica do público que frequenta a modalidade EJA.

> De fato, os sujeitos são, ao mesmo tempo, homens ou mulheres, de determinada etnia, classe, sexualidade, nacionalidade; são participantes ou não de uma determinada confissão religiosa ou de um partido político [...] Essas múltiplas identidades não podem, no entanto, ser percebidas como se fossem "camadas" que se sobrepõem umas às outras, como se o sujeito fosse se fazendo "somando-as" ou agregando-as (LOURO, 2007, p. 51).

A fim de melhor definir o perfil dos estudantes, também perguntamos se eles frequentaram o ensino regular, se sim, por quanto tempo. As contribuições reafirmaram a diversidade desse público: dos dezessete estudantes, um afirmou que frequentou o ensino regular por apenas um ano; e o que frequentou o ensino regular por mais tempo foi por nove anos.

Considerando tais informações, ao professor da EJA cabe levar em conta, no momento de planejar as suas aulas, o tempo de escolarização de cada aluno(a) para que o conteúdo contemple cada um na sua particularidade. Segundo Soek (2010, p.83), "há a necessidade de se conhecer o que o aluno já sabe e o que ele ainda não sabe, pois só assim será possível oferecer ao aluno desafios ao seu saber, para que se transformem em novos saberes". O professor necessita, de certa forma, conhecer seu público, quanto tempo frequentou e quanto tempo está fora da sala de aula para que possa trabalhar conteúdos que atendam às necessidades dos educandos jovens e adultos e suas experiências socioculturais; já que a orientação é que o professor promova o aprendizado com base na realidade do educando.

Também perguntamos aos estudantes porquê pararam de estudar quando criança ou adolescente. Dos dezessete participantes da pesquisa: um disse que parou de estudar por preguiça; um respondeu que faltou oportunidade; outro que nunca parou de estudar o que houve foram reprovações; cinco deles pararam os estudos para trabalhar; três deixaram de estudar porque casaram cedo e tiveram filhos; dois interromperam seus estudos porque se casaram; e quatro pararam de estudar por motivos familiares e/ou por motivo de mudanças.

De acordo com as contribuições dos entrevistados, o perfil do educando da EJA de Sinop configura-se por diferentes experiências de vida. Essas pessoas se afastaram da escola devido a fatores sociais, econômicos, políticos ou culturais,

destacando-se entre esses motivos o ingresso precoce ao mundo do trabalho, a evasão ou a repetência escolar. Para Soek (2010, p. 52), "o educando da EJA é o trabalhador que, desde muito cedo, teve que ingressar no mundo do trabalho. São advindos das classes trabalhadoras, são produtos da sociedade capitalista, que impôs desafios e a busca pela sobrevivência".

Para o aluno da EJA o tempo de permanência na escola estabelece um importante fator para o seu desenvolvimento intelectual e humano. Partindo desse pressuposto, perguntamos aos estudantes, o porquê eles retomaram aos estudos: oitos dos alunos(as) responderam que querem terminar seus estudos para fazer um curso técnico ou uma faculdade; quatro dos alunos responderam que retornaram seus estudos na EJA com a intenção de concluí-los; três responderam que retornaram para se qualificarem, adquirirem conhecimento; um participante da pesquisa falou que os filhos cresceram e resolveu olhar para si; e um aluno espera com o retorno escolar e a conclusão da educação básica um melhor emprego e boas oportunidades na vida.

Os relatos dos alunos(as) concernentes aos motivos pelo quais retornaram à escola em Sinop/MT estão em consonância com os descritos nas Diretrizes Curriculares Nacionais - Educação Básica (2001, p.153) "a maior parte desses jovens e adultos, até mesmo pelo seu passado e presente, move-se para a escola com forte motivação, busca dar uma significação social para as competências, articulando conhecimentos, habilidades e valores". Nesse sentindo, essas

> Pessoas jovens e adultas, ao retornarem aos espaços de educação formal, carregam consigo marcas profundas de vivências constitutivas de suas dificuldades, mas também de esperanças e possibilidades, algo que não deveria ficar fora do processo de construção do saber vivenciado na escola (SILVA, 2010, p. 66).

Como demonstraram as contribuições, os estudantes da EJA de Sinop trabalham e estudam, cuidam da casa e dos filhos, têm sonhos, anseios, objetivos e necessidades diferentes. No entanto, todos desejam aprender, conhecer, sair da condição de pessoas não escolarizadas. Dessa forma, chamamos a atenção para o compromisso social do educador da EJA que se resume em planejar e trabalhar intervenções docentes de forma a contemplar as diferentes realidades e os diferentes perfis dos estudantes.

Para concluir os questionamentos acerca do perfil dos estudantes da EJA de Sinop/MT, perguntamos: qual o entretenimento preferido; em qual bairro moram; e


CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

como eles vão à escola. As contribuições dos estudantes que responderam a esses questionamentos indicam que eles moram em bairros diversificados como: Jardim Imperial, Jardim América, Bom Jardim, Pequena Londres, Jardim Lisboa, Residencial Pérola, Menino Jesus, Vila Santana, Vila Juliana, Sebastião de Matos, Camping Club. Três alunos responderam que vão à escola de bicicleta, oito disseram que vão de moto, três, caminhando e três vão de carro. Com relação ao entretenimento preferido, as contribuições dos estudantes foram diversas como: jogar bola, passear com a família, assistir televisão, ouvir música, jogos *on-line*, celular e internet, bem como cavalgar e participar de rodeios.

Segundo Soek (2010, p. 52), "outro fator relevante no perfil do educando da EJA é a localização geográfica em que se encontram" de acordo com as respostas dos participantes os perfis diversificados são reafirmados, podemos observar que são de classes sociais diferentes, vivem em bairros diferentes e seus entretenimentos são diversificados. Segundo a referida autora, os estudantes da EJA são pessoas que vivem com muito trabalho e pouco lazer, e muitos acordam cedo e dependem de ônibus ou bicicleta, ou vão a pé para o trabalho.

## Considerações finais

Esta pesquisa foi realizada com objetivo de conhecer e analisar o perfil dos educandos da EJA matriculados nas escolas estaduais que ofertam a referida modalidade na cidade de Sinop.

As contribuições confirmam que a EJA se configura como diversificada. Desse modo, é importante que o educador da EJA conheça e compreenda as diferentes realidades, os diferentes anseios, expectativas, sonhos e necessidades desse público e considere esses diferentes perfis para realizar suas intervenções didáticas e assegurar que os direitos de aprendizagem dessa demanda escolar sejam assegurado; uma vez que são as necessidades da vida, vontade e sonhos a realizar, metas a cumprir que definem as disposições desses sujeitos.

Podemos dizer que os estudantes da EJA das escolas pesquisadas são pessoas de diferentes religiões, com faixa etária diversificada, trabalhadores de diferentes setores e empresas, donas de casa, pais e mães de famílias que possuem conhecimentos e experiências de vida diversificadas, que foram adquiridos fora dos espaços escolares e

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

devem ser valorizados. E se a origem de nossos alunos é diversificada, devemos também levar em conta que o conhecimento cultural, social e político deles também são diversos.

Por isso que ao educador da EJA requer-se um perfil diferenciado para trabalhar com esse público, pois não estamos falando de crianças, mas, sim, de jovens e adultos com experiências de vida e opiniões formadas. Quando trabalhamos com jovens e adultos, devemos levar em conta que a maioria trabalha o dia todo, outros cuidam de casa, filhos, enfim, são pessoas que fazem um esforço imenso para ir à escola no período noturno para estudar. Então, devemos, como profissionais formadores de opiniões, tomar cuidado para não infantilizar as aulas, levando conteúdos que condizem com a realidade, anseios e necessidades desses alunos.

As informações coletadas indicam que a maioria dos estudantes da EJA da cidade de Sinop têm a necessidade de voltar à escola para se sentir incluído socialmente, procuram melhores condições de vida, almejam um melhor cargo no trabalho. Entretanto, boa parte desses estudantes busca uma realização pessoal. Nesse sentido, as leituras, os debates, as discussões e todos os trabalhos realizados no decorrer do curso de pós-graduação em "Especialização em EJA" permitiram compreender um pouco a realidade dessa modalidade educativa. Desse modo, nos dispusemos pesquisar e analisar o perfil do público da EJA de Sinop/MT a fim de conhecer melhor as necessidades que levaram esses alunos a retomarem seus estudos nesta fase da vida. Acreditamos que quando o educador conhece o perfil do público com que vai trabalhar, poderá planejar atividades adequadas para que os conceitos trabalhados contemplem e atendam as expectativas do diversos perfis que essa modalidade atende.

## Referências

ARROYO, M. **A educação de jovens e adultos em tempo de exclusão.** Revista Alfabetização e Cidadania-Rede de Apoio a Ação Educadora do Brasil, n, 11, abr. 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, 2001.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) – Lei N.°9394/96.

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parecer CNE/CEB n. 11/2000 e Resolução CNE/CEB n. 01/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1996.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E (2007). **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. 9. ed. São Paulo: Cortez.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2007.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas/ Menga Lüdke,

Marli E. D. A. André. São Paulo: EPU, 1986.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais**. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Defanti, 2010.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 1973.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos.** Curitiba: SEED-PR, 2006. Disponível em <http://www.iiep.org.br/ejafic/diretrizes.pdf>. Acesso em: 27/09/2016.

RODRIGUES, Rubens Luis. **Estado e Políticas para a Educação de Jovens eAdultos**: desafios e perspectivas para um projeto de formação humana. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Jerry Adriani. Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas

**propostas pedagógicas de educação de jovens e adultos-EJA:** tudo junto e misturado. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SOEK, Ana Maria, HARACEMIV Sonia Maria Chaves, STOLTZ Tânia. **Mediação pedagógica na alfabetização de jovens e adultos**. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

SOEK, Ana Maria. **Fundamentos e metodologia da educação de jovens e adultos/** Ana Maria Soek. Curitiba: Ed. Fael, 2010.



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

TOZONI-REIZ, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa.** 2.ed. Curitiba:IESDE Brasil S.A., 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

**Submetido em: 20 abr. 2020.**
**Aprovado em: 09 jul. 2020.**



BY NC ND

REENOMA
Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

# As literaturas africanas de língua portuguesa no livro didático do 9º ano

Elaine Xavier Lima Babinski[1]
https://orcid.org/0000-0003-1188-8263

## Resumo

O presente artigo tem por objetivo apresentar e discutir as atividades de literaturas africanas presentes no livro didático Português: Linguagens, 9º ano de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2012). Buscou-se analisar quais os textos literários que o livro oferece aos alunos para que estes tenham acesso à valorização da cultura e da história africana como estabelece a Lei nº 10.639/03. Entretanto, para discutir tais temas foi necessário pensar primeiramente sobre as relações étnico-raciais presentes no cotidiano escolar. Para isto utilizou-se as perspectivas teóricas de Amâncio (2008), Gomes (2010), Alexandre (2011); Oliveira, Tinoco, Santos (2014), entre outros. Posteriormente, foi analisada a atividade disponibilizada no livro para verificar se esta estava de acordo com o que diz a lei, além de refletir sobre possíveis caminhos que o professor poderia seguir com a atividade. Dessa forma, buscou-se analisar o livro didático, por se tratar de um recurso pedagógico muito utilizado pelo professor, e que muitas vezes se constitui como o único acesso à literatura para muitos estudantes. Espera-se que este artigo contribua para que professores de língua portuguesa possam refletir sobre as literaturas africanas e as relações étnico-raciais no contexto escolar.
**Palavras -chave**: Literaturas africanas, Lei nº 10.639/03, Livro didático.

## Abstract

This article aims to present and discuss how African literature activities present in the Portuguese textbook: Linguagens, 9º ano de William Roberto Cereja and Thereza Cochar Magalhães (2012). We sought to analyze which literary texts the book offers students so that they have access to the appreciation of African culture and history, as established in Law nº 10.639 / 03. However, to discuss these themes it was necessary to think about how ethnic relations -races present in school daily life. For this, the theoretical perspectives of Amâncio (2008), Gomes (2010), Alexandre (2011) are used; Oliveira, Tinoco, Santos (2014), among others. Subsequently, an activity made available in the book was analyzed to check if he was agreed with what the law says, in addition to reflecting on possible paths that the teacher could follow with an activity. Thus, we seek to analyze the textbook, as it is a pedagogical resource widely used by the teacher, and which is often considered as the only access to literature for many students. It is hoped that this article will contribute to Portuguese language teachers who can reflect on African literature and on ethnic-racial relations in the school context.
**Key-words:** African literatures, Law nº 10.639 / 03, Textbook.

## Introdução

Diante das inúmeras discussões a respeito da Lei nº 10.639/03, este artigo[2] visa discutir as atividades voltadas para as literaturas africanas presentes no livro didático

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da UNEMAT/Campus Tangará da Serra/MT, Orientador Prof. Dr. Aroldo José Abreu Pinto. Mestra em Letras pela UNEMAT/Campus Sinop/MT. Professora/SEDUC/MT. E-mail:: ela13ine@hotmail.com.


CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Português: Linguagens, 9º ano de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2012). Cabe ressaltar que este artigo fez parte da dissertação do Mestrado Profissional em Letras da UNEMAT/UFRN, apresentado em 2015. A dissertação apresentou uma análise do livro didático, contextualizou as dificuldades enfrentadas pelos professores de língua portuguesa em trabalhar de acordo com Lei nº 10.639/03, e em seguida desenvolveu uma proposta de intervenção pedagógica numa turma de 9º ano, visando trabalhar os contos africanos interligados com o uso da tecnologia em sala de aula. A intervenção pedagógica foi desenvolvida na Escola Estadual José Domingos Fraga, situada em Sorriso/MT.

Cabe ressaltar que diante dos limites que um artigo nos impõe não foi possível apresentar todos os caminhos trilhados na dissertação, desse modo, encontra-se neste artigo a primeira parte da dissertação referente ao estudo desenvolvido sobre o livro didático utilizado na época pelos alunos do 9º ano. A reflexão aqui apresentada é de suma importância, afinal para a intervenção citada anteriormente foi preciso entender quais recursos o livro didático oferecia aos professores de português para que trabalhassem de acordo com o que estabelece a Lei nº 10.639/03, e posteriormente desenvolver uma atividade que estaria mais de acordo com a realidade dos estudantes. É necessário compreender o material que os professores dispõem e analisar seus pontos fortes e suas falhas. Desse modo, partiremos para as reflexões acerca do livro didático e o desafio para se abordar as literaturas africanas de língua portuguesa nas escolas.

## As literaturas africanas de língua portuguesa na escola pública

Trabalhar com o ensino das literaturas africanas de língua portuguesa na escola pública é algo desafiador, uma vez que muitos professores encontram dificuldades para trabalhar inclusive a literatura brasileira na sala de aula. Muitas vezes, tratam a literatura como um apêndice do livro didático ou mesmo a deixam de lado. Outro enfrentamento, é a forma depreciativa como as literaturas africanas são apresentadas em alguns livros didáticos de língua portuguesa, fazendo com que o professor necessite buscar outras fontes para promover o contato dos alunos com produções de escritores africanos, e

[2] Este artigo é uma das discussões presente na dissertação intitulada "Hiperconto: a releitura de contos africanos como motivação para o letramento literário" do Programa de Mestrado Profissional em Letras/ UNEMAT/Sinop, elaborada entre 2014 e 2015 e orientada pelo Prof. Dr. Antonio Mantovani.

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

nesse caso o docente enfrentará outro desafio, devido à falta de materiais disponíveis sobre o assunto tanto nas bibliotecas escolares como também na internet.

Ainda sobre o livro didático é possível verificar que muitos ainda se referem à África de modo geral e único, quase sempre ignorando ou apagando a diversidade cultural presente nesse gigantesco continente. Muitos materiais apresentam somente a escravidão e o preconceito racial como única forma de discutir e inserir as culturas africanas em sala de aula. Muitas vezes, as literaturas dos países africanos que falam o português são praticamente ignoradas. Dessa forma, nota-se que alguns livros didáticos ainda não estão de acordo com a Lei nº 10.639/03[3] que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Africana nas escolas brasileiras de Ensino Fundamental e Médio, promulgada no dia 9 de janeiro de 2003. No dia 10 de março de 2008, essa Lei sofreu alteração sendo acrescentada a Cultura Indígena, alterando para 11.645/2008.

Hoje, 17 anos depois da sanção da lei, ainda há muito que pensar sobre como trabalhar a cultura africana na escola, uma vez que ainda falta a disponibilização de materiais sobre a cultura e produções africanas nas bibliotecas escolares, alunos e professores pouco tem contato com obras africanas, desconhecendo escritores como Pepetela, Luandino Vieira, Manuel Rui, Arnaldo Santos, João Melo, José Eduardo Agualusa, Ondjaki, Mia Couto, José Craveirinha, Luís Bernardo Honwana, Paulina Chiziane, Manuel Lopes, entre outros. Muitas vezes, os docentes se motivam a estudar este tema em sala de aula devido às inúmeras situações que muitos professores e alunos presenciam no dia a dia, a exemplo do *bullying*. Ainda há infelizmente no ambiente escolar, assim como fora dele também, situações em que alunos insultam colegas de sala com palavras ofensivas que muitas vezes está relacionada à cor de pele.

> Os xingamentos prejudicam a construção de uma identidade positiva na criança. Ao longo da vida escolar e social vai internalizando que é feio, é sujo e desprovido de inteligência, passando a não gostar de seu corpo, a rejeitar a si mesmo. Assim, é comum ouvirmos que negro tem preconceito de si mesmo, que não se aceita. (ALEXANDRE, 2011, p 91)

Dessa forma, ainda é possível presenciar situações de preconceito e desrespeito em sala de aula, e muitas vezes fora dele também, pessoas inferiorizando, humilhando e ofendendo outras pela cor da sua pele. Percebe-se que ainda há nas escolas uma

[3] O texto integral da Lei 10.639/03 encontra-se no endereço http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm#art79a



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

resistência em tratar esse assunto, muitas vezes ignoram-se questões relacionadas às relações étnico-raciais. Percebe-se de certo modo um silenciamento que chega até mesmo ao desconhecimento de existir racismo no ambiente escolar.

A literatura e a cultura africana nas escolas são pouco apresentadas aos alunos como já se disse, e pouco trabalhadas até pela falta de materiais disponíveis ao professor. E quando há materiais como livro de literaturas africanas disponíveis nas bibliotecas ainda é possível faltar qualificação e interesse do professor em desenvolver por meio da leitura de escritores africanos a fruição, a reflexão, a fabulação, a imaginação, entre outras sensações e emoções que a leitura literária é capaz de oferecer ao leitor. A lei é uma realidade com muito custo conquistada, cabe a partir dela um trabalho mais efetivo com políticas públicas que contemplem as escolas para que se adequem e busquem meios para oportunizar o contato com textos literários de escritores africanos. As universidades são alternativas que podem promover cursos de qualificação aos professores que não estudaram a história, cultura e literaturas africanas nas graduações, oferecendo oficinas, materiais, recursos que pouco chegam às bibliotecas escolares.

A escola deve incentivar e promover nos cursos de formação para educadores, o contato com textos norteadores para a qualificação no que se refere à história e cultura africana. Por falta de conhecimento sobre a África, muitos educadores legitimam preconceitos e estereótipos. O professor necessita de uma formação cujo objetivo é o de abordar a cultura africana de modo afirmativo em suas aulas, para que promova a valorização voltada para as práticas sociais. Segundo Kleiman:

> (...) é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos (KLEIMAN, 2007, p.21).

Diante do exposto, a escola precisa tornar-se um lugar democrático e promover o protagonismo dos alunos por meio de práticas sociais pertinentes a realidade em que vivem. O trabalho desenvolvido durante a pesquisa de dissertação do Mestrado Profissional em Letras, recortado para este artigo, pretendeu desenvolver atividades que oportunizassem o ensino das literaturas africanas na escola em consonância com a lei 10.639/03, visando "o estudo da História da África e dos Africanos (...), a cultura negra

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil". As atividades desenvolvidas com a turma do 9º Ano do Ensino Fundamental mostrou, por meio de vídeos e documentários, uma África desconhecida para muitos estudantes. Já a leitura dos contos africanos angolanos, foi possível observar que os estudantes do 9º ano tiveram uma aproximação com o cotidiano escolar dos alunos angolanos, passando a refletir sobre suas experiências, realidades, sonhos, etc. Desse modo, conhecer a literatura angolana desenvolveu nos alunos do 9º ano, uma percepção e reflexão sobre a educação, bem como a trans(formação) de valores/crenças até então cristalizados na nossa sociedade visando a depreciação e o apagamento de toda a riqueza cultural, social dos africanos. Assim, a dissertação oportunizou a valorização da cultura e a diversidade angolana por meio da literatura, possibilitando aos estudantes conhecer o outro para refletirem sobre suas vivências e a escola em que estudam.

## As relações étnico-raciais no contexto escolar

No ambiente escolar ocorrem diversos conflitos tanto na relação entre professor/aluno como entre aluno/aluno, alguns dos motivos para existirem tais intrigas, entre alunos, em sala possui como pretexto o preconceito referente ao peso, altura, estilo de roupa, gostos musicais, cor da pele, entre outros. Contudo, o preconceito racial na sala de aula é o que move as discussões no presente artigo, uma vez que as causas por existir as ofensas hoje nas escolas relacionadas à cor da pele, diz respeito a toda uma história de exploração, humilhação e dor sofridas pela população negra no Brasil.

A escola deve passar por transformações curriculares para promover a valorização da identidade negra brasileira e africana como afirma Alexandre:

> Uma educação mais justa, igualitária e democrática para a população negra. Parte do pressuposto que a escola tem que ser transformada para valorizar as diferenças presentes na sociedade. Para isso propõe mudança no currículo, no comportamento dos professores e dos alunos (ALEXANDRE, 2011, p. 94).

Conforme afirma Alexandre, a escola enquanto instituição de ensino tem o papel de promover a valorização das diferenças presentes em nossa sociedade, mas frequentemente falha no cumprimento de sua função social. Ao abordar inadequadamente no currículo escolar termos, expressões depreciativas ao negro, a

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

escola exclui socialmente os alunos que possuem origens africanas, permitindo surgir em sala de aula ofensas preconceituosas aos estudantes. Estes muitas vezes se sentem humilhados, ocorrendo inclusive a negação de suas origens por não quererem ser recriminados/discriminados pelos colegas. Em consonância, Alexandre (2011, p. 89) diz que

> A escola tem papel fundamental na formação humana, nela se encontra crianças de diferentes origens e diferentes segmentos sociais. No entanto, o quadro das relações raciais no Brasil, mostra que a escola não está cumprindo sua função social no que se refere às relações étnico-raciais. (...) o espaço escolar tem sido hostil com crianças caracterizadas como diferentes.

Dessa forma, a escola tem um papel fundamental na inclusão e na formação de uma identidade voltada para o respeito às diferenças culturais, sociais, entre outros. É preciso planejar aulas que contemplem as culturas/histórias de grupos sociais que foram apagadas por séculos na nossa sociedade, pois pouco se fala das culturas indígenas e africanas, por exemplo. Para formar estudantes autônomos capazes de protagonizar sua história e valorizar sua identidade, os educadores necessitam discutir uma mudança no currículo escolar, reunir material em conjunto com as áreas do conhecimento e desse modo selecionar o conteúdo que promoverá a formação e a valorização das diferenças étnicas.

Com a implantação da Lei 10.639/03 houve uma mudança nas diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana, entretanto, ainda há algumas escolas que ignoram tais mudanças. A lei foi criada com o objetivo de promover nas escolas, especificamente em sala de aula, a valorização da cultura afro-brasileira como um importante acontecimento histórico e social na formação da sociedade brasileira. Os negros são protagonistas no processo histórico que o Brasil passou até tornar-se uma República democrática, são sujeitos históricos que formaram junto com outras culturas o que somos na atualidade. Com isso as escolas precisam mostrar aos estudantes a importância da cultura negra para a construção identitária do "ser" brasileiro. Não se pretende desprestigiar as diferentes culturas e miscigenações presentes na formação do Brasil, contudo se sabe que as culturas afro-brasileiras foram, ao longo do tempo, negadas e apagadas da história, sendo necessárias políticas de afirmação e valorização do povo negro no Brasil.



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Com a Lei 10.639/03 também foi instituído o dia Nacional da Consciência Negra (20 de novembro) em homenagem ao dia da morte do líder quilombola Zumbi dos Palmares. Há escolas que promovem atividades comemorativas e de conscientização desta data, porém muitas vezes esta "conscientização" se resume apenas a este dia, não sendo abordado durante o ano letivo outro tipo de atividade. Sabe-se que a instituição da data tem por objetivo garantir o reconhecimento da cultura africana e afrodescendente e valorizá-la em sua diversidade e sua influência na formação da cultura brasileira. A história mostra a luta e a resistência dos negros liderada por Zumbi e que oportuniza uma crescente conscientização contra o preconceito e a discriminação racial.

Em relação ao conteúdo tratado no currículo escolar e o modo como é abordado a história e a cultura africana em sala de aula, Bernard (1987, p.18 apud OLIVA; WLAKER, 2011, p. 172) afirma que é "preciso observar que nos terrenos da sociologia, história e antropologia o negro tem sido ampla e seriamente estudado, na área dos estudos literários não se dá o mesmo". Como se vê, há uma carência de pesquisas na área da literatura sobre o tema, havendo a necessidade de se estudar e promover reflexões sobre as literaturas africanas, apresentando escritores, obras, marcas culturais. Ademais, apresentar aos estudantes as condições de produção e de circulação dos textos literários que falam e mostram a África pelo ponto de vista dos próprios africanos.

Segundo Gomes (2010, p. 103), há no Brasil educadores que se encontram em uma situação de insegurança e desconhecimento diante do trato pedagógico da diversidade étnico-racial. Há um imaginário pedagógico de que a questão racial é uma tarefa restrita aos professores que assumem uma postura política diante da mesma, ou que é um assunto de interesse somente de professor(a) negro(a). A autora fala também que esse assunto é pouco discutido em cursos de formação de professores e que sua inserção ainda é permeada de resistência nos currículos de Pedagogia e de Licenciatura.

O que se pode observar é que ainda não é fácil discutir as questões raciais na escola uma vez que há resistência por parte de muitos em aceitar que o preconceito e a desigualdade ainda permeia fortemente a sociedade. Segundo Gomes (2010) o diálogo entre a pedagogia multirracial e popular com o pensamento e a pedagogia escolar não tem sido tão simples. A pesquisadora afirma que



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

> Somente nos finais dos anos 80 e 90, no Brasil, redes de ensino, sobretudo municipais, e coletivos docentes tentam trazer as contribuições da pedagogia popular para o sistema escolar. Nesse processo, o movimento negro, intelectuais e educadores encontram no sistema escolar um campo privilegiado de intervenções, sobretudo nas instituições públicas populares onde a diversidade étnico-racial é mais presente e desafiante. Dificilmente a professora e o professor, a direção e a coordenação podem ignorar que preparam aulas, administram projetos educativos em um diálogo com crianças e adolescentes, jovens e adultos que carregam a diversidade étnico-racial para as aprendizagens, a socialização e a formação, para os convívios nas salas de aula e nas escolas. Os avanços, ainda que tensos, no reconhecimento da diversidade étnico-racial, por parte do pensamento educacional, das políticas, dos currículos e didáticas, da coordenação e da docência talvez sejam um dos elementos mais instigantes para o repensar e o fazer educativos no sistema escolar (GOMES, 2010 p. 112).

Assim, é papel de todos na comunidade escolar repensar as práticas em sala de aula, reformular os posicionamentos, olhar numa perspectiva diferente. Há, muitas vezes, um silenciamento sobre as tensões raciais que estão chegando às escolas brasileiras, isso apenas dificulta ainda mais o enfrentamento dos conflitos. Se não há como ocultar as tensões raciais e silenciá-las na sociedade, não há como teimar em ocultá-las e silenciá-las no sistema escolar tanto na educação infantil quanto no ensino superior (Gomes, 2010).

Atualmente, em relação às africanidades no Brasil, percebe-se que alguns educadores estão mais sensíveis e abertos a buscarem diferentes formas de práticas pedagógicas para trabalhar a diversidade étnico-racial no cotidiano das escolas. A realidade das escolas é preocupante e desafiadora. Nilma Gomes (2010) afirma que o que parecia apenas preocupação de militantes do Movimento Negro, de intelectuais e pesquisadores passou a ser também de educadores que reconhecem a diversidade cultural na sociedade, tornando essa questão uma interrogação para o sistema educacional. É necessário reformular os currículos, as didáticas e as propostas pedagógicas para promover efetivamente a concretização da lei nº10.639/03. Contudo,

> A escola tem sido e continua sendo extremamente reguladora dos diferentes, dos povos e coletivos social e culturalmente marginalizados. A estrutura do sistema tem estado a serviço da regulação desses coletivos. Neste quadro o diálogo não será fácil. Será tenso e marcado por fortes resistências a renunciar esse papel regulador e assumir um papel emancipatório. Este é um dos pontos mais tensos nas tentativas de um diálogo entre as pedagogias escolares e a pedagogia popular, multirracial: a tensão entre regulação e emancipação (GOMES, 2010, p. 119).

A autora aborda a importância da escola em mudar sua postura reguladora dos diferentes, porque há uma necessidade de transformar a instituição de ensino em um

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

lugar de interação social que torne o aluno um protagonista, compartilhando suas experiências e o seu conhecimento de mundo. A escola precisa promover o letramento crítico, não permitindo a exclusão e a legitimação de estereótipos ou pensamentos preconceituosos no cotidiano escolar. Pensar que não discutir ou tratar o tema em sala de aula e em cursos de formação resolverá o assunto é somente silenciar a realidade da comunidade escolar. Outro ponto a ressaltar refere-se à qualidade dos materiais utilizados em sala de aula, não basta apresentar a cultura africana sem uma abordagem que valorize e promova debates e ensinamentos valiosos para os estudantes, precisa-se cuidado na escolha dos livros didáticos porque são utilizados por três anos nas escolas, sendo em alguns casos, o único material de acesso de estudantes. Os livros didáticos de língua portuguesa e literatura precisam trazer obras literárias escritas por autores africanos e personalidades negras, se possível na íntegra, não fragmentando os textos, tornando acessível o conhecimento sobre as escritas africanas.

## O livro didático do 9º ano *versus* Lei 10.639/03

O livro didático de língua portuguesa é importante no auxílio ao professor em sala de aula por ser acessível, assim é garantido a todos os estudantes receber um exemplar. Outro ponto a ser valorizado é o fato de trazerem diferentes gêneros textuais e atividades pertinentes ao se trabalhar determinados conteúdos. O livro didático *Português: Linguagens, 9º ano* de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2012) utilizado no 9º ano, não possui nenhum texto literário de escritor africano, desse modo, houve a necessidade de analisar este livro didático e apresentar quais as atividades utilizadas pelos autores da obra para promover o contato dos estudantes com as culturas africanas.

Para tratar sobre o papel e a importância do livro didático na escola, Paiva (2009) fez um estudo histórico sobre o mesmo, apresentando as mudanças dos livros até chegar ao que conhecemos hoje. Segundo Mello Jr. (2000 apud PAIVA 2009), o livro que conhecemos hoje surgiu por volta do Século II D.C. no Ocidente como resultado de uma revolução que representou a substituição do *volumen* pelo *Códex*, por ser mais prático que o anterior. Este novo formato tinha algumas vantagens por ser utilizado os dois lados, assim possibilitou que um número maior de textos ficasse reunido num só

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

volume do livro, absorvendo o conteúdo de diversos rolos do *volumen* e a organização obtida através da paginação criou uma facilidade para seu manuseio.

Com a invenção da imprensa no século XV, a produção de livros se estabeleceu criando uma nova dimensão para a humanidade: a cultura letrada. Assim, os livros deixaram de ser copiados à mão e passaram a ser produzidos em série. Nessa época havia o problema da escassez do papel e isso fazia com que as escritas antigas fossem raspadas, possibilitando a reutilização do papel ao escreverem por cima da folha, segundo Paiva (2009).

Com o avanço da impressão do livro, este passou a ser muito utilizado na educação. Hoje os livros, sobretudo didáticos, são distribuídos pelo governo a todas as escolas públicas. Para muitos alunos, o livro distribuído nas escolas é o único material de estudo, inclusive de leitura, sem esquecer que para muitos professores de escolas públicas, o livro didático é o material que supre as dificuldades pedagógicas, de acordo com Silva (apud COSTA, 2007, p. 25). Os estudos sobre o livro didático vêm sendo realizados a partir da década de 50. Os pesquisadores investigam como o livro didático é utilizado em sala de aula, o seu papel, suas contribuições, suas falhas, e entre outras indagações como eles abordam ou não a diversidade cultural presente no Brasil.

O professor tem hoje à sua disposição diferentes livros didáticos que chegam às escolas públicas, tais livros estão filiados a abordagens distintas e cabe ao grupo de professores da disciplina de língua portuguesa de uma escola escolher qual o material que melhor se adequa a realidade de seus aprendizes. Há materiais que visam à abordagem estrutural e outros a abordagem comunicativa, o que de acordo com Paiva (2009) indica que temos dois conceitos de ensino/aprendizagem de língua – língua como um conjunto de estruturas e língua como comunicação:

> A concepção de língua como estrutura corresponde a sujeito determinado, 'assujeitado' pelo sistema, caracterizado por uma série de "não consciência". Nessa concepção de língua como um código- portanto como mero instrumento de comunicação. (...) Na concepção interacional da língua o sentido é construído em uma atividade altamente complexa (...), mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH, 2008, p.11)

Conforme Koch (2008), é importante se atentar a concepção interacional da língua, assim, o livro deverá apresentar textos e atividades que exijam um conhecimento de mundo dos aprendizes. Nem sempre o ato de escolher garante um livro didático

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

perfeito para a realidade dos alunos, há livros que valorizam alguns aspectos e falham em outros, desse modo, o professor precisa solucionar aquilo que ficou falho, inclusive as concepções de língua presentadas no material didático. Entretanto, não é pela grande quantidade de materiais didáticos que há hoje no mercado que o professor irá adotar o seu livro como uma bíblia, algo acima de qualquer outro recurso pedagógico, ficando preso apenas e somente nele. O professor deve utilizar outros recursos como vídeos, páginas da internet, imagens, músicas, filmes, obras literárias na íntegra, entre outros recursos, que contemplem a realidade de sua escola como complemento do livro adotado. Melhor seria se o livro didático fosse apenas um complemento do material utilizado pelo professor.

Uma vantagem do livro didático segundo Hyland (2000 apud TILIO, 2008) é o reforço do reconhecimento da disciplina como ciência, pois ajuda a disseminar conhecimentos. Desse modo, a falta de livros didáticos publicados em uma determinada área pode levar ao não reconhecimento dessa área, pois a publicação ajuda a legitimar como ciência a disciplina. No entanto, uma das desvantagens do livro didático é o tempo que se leva entre a escrita e sua publicação, tornando-o ultrapassado em relação a alguns textos ou assuntos, como o gênero notícia, por exemplo. Kuhn (1963 apud TILIO, 2008) destaca também a forma autoritária como os conteúdos são apresentados no livro didático, às vezes limitando o pensamento dos estudantes ao expor determinados conteúdos como fatos indiscutíveis, verdades universais. Muitas vezes, sob um único ponto de vista, reforçando estereótipos, como exemplo, apresentar o falar caipira como errado/inadequado em relação à gramática, ou mesmo, representar o negro de forma negativa ou inferiorizada em comparação com pessoas brancas, ocupando lugar de destaque.

Por ser o principal recurso didático pedagógico e estar presente desde as séries iniciais de escolarização, o livro didático é visto como um legitimador de “verdades”. É um material pedagógico frequentemente concebido a partir de visões distorcidas acerca dos seres humanos e das relações que estabelecem entre si e entre os grupos, dentre estes aspectos estão os relacionados às questões raciais. Ele é o suporte material que chega aos professores e alunos com conteúdos sistematizados a serem desenvolvidos no âmbito de cada disciplina do currículo, é o responsável não só pela sintetização dos conteúdos, mas também apresenta, muitas vezes, o que a elite intelectual pensa sobre a



CC BY NC ND

REENOMA
Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

educação e como ela deve ser conduzida no processo escolar de acordo com Costa (2007, p. 31).

O livro didático adotado pelos professores de língua portuguesa para ser trabalhado no 9º Ano nos anos 2014, 2015 e 2016 na Escola José Domingos Fraga foi *Português: Linguagens, 9º ano* de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Ele possui quatro unidades com três capítulos cada. Um dos critérios utilizados para a escolha foi devido à diversidade de gêneros apresentados. Outro ponto positivo observado no livro didático foi a forma como trata a respeito das tecnologias direcionando aos adolescentes, apresentando gêneros atuais como jogos eletrônicos, blogs, infográficos, etc.. Dessa forma, há no livro sequências de atividades explicadas passo a passo para o professor desenvolver com seus alunos no laboratório de informática.

Dentre as quatro unidades deste livro, apenas a unidade três, intitulada "Juventude", apresenta em seu terceiro capítulo um conteúdo voltado à cultura africana. Este capítulo recebeu o nome de "A permanente descoberta", nele há uma crônica argumentativa de Artur da Távola "Ser jovem" e aborda reflexões sobre a juventude de uma forma poética e literária. Em seguida há sete perguntas relacionadas à compreensão e interpretação da crônica, quatro questões sobre a linguagem do texto e mais quatro no cruzando linguagens, essa coletânea de perguntas são para que os alunos demostrem o que entenderam da leitura que fizeram. Logo depois, há um poema "Eu em mim" de Carlos Queiroz Telles, o objetivo é a fruição e também para servir como base para uma produção textual solicitada posteriormente. Na etapa denominada produção de texto, é apresentada aos alunos uma dissertação-argumentativa "Há incerteza na mudança", esse texto foi produzido pelo candidato Aldebaran do Prado Júnior que pleiteava uma vaga no curso de Engenharia Química da Unicamp-SP, para nortear os alunos sobre o gênero abordado. O livro apresenta em seguida sete questões sobre o texto trabalhado a fim de avaliar a compreensão dos alunos.

Em todo capítulo há uma atividade "Agora é a sua vez" que é voltado para o exercício de produção textual. Nessa etapa há duas perguntas "Você acha que, no Brasil, existe preconceito racial? Se sim, acha que ele é assumido ou enrustido?". Desse modo, estes questionamentos introduzem o texto dissertativo-argumentativo e faz com que o aluno busque a resposta em uma pesquisa apresentada em seguida. O texto que se segue



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

são análises feitas pelo instituto Datafolha de uma pesquisa sobre o tema preconceito racial. Neste texto são comparados os dados de 1995, com uma nova pesquisa sobre o mesmo tema feita em 2008. Na pesquisa são apresentadas três textos de gêneros diferentes, o primeiro expõe a porcentagem de pessoas que concordam com frases preconceituosas ditas por muitos em situações cotidianas:

Figura 1- Frases
(CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 177)

Como se pode observar a quantidade de pessoas que concordavam com frases preconceituosas em 1995 caiu quase pela metade em comparação com 2008, segundo o texto isso ocorreu pelo fato da popularização do discurso politicamente correto e também por muitos brasileiros jogarem o preconceito para o outro, eles são, mas eu não. Há também a figura 2, que apresenta um gráfico sobre a discriminação.

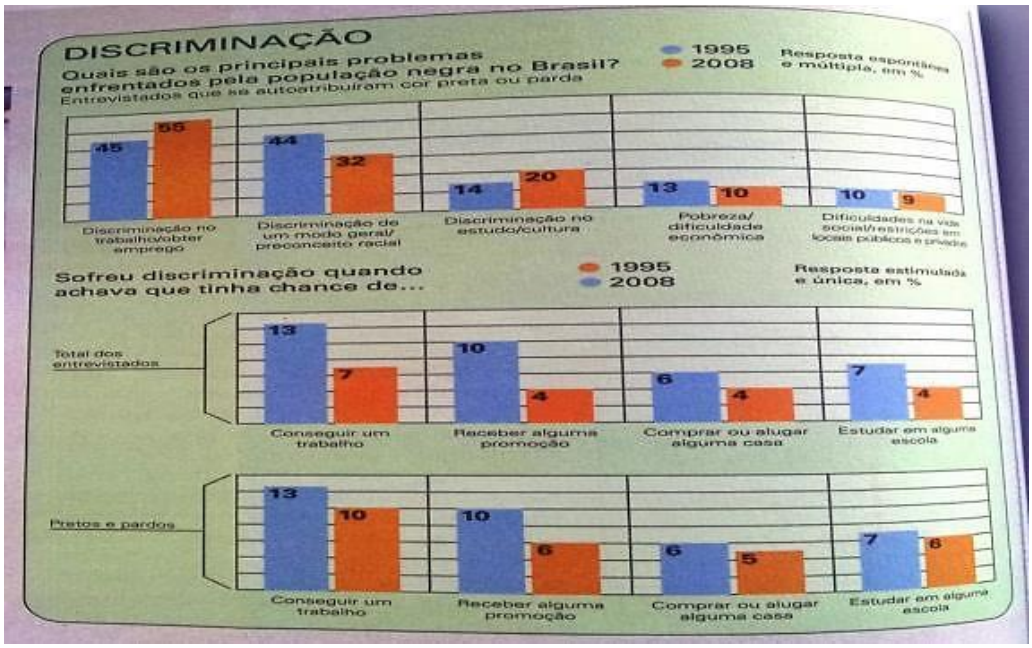



Figura 2- Discriminação
(CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 178)

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

O gráfico mostra os resultados obtidos por meio da pergunta "Quais são os principais problemas enfrentados pela população negra no Brasil?". As pessoas que se auto atribuíram cor preta ou parda disseram que há mais discriminação no ambiente de trabalho, como também no momento de obter emprego, ocorrendo elevados números tanto em 1995 quanto em 2008. Já a figura 3 apresenta uma charge com um negro sendo humilhado e torturado no tronco por um homem branco e uma legenda "Relaxa! Daqui uns dois ou três séculos isso sara!":

Figura 3- História
(CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 179)

Diante da figura 3, é possível inferir a crítica relacionada à história de sofrimento cruel, violenta e desumana que o negro viveu, apontando o longo tempo que essa ferida marca a sociedade, não sendo esquecida. Há nesse texto a representação da exploração do trabalho por meio de uma fila de personagens negras carregando objetos pesados na parte superior da imagem, além de revelar a crueldade no canto direito, retratando pessoas negras acorrentadas. Contudo, o que causa no leitor pesar e desconforto é o personagem sendo açoitado no centro da charge num plano que salta aos olhos do leitor.

O livro didático ainda apresenta, junto às figuras 1, 2 e 3, as opiniões de especialistas que interpretam os dados apresentados, e para complementar traz um depoimento de Edson Santos, então ministro da Igualdade Racial em 2008. O ministro relata um fato que ocorreu entre ele e uma aeromoça enquanto embarcava para fora do país. Ao declarar que era ministro para a aeromoça, a mesma perguntou de qual igreja

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

era ministro. Desse modo, Edson Santos expõe o preconceito que sofreu devido à sociedade, segundo ele, ainda não estar acostumada a ver negros em cargos de chefia. Depois da leitura de todos os textos, a atividade solicitada nesse capítulo do livro é uma dissertação-argumentativa com o tema: Brasil: um país sem preconceito?

Neste livro didático o que é apresentado aos alunos sobre o negro é somente os conflitos étnico-raciais, o preconceito racial. Em relação à diversidade cultural africana que deveria estar presente nas muitas páginas do material didático, não está. O que ocorre é um silenciamento das múltiplas vozes presentes na diversidade cultural negra, assim não há no livro didático marcas históricas e culturais africanas, de modo a abordar a valorização da identidade africana no Brasil. Há sim, um apagamento que simplifica e minimiza a complexidade cultural e identitária de um povo presentando apenas um aspecto: a discriminação racial. Ao trabalhar com este livro, o professor ficará com a responsabilidade de não tratar este tema de modo a reforçar estereótipos e resumir a cultura apenas à discriminação e ao preconceito. Não é que não se pode trabalhar essa temática em sala, o problema é que esse assunto está desgastado, devido ter sido sempre abordado quando se fala em africanidades.

Dessa forma, não há em todo o livro um texto literário de um escritor africano, muito menos outros gêneros que promovam a valorização da riqueza e da diversidade da cultura, por isso há a necessidade do professor elaborar uma atividade que colabore com a valorização da identidade negra na escola, uma vez que o livro didático não contempla essa temática.

Este livro didático *Português: Linguagens, 9º ano*, utilizado nas aulas de português apresenta pontos positivos em relação ao tema tecnologia, trabalha por meio de sequências didáticas, porém falha ao não abordar as culturas/literaturas africanas de maneira diferenciada e atrativa. Precisa-se de um livro didático que apresente, por exemplo, escritores/personalidades africanos, principalmente de países de língua portuguesa, para que os estudantes possam conhecer e compreender a cultura de povos que foram e são tão importantes para a construção da identidade brasileira que conhecemos hoje. Desse modo, o livro não deve sintetizar toda a diversidade negra somente a elementos que se enraizaram estigmatizados na sociedade quando se pensa africanidades, como a capoeira, a dança, os pratos típicos/ feijoada, além do tema mais



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

presente nos livros didáticos: a escravidão segundo uma visão europeia. Nilma Gomes corrobora afirmando

> Como se tornou habitual abrir encontros de professores levando crianças e adolescentes negros para espetáculos de capoeira, rap, músicas, danças, coreografias. Nem sempre nos conteúdos das palestras, dos cursos e das oficinas suas culturas e seus saberes são objetos de reflexão, reconhecimento e respeito (GOMES, 2010, p. 127).

Conforme o excerto, apresentar superficialmente uma cultura tão complexa e rica não basta para promover sua valorização. As atividades desenvolvidas em sala precisam oportunizar reflexões que resgatem a memória/ o respeito ao negro como sujeito de uma história e necessitam abrir espaço a uma vivência escolar harmônica que possibilite o reconhecimento da diversidade e da riqueza do outro. Como afirma (AMÂNCIO, 2008) compreender isso é aceitar que há outro tipo de saber que precisa ser respeitado pelo seu valor.

## Conclusão

As considerações finais partem, aqui, da reflexão da Lei 10.639/03 e a forma como as relações étnico-raciais são tratadas na escola, bem como a análise de modo geral do livro *Português: Linguagens, 9º ano* utilizado nas aulas de língua portuguesa. Foi possível observar que este livro não contempla efetivamente o que diz a Lei 10.639/03, afinal a lei estabelece que as escolas promovam, especificamente em sala de aula, a valorização da cultura afro-brasileira como um importante acontecimento histórico e social na formação da sociedade brasileira. Os negros são protagonistas no processo histórico que o Brasil passou até tornar-se uma República democrática, são sujeitos históricos, com isso as escolas precisam mostrar aos estudantes a importância da cultura negra para a construção identitária do que somos hoje enquanto nação.

Com a Lei 10.639/03 também foi instituído o dia Nacional da Consciência Negra (20 de novembro), em homenagem ao dia da morte do líder quilombola Zumbi dos Palmares. A instituição deste dia tem por objetivo garantir o reconhecimento da cultura africana e afrodescendente, valorizá-la em sua diversidade e sua influência na formação da cultura brasileira. Há escolas que promovem atividades comemorativas e de conscientização nesta data, porém muitas vezes esta conscientização resume apenas a este dia especificamente, isso também precisa ser objeto de reflexão nas escolas.



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

A respeito do professor de língua portuguesa, é preciso compreender que se o livro didático não contempla a relevância do estudo das literaturas africanas, cabe ao professor buscar outras formas de inserir estes textos literários na escola, por exemplo, por meio de impressões de gêneros curtos como contos, crônicas, poemas, disponíveis na internet, ou mesmo, por aquisições de obras de escritores que são publicados no Brasil.

Por meio da aplicação da sequência didática elaborada no Mestrado Profissional em Letras, a ausência de textos literários foi superada ao se buscar outras formas de acesso às literaturas africanas, utilizando, por exemplo, os textos disponíveis na internet[4]. Assim, foi possível verificar de início o desconhecimento dos estudantes em relação à escrita dos escritores de países africanos. Ao término das atividades observou-se o interesse dos alunos e a aproximação cultural adquirida por meio da leitura dos contos africanos. Por meio desse trabalho foi possível desconstruir estereótipos e visões depreciativas da cultura africana, pois a literatura não é a única forma de romper com o preconceito, mas é um dos mais sucedidos recursos que o professor possui para isso. Neste sentido, Candido, numa palestra realizada numa reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, ressaltou que

> Há conflito entre a ideia convencional de uma literatura que eleva e edifica (segundo os padrões oficiais) e a sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores. Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver. (CANDIDO, 1995, p. 176).

Dessa forma, o acesso à literatura promove a valorização dos aspectos culturais de uma sociedade compreendendo e respeitando seus traços e marcas históricas, uma vez que a literatura humaniza. Candido (1995, p. 180) entende por humanização "o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o

[4] Links com sugestões de textos literários de escritores africanos:
https://www.ueangola.com/livros-on/item/638-boneca-de-pano-colect%C3%A2nea-de-contos-infantis
https://dariodemelo.wixsite.com/octogenarioangolense/copia-contos
https://www.conexaolusofona.org/faca-aqui-o-download-gratuito-de-34-contos-africanos/
https://editoragrafset.com/34-contos-africanos-estao-disponiveis-para-download-gratuito/
http://doczz.com.br/doc/19107/de-autores-angolanos-de-autores-angolanos
https://pt.calameo.com/read/0009875983b21ab7eba2d
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/358812/mod_resource/content/1/HONWANA%20-%20N%C3%B3s%20matamos%20o%20c%C3%A3o%20tinhoso.pdf



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida", bem como "o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor". Para o crítico a "literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante" (CANDIDO, 1995, p. 180). Assim, o livro didático deve disponibilizar aos estudantes o contato com textos literários e quanto maior a diversidade maior será a humanização em seu sentido mais profundo.

## Referências

AMÂNCIO, Iris Maria da Costa; GOMES, Nilma Lino; JORGE, Míriam Lúcia dos Santos. **Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ALEXANDRE, Ivone J. **A formação de professores e a educação para as relações étnico-raciais.** In: STRAUB, Ilário. EAD: tecnologia pedagógica e formação continuada. UNEMAT Sinop/MT, 2011.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: Vários Escritos. São Paulo: Duas cidades, 1995, p. 235-263.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÂES, Thereza Cochar. **Português: linguagens, 9ºano:língua portuguesa**. 7 ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

COSTA, Candida da Soares. O negro no livro didático de língua portuguesa: imagens e percepções de alunos e professores. Coleção Educação e Relações Raciais, 3. Cuiabá, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais.** 1. ed., 1. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

KLEIMAN, Angela B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna.** 2007. Disponível: http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2008.

OLIVA, Luzia A.; WALKER,Marli. **Negritude e ideologia na literatura infanto-juvenil na obra xixi na cama, de Drummond Amorim.** Revista de LetrasNorte@mentos – Revista de Estudos Linguísticos e Literários. Edição 07 – Estudos Literários 2011/01.

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **História do Material Didático**. UFMG/CNPq/FAPEMIG), 2009.

TILIO, Rogério. **O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira.** Revista eletrônica do Instituto de Humanidades, volume VII, número XXVI - Jul-Set, 2008.

**Submetido em: 28 maio 2019.**
**Aprovado em: 29 maio 2020.**



CC BY NC ND

REENOMA
Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

# Gestão democrática na escola: aspectos e desafios

Elex Sandra Pereira Peghin[1]
https://orcid.org/0000-0001-9494-9513

Aparecida Pereira Peghin[2]
https://orcid.org/0000-0001-5840-6343

Patricia Oliveira da Silva Peghin[3]
https://orcid.org/0000-0002-5700-2619

## Resumo

A gestão escolar compreendida como a melhor direção que as escolas devem tomar, conforme professores e gestores, como melhor alternativa para o cumprimento do dever de formar cidadãos, é a gestão democrática. Apresenta-se no trabalho conceitos da gestão educacional democrática. Tem-se por objetivo a análise, através de pesquisa documental e bibliográfica, dos aspectos e conceitos de gestão escolar democrática a fim de entender quais são os principais desafios encontrados para gestões democráticas. A abordagem metodológica utilizada é de caráter bibliográfico com análise de pesquisas relacionadas ao tema. Fez-se um breve histórico da gestão escolar democrática no Brasil, identificando na literatura seus limites e desafios. Como conclusão ressalta-se houveram progressos deste da obrigatoriedade de a forma de gestão nas escolas públicas ser a gestão democrática, mas ainda se fazem necessário ações que cultivem os princípios dessa gestão escolar e que o trabalho feito pelos educadores em prol da formação de cidadãos e para que estes sejam ativos e participativos na sociedade, que a cultura em buscar da comunidade participativa possa crescer com indivíduos críticos, alcançando, de fato, a democracia, é uma das ações que podem desencadear uma educação de qualidade a todos.
**Palavra-chave:** Gestão escolar. Gestão democrática. Escola.

## Abstract

School management understood as the best direction that schools should take, according to teachers and administrators, as the best alternative for fulfilling the duty to train citizens, is democratic management. Concepts of democratic educational management are presented at work. The objective is to analyze, through documentary and bibliographic research, aspects and concepts of democratic school management in order to understand what are the main challenges encountered for democratic management. The methodological approach used is bibliographic with analysis of research related to the theme. A brief history of democratic school management in Brazil was made, identifying its limits and challenges in the literature. As a conclusion, it is worth mentioning that there has been progress in the mandatory management in public schools to be democratic management, but actions that cultivate the principles of school management are still necessary and that the work done by educators in favor of the formation of citizens and so that they are active and participative in society, that the culture of seeking the participatory community can grow with critical individuals, reaching, in fact, democracy, is one of the actions that can trigger quality education for all.
**Keyword:** School management. Democratic management. School.

[1] Licenciatura plena em pedagogia pela Unopar - Universidade Norte do Paraná Especialista em Esprcialista em Gestao Escolar. Técnico Administrativo Educacional na EE Renee Menezes – Sinop-MT. E-mail: elexpeghin@hotmail.com.
[2] Licenciatura plena em pedagogia pela Unopar - Universidade Norte do Paraná. Professora na EE Renee Menezes – Sinop-MT. E-mail: appeghin@hotmail.com.
[3] Licenciatura plena em pedagogia pela Unopar - Universidade Norte do Paraná. Professora da Secretaria Municipal de Educação de Sinop-MT. E-mail: patypeghin@hotmail.com.


CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

## Introdução

A gestão escolar compreendida como a melhor direção que as escolas devem tomar, conforme professores e gestores, como melhor alternativa para o cumprimento do dever de formar cidadãos, é a gestão democrática. Foi a partir da Constituição Federal promulgada em 1988 que se ampliou a discussão sobre esse tipo de gestão, quando em seu artigo 206, inciso IV, foi garantida a gestão democrática, na forma de lei, como um dos princípios aplicados ao ensino público. Outra lei que reafirma o que foi dito no artigo 206 da CF/88 é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) promulgada em 1996, que define para a gestão democrática em dois princípios.

Nesse contexto, a gestão democrática passou a ser alvo de muitos debates e estudos nas universidades, nos eventos e demais locais acadêmicos. Cária e Santos (2014) afirmam que foi proposto e debatido uma nova forma de gestão para o alcance da real educação de qualidade, em especial na educação básica do ensino público, para se ultrapassa a administração tradicional das escolas e fosse utilizado métodos novos que abrangesse, primordialmente, a participação de todos aqueles que compõe uma escola, funcionários, professores, gestão, alunos, pais e comunidade em geral nos trabalhos da escola. Apesar dessa idealização, as autoras confirmam que no cotidiano escolar, a realidade é diferente, pois, não essa participação ativa de pais e alunos e aos professores, por vezes, é dado o papel de protagonistas desse processo.

Paro (2007, p.444) afirma que se deve considerar o caráter democrático das escolas "e o perigo representado pelas tendências de transposição para a escola de procedimentos administrativos vigentes em ambientes onde vigora a dominação". Visa-se a observação dos princípios da gestão democrática para que as escolas não tenham gestões privadas que comprometam o alcance de uma educação de qualidade. Diante desse contexto, vê-se a importância conhecer os conceitos existentes de gestão escolar democrática previsto na legislação e os desafios, descrito nos estudos existentes, para o cumprimento do que se está previsto em lei. É necessário perceber quais os obstáculos para estabelecer a gestão democrática nas escolas.

Portanto, este artigo tem por objetivo a análise, através de pesquisa documental e bibliográfica, dos aspectos e conceitos de gestão escolar democrática a fim de entender quais são os principais desafios encontrados para gestões democráticas.

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

## Metodologia

A metodologia utilizada para a construção desse artigo foi através de uma pesquisa bibliográfica e documental, sendo a pesquisa bibliográfica, o tipo de pesquisa, caracterizada por Severino (2007) como, a pesquisa realizada através de registros disponíveis, pesquisas já realizadas, livros, revistas, onde o pesquisador trabalha fundamentado em estudos de outros autores, e a pesquisa documental, segundo o mesmo autor, como uma pesquisa que tem como fonte documentos, seja fotos, jornais, gravações, documentos legal, entre outros.

A pesquisa foi realizada em bases de dados como: Scielo, Google acadêmico, Portal de Periódicos da CAPES, no período de 14/08/2018 até 02/09/2018 realizou-se buscas sobre gestão democrática, desafios desse tipo de gestão no contexto educacional, seguida da leitura e apreciação das pesquisas e posterior análise.

## Desenvolvimento

Termos como gestão participativa, compartilhada ou democrática, por mais que não se limite à área da educação, pertencem a luta de professores e movimentos sociais organizados em prol de um ensino público de qualidade social e democrático (OLIVEIRA; MORAES; DOURADO, 2006?).

Em um apanhado histórico, Cária e Santos (2014), fazem uma análise da educação no Brasil e evidenciam que dos jesuítas até a proclamação da Independência do Brasil não há traços de democratização na educação, ainda que a educação já era dever do Estado desde 1759, mas priorizava-se aqueles que possuíam as melhores condições financeiras. Apenas em 1824, na primeira constituição é que se garante que todos tenham direito a instrução básica de forma gratuita. O período de 1889, com a Proclamação da república, houve muitas reformas na educação, mas ainda não existia uma política nacional de educação, com a Revolução de 1930, o governo provisório criou o Ministério da Educação e Saúde que estabeleceu à União a responsabilidade pelo ensino do país.

A nova constituição de 1937 dá ênfase ao ensino profissionalizante, já na época havia falta, de mão de obra especializada para o setor industrial, conforme descreve o artigo:



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

> Art. 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

Com o fim do regime militar é promulgada a Constituição Federal de 1988 que resguarda a gestão democrática no artigo 206, inciso VI:

> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
> III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
> IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
> V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
> VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
> VII - garantia de padrão de qualidade.
> VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
> Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

A LDB dá destaque ao propor a gestão democrática e definir seus princípios no seu artigo 14:

> Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
> I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
> II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Deve-se perceber que a nova gestão, legitimada pela CF e pela LDB, se opõem as gestões autoritárias, verticalizadas e exige uma relação próxima da escola e a comunidade onde está inserida. Os textos de lei também deixam claro que fica assegurada a gestão democrática apenas ao ensino público, o que é questionado por Paro (2001) e por Cária e Santos (2014) ao passo que numa sociedade democrática não é coerente que uma instituição privada tenha liberdade para basear-se em uma gestão autoritária.



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Quando se trata dos princípios democráticos, Silva (2015) enuncia q a descentralização, autonomia e participação são os princípios da gestão democrática e que os artigos da Constituição Federal e da LDB, citados anteriormente, enfatiza nos textos, o princípio da participação, seguida pelos princípios da autonomia e descentralização.

Para que uma gestão seja considerada democrática os processos e decisões, que antes eram autoritários, devem ter participação coletiva no cotidiano escolar. "Nessa direção, é fundamental ressaltar que a participação não se decreta, não se impõe e, portanto, não pode ser entendida apenas como mecanismo formal/legal" (BRASIL, 2004).

A democracia na escola não está, apenas, na democratização dos seus processos organizacionais ou na escolha de um diretor, mas, também, através do desenvolvimento dos alunos, da forma de avaliação e do currículo, da organização dos trabalhos da escola, das manifestações socioculturais e cívicas para com a comunidade. Esses traços descritos compõe uma real gestão democrática na escola (LIMA, 1998).

Bitencourt e Flores (2014) reafirmam que a gestão educativa deve ser pautada em trabalho coletivo e diálogo, pois, apenas dessa forma ocorrerá o fortalecimento das práticas democráticas e que para que se cumpram os princípios democráticos, para atender a sociedade, é preciso unir forças para que se alcance uma gestão popular e participativa.

A gestão democrática ainda é uma desconhecida para muitos gestores que pretendem seguir de forma autoritária, como portador do conhecimento e aquele toma as decisões na escola. Não existe mais espaço para gestões autoritárias, pois, querendo ou não a escola está inserida na sociedade e deve seguir os princípios constitucionais democráticos. Sem os membros que a compõem, professores, pais, alunos, não escola, não há educação de qualidade (CÁRIA; SANTOS, 2014).

Lima (1998) reforça que para se construir uma escola democrática é necessária a participação ativa de alunos e professores, mas que é também imprescindível a participação de outras áreas, que a escola seja o local de inserção da comunidade, de disseminação da cultura popular, de combinação entre a educação formal e informal. Para que a escola se transforme em uma 'casa da comunidade' é preciso que a

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

comunidade esteja inserida na realidade escolar a ponto de fazer para das tomadas de decisões da gestão.

Ainda que os conceitos de descentralização, autonomia na escola e democratização escolar se entrelacem e estejam interligados, existem organizações que buscam desenvolver a gestão democrática, sem descentralizar o poder e sem desenvolver a autonomia da instituição ou que querem pensar na autonomia, mas sem democratizar a instituição, ou ainda sistemas de ensino que desenvolvam os conceitos de democracia e autonomia, mas não tem a intenção de descentralizar e todas essas situações, por não promoverem todos os conceitos interligados se anulam e os esforços são em vão (LÜCK, 2000).

Quando se fala nos desafios Bitencourt e Flores (2014) concluem que o verdadeiro desafio está na inclusão da comunidade na discussão do centro da ação pedagógica da escola, o PPP – Projeto Político Pedagógico, já que está é a ferramenta em que se efetiva a gestão democrática com a participação da equipe escolar e da comunidade em iguais condições. Outro fator destacado é o Conselho Escolar que deve efetivar a participação igualitária a todos e não de grupos particulares.

Falcetta et. al. (2014) contribuem que a realidade é de instituições fragilizadas com falta de recursos ou com recursos limitados e que a regulação só poderá ocorrer de cidadãos que se sintam parte e responsáveis pelos processos escolares. Portanto, a participação, é uma cultura que deve ser construída por um longo período. Oliveira et. al. (2010) discutem que a qualidade da participação dependerá do grau de compreensão dos sujeitos envolvidos dos seus papéis nos processos escolares, quais como a elaboração do PPP e composição do Conselho Escolar, sendo que esses dois instrumentos devem ser vistos como forma de expressão da comunidade e como comprometimento político da escola por uma educação de qualidade.

No estudo feito por Oliveira et. al. (2010) indica que o desafio está em ultrapassar as práticas hierárquicas dos poderes no sistema de ensino e que para tanto é necessário fazer uso de ferramentas que amparam a gestão democrática, tais como a criação do PPP e o Conselho Escolar, mas enfatiza-se que os envolvidos devem participar de fato e não apenas camuflar a realidade, criando uma falsa democracia na escola. Outra dificuldade encontrada por Oliveira et. al. (2010) para o processo de gestão escolar democrática, refere-se a mudança de pensamento dos sujeitos envolvidos

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

nas esferas superiores, pois nota-se uma limitação na autonomia da escola pelos órgãos centrais e este é um difícil obstáculo a ser rompido, já que estes órgãos detém o poder decisório do qual a escola depende.

## Conclusão

O estudo desenvolvido no decorrer deste texto auxilia a entender quais aos limites e desafios existentes para o processo da gestão escolar democrática. Primeiramente, entende-se que para se alcançar uma gestão democrática deve-se buscar a descentralização do poder decisório, a participação e pertencimento da comunidade escolar e a autonomia da escola sobre suas ações e recursos. Simultaneamente, é necessário incentivar nos sujeitos do processo o gosto e o poder da participação nas práticas decisórias. Essas são características inseparáveis e imprescindíveis à uma organização da gestão escolar democrática.

Ao observar os princípios da gestão democrática, entende-se a necessidade de sua compreensão para que as escolas não tenham gestões autoritárias que comprometam o alcance de uma educação de qualidade e, ainda, o comprometimento e reconhecimento com relação a uma gestão democrática, pois está é fundamental para uma educação de qualidade. Tem-se que conhecer os quesitos necessários para uma gestão democrática, para que seja possível compreender os seus limites. Haja visto que a maior parte desses limites são impostos pelos órgãos centrais da ação administrativa na escola, onde existe uma autonomia relativa e uma falsa descentralização.

Conclui-se que, houveram progressos deste da obrigatoriedade de a forma de gestão nas escolas públicas ser a gestão democrática, mas ainda se fazem necessário ações que cultivem os princípios dessa gestão escolar. Há esperança no trabalho feito pelos educadores em prol da formação de cidadãos e estes sejam ativos e participativos na sociedade, que assim a cultura em buscar da comunidade participativa possa crescer com indivíduos críticos, alcançando, de fato, a democracia.

## Referência

BITENCOURT, A. J. A.; FLORES, M. L. R. Desafios para a efetivação de uma experiência de gestão democrática no cotidiano escolar. SILVA, M. B. G da; FLORES, M. L. R. (Orgs.). In: **Formação à distância para gestores da Educação Básica**:

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

olhares sobre uma experiência no Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS: Evangraf, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17672-especializacao-em-gestao-escolar-rs&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 2 set. 2018.

BRASIL. **Constituição de 1824, 1937 e 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03constituicao/constituicao>. Acesso em: 30 ago. 2018.

BRASIL. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDB). Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselho escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor.** Brasília, DF. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce _cad5.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2018.

CÁRIA, Neide Pena; SANTOS, Mileide Pereira. Gestão e democracia na escola: limites e desafios. **Regae - Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, [S.l.], p. 27-41, jun. 2014. ISSN 2318-1338. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/13789>. Acesso em: 26 ago. 2018.

FALCETTA, A. P. et al. Participação, um fundamento para a gestão democrática. SILVA, M. B. G da; FLORES, M. L. R. (Orgs.). In: **Formação à distância para gestores da Educação Básica**: olhares sobre uma experiência no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Evangraf, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17672-especializacao-em-gestao-escolar-rs&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 2 set. 2018.

LIMA, L. C. Mudando a cara da escola. Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. **Educação, sociedade & culturas**. n. 10, p. 7-55, 1998. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/33999/1/Mudando%20a%20Cara%20da%20Escola.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2018.

LÜCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, v. 17, n. 72, 2008. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/artocle/download/2116/2085>. Acesso em: 1 set. 2018.

OLIVEIRA, A. S. B. de. et al. Gestão democrática na escola pública: ação sócio-pedagógica que se faz ao caminhar. In: SCHWARTZ, C. M.; ARAUJO, G. C. de; RODRIGUES, P. S. **Escola de gestores da educação básica**: democracia, formação e gestão escolar. 2. Ed. Vitória, ES: GM, 2010. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2915-

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

democracia-formacao-gestao-escolar&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 2 Set. 2018.

OLIVEIRA, J. F.; MORAES, K. N de; DOURADO, L. F. **Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação**. [2006?] Disponível em: <http//moodle3.mec.gov.br/ufop2/file.php/1/gestores/politica/pdf/texto2_1.pdf>. Acesso em: 01 set. 2018.

PARO, V. H. Gestão da escola pública: alguns fundamentos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 75, n. 179/180/181, p.395-467. 1994. Disponível em: < www.emaberto.inep.gov.br/index.php/rbep/article/download /1177/1151>. Acesso em: 17 ago. 2018.

PARO, V. H. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, DF, v. 14, n. 2, p.243-252, jul./dez. 1998.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. E atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, R. M. Gestão democrática escolar globalizada/legalizada–um estudo entre Brasil e Portugal. **Estação Científica (UNIFAP)**, v. 5, n. 1, p. 115-125, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/estacao/article/view/1494/rosilaniav5n1.pdf>. Acesso em: 01 set. 2018.

**Submetido em: 23 maio 2019.**
**Aprovado em: 22 jun. 2020.**

REENOMA
Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

# A automutilação no ambiente escolar

# Self-Mutilation in the School Environment

Sandra Mara Mezalira[1]
https://orcid.org/0000-0002-3326-0322

Leilacir Beltz [2]
https://orcid.org/0000-0002-5300-1379

Heloisa de Lourdes Boni[3]
https://orcid.org/0000-0002-9614-2083

Cleudeny Diek Coelho[4]
https://orcid.org/0000-0003-3556-6330

## Resumo

A prática da automutilação tem se tornado rotina entre os adolescentes e sendo observada com frequência no ambiente escolar. Com o intuito de compreender a automutilação e de alguma forma auxiliar os alunos, foi realizado um estudo teórico e prático sobre a temática em uma escola pública de Sinop/MT. A prática consistiu em acompanhar os alunos praticantes ou que já haviam praticado a automutilação a partir de observações em sala de aula pelos professores, entrevistas individuais e coletivas e encontros semanais com um psicólogo. Observamos que a automutilação está relacionada à vários fatores, entre eles, sentimento de culpa, chamar a atenção dos pais, pertencimento de grupo, moda e depressão. Na maioria dos casos, os pais ou cuidadores ignoram ou rejeitam a automutilação, pois veem como 'frescura' do adolescente, agem em confronto ao mesmo e não auxiliam no suporte para o tratamento. Após o acompanhamento pelo psicólogo e o encaminhamento para tratamento psiquiátrico percebemos que a maioria dos alunos tiveram uma maior participação nas aulas realizando as atividades propostas e, portanto, resultando em uma melhora na comunicação e aprendizagem. Acreditamos que o trabalho realizado com a automutilação no ambiente escolar pode fortalecer vínculos entre professores e alunos, entre alunos e família e entre família e escola. A escola pode facilitar a comunicação realizando palestras ou eventos de aproximação entre ambos.
**Palavras-chave:** autolesão, escola, adolescência, família, aprendizagem.

## Abstract

The practice of self-mutilation has become routine among teenagers and has been observed frequently in the school environment. In order to understand self-mutilation and to help students in some way, a theoretical and practical study on the subject was carried out in a public school in Sinop/MT. The practice consisted of accompanying students who practiced or who had already practiced self-mutilation through classroom observations by teachers, individual and group interviews and weekly meetings with a psychologist. We observed that self-mutilation is related to several factors, among them, feeling of guilt, drawing the attention of parents, belongingness, fashion and depression. In most cases, parents or caregivers ignore or reject self-mutilation, as they see it as if the teenager is making a big deal over

[1] Licenciada em Ciências Biológicas e Doutoranda em Educação em Ciências. Vinculada à E.E.Enio Pipino - Sinop/MT. E-mail: sandmezal@gmail.com.
[2] Licenciada em Ciências Biológicas e Mestre em Ciências Ambientais.Vinculada à E.E.Enio Pipino - Sinop//MT. E-mail: leila-bio@hotmail.com.
[3] Licenciada em Letras. Vinculada à E.E.Enio Pipino - Sinop/MT. E-mail: heloisaboni@brturbo.com.br.
[4] Bacharel em Psicologia. E-mail: cleudenydiek@hotmail.com.


CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

nothing, they act in confrontation and do not assist in support for treatment. After psychological monitoring and referral for psychiatric treatment, we realized that most students had a greater participation in classes performing the proposed activities and, therefore, resulting in an improvement in communication and learning. We believe that the work done on the self-mutilation subject in the school environment can strengthen bonds between teachers and students, between students and family and between family and school. The school can facilitate communication by giving lectures or developing events to promote rapprochement between the parties.
Keywords: Self-injury. School. Adolescence. Family. Learning

## Introdução

A prática da automutilação tem se tornado rotina entre os adolescentes e sendo observada com frequência no ambiente escolar, deixando os profissionais da educação preocupados com tal situação. Algumas pesquisas realizadas no Brasil na área da educação e da psicologia revelam esses fatos preocupantes (GIUSTI, 2013; GONÇALVES, 2016; ARAÚJO, 2018; LACERDA, 2019, DUNKER, 2017; CEDARO E NASCIMENTO, 2013).

Para Giusti (2013), não há consenso sobre o conceito de automutilação, mas sim uma concordância em explicar as formas mais frequentes como, os cortes superficiais, as queimaduras, os arranhões, as mordidas e bater as partes do corpo contra paredes ou objetos. Dunker (2017), revela que a automutilação é uma prática para redução da angústia. Cedaro e Nascimento (2013) afirmam que a automutilação é uma ação de se machucar intencionalmente, de forma superficial, moderada ou profunda, sem intenção suicida consciente. Também o autor Bizri (2014), assegura que a automutilação é um tipo de acordo para evitar a total aniquilação da pessoa, o que conduziria ao suicídio.

É importante ressaltar que a prática da automutilação entre os adolescentes está associada com as frustrações relativas ao universo das descobertas dos adolescentes, envolvendo uso de drogas, intrigas escolares, isolamento social, crises familiares e as primeiras decepções amorosas (CEDARO e NASCIMENTO, 2013). Para Giusti (2013), os fatores podem ter várias origens como a sensação de rejeição ou abandono (real ou não), culpa e "vazio". Há quem se utilize de um ato autolesivo pela dor, mas outros o fazem porque todo mundo está fazendo" (NETO, 2014). Há também as áreas mais comuns dessa prática, sendo os braços, pernas e peito, entre outras partes frontais do corpo, em que existe mais facilidade de acesso e lugares que facilmente podem ser escondidos. (GONÇALVES, 2016).

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Com a realização do ato da automutilação há uma sensação de bem-estar e alívio momentâneo e/ou culpa, vergonha e tristeza. As sensações de bem-estar e alívio podem persistir por algumas horas, alguns dias e, mais raramente, por algumas semanas, retornando os sentimentos precipitantes a seguir. Durante o comportamento, é comum não sentirem dor ou dor de leve intensidade associada às lesões. (GIUSTI, 2013).

Enfim, a automutilação ou autolesão pode ter interpretações diferentes dependendo da posição adotada de quem a interpreta. "A autolesão pode ser tida por juristas como um crime, por médicos como um sintoma de transtorno mental, por psicólogos como forma de enfrentamento do sofrimento psíquico e por religiosos, como prática necessária à expiação dos pecados". (ARCOVERDE, 2013, p. 15). Em cada sociedade, área de estudo e cultura, podem surgir sentidos e significados diferentes e singulares.

Frente a esses fatos, que ocorrem seguidamente em nossas instituições de ensino, muitos são os desafios para os educadores. Nesse contexto, o que os estudantes dizem sobre a prática da automutilação e como podemos auxiliar nossos alunos que estão passando por essa situação?

Com o intuito de compreender a automutilação e de alguma forma auxiliar os alunos, foi realizado um estudo teórico e prático sobre a temática em uma escola pública de Sinop/MT. A prática consistiu em acompanhar os alunos praticantes ou que já haviam praticado a automutilação a partir de observações em sala de aula pelos professores, entrevistas individuais e coletivas e encontros semanais com um psicólogo.

## Detalhamento e discussão do relato

Desde o ano de 2015 até o ano de 2018 realizou-se em uma escola pública de Sinop/MT o acompanhamento semanal de estudantes que praticavam ou que já haviam praticado o ato da automutilação. Esse processo ocorreu com o auxílio de um psicólogo que se dispôs a acompanhar esses alunos com diálogos por meio de entrevistas coletivas e individuais. Além disso, no ano de 2018 iniciamos encontros coletivos quinzenais com professores e o psicólogo para um estudo teórico sobre a temática da automutilação e as discussões sobre o acompanhamento dos alunos. Também foi possível realizar pelos professores observações sobre o comportamento de alunos em sala de aula e

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

anotações em caderno de campo. Para preservar a identidade dos estudantes participantes desse processo foram utilizados neste relato, nomes fictícios.

A justificativa para início do estudo sobre a temática da automutilação na escola, foi devido a ocorrência e aumento de muitos casos dentro da instituição. Começamos a perceber que alguns alunos se dirigiam até a coordenação para tratar do assunto, alguns estabeleciam uma relação de confiança com o professor e acabavam contando seu caso, e outros tentavam esconder esses acontecimentos mantendo os punhos encobertos e usando agasalhos. “Esconder os ferimentos é algo que os (as) atrai, pois além do destaque no grupo existe a motivação pelo risco de serem descobertos (as) por outras pessoas”. (GONÇALVES, 2016). Quanto a autoagressividade, circunscreve-se a uma esfera íntima e facilmente acobertada pelo adolescente, pois são quase sempre realizados em uma parte do corpo menos monitorada pelos pais ou pela família. (FORTES E MACEDO, 2017).

Em uma das entrevistas coletivas realizada com o grupo de alunos e com o psicólogo, estes foram questionados sobre o que os mesmos pensavam que levaria uma pessoa a praticar a automutilação. Através do diálogo com os alunos participantes obtivemos algumas respostas como: sentimento de culpa, chamar a atenção dos pais, pertencimento do grupo, moda, problemas emocionais e depressão. Para Fortes e Macedo (2017), os acontecimentos penosos antecedem o início dos cortes, como um irmão que morreu, um namoro que terminou, ou seja, acontecimentos que produziam uma dor psíquica insuportável, com a qual o jovem não conseguiu lidar, associada ao forte sentimento de solidão por não se ter com quem partilhar esta dor. Diante disso, a mutilação surge como um recurso desesperador para arrefecer a angústia. Para Fernandes (2011), entende-se que as automutilações são formas de linguagem expressa no corpo, para expressar o não dito, tendo significados individuais para cada pessoa, desde punição, alívio da angústia, manipulação e inclusão em grupo.

É importante relatarmos outros fatos ocorridos com alunos em relação a automutilação, entre eles, um aluno denominado de Josenir que aos seus 16 anos frequentava o nono ano do Ensino Fundamental. A professora relata que, logo no primeiro dia de aula o mesmo se apresentou para a turma e não teve receio em declarar que se automutilava desde os oito anos de idade, mas naquele momento não revelou os motivos que o levava a tal prática. No início do ano letivo o aluno se apresentava

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

totalmente distante das atividades desenvolvidas em sala de aula, na maioria das vezes debruçava-se sobre a mesa e dormia durante boa parte do tempo. Apresentava dificuldade de concentração e ao realizar as atividades propostas, dificilmente interagia com os demais alunos da sala.

Com o passar dos dias este aluno fez uma única amizade dentro da sala de aula, e assim começou a desabafar sobre o que passou e os motivos que o levava a se automutilar. Com o decorrer do tempo, em alguns momentos apresentava melhoras e em outros chegou a desmaiar em sala durante a aula de Ciências, necessitando da intervenção do corpo de bombeiros para encaminhá-lo ao atendimento médico.

Por meio de uma carta escrita pelo aluno em um trabalho realizado na escola, ficamos sabendo que o mesmo foi abusado sexualmente por um membro da família quando tinha apenas oito anos de idade. Além disso, o mesmo tentou suicídio, e a partir daí encontrou na automutilação uma forma de aliviar a dor que sentia, como mostra os fragmentos a seguir:

> Eu quando tinha oito anos fui abusado por um familiar, dias depois desse triste ocorrido tentei suicídio, mas não deu certo. Quando eu pensava naquilo algo dentro de mim doía muito, estava me corroendo por dentro, eu precisava de alguma forma tirar aquilo. Então eu me cortei com uma faca de serra, não doeu tanto como eu pensava, mas isso tinha me aliviado, mas não foi o suficiente e eu me cortei mais e mais, eu tinha chegado ao ponto onde eu me cortava toda hora, isso com oito anos de idade, ao longo do tempo até meus quinze anos eu tentei suicídio onze vezes de maneiras diferentes, eu me cortava tanto que tenho várias cicatrizes nos braços e nas coxas (ALUNO JOSENIR, 2018).

Neste sentido, podemos observar que a dor corporal é vista na escrita desse jovem como um "substituto da dor moral, isto é, como uma forma presentificada via cortes no corpo que atesta a impossibilidade de sentir a dor da alma. Busca-se assim, paradoxalmente, apaziguar a dor psíquica insuportável por meio do ato de infligir-se uma dor física." (FORTES E MACEDO, 2017, p.355).

É importante destacar que durante o primeiro semestre de 2018 Jocenir pouco interagia com os professores e colegas e por várias vezes foi direcionado à coordenação pedagógica da escola para dialogar sobre os acontecimentos em sala de aula, e ao perceber a gravidade em que o mesmo se encontrava, foi providenciado um atendimento psicológico para o mesmo, encaminhado ao Conselho Tutelar e posteriormente a um psiquiatra. No decorrer do ano o aluno frequentou as seções de tratamento com o

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

psicólogo e psiquiatra, e gradativamente fomos percebendo a melhora em seu comportamento.

Com o passar do tempo Jocenir tornou-se mais comunicativo, interagindo com os demais alunos e professores, resultando em um dos alunos mais ativos e participativos durante as aulas. Realizava todas as atividades propostas e tirava dúvidas sobre o conteúdo. Percebemos que o tratamento realizado com o mesmo estava trazendo bons resultados, inclusive, sendo até escolhido para ser o líder da turma.

Além desse relato na forma escrita, tivemos outros relatos anotados em caderno de campo que resultaram das entrevistas realizadas individualmente com o psicólogo. Em um dos relatos, uma das participantes denominada de Josiane revelou que a automutilação iniciou com a separação dos pais. A mesma expôs alguns motivos que a levaram a praticar a automutilação, entre eles o fato de a mesma sentir-se muito sozinha, sem apoio da mãe e a ausência do pai. A queixa maior relatada por Josiane foi que a mãe não a apoiava, julgando-a a todo o momento, inclusive que o fato de a mesma se automutilar era "frescura" e coisa de adolescente. A automutilação ainda continuou na vida da adolescente, apresentando pensamentos suicidas e necessitando de intervenção psicológica e psiquiátrica e então encaminhada aos profissionais pela escola.

## Considerações finais

A temática da automutilação é muito relevante e atual, pois, a cada dia nos deparamos com situações de risco e violência dentro das escolas. Temos a percepção de uma mudança de comportamento de gerações, o mundo mudou muito rápido e com eles as consequências físicas, ambientais e psicológicas. A automutilação é uma destas consequências e mudanças, hoje as crianças e adolescentes tem um acesso enorme a todo tipo de informação seja ela boa ou ruim, agradável ou desagradável. A maneira como eles irão agir ou reagir diante do conhecimento adquirido vai depender muito de todo um contexto biopsicossocial, qual a concepção, ideais, caráter e de vínculo emocional e afetivo com os seus cuidadores.

De acordo com o acompanhamento realizado com os adolescentes observamos que a automutilação está relacionada à vários fatores, entre eles, sentimento de culpa, chamar a atenção dos pais, pertencimento de grupo, moda e depressão. Na maioria dos casos, percebemos que os pais ou cuidadores geralmente ignoram ou rejeitam a

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

automutilação, pois veem como ‘frescura’ do adolescente, agem em confronto ao mesmo e não auxiliam no suporte para o tratamento. Conforme Gonçalves (2016), a automutilação produz marcas, e estas podem ser a expressão de uma manifestação cultural, religiosa, de pertencimento a um grupo, de pedido de ajuda, sendo que a pessoa que a pratica pode, dependendo dos sentidos atribuídos, desejar ou não desejar a interferência do outro.

O acolhimento realizado na escola durante as entrevistas, observações em sala de aula e reunião com o grupo, teve um resultado positivo, pois oferecemos a estes adolescentes um momento para falar da sua dor, sem medo, preconceito ou julgamento. E ao mesmo tempo tivemos a possibilidade de proporcionar um aconselhamento breve, não de julgamento, mas de amor e respeito a dor dos mesmos. Além disso, e talvez o ponto mais importante foi que a maioria destes estudantes que acompanhamos no decorrer do processo tiveram uma maior participação nas aulas realizando as atividades propostas e, portanto, resultando em uma melhora na comunicação e aprendizagem.

Acreditamos que uma sugestão para lidarmos com a automutilação no ambiente escolar é a fortalecimento de vínculos, entre professores e alunos, alunos e família, família e escola. Seja o professor tentando identificar os casos em sala de aula e ser empático com a situação do aluno, o apoio e uma melhor comunicação entre alunos e família/pais. As escolas também podem facilitar esta comunicação realizando palestra ou evento de aproximação com ambos.

Conforme Gonçalves (2016), é importante não deixarmos que essas práticas assumam o lugar do respeito e do conhecimento. A discussão acerca do corpo e das práticas sobre ele, incluindo a automutilação, deve ser realizada na escola na interseção com práticas de violência – sexismo, homofobia, transfobia, padrões de corpo –, pois o que nos preocupa não é o corte em si, mas quais os motivadores para que o (a) adolescente o faça.

Enfim, discutir sobre a automutilação é pensar sobre as diferenças, as imposições e também sobre sentimentos, amizade, família, respeito, violência, medo, anorexia, bulimia, violência, homossexualidade, transexualidade, construção da masculinidade e da feminilidade, diferenças sociais, entre outros aspectos que modelam o ser e existir de adolescentes que compõem as nossas escolas. (GONÇALVES, 2016).

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

E a abordagem desses temas podem ser contemplados por meio de projetos e palestras desenvolvidos dentro da escola.

## Referências

ARAÚJO, V. L. M. A prática pedagógica transdisciplinar e sua importância para sala de aula com adolescentes-jovens em processos de automutilação. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Pernambuco**.** Nazaré da Mata – PE, 2018.

ARCOVERDE, Renata Lopes. Autolesão e produção de identidades. Recife. **Dissertação (mestrado)** – Universidade Católica de Pernambuco. Programa de Mestrado em Psicologia clínica, 2013, 83p.

BIZRI, E. R. Z. Self Cutting: uma visão psicanalítica sobre os transbordamentos pulsionais no corpo. In: **Congresso Internacional de Psicopatologia Fundamental,** 5, 2014, Belo Horizonte. Anais eletrônicos... São Paulo: RLPF, 2014.

CEDARO, J.J., NASCIMENTO, J.P.G. Dor e gozo: relatos de mulheres jovens sobre automutilações. **Psicologia.** USP/São Paulo, 2013 *24*(2), pp. 203-223. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pusp/v24n2/v24n2a02.pdf. Acesso em 20 de abril de 2020.

DUNKER, C. **Automutilação, adolescentes e psicanálise** [online]. Publicado em: 4 jan. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com>. Acesso em: 23 abril 2020.

FERNANDES, H. M. **O corpo e os ideais do clínico contemporâneo**. [S.l.: s.n.], 2011.

FORTES, I., MACEDO, M.M.K. Automutilação na adolescência - rasuras na experiência de alteridade. **Psicogente**. Barranquilla/Colombia 20 (38): p. 353-367. Julio-Diciembre, 2017. Disponível em http://www.scielo.org.co/pdf/psico/v20n38/0124-0137-psico-20-38-00353.pdf. Acesso em 28 de abril de 2020.

GIUSTI, J. S. Automutilação: características clínicas e comparação com pacientes com transtorno obsessivo-compulsivo. **Tese de doutorado**. Faculdade de Medicina da USP. São Paulo, 2013.

GONÇALVES, J. N. "Vocês acham que me corto por diversão?" Adolescentes e a prática da automutilação. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-graduação em Educação – UFU, Uberlândia/MG. 2016.

LACERDA, E. P. Possibilidades de superação do suicídio entre estudantes do Ensino Fundamental. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2019.

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

NETO, L. **Prática de automutilação entre adolescentes se dissemina na internet e preocupa pais e escolas**, 2014. Disponível em: http://oglobo.globo.com/sociedade/saude/pratica de-automutilacao-entre-adolescentes-sedissemina-na-internet-preocupa-pais-escolas-14050535>. Acesso em: 10 jan. 2020.

**Submetido em: 26 jul. 2019.**
**Aprovado em: 04 jun. 2020.**



CC BY NC ND

REENOMA
Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

# Projeto Cultivando Saberes

Keyla Morales de Lima Garcia[1]
https://orcid.org/0000-0003-3556-6330

## Resumo

Este relato de experiência traz o resultado do projeto Cultivando Saberes, desenvolvido no Assentamento Wesley Manoel dos Santos, município de Sinop (MT), com a colaboração da Escola Itinerante de Formação "Cultura e Resistência", uma atividade de Tempo Comunidade promovido pelo curso de especialização Residência Agrária: matrizes da vida no campo, com ênfase em arte, comunicação e cultura. Dentro do contexto da Educação do Campo, foram realizados vários momentos formativos numa perspectiva agroecológica de formação humana, social, ambiental, política e econômica. Um trabalho que envolveu todos os professores e demais funcionários da escola, bem a comunidade local e várias parcerias como Secretaria de Agricultura, EMPAER, EMBRAPA, MAB, Associações, entre outras, e demonstrou resultados muito positivos nesse processo educativo.
**Palavras -chave**: Educação do Campo, Agroecologia, Agricultura Familiar.

## Abstract

This experience report brings the result of the Cultivando Saberes project, developed at the Wesley Manoel dos Santos Settlement, municipality of Sinop (MT), with the collaboration of the Itinerant Training School "Culture and Resistance", an activity of Time Comunidad promoted by the specialization Agrarian Residence: matrixes of life in the countryside, with an emphasis on art, communication and culture. Within the context of Rural Education, several training moments were held in an agroecological perspective of human, social, environmental, political and economic formation. A work that involved all teachers and other school staff, as well as the local community and various partnerships such as the Secretariat of Agriculture, EMPAER, EMBRAPA, MAB, Associations, among others, and showed very positive results in this educational process.
**Keywords**: Rural Education, Agroecology, Family Farming.

## Projeto Cultivando Saberes

O projeto "Cultivando Saberes" foi desenvolvido na escola do campo "Valmor Copati" (salas anexas da Carlos Drummond de Andrade), no Assentamento "Wesley Manoel dos Santos", no município de Sinop (MT), no ano de 2014, pela EIF (Escola Itinerante de Formação) "Cultura e Resistência" com os educadores da escola local e

1 Professora de Linguagens. Licenciada em Educação do campo com habilitação em linguagem e pedagogia. Especialista em Residência agrária: matrizes produtivas na vida do campo com ênfase em arte comunicação e cultura pela UnB Universidade de Brasília e Neuropsicopedagogia. Pela Interclasse. Atualmente leciona na Escola Estadual Carlos Drummond de Andrade em Sinop, Mato Grosso/Brasil. Email: kmoralesdelima@gmail.com


CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

várias parcerias, teve por principal objetivo trabalhar e aprofundar os temas: Agroecologia e Agricultura Familiar, que fazem parte do dia a dia dos camponeses

A EIF (Escola Itinerante de Formação) "Cultura e Resistência" é uma ação formativa promovida pelo curso de especialização "Residência Agrária: matrizes produtivas da vida no campo, com ênfase em Arte, Comunicação e Cultura" da UnB (Universidade de Brasília) do qual duas professoras da escola "Valmor Copati" fazem parte. Essa Escola Itinerante desenvolve várias atividades nos Tempos Comunidades, proporcionando momentos de aprendizados diversos, como o que aconteceu nesse projeto que procurou envolver os estudantes desde o 1º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio e suas famílias.

A atividade de plantio e cultivo de um pomar e uma horta mandala na escola no Sistema Agroflorestal (SAF) objetivou colaborar com o cardápio da merenda escolar, ao oferecer uma alimentação mais saudável, e proporcionar aulas teóricas e práticas, envolvendo as famílias, para que os estudantes, filhos dos agricultores, percebam que é possível viver no meio rural, aproveitar os espaços para produzir com qualidade sem o uso de agrotóxicos, agindo, assim, de forma sustentável e com cuidados com o meio ambiente.

> A Horta pode ser um laboratório vivo para diferentes atividades didáticas. Além disso, o seu preparo oferece várias vantagens para a comunidade. Dentre elas, proporciona uma grande variedade de alimentos a baixo custo, no lanche das crianças, permite que toda a comunidade tenha acesso a essa variedade de alimentos por doação ou compra e também se envolva nos programas de alimentação e saúde desenvolvidos na escola. Portanto, o consumo de hortaliças cultivadas em pequenas hortas auxilia na promoção da saúde (IRALA e FERNANDEZ 2001, p. 03).

O projeto foi desenvolvido ao longo do ano de 2014, dividindo-se em três etapas: 1º etapa: Apresentação do projeto e diálogo com alunos e comunidade. 2º etapa: Oficina de formação sobre agroecologia. 3º etapa: Palestra sobre sistema agroflorestal.

No começo do ano letivo de 2014 ocorreu a primeira etapa do projeto, momento em que foi realizado o diálogo com os alunos da escola sobre os interesses deles na produção de hortaliças, legumes e frutas na escola e em suas casas. Foi feita uma dinâmica em que os alunos se separaram em grupos para planejarem como deveria ser realizado o projeto na escola quanto as etapas de organização e a culminância. A roda de conversa também contou com a participação de três biólogos da Universidade

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Federal de Mato Grosso (UFMT) que contribuíram com seus conhecimentos nas explicações e esclarecimentos das dúvidas surgidas. Surgiram várias ideias que foram socializadas para chegar a um acordo coletivo sobre qual melhor maneira de organização do projeto "Cultivando sabores".

Também foram feitos debate para a sistematização do projeto envolvendo o corpo docente da escola, uma reunião com técnico da secretaria de agricultura para criar a parceria e prover assistência técnica; reunião com os pais para falar sobre a importância da colaboração de todos no projeto; e foram realizadas palestras sobre agroecologia e SAFs com os estudantes e educadores. Ainda nesta etapa, os alunos aprenderam a preparar biofertilizantes, caldas, compostagem, adubos orgânicos e a fazer corretamente a coleta da terra para análise de solo.

Figura 1- Aprendendo na prática
Fonte: Garcia (2014)

Falar sobre a Agroecologia é muito importante para todos os seres humanos e para aqueles estão envolvidos diretamente com o campo, a preocupação deve ser muito mais intensa. A busca por alternativas diferenciadas é uma das preocupações constantes da Agroecologia que é uma ciência:

> Que busca integrar os saberes históricos dos agricultores com os conhecimentos de diferentes ciências, permitindo tanto a compreensão, análise e crítica do atual modelo do desenvolvimento e de agricultura, como o estabelecimento de novas estratégias para o desenvolvimento rural e novos desenhos de agriculturas mais sustentáveis, desde uma abordagem transdisciplinar, holística (CAPORAL, 2002, p. 03)

Quando se fala nessa ciência, a princípio, existe uma interpretação errada do seu significado e amplitude. Caporal (2002) assevera sobre a necessidade urgente de mudanças dos paradigmas existentes, que tem como base a ideologia da Revolução Verde, impostas pelo cientificismo moderno, e propõe a implantação de novos

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

paradigmas científicos que têm a Agroecologia como matriz disciplinar, buscando unir conhecimentos de forma inter, multi e transdisciplinar, o que não é uma tarefa fácil. Neste sentido, é preciso buscar novos modelos de desenvolvimentos, entendendo as muitas contradições existentes nesta "luta" contra o agronegócio e as monoculturas.

É importante salientar que durante a execução do projeto sempre houve a preocupação com a formação social e para isso foram realizados vários debates sobre capitalismo, agronegócio, agrotóxicos, um exemplo disso foi a campanha "Contra os agrotóxicos e pela vida" que envolveu também os estudantes do EJA (Educação de Jovens e Adultos). Para fundamentar teoricamente essas ações foram feitas várias leituras de textos sobre agroecologia, economia solidária e agricultura familiar, e passados filmes e documentários para serem assistidos, além de ampla discussão a respeito de como deveria ser feita a organização do projeto "Cultivando Saberes" de maneira que envolvesse os estudantes e a comunidade. Também foi organizado um torneio para a arrecadação de estercos que resultou em uma boa quantidade, envolveu toda a escola e teve como motivação a premiação de um dia de diversão entre os estudantes.

No mês de outubro de 2014, ocorreu a segunda etapa do projeto que contou com a colaboração de um engenheiro do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), nesta etapa, foi realizada um dia de oficina de formação sobre Agroecologia com estudantes e educadores: no período matutino, então, houve palestra e experimentos em campo onde os participantes, em grupo, puderam analisar: o espaço ao redor da escola e os tipos de solos (pedregoso, arenoso, argiloso, terra preta, etc); perceberam que os insetos e plantas são indicadores de cada solo. foram feitas coletas de variadas espécies de "mato" para discussão em formato de roda de conversa sobre suas raízes e suas funções na terra; ao final desse período, houve socialização das observações e debates sobre saberes e as dúvidas dos estudantes. No período da tarde, os professores, que acompanharam a atividade com os alunos, tiveram uma formação específica.

Como a implantação da SAF requer grande variedade de plantas, foi realizado um trabalho para a aquisição de sementes e mudas com os alunos e moradores da comunidade e durante os meses subsequentes passamos a entrar em contato com várias pessoas e órgãos para alcançarmos esse fim. Desenvolvemos parcerias com a Secretaria



CC BY NC ND

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

Municipal de Agricultura de Sinop, Empresa Mato-Grossense de Pesquisa, Assistência e Extensão Rural (Empaer), Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa), viveiros e produtores particulares e a ONG "Ação Verde", ao final desse processo, foram conseguidas mais de 370 mudas diversificadas, entre frutíferas, árvores nativas, adubadeiras, inseticidas e repelentes naturais, sem contar com aquelas trazidas pelos estudantes.

Em novembro, a "Escola Itinerante de Formação Cultura e Resistência" organizou a terceira etapa do projeto que contou com a colaboração do engenheiro agrônomo do MAB para realizar uma palestra com os alunos da escola sobre SAF (Sistema Agroflorestal) que se contrapõe ao modelo de agricultura convencional dos monocultivos; uma vez que nas SAFs há interação entre diversas plantas e uma colabora com o desenvolvimento da outra. A ideia desses sistemas integrados de produção é a imitação da natureza onde ela sempre consegue articular no mesmo espaço a diversidade.

A palestra abordou alguns conceitos como: agricultura, agroecossistemas e sustentabilidade, agronegócio, agrotóxico, agroecologia, trofobiose, "diálogo" com a natureza, adubação, cobertura do solo, diversificação, consórcio, "casamento das plantas", estrado etc. e ainda ressaltou as vantagens do plantio de sementes em relação às mudas, pois tem maior facilidade em se adaptar ao ambiente e não sofrem aquele impacto do replantio, que acaba atrasando o desenvolvimento da planta.

Figura 2- Socialização dos aprendizados
Fonte: Garcia (2014)

Os estudantes do 1º ao 5º ano foram para o espaço da horta receber as informações do agrônomo, numa linguagem mais adequada à idade deles sobre SAF e a horta mandala. Os alunos do 6º ano ao ensino médio e seus respectivos professores

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

realizaram todas as etapas da atividade: separação das sementes e fizeram o processo de quebra de dormência das sementes duras, limparam-nas e se organizaram para medir e fazer os canteiros e covas em forma de círculos. Adubaram com esterco e compostagem e plantaram as mudas, com a supervisão do Agrônomo Agroflorestal.

Figura 3 Aprendendo sobre A quebra de dormência
Fonte: Garcia (2014)

Para Passos e Couto (1997) os Sistemas Agroflorestais (SAFs) representam grande potencial para a restauração de ambientes degradados, pois buscam aproximação com os ecossistemas naturais em estrutura e diversidade, e como no assentamento há muitos espaços degradados, foi muito relevante esse estudo. Além disso, esses sistemas apresentam papel importante como alternativa de produção, pois permitem equilibrar a oferta de produtos agrícolas e florestais com a prestação de serviços ambientais (PASSOS; COUTO, 1997). Muitos dos aprendizados sobre SAFs foram multiplicados por meio dos estudantes, chegando às famílias como alternativas possíveis a serem desenvolvidas em suas propriedades, pois constatamos que várias ideias foram testadas e implementadas pelos moradores da região o que resultou em maior produtividade para eles.

Do ponto de vista educacional, foi realizada uma avaliação oral e escrita sobre os aprendizados adquiridos, os pontos positivos e negativos do projeto "Cultivando Saberes" e foi destacada importância do trabalho coletivo, mesmo sendo um trabalho muito cansativo todos se esforçaram, se mostraram animados, percebemos que quando há força de vontade e dedicação as coisas acontecem.

Essas atividades demonstraram a importância da teoria, mas essencialmente da prática para o aprendizado, pois muitos alunos conseguiram consolidar seus conhecimentos sobre as formas mais adequadas de plantar as mudas e sementes, socializaram e aplicaram seus conhecimentos prévios.

Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso

A educação é a base para mudança, por isso pode-se avaliar positivamente o projeto "Cultivando Saberes", pois confirma que a prática sem a teoria não está completa e vice e versa, e que a organização em prol de um objetivo comum traz a concretização dos objetivos traçados e que todos os conhecimentos são importantes para o desenvolvimento local. A partir dessas experiências foram elaboradas, pelos educadores, apostilas com textos sobre agroecologia e receitas de inseticidas naturais, adubos e fertilizantes orgânicos e compostagens e distribuídas entre os estudantes para a socialização dos conhecimentos e contribuição com prática no dia a dia dos agricultores. Por fim, também nasceram várias propostas de projetos que foram debatidos e implementados nos anos subsequentes a como o "Projeto Conhecer", realizado em 2018, que trabalhou a Agroecologia, medicinas alternativas e plantas medicinais; o Projeto "Agroecologia na Escola", em 2019, que envolveu os estudantes no cultivo e cuidado da horta, jardim e viveiro escolar, ocorrido em parceria com a Secretaria de Meio ambiente de Sinop que organizou um viveiro para produção de mudas de reflorestamento para as áreas de preservação permanente de algumas regiões do assentamento.

## Referências Bibliográficas

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. **Agroecologia**: enfoque científico e estratégico. Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável. Porto Alegre, v.3, n.2, p.13-16, abr./jun. 2002.

IRALA, Clarissa Hoffman. FERNANDEZ, Patrícia Martins. **Manual para Escolas. A Escola promovendo hábitos alimentares saudáveis.** Brasília - DF: UnB - Universidade de Brasília - Campus Universitário Darcy Ribeiro - Faculdade de Ciências da Saúde. Departamento de Nutrição, 2001.

GARCIA, Keyla Morales de Lima. Acervo pessoal, 2014.

PASSOS, C. A. M.; COUTO, L. **Sistemas agroflorestais potenciais para o Estado do Mato Grosso do Sul**. In: Seminário Sobre Sistemas Florestais Para o Mato Grosso do Sul, 1997, Dourados: Embrapa-CPAO, 1997.

**Submetido em: 18 abr. 2020.**
**Aprovado em: 24 jun. 2020.**



CC BY NC ND