

Albina Pereira de Pinho
Leandra Ines Seganfredo Santos
Neusa Inês Philippsen
Shelton Lima de Souza
(Organizadores)

TECENDO SABERES POR MEIO DE LÍNGUA(GENS):

(des)caminhos no ensino e na aprendizagem
de português na região amazônica

Coleção

 **SALA DAS
LETRAS**

Vol. 11

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso


EDITORA
UNEMAT

CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

T255

Tecendo saberes por meio de língua(gens): (des)caminhos no ensino e na aprendizagem de português na região amazônica / Pinho, Albina Pereira de *et. alli* (org.). – Cáceres: Editora UNEMAT, 2024. 321 p.

ISBN: 978-85-7911-266-9

DOI: 10.30681/978-85-7911-266-9

1. Ensino. 2. Aprendizagem. 3. Português. 4. Amazônia. I. Tecendo saberes por meio de língua(gens). II. Albina Pereira de Pinho *et. alli* (org.).

CDD: 80:37(811)

Albina Pereira de Pinho
Leandra Ines Seganfredo Santos
Neusa Inês Philippsen
Shelton Lima de Souza
(Organizadores)

TECENDO SABERES POR MEIO DE LÍNGUA(GENS):

(des)caminhos no ensino e na aprendizagem
de português na região amazônica



Cáceres - MT

2024

CONSELHO EDITORIAL

Portaria nº 1629/2023

PRESIDENTE

Maristela Cury Sarian

TITULARES

Josemir Almeida Barros

Universidade Federal de Rondônia - Unir

Lais Braga Caneppele

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Fabrcio Schwanz da Silva

Universidade Federal do Paraná - UFPR

Gustavo Rodrigues Canale

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Greciely Cristina da Costa

Universidade Estadual de Campinas - Unicamp

Edson Pereira Barbosa

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Rodolfo Benedito Zattar da Silva

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Cácia Régia de Paula

Universidade Federal de Jataí - UFJ

Nilce Vieira Campos Ferreira

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Marcos Antonio de Menezes

Universidade Federal de Jataí - UFJ

Flávio Bezerra Barros

Universidade Federal do Pará - UFPA

Luanna Tomaz de Souza

Universidade Federal do Pará - UFPA

SUPLENTE

Judite de Azevedo do Carmo

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Rose Kelly dos Santos Martinez Fernandes

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Maria Aparecida Pereira Pierangeli

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Célia Regina Araújo Soares

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Nilce Maria da Silva

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Rebeca Caitano Moreira

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Jussara de Araújo Gonçalves

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Patrícia Santos de Oliveira

Universidade Federal de Viçosa - UFV

PRODUÇÃO EDITORIAL
EDITORA UNEMAT 2024

Copyright © dos organizadores, representante dos autores, 2024.

A reprodução não autorizada desta publicação,
por qualquer meio, seja total ou parcial,
constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Esta obra foi submetida à avaliação
e revisada por pares.

Reitora: Vera Lucia da Rocha Maquêa

Vice-reitor: Alexandre Gonçalves Porto

Assessora de Gestão da Editora e das Bibliotecas: Maristela Cury Sarian

Imagens da capa: Ketheley Leite Freire Rey

Capa: Ketheley Leite Freire Rey

Diagramação: Potira Manoela de Moraes

Revisão: Priscila Ferreira de Alcício



EDITORA UNEMAT
Av. Tancredo Neves, 1095, Cavalhada III
Cáceres - MT | CEP 78217-900
Fone: (65) 3221-0023
editora@unemat.br | www.unemat.br



SUMÁRIO

Prefácio	9
-----------------------	----------

Eliane Pereira Machado Soares

Apresentação.....	12
--------------------------	-----------

Albina Pereira de Pinho

Leandra Ines Seganfredo Santos

Neusa Inês Philippsen

Shelton Lima de Souza

Capítulo 1

Atitudes Responsivas por meio de Gêneros Multissemióticos: uma proposta de ensino na perspectiva das atividades didáticas integradas	21
---	-----------

Heliud Luis Maia Moura

Senira Nifaela Cunha de Souza

Capítulo 2

Atividades de Produção Leitora e de Escrita em um Livro Didático de Português como Língua Materna: reflexões e possibilidades de diálogos.....	53
---	-----------

Silvia Araujo de Menezes

Shelton Lima de Souza

Capítulo 3

**Concepções Acerca da Pesquisa de Intervenção Pedagógica:
teoria, prática e avaliação92**

Erisvânio Silva Martins

Karla Mikaelly Araújo Noieto

Silvilene Alves da Silva Lima

Selma Maria Abdalla Dias Barbosa

Capítulo 4

Debatendo Racismo Religioso no Ensino Fundamental..... 112

Vandeberg Pereira Araújo

Marilucia de Oliveira Cravo

Capítulo 5

**Gêneros Oraís no Ensino de Língua Portuguesa:
o debate em sala de aula 148**

Adalucy Martins Pinto

Leandra Ines Seganfredo Santos

Capítulo 6

**O Gênero *Slam* na Perspectiva do Letramento Crítico:
uma experiência poética em sala de aula 175**

Edenira Matos dos Reis

Albina Pereira de Pinho

Capítulo 7

**Sociolinguística Educacional e Literatura de Cordel como
Aportes para Desenvolver a Leitura e a Escrita Considerando
a Diversidade Linguística208**

Meri Cristiane Magalhães Rocha

Neusa Inês Philippsen

Capítulo 8

**Sequência Didática para Estudantes da Educação
de Jovens e Adultos com o Gênero Conto249**

Ângela Rita Christofolo de Mello

Wilson Fidelis de Moura

Capítulo 9

**O Tratamento dos Advérbios no Livro Didático *Arariba Mais:
interdisciplinar – língua portuguesa e arte* (2018)290**

Cleiton Dalbem de Souza

Gabriela Maria de Oliveira-Codinhoto

Sobre os Organizadores e os Autores.....313

PREFÁCIO¹

Eliane Pereira Machado Soares

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA

Esta obra é fruto do esforço de professores e discentes do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – de várias unidades do Brasil. Esses profissionais, juntos, sob a organização dos professores doutores Albina Pereira de Pinho, Leandra Ines Seganfredo Santos, Neusa Inês Philippsen e Shelton Lima de Souza, apresentam trabalhos resultantes de projetos didáticos que visam contribuir para a melhoria de qualidade de ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica. É, pois, resultado de um sonho sonhado coletivamente desde 2013, quando foi instituído o mestrado profissional em nosso país. É, então, na dimensão do sonho, que faço esse prefácio.

Devo dizer que, como professora de nível superior, no curso de Letras Português, quando chamada a compor o corpo docente do Programa em minha universidade, meu maior desafio foi o de reelaborar minha compreensão do meu papel como professora a fim de atingir o que é, ao meu ver, o principal objetivo do programa: propiciar ao professor

1 DOI: 10.30681/978-85-7911-266-9.prefacio

ingressante condições de identificar aspectos do ensino de Língua Portuguesa, na sua materialidade da sala de aula, que são entraves ao aprendizado do aluno a partir dessa formação, tornando a busca por soluções transformadoras parte inerente ao seu fazer docente.

Trata-se de um exercício imensamente complexo que exige autocrítica, disponibilidade, convicção e criatividade do professor que atua no chão da escola pública, em toda a sua realidade, além da capacidade de fazer a transposição de teorias igualmente complexas às questões da ordem da oralidade, da escrita, do texto e da gramática da língua em toda a sua dinamicidade. É ou não um trabalho que exige esforços hercúleos? Trata-se ou não de buscar a realização de um sonho?

Com minhas lentes de professora que orienta trabalhos com essas dimensões, só consigo aceitar que mudar a realidade é possível se acreditarmos que somos movidos por uma mesma utopia: a da escola pública de qualidade que estamos construindo aqui e agora, fazendo da esperança um motor de nosso trabalho.

A escola que sonhamos é aquela em que os docentes têm autonomia, conhecimento, liberdade, imaginação, condições de trabalho e reconhecimento; essa escola é inclusiva, libertária, democrática, plural e respeita os direitos humanos e os saberes trazidos pelas vivências dos alunos, que sentem gosto e desejo de aprender nela. Tal escola talvez ainda não

exista em sua plenitude, mas se já encontra em construção pelas mãos de cada professor que tem a oportunidade de ingressar no mestrado, realizando um sonho pessoal, mas também esse sonho de quem acredita na escola como um agente de transformação para o bem-estar social.

Os trabalhos resumidamente apresentados aqui são como projeções dessa escola do porvir, fagulhas de esperança em meio a tempestades. Certamente, os leitores serão contagiados por esses *anunciadores* do amanhã, no sentido freiriano, e certamente se juntarão a eles, a nós, na luta por essa escola que superará as agruras do passado, não repetirá o presente e será o lugar de transformação, no futuro.

Nos 10 anos do Mestrado Profissional em Letras, é uma obra que faz jus a uma linda história de lutas e vitórias! Parabéns aos autores e vida longa ao PROFLETRAS!

APRESENTAÇÃO

Albina Pereira de Pinho

Leandra Ines Seganfredo Santos

Neusa Inês Philippsen

Shelton Lima de Souza

Esta coletânea envolve 5 (cinco) unidades do Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras em Rede, o PROFLETRAS – Universidade Federal do Acre (UFAC), Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT/ Araguaína), Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT/Sinop) e Universidade Federal do Pará (UFPA) –, representando as que estão localizadas na Amazônia brasileira. Compõe a coletânea 09 (nove) ricos capítulos que abordam distintas propostas de reflexões, a partir de uma interessante diversidade de perspectivas teórico-metodológicas.

O texto que abre esta coletânea é de autoria de Heliud Luis Maia Moura e Senira Nifaela Cunha de Souza (UFOPA) e intitula-se “Atitudes responsivas por meio de gêneros multissemióticos: uma proposta de ensino na perspectiva das atividades didáticas integradas”. Nele, os autores investigam de que modo uma proposta de ensino, com base nas Atividades Didáticas Integradas (ADIs), considerando os gêneros

discursivos multissemióticos tirinhas e charge, pode contribuir com a ampliação do potencial linguístico-discursivo dos alunos. A escolha dos gêneros multissemióticos se deve ao fato da presença cada vez mais intensa desses gêneros com o advento da tecnologia e, nesse sentido, faz-se necessário propor ações didático-pedagógicas que favoreçam o processo de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa que contemplem esse tipo de texto para a ampliação dos letramentos, a fim de viabilizar ao aluno um aprendizado que lhe propicie uma participação crítica e efetiva nas práticas sociais. A abordagem de pesquisa utilizada foi a qualitativa e para a produção dos dados os autores recorreram à pesquisa participante, em que constataram que um projeto de ensino organizado com base nas ADIs e nos gêneros discursivos que circulam socialmente é uma alternativa que apresenta efetividade para o ensino de Língua Portuguesa, pois contribui para o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva dos alunos e para a formação de sujeitos responsivos, capazes de se expressarem de forma crítica e reflexiva.

Na sequência, em “Atividades de produção leitora e de escrita em um livro didático de português como língua materna: reflexões e possibilidades de diálogos”, Silvia Araujo de Menezes e Shelton Lima de Souza (UFAC) apresentam uma análise, a partir de um estudo crítico-descritivo, dos processos educativos que envolvem o ensino de gramática nas escolas brasileiras e, mais particularmente, na cidade de Boca do Acre/AM e a relação desse ensino com as propostas de estudo

gramatical desenvolvidas para estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental no livro *Avalia Brasil: Língua Portuguesa, Ensino Fundamental II: 7º ano*, que faz parte dos acervos das escolas amazonenses e é utilizado em escolas localizadas na cidade de Boca do Acre, tanto em espaços considerados urbanos, quanto em espaços ditos rurais. Os autores observaram que a obra apresenta propostas de estudo e discussão em sala de aula sobre diferentes elementos gramaticais a partir dos quais professores e estudantes podem ter um panorama gramatical concernente à língua, contudo, apesar das variedades de temas gramaticais que as lições apresentam, os indicadores teóricos e práticos das lições são centrados em uma visão normativa do português sem possibilidades de relações com estudos de fenômenos de variação gramatical da língua em tela.

No capítulo três, de Erisvânio Silva Martins, Karla Mikaelly Araújo Noletto, Silvilene Alves da Silva Lima e Selma Maria Abdalla Dias Barbosa (UFNT), intitulado “Concepções acerca da pesquisa de intervenção pedagógica: teoria, prática e avaliação”, há um ensaio sobre concepções referentes à pesquisa de intervenção pedagógica quanto à teoria, à prática e à avaliação objetivando mostrar a relevância para o campo da pesquisa científica, especificamente no caráter educacional pedagógico, pois trata diretamente com todos os envolvidos da comunidade escolar. Os autores concluem que a pesquisa de intervenção pedagógica é significativa para gerar teorias e modificar o campo de abordagem e de aplicação, haja vista, que todos os envolvidos, pesquisadores e pesquisados

aprendem e inferem comportamentos resultantes dos estudos e das concepções observadas e construídas, a partir de ações cooperativistas e/ou colaborativas.

Em seguida, o capítulo “Debatendo racismo religioso no Ensino Fundamental”, assinado por Vandenberg Pereira Araújo e Marilucia de Oliveira Cravo (UFPA), discorre que o racismo religioso, praticado contra as religiões de matriz africana, tem se manifestado em ações e discursos de ódio que reverberam em atos de violência contra os adeptos dessas religiões; nesse sentido, o Tambor de Mina, religião oriunda de negros escravizados que vieram para o Maranhão, sofre também as consequências dessa prática, sendo alvo de perseguição ao longo de toda a sua história e seus adeptos sofrem agressões tanto verbais quanto físicas até os dias de hoje. O texto é resultante de uma pesquisa realizada com uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental. Como resultado de sua aplicação, foi possível levar os alunos a entenderem a estrutura racista da sociedade brasileira e o seu caráter multifacetado; o racismo religioso em relação ao Tambor de Mina que ecoa a aversão a valores e a princípios afroncentrados que são marcas de identidades e de elementos de resistência da população negra; além disso, os alunos compreenderam a importância da manifestação oral para o exercício da cidadania e para a defesa de valores e da argumentação responsiva como instrumento essencial à interação.

Em “Gêneros orais no ensino de Língua Portuguesa: o debate em sala de aula”, Adalucy Martins Pinto e Leandra Ines

Seganfredo Santos (UNEMAT/Sinop) analisam a contribuição de Debates viabilizados nas redes sociais como objeto de ensino para a produção oral e escrita na sala de aula, com destaque na importância do ensino do gênero Debate como colaborador para a participação do aluno enquanto sujeito na sociedade. Trata-se de uma pesquisa-ação, de cunho interpretativista, desenvolvida com uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual situada em Mato Grosso. A intervenção foi realizada a partir do procedimento sequência didática. Filmes e vídeos foram usados como proposta de trabalho para promover o gênero oral em sala de aula. Outra forma de trabalhar o gênero selecionado ocorreu por meio do uso da plataforma Kialo, que possibilitou aos estudantes debater com diversos alunos de várias nacionalidades. As autoras explicam que os resultados apontam que o uso dos recursos tecnológicos em sala de aula pode facilitar o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Os alunos evoluíram no decorrer do processo, ao passo que, no debate final, a linguagem empregada pelos debatedores e pela plateia foi adequada para a situação e não fugiram da temática proposta, demonstrando compreensão e domínio do gênero trabalhado.

“O gênero *Slam* na perspectiva do letramento crítico: uma experiência poética em sala de aula” é o próximo capítulo desta obra. Edenira Matos dos Reis e Albina Pereira de Pinho (UNEMAT/Sinop) compartilham parte dos resultados de uma pesquisa de natureza qualitativa, com ênfase nos preceitos

teórico-metodológicos da pesquisa-ação. Como prática interventiva, desenvolveram uma proposta de ensino sobre o gênero *Slam*, sob a perspectiva do Letramento Crítico (LC), a fim de potencializarem o desenvolvimento da percepção crítica dos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública estadual, situada na região noroeste de Mato Grosso. O dispositivo didático de mediação pedagógica foi o Protótipo Didático proposto por Rojo (2012), pela possibilidade de modificações e adequações por parte de quem queira utilizá-lo em um contexto diferente do planejado. Os resultados da pesquisa apontam que as produções finais demonstraram que os estudantes se apropriaram das características do gênero *Slam* e isso possibilitou o desenvolvimento do LC.

Em “Sociolinguística Educacional e Literatura de Cordel como aportes para desenvolver a leitura e a escrita considerando a diversidade linguística”, Meri Cristiane Magalhães Rocha e Neusa Inês Philippsen (UNEMAT/Sinop) compartilham resultados de pesquisa que teve como objetivo explorar a variação linguística semântico-lexical e diatópica em cordéis e suas implicações na formação leitora e escritora dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II, da Escola Estadual Rui Barbosa, em Alta Floresta-MT. O estudo adotou a metodologia de sequência didática. De acordo com as autoras, o estudo foi essencial para auxiliar os estudantes a desenvolverem suas competências linguísticas, a partir de uma educação efetiva para a formação leitora e escritora, valorizando a diversidade linguística e desconstruindo preconceitos sociais

e linguísticos. Como resultados, observaram uma participação efetiva dos alunos, a produção colaborativa em equipe, um maior interesse pela leitura e escrita e a utilização proativa de recursos tecnológicos.

O capítulo assinado por Ângela Rita Christofolo de Mello e Wilerson Fidelis de Moura (UNEMAT/Sinop), “Sequência didática para estudantes da Educação de Jovens e Adultos com o gênero Conto”, publiciza uma proposição didática pensada para o público da Educação de Jovens e Adultos (EJA), planejada sob a orientação de uma sequência didática. Para tanto, foram traçados os seguintes objetivos específicos: estimular o estudante a melhorar as competências linguísticas necessárias para o seu desenvolvimento intelectual e social, com a prática da leitura, da interpretação, da produção textual oral e escrita e da refação da produção escrita em sala de aula; provocar no estudante a curiosidade pela língua materna, a fim de que, independentemente da sala de aula, busque leituras e desenvolva a produção textual oral e escrita; extrair os sentidos dos contos lidos. Com o desenvolvimento da sequência didática (SD), os autores esperam que os estudantes da EJA consigam desenvolver suas competências linguísticas, e, por meio da produção de sentidos, assumam uma postura crítica com vistas à superação do *status quo*. Desta feita, acredita-se que o desdobramento da SD contribua com a transformação social, ao propiciar uma aprendizagem de Língua Portuguesa voltada para o engrandecimento da pessoa humana por meio de um processo educacional mais justo e incluyente, no qual,

a dualidade educacional seja superada e todos tenham acesso a uma boa educação, principalmente classes desfavorecidas economicamente.

Por fim, “O tratamento dos advérbios no livro didático *Arariba Mais: interdisciplinar – Língua Portuguesa e Arte* (2018)”, capítulo de Cleiton Dalbem de Souza e Gabriela Maria de Oliveira-Codinhoto (UFAC), descreve a abordagem didático-pedagógica do livro *didático Arariba Mais: Interdisciplinar - Língua Portuguesa e Arte*, acerca da categoria advérbio. A análise tem como pressuposto de discussão a maneira como o livro didático apresenta os advérbios e como é trabalhada a questão com os estudantes no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Ao assumirem que o livro didático é uma das ferramentas pedagógicas mais utilizadas nas salas de aula, sendo muitas vezes a maior referência que os professores têm no processo de ensino-aprendizagem, os autores compreendem que tal material se torna essencial para a escolha do viés de abordagem dos tópicos ensinados, privilegiando, no trabalho de ensino-aprendizagem, certas perspectivas teórico-analíticas em desfavor de outras. Nesse sentido, a análise do livro *Arariba Mais* revela o fato de que, apesar de haver uma tentativa de abordagem mais contextualizada dos advérbios, destacando seus aspectos funcionais, as atividades propostas, em sua maioria, ainda se apoiam no que há de mais tradicional no ensino de gramática: as nomenclaturas e a listagem de conceitos, desviando daquilo que os documentos e as práticas atuais recomendam para o ensino de gramática.

Desse modo, Souza e Oliveira-Codinhoto entendem que o trabalho de se voltar para o texto como objeto de ensino e para as práticas linguístico-sociais, tão demandadas socialmente, ficam a cargo do professor, que muitas vezes deverá elaborar seus próprios materiais, mais coesos com seus objetivos de ensino, procurando, assim, fortalecer o ensino de gramática aliado à reflexão sobre o funcionamento da linguagem.

Desse modo, por meio dos textos desta coletânea, desenvolvidos a partir de pesquisas realizadas em unidades do PROFLETRAS situadas em universidades amazônicas, esperamos que leitoras e que leitores possam utilizá-los como subsídios para seus trabalhos em sala de aula, sobretudo se forem professoras ou professores e, se não forem, entendemos que os artigos podem contribuir com uma formação mais ampla e mais crítica sobre a Língua Portuguesa e sobre o seu ensino em escolas brasileiras, particularmente em escolas amazônicas que, muitas vezes, devido às relações de poder existentes entre as regiões brasileiras, ficam à mercê de ações de invisibilidades e de preconceitos. Por isso, este livro, com a diversidade de produções científicas, é uma obra de educação linguística e política para afirmar – e nunca é demais dizer o óbvio – que nas Amazônias também se produz ciência de qualidade para a melhoria da educação brasileira.

Desejamos uma excelente leitura!

ATITUDES RESPONSIVAS POR MEIO DE GÊNEROS MULTISSEMIÓTICOS: UMA PROPOSTA DE ENSINO NA PERSPECTIVA DAS ATIVIDADES DIDÁTICAS INTEGRADAS²

Heliud Luis Maia Moura
Senira Nífaela Cunha de Souza

1.1. INTRODUÇÃO

O Ensino de Língua de Portuguesa, muitas vezes, tem sido ineficaz em razão das práticas metodológicas e linguísticas desenvolvidas em sala de aula. O protagonismo dos alunos, principais participantes no processo de ensino, é limitado; suas interações no ambiente de ensino acontecem de forma passiva. O produto dessa forma de ensinar é exibido nas avaliações externas, como SAEB e o ENEM, que medem o desempenho das escolas. Os resultados insatisfatórios elucidam o problema, instigando cada vez mais a investigação sobre o tema, sendo necessário refletir, discutir e apresentar pesquisas que busquem propostas para questão.

2 DOI: 10.30681/978-85-7911-266-9.1

A partir da inquietação com o problema apontado, surge o questionamento: de que forma promover uma prática pedagógica que propicie o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva dos alunos? Desse modo, o objetivo geral da pesquisa foi investigar de que modo uma proposta de ensino com base nas Atividades Didáticas Integradas (ADIs), considerando os gêneros discursivos multissemióticos, podem contribuir com a ampliação do potencial linguístico-discursivo dos alunos.

A base teórica da pesquisa está fundamentada no estudo de gêneros discursivos e na concepção de responsividade de Bakhtin (2018, 2016, 2014, 2011); nas Atividades Didáticas Integradas (leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística), de autoria do professor Heliud Moura (2017) e, no que tange aos temas letramento e gêneros multissemióticos, nos estudos de Roxane Rojo (2015, 2012, 2009), Ângela Kleiman (2009, 2005) e Brian Street (2020).

A abordagem aplicada no trabalho foi a qualitativa; para coleta dos dados, recorreu-se à pesquisa participante que conta com a participação tanto do pesquisador, quanto dos sujeitos que estão envolvidos no processo da pesquisa. A base teórica da metodologia se apoia, principalmente em Minayo (2007) e Brandão (2006). Esta pesquisa contou com uma proposta de intervenção, que está dividida em etapas, seu *corpus* do trabalho foi coletado em duas turmas de 8º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede estadual, na cidade de Manaus, Amazonas.

A partir da análise dos dados, conclui-se que um projeto de ensino organizado com base nas ADIs e nos gêneros discursivos, que circulam socialmente é uma alternativa pois apresenta efetividade para o ensino de Língua Portuguesa, uma vez que contribui para o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva dos alunos. Posto isto, o trabalho com a proposta se apresenta como uma possibilidade para os educadores, que buscam um ensino de línguas mais significativo.

1.2. ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A TEORIA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS

Existe um consenso quando se discute a crise na educação brasileira; crise que leva ao insucesso, principalmente no que tange às competências linguísticas. Essa crise não se deve apenas a questões metodológicas, mas também envolve, entre outros fatores, a falta de comprometimento familiar, desigualdade social, falta de investimento e desvalorização dos profissionais da educação.

É inegável que os aspectos metodológicos podem favorecer ou não o ensino de Língua Portuguesa e, em se tratando de ensino de língua materna, é altamente relevante considerar, nas práticas de ensino que busquem priorizar a interação discursiva, em suas unidades reais de comunicação,

em oposição a uma abordagem centrada apenas na transmissão de informações ou no domínio de regras gramaticais isoladas.

1.2.1. O ensino de Língua Portuguesa: reflexões, práticas e perspectivas

Inúmeros estudos e discussões têm sido realizados acerca das práticas de ensino de Língua Portuguesa, entre eles pode-se citar os trabalhos de João Wanderley Geraldi e Irandé Antunes. Muitos desses estudos fomentam reflexões, orientações didáticas, apresentam sugestões de práticas, identificam problemas e buscam possíveis soluções. Geraldi aponta que “parece que a crítica aos métodos e programas de ensino de língua materna é tão antiga quanto sua introdução como ‘matéria’ do currículo escolar, tal como a conhecemos” (Geraldi, 1997, p. 131).

Apartir dessa enunciação, constata-se que a problemática persiste, mas o fato de o ensino de Língua Portuguesa suscitar discussões já representa um avanço significativo, pois demonstra um começo de mudança, nas práticas de ensino, o que Irandé Antunes (2003) aponta como uma concretização na intenção dos professores, adotarem uma *praxis* que realmente ofereça resultados mais positivos.

No contexto desta pesquisa, a inquietação quanto ao ensino da Língua Portuguesa surgiu de forma mais latente, quando se constatou a dificuldade dos alunos em ler, refletir, interpretar e produzir textos, havendo uma maior dificuldade

ao realizarem análises de textos, que contêm múltiplas linguagens. Essa dificuldade revela-se nos resultados dos exames externos, por meio dos quais é possível observar o rendimento do ensino básico no Brasil. Logo, a exemplo, o que se tem é uma baixa proficiência no Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica – em Língua Portuguesa e a problemática do baixo desempenho em *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* no resultado do Enem – Exame Nacional do Ensino Médio.

Tendo em vista as dificuldades do discentes, é relevante desenvolver trabalhos em sala de aula, com os diversos gêneros, que conduzam o aluno a se tornar proficiente na leitura, na análise e na escrita, dos mais variados tipos de textos.

1.2.2. Práticas de multiletramentos no espaço escolar

Discussões mais efetivas acerca dos letramentos surgiram no Brasil, na década de 1980, a partir de quando o conceito passou a ser utilizado, com vistas a separar o impacto social entre a leitura e os estudos sobre alfabetização. Segundo Kleiman, “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (Kleiman, 2005, p. 19).

Desse modo, o letramento deve ser constituído por um conjunto de práticas com objetivos, contextos específicos

e como prática social. A escola seria, dentre outros, um dos ambientes de letramento e, essencialmente, lugar para alfabetizar e desenvolver as habilidades técnicas. Street evidencia a preocupação de inserir outras práticas letradas, além da escrita e da leitura, durante o processo de ensino e aprendizagem na escola, pois nela os alunos também aprendem modelos culturais e sociais. Essas aprendizagens podem sim ocorrer de um modo simultâneo às atividades relacionadas à leitura, escrita e não serem deixadas para um momento posterior:

O aluno está aprendendo modelos culturais de identidade e personalidade, não apenas a decodificar a escrita ou escrever com determinada caligrafia. Se esse é o caso, então, deixar o processo crítico para depois que eles tiverem aprendido vários dos gêneros letrados usados na sociedade é descartar, talvez para sempre, a socialização numa perspectiva crítica (Street, 2020, p. 169).

Refletindo agora sobre as demandas hodiernas de letramentos, Roxane Rojo (2015) indica os desafios para o ensino na contemporaneidade. Para ela, um dos principais objetivos da escola é possibilitar que seus alunos participem de diversas práticas sociais, em que se utilizem os letramentos de maneira ética, crítica e democrática, levando em conta os multiletramentos, os letramentos multissemióticos e os letramentos críticos e protagonistas.

A preocupação com a melhoria de práticas escolares que se ajustem a esses desafios para o ensino na sociedade

contemporânea, levou pesquisadores a promover estudos que visem à ampliação das práticas de letramentos. Assim a necessidade de uma pedagogia voltada aos multiletramentos. Para Rojo, “essa proposta didática é de grande interesse imediato e condiz com os princípios de pluralidade cultural de diversidade de linguagens envolvidos nos conceitos de multiletramentos” (Rojo, 2012, p. 30).

Assim, constata-se que as práticas de linguagem na contemporaneidade exigem novas reflexões, no processo de ensino e aprendizagem, logo o componente de Língua Portuguesa deve propiciar aos alunos experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, com a finalidade de que os estudantes participem significativamente das diversas práticas sociais constituídas pela leitura, pela oralidade, escrita e análise linguística.

1.2.3. Dialogismo e responsividade: a perspectiva bakhtiniana nas práticas de ensino

De acordo com a perspectiva bakhtiniana, a realidade fundamental da linguagem é a interação discursiva que só pode existir na realidade concreta, entre o eu e o outro, pois toda palavra procede de alguém que se dirige ao outro. Essa interação realiza-se em um determinado espaço, tempo, contextos históricos e sociais situados, manifesta-se como prática social, ideológica, realizadas em situações de interação verbal, que podem ser orais ou escritas, efetivadas através de enunciados

únicos e concretos (tendo em vista que não possuem enunciados abstratos). Assim, essa concepção elucida a dinamicidade e a indissolubilidade entre sujeito e língua/linguagem, como um fenômeno concreto, histórico e social.

O autor afirma ainda que nos enunciados há sempre palavras de outros: “Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos” (Bakhtin, 2011, p. 294-295). Assim, mais uma vez, Bakhtin enfatiza o dialogismo, mostrando que não somos fontes primárias de nossos discursos, pois eles já foram enunciados em outros discursos.

Bakhtin afirma que o “primeiro e mais importante critério do enunciado é a possibilidade de responder a ele, em termos mais precisos e mais amplo, de ocupar em relação a ele uma atitude responsiva” (Bakhtin, 2011, p. 280). Desse modo, o autor entende que o locutor, ao “perceber e compreender o significado do discurso (linguístico) ocupa simultaneamente em relação a ele uma posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo etc.” (Bakhtin, 2011, p. 271). Tendo em vista que “toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente; o ouvinte se torna falante” (Bakhtin, 2011, p. 271). Nota-se que esse ato responsável é inerente à comunicação, portanto é relevante que no ambiente

escolar busque-se um aprimoramento, uma reflexão acerca desses atos responsáveis.

Atualmente, na Base Nacional Comum Curricular o trabalho com os gêneros discursivos é colocado com o propósito de desenvolver as habilidades propostas no documento norteador das aprendizagens essenciais da Educação Básica no Brasil. De acordo com a Base Curricular, o componente curricular de Língua Portuguesa possui uma

[...] perspectiva enunciativo-discursivo da linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história (Brasil, 2018, p. 67).

Conforme observado, tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais quanto a Base Nacional Comum Curricular, sustentam que o trabalho na aula de Língua Portuguesa deve considerar a perspectiva enunciativo-discursivo da linguagem, “de forma a sempre relacionar os contextos de produção e o desenvolvimento do uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em diversas mídias e semioses” (Brasil, 2018, p. 67).

1.2.4. Os gêneros multissemióticos

As múltiplas linguagens sempre estiveram presentes na comunicação humana, porém com o intenso e crescente uso da tecnologia, a presença dos gêneros multissemióticos se acentuou. Portanto, se torna necessário propor ações didático-pedagógicas, que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem de língua e que contemplem os textos multissemióticos para a ampliação dos letramentos, a fim de viabilizar ao aluno um aprendizado que lhe propicie uma participação crítica e efetiva nas práticas sociais. Por texto multimodal ou multissemiótico, entende-se que,

é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição. Língua oral ou escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, performances, vestimentas), áudio (música e outros sons não verbais) e imagens estáticas e em movimentos (fotos, ilustrações, grafismos, vídeos, animações) compõem os textos na contemporaneidade, tanto em veículos impressos como, principalmente, nas mídias análogas e digitais (Rojo, 2015, p. 108).

De acordo Rojo (2015), nenhum texto ou enunciado pode ser unimodal, tendo em vista que, mesmo nos textos escritos, ainda que não ilustrados, sempre há uma diagramação que forma uma imagem. Como exemplo, ela cita a mancha na página e, nos textos orais, há a gestualidade que os acompanha.

Assim, constata-se que, já que nenhum texto é unimodal, é relevante tratar sobre práticas de leitura, escrita e reflexão de

textos, em sala de aula que considerem a multissemiótica dos textos, que circulam na esfera social da contemporaneidade.

Levando em consideração o exposto, este trabalho adotará uma estratégia de leitura intitulada “Proposta de Matriz com Capacidades de Leitura de Gêneros Multissemióticos”, proposta por Gomes (2017) que destaca a importância da multimodalidade, considerando-a uma das formas mais proeminentes na sociedade contemporânea.

1.3. ATIVIDADES DIDÁTICAS INTEGRADAS (ADIS): UMA PROPOSTA PARA A AMPLIAÇÃO DA CAPACIDADE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA

Nas práticas em sala de aula, é notória a inabilidade dos alunos diante dos diálogos, das atividades de leitura, compreensão e análise linguística. Assim sendo, é imprescindível que se desenvolvam propostas de ensino, de modo a conduzir os aprendizes a avançar de maneira mais efetiva, no domínio da Língua Portuguesa e, para que esse ensino profícuo seja alcançado, faz-se necessário realizar propostas que favoreçam o desenvolvimento do uso da linguagem. Em vista disso, esse trabalho se desenvolve com base em proposta denominada Atividades Didáticas Integradas (ADIs).

As ADIs constituem-se em uma proposta de ensino elaborada por Moura, fundamentada nos estudos bakhtinianos,

que objetiva a ampliação da capacidade linguístico-discursiva dos alunos. De acordo com Moura (2017), a proposta tem como base os gêneros discursivos, compreende a leitura, oralidade e escrita, todas permeadas pela reflexão linguística. Não é uma proposta estanque nem acabada, pelo contrário, é cíclica, simultânea e pode ser reorganizada, dependendo do percurso e da dinâmica planejada pelo professor.

A proposta de ensino baseada nas ADIs é iniciada com uma atividade, que pode ser de leitura, de escrita ou de oralidade, não seguindo, necessariamente, uma ordem entre essas atividades. A partir de tema relevante para a sociedade, selecionado pelo professor ou pelos alunos, inicia-se uma das atividades (leitura, escrita ou oralidade), as outras se integram sem que nenhuma se sobreponha a outra e ainda, de modo que seja realizada a reflexão linguística. Observa-se que a proposta não é estanque, pois estão estreitamente relacionadas e funcionam de maneira imbricada; essas atividades ocorrem em um movimento cíclico:

Figura 1: Configuração das ADIs



Fonte: Elaborada pelos autores (2024).

Conforme se observa, todas as atividades são indispensáveis no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Para Moura (2017), essas atividades devem ser construídas dialogicamente e devem ser formuladas visando à formação de sujeitos responsivos. É imprescindível que essas atividades estejam relacionadas às práticas sociais para que, a partir dessas aulas, os alunos possam simular suas ações na sociedade, agindo de forma responsiva.

Diante disso, é importante que, durante as atividades em sala de aula, o aluno seja estimulado a perceber o caráter da linguagem e dos gêneros como instrumentos de ação, que se perceba como protagonista no processo, que observe, na ação discursiva, a relação indissociável entre sujeito, linguagem e realidade.

1.4. METODOLOGIA

Minayo (2007, p. 14) define metodologia como “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Ou seja, a metodologia inclui o método, a técnica (instrumentos que operacionalizam o conhecimento) e a criatividade do pesquisador; esta inclui a sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade. Logo, de acordo com a autora, a metodologia é muito mais que técnicas, pois inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se teoria, realidade empírica e conceitos acerca da realidade.

A pesquisa em questão apresenta uma abordagem qualitativa. Para Minayo, o desenvolvimento do trabalho com a pesquisa qualitativa é dividido em três etapas: a primeira compreende a fase exploratória; a segunda, o trabalho de campo; e a terceira, análise e tratamento do material empírico e documental. A primeira fase consiste na produção do projeto de pesquisa e de todos os procedimentos necessários para preparar a entrada em campo; a segunda fase – o trabalho de campo – consiste em levar na prática a construção teórica elaborada na primeira etapa. Nesta segunda fase, é combinado o instrumento de observação (ou outros instrumentos de pesquisa) como material documental. A terceira etapa corresponde aos procedimentos para compreender e interpretar os dados empíricos e encadeá-los com a teoria que fundamentou o projeto.

Tendo vista o exposto, o trabalho de campo, segunda fase, conta com uma pesquisa participante que, como o próprio nome sugere, implica necessariamente a participação, tanto do pesquisador quanto dos sujeitos, que estão envolvidos no processo da pesquisa. Para Brandão,

[...] a pesquisa participante deve ser compreendida como um repertório múltiplo e diferenciado de experiências de criação coletiva de conhecimentos destinados a superar a oposição sujeito/objetos no interior de processos que geram saberes e na sequência das ações que aspiram gerar transformações a partir também desses conhecimentos (Brandão, 2006, p. 12).

Assim, a pesquisa consiste em uma produção de conhecimento social e visa à melhoria das pessoas envolvidas. Nela, os participantes partilham seus saberes e experiências, a fim de transformar os contextos nos quais estão inseridos.

Esta pesquisa foi realizada em uma escola pública de Manaus, capital do Amazonas, em duas turmas do oitavo ano, do Ensino Fundamental, do turno vespertino.

A coleta de dados foi realizada mediante a técnica de observação, sendo esta anotada na Ficha de Observação e Diário dos participantes. Esta pesquisa visa, exclusivamente, a analisar o processo de ensino e aprendizagem com o enfoque no protagonismo e autonomia dos participantes, porém eles não participarão da análise dos dados, pois a análise foi realizada apenas pela pesquisadora.

1.5. RESULTADO DA PESQUISA

Esta seção apresenta a descrição e análise dos dados coletados durante a proposta de intervenção. As atividades produzidas pelos alunos estão descritas e analisadas e, sempre que possível, é feita a relação entre as ações com a teoria apresentada na pesquisa. Esta parte do trabalho almeja apresentar de que forma podem ser realizadas as práticas de ensino, com base nas ADIs e nos gêneros do discurso, a fim de que professores que tenham interesse em novas práticas

de ensino, possam ter um norte para o seu trabalho. Assim, há a análise das vinte e quatro aulas, divididas em três etapas.

1.5.1. Análise da pesquisa

Para alcançar o objetivo desta pesquisa, foi desenvolvida uma proposta de intervenção denominada “Educação e direitos da criança e do adolescente: uma intervenção didático-pedagógica para a ampliação da capacidade linguístico-discursiva de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental” na qual, a partir de textos que envolvem as múltiplas linguagens, são desenvolvidas atividades de leitura, escrita oralidade e reflexão linguística. A proposta de intervenção foi dividida em três etapas.

Antes de iniciar a análise, é importante destacar que, para preservar as identidades dos participantes, os nomes utilizados nas descrições das análises são fictícios; as imagens e nomes apresentam o efeito de embaçado como procedimento para proteger a identidade dos menores, de acordo as garantias éticas aos participantes, apresentadas ao Comitê de Ética em Pesquisa.

1.5.1.1. 1ª ETAPA: Contextualização da proposta

Nesse primeiro momento, a proposta de ensino foi apresentada em linguagem simples aos alunos. Antes do início do trabalho de intervenção, os alunos participantes da pesquisa

e seus respectivos responsáveis realizaram a assinatura dos termos de consentimento e assentimento da pesquisa.

1.5.1.2. 2ª ETAPA: Abordando o tema “Educação e Direitos da Criança e do Adolescente” através dos gêneros e das ADIs

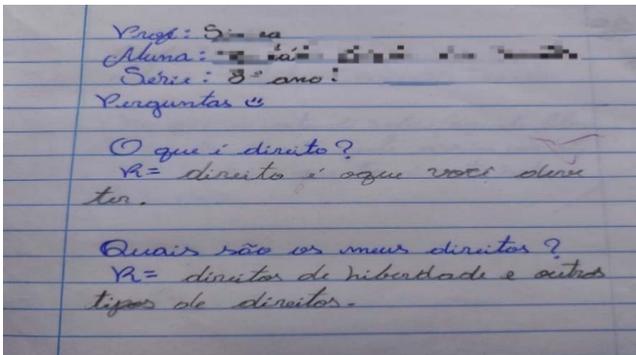
Para o desenvolvimento da 2ª etapa, primeiramente, foi contextualizado o tema do trabalho, posteriormente a professora iniciou os questionamentos: O que são direitos? Você sabe quais são os seus direitos? E os seus deveres, você sabe quais são? Não houve respostas para as perguntas, talvez por timidez, pois, embora a turma já estivesse familiarizada, o receio de “errar” existe entre os adolescentes.

Na segunda aula da segunda etapa, foi realizada uma aula expositiva sobre os documentos que asseguram os direitos dos cidadãos. Dentre eles, foram citados a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei 8.069 de 1990) e a Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH. Trechos do ECA e da DUDH, foram lidos pela professora e pelos alunos. Durante a exposição, surgiu a pergunta na turma 8º 02: Vocês sabiam que vocês tinham esses direitos? A resposta foi “sim” de toda a turma. Ao perguntar se eles conheciam os documentos lidos, a maioria fez menção ao ECA apenas.

Exposto o conteúdo nas três aulas, acredita-se já ser possível introduzir atividades de reflexão e escrita. Sobre a estratégia de apresentar os vídeos, as leis, a história em

quadrinhos e a aula expositiva, remete a indagações realizadas por Bakhtin/Volochinov: “Como na realidade, apreendemos o discurso de outrem? [...] como é ativamente o discurso absorvido pela consciência e qual a influência eles têm sobre a orientação das palavras que o receptor pronunciará em seguida?” (Volochinov, 2021, p. 146). É no intuito de saber qual a compreensão dos alunos acerca do assunto abordado, como o discurso foi compreendido por eles que foi lançada uma atividade de reflexão e escrita, solicitando que respondessem às perguntas: O que é direito? O que são os direitos humanos? Quais são os meus direitos?

Figura 2: A intervenção pedagógica: produção escrita



Fonte: Registro dos autores (2024).

Na figura acima, observa-se exemplo de conceito de direito definido pelo aluno, assim é possível verificar que essas escritas dialogam com as aulas anteriores e corroboram com as palavras de Bakhtin:

[...] todos os seus caminhos até o objeto, em todas as suas direções, o discurso se encontra com o

discurso do outro e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e intensa (Bakhtin, 2014, p. 88).

Ao finalizar a descrição dessa aula, é relevante destacar que a teoria de Bakhtin demonstra que as esferas das atividades de circulação dos discursos não são estanques nem separadas, mas diferente disso, elas se interpenetram o tempo todo no cotidiano dos indivíduos, organizando nossos direitos, deveres e nossos discursos, em cada esfera de atividade social. Nessas aulas, os diversos discursos das diversas esferas (jornalística, escolar, jurídica) se encontram e se articularam no desenvolver das aulas.

2ª ETAPA. Tema: “Direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer

Em umas das atividades da 2ª etapa, foi tratado acerca do “Direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer”.

Esta etapa da proposta foi desenvolvida em cinco aulas. No texto, não há linguagem verbal escrita, porém a expressão da criança, sua vestimenta e o material escolar em suas mãos foram os principais aliados para a realização da leitura. O conhecimento de mundo dos alunos também auxiliou na análise, pois os alunos conhecem e vivenciaram o momento da pandemia da Covid-19, em virtude do qual precisaram fazer uso de máscaras de proteção e participar das aulas on-line e, nesse contexto, quem não tinha acesso à internet ou a um dispositivo eletrônico não participava das aulas. As estratégias utilizadas para a análise do gênero foram as seguintes:

- (i) Ativar conhecimento de mundo sobre os textos de gênero multissemiótico previamente à leitura, colocando esse conhecimento em relação àquele utilizado pelo autor para elaboração do texto;
- (ii) Percepção de relações de *interdiscursividade* (no nível discursivo dos textos multissemióticos): Perceber um discurso é colocá-lo em relação com outros discursos já conhecidos, que estão tramados a este discurso;
- (iii) Identificar como a disposição dos elementos imagéticos privilegia ou induz o leitor a alguma interpretação axiológica/valorativa específica a determinada posição ideológica;
- (iv) Apresentar ou expressar visão pessoal/crítica e estética do *projeto de design visual* do texto multissemiótico através de um processo dialógico (concordando, refutando, completando, negociando, resignificando) o que é posto para compreensão e construção de sentidos;
- (v) Identificar e se posicionar criticamente em relação às ideologias que estão presentes nos gêneros multissemióticos (Gomes, 2017, p. 71-74, grifo das autoras).

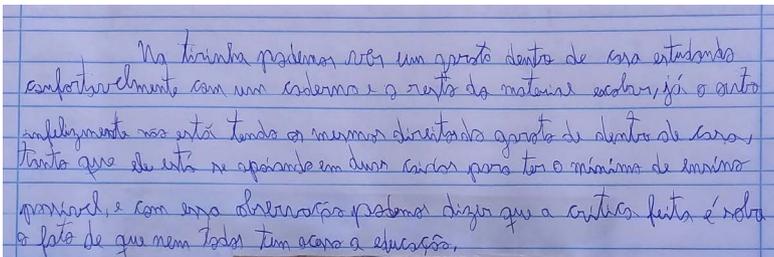
Figura 3: Charge: exclusão digital: contextos e consequências para a formação cidadã



Fonte: Petletras UFSC (2020)³.

Após a exposição oral, os alunos produziram textos escritos, conforme exemplo a seguir:

Figura 4: A intervenção pedagógica: produção escrita



Fonte: Registro dos autores (2024).

3 Disponível em: <https://petletras.paginas.ufsc.br/2020/05/28/as-tecnologias-o-ensino-a-distancia-e-seus-desafios>. Acesso em: 10 maio 2024.

Transcrição do texto da figura 4: *“Na tirinha podemos ver um garoto estudando confortavelmente com um caderno e o resto do material escolar, já o outro infelizmente não está tendo os mesmos direitos do garoto dentro de casa, tanto que ele está se apoiando em duas caixas para ter o mínimo de ensino possível, e com essa observação podemos dizer que a crítica feita é sobre o fato que nem todos têm acesso à educação”*.

Na análise, é verificado que o aluno consegue assimilar a ideia da desigualdade social. O aluno observou as imagens do local confortável e o material escolar de um dos garotos; observou também o esforço do garoto se apoiando em caixotes. Ele compara as situações das duas crianças e infere que há uma crítica em relação ao acesso à educação.

3ª ETAPA. Tema: “Direito à liberdade, ao respeito e à dignidade”

A atividade com tema “Direito à liberdade, ao respeito e à dignidade”. As atividades foram realizadas em 4 aulas; na primeira aula a professora apresentou na tela artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e foi exibido também o conceito de dignidade, como uma qualidade inerente ao ser humano, que o protege contra todo tratamento degradante e discriminação odiosa, assegurando-lhe condições materiais mínimas de sobrevivência. Em seguida, a professora iniciou o diálogo com a turma, partindo das seguintes perguntas: Vocês concordam com essas afirmações? Por quê? Você já presenciou alguma situação de desrespeito ao direito

de liberdade e dignidade? Para você, o que são condições materiais mínimas de sobrevivência? O que é ser respeitado?

Após o diálogo, foi apresentado o texto multissemiótico para a análise.

Figura 5: Tirinha do Armandinho: ideologia e universalização: a concepção da falsa ideia de igualdade

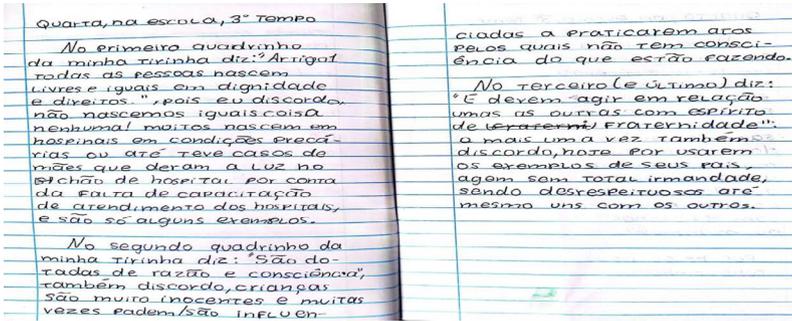


Fonte: Tumblr (2024)⁴.

Já no texto da figura abaixo, a aluna se posiciona sobre as declarações de cada um dos quadrinhos; ela discorda das afirmações e defende seus pontos de vista com argumentos, caracterizando uma atitude responsiva de negação diante do que é dito na tirinha.

4 Disponível em: <https://www.tumblr.com/tirasarmandinho/162053788119/tirinha-original>. Acesso em: 11 maio 2024.

Figura 6: A intervenção pedagógica: produção escrita



Fonte: Registro dos autores (2024).

Nessas escritas, há atitudes responsivas baseadas na compreensão de que os alunos, compreendo um discurso, reagiram em relação a ele, havendo também um diálogo vivo, e este, de acordo com Bakhtin, tem a seguinte definição: O discurso vivo e corrente está imediatamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, presente-a e baseia-a nela [...] assim é todo diálogo vivo (Bakhtin, 2014, p. 89).

Essa compreensão ressalta a natureza dinâmica e interativa da linguagem e da comunicação humana, em que cada enunciado é parte de uma troca contínua e não existe isoladamente, mas em um contexto comunicativo, respondendo não apenas o que foi dito anteriormente, mas também provoca respostas futuras; essas respostas (atitudes responsivas) podem vir em forma de reflexões, complementos, concordância ou discordância; elas são também influenciadas pela experiências passadas, pelas informações recebidas

e pelas interações sociais, que moldam o entendimento de mundo daquele que responde.

4ª ETAPA. Tema: “Trabalho infantil e os Direitos da Criança e do Adolescente”

A última atividade da 2ª etapa consistiu em abordar o tema “Trabalho infantil e os Direitos da Criança e do Adolescente”. Esta etapa da proposta foi desenvolvida em quatro aulas. Como ponto de partida das atividades, foi usado um texto multissemiótico sobre a exploração do trabalho infantil, disponível em: <https://mais.opovo.com.br/jornal/charges/2023/02/22/charge-clayton.html>.

A seguir, há análise da charge em que uma criança está nas ruas engraxando sapatos. Além de apontar para a exploração do trabalho infantil, o gênero ironiza o fato de a criança engraxar sapatos, mas não possuir um; e tudo o que deseja ganhar nos dias das crianças é um par de sapatos.

Figura 7: A intervenção pedagógica: produção escrita 26



Fonte: Registro dos autores (2024).

O texto da figura 7 pertence a um aluno que, no início da proposta de intervenção, não conseguia se expressar oralmente, tampouco passar para a escrita a sua compreensão sobre os temas abordados.

Transcrição: “*Trabalho infantil. Um certo dia uma criança precisou trabalhar porque ela é muito pobre, por isso precisou ter um trabalho infantil, ela trabalha na rua engraxando o sapato dos outro para ganhar dinheiro. Ele sofria muito por conta disso porque seu trabalho é muito cansativo*”. M. M. A.O., aluno participante da pesquisa, turma 8º ano 02.

Em razão de não conseguir fazer uma análise da charge da mesma forma que os outros colegas da turma, ela criou uma história, a partir da imagem e a descreveu. Pode-se considerar como um modo de compreensão do gênero e uma inclusão do aluno nas atividades, uma garantia de acesso aos saberes linguísticos necessários, conforme objetivo da BNCC de Língua Portuguesa:

O objetivo norteador da BNCC de Língua Portuguesa é garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para a participação social e o exercício da cidadania, pois é por meio da língua que o ser humano pensa, comunica-se, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimento (Brasil, 2017, p. 63).

Esse objetivo destaca a importância do acesso aos saberes linguísticos, para todos os educandos, pois a compreensão e o domínio da Língua Portuguesa são

fundamentais, não apenas para a comunicação, mas também para o desenvolvimento das habilidades cognitivas. Nesse sentido, os educadores precisam desenvolver estratégias que promovam não apenas a compreensão superficial, mas a capacidade dos estudantes de realizar inferências, interpretar textos e produzir textos, tendo em vista que o objetivo é que os alunos adquiram capacidades específicas da disciplina, com a finalidade de contribuir para sua formação integral e para uma participação ativa na sociedade.

1.5.1.3. 3ª ETAPA: Conclusão da proposta de intervenção

A conclusão da proposta foi realizada em quatro aulas, nas quais os alunos confeccionaram um mural com as suas produções e autoavaliação. Quanto a autoavaliação, considerar a participação dos alunos no processo avaliativo é um fator importante para torná-los agentes ativos, na construção do conhecimento e é fundamental para promover um aprendizado significativo e duradouro. Para Silva, Bartholomeu e Claus (2007),

a autoavaliação é um processo pelo qual um indivíduo, além de avaliar uma produção, uma ação, ou uma conduta da qual ele é o autor, também avalia suas capacidades, seus gostos, seu desempenho, suas competências e habilidades. É um processo cognitivo complexo, pelo qual um indivíduo (aprendiz ou professor) faz um julgamento, com o objetivo de um melhor conhecimento pessoal, visando ao aperfeiçoamento de suas ações e ao seu desenvolvimento cognitivo (Silva; Bartolonou; Clauss, 2007, p. 92).

Assim, a abordagem centrada na autoavaliação oferece vantagens significativas, para os alunos, permitindo que eles se tornem participantes ativos, em seu processo de aprendizagem.

1.6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Língua Portuguesa é uma ação que, muitas vezes, mostra-se desafiadora. Na maioria das práticas de ensino, os professores ainda se detêm ao modelo tradicional, no qual prevalecem os estudos dos níveis da língua (morfológico, sintático etc.), por essa razão é necessário buscar propostas que almejem a ampliação do potencial linguístico-discursivo dos alunos.

Por conseguinte, o trabalho desenvolvido nesta pesquisa buscou, nas Atividades Didáticas Integradas (ADIs), a partir dos gêneros textuais, uma alternativa para transformar o ambiente de ensino e aprendizagem, no qual os alunos participantes da pesquisa estavam inseridos, tendo em vista que envolver esses alunos em ações didáticas, como as da proposta das ADIs, que abordem a língua de maneira abrangente e contextualizada, pode proporcionar uma aprendizagem mais rica e significativa.

O percurso para obter uma resposta para o questionamento da pesquisa não foi simples, pois, no início da pesquisa, apesar da disposição de participar da proposta, os alunos se comportaram de forma tímida, falavam pouco,

com receio de estarem errados; as atividades de leitura e de produção escrita sempre eram em maior número do que as atividades orais, por causa do receio de se expressarem oralmente.

Após o desenvolvimento da proposta de intervenção, analisou-se o *corpus* da pesquisa, ou seja, as práticas organizadas em torno das ADIs e dos gêneros textuais multissemióticos tirinhas e charges, a fim de verificar se essas atividades contribuem para a ampliação do potencial linguístico-discursivo dos alunos. A análise dos dados mostra que um projeto de ensino organizado com base nas Atividade Didáticas Integradas (ADIs), por meio dos gêneros discursivos que circulam socialmente, promove o protagonismo do aluno em sala de aula. Isso ocorre porque os alunos são encorajados a se posicionar como sujeitos do discurso, seja concordando ou discordando, tanto de forma oral quanto escrita.

Eles refletem em todas as atividades de linguagem para organizar suas ideias, seja para ler, escrever ou expor suas ideias oralmente, ampliando, desse modo, a capacidade linguístico-discursiva. Nesse contexto, o papel do professor é fundamental, pois ele atua como agente de letramento, orientando e facilitando o processo de aprendizagem. Posto isto, o trabalho com esta proposta se apresenta como uma possibilidade para os educadores, que buscam um ensino de língua mais significativo.

Tenciona-se que este trabalho possa proporcionar uma reflexão sobre a prática docente, visando a aprimorar as estratégias de ensino e aprendizagem. Pretende-se também expandir as investigações sobre o ensino de gêneros textuais, por meio das Atividades Didáticas Integradas (ADIs), abordando capacidades multissemióticas, as quais são essenciais para que os alunos possam produzir e compreender textos que contenham múltiplas semioses, considerando a presença significativa desses gêneros no cotidiano das pessoas, impulsionada pela dinamicidade das informações e pela grande variedade de recursos tecnológicos, disponíveis nas práticas comunicativas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAKHTIN, M. M. **Os gêneros discursivos**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética do Dostoiévski**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.

BRANDÃO, C. R.; STRECK, R. D. **Pesquisa participante**: a patilha do saber. 2. ed. São Paulo: Editora Ideias e Letras, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 dez. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC-SEF, 1998.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GOMES, R. Gêneros multissemióticos e ensino: uma proposta de matriz de leitura. **Trem de Letras**, v. 4, n. 1, p. 56-80, jan. 2018. Disponível em: <https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/tremdeletras/article/view/691>. Acesso em: 18 dez. 2022.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas, SP: Unicamp; Brasília: MEC, 2005.

MINAYO, M. C. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOURA, H. L. M. A integração entre as atividades de leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística: uma proposta para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio. **Estudos Linguísticos**, v. 48, n. 3, p. 1495-1516, dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2210>. Acesso em: 15 maio 2024.

MOURA, H. L. M. Atividades de escrita em textos de alunos do 7º ano do ensino fundamental: normativismo *versus* perspectiva interacionista e sociodiscursiva no âmbito das ações pedagógicas de ensino de Língua Portuguesa. **Revista Veredas**: Interacionismo

Sociodiscursivo, Juiz de Fora, v. 21, n. 3, p. 561-578, 2017a.
Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/28023>. Acesso em: 15 mai. 2024.

MOURA, H. L. M. **Atividades didáticas integradas no ensino fundamental**: conceitos e práticas. Santarém - PA: 2017. Apostila Disciplina Texto e Ensino.

ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R. H. R. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SILVA, K. A.; BARTHOLOMEU, M. A. N.; CLAUS, M. M. K. Autoavaliação: uma alternativa contemporânea do processo avaliativo. **Revista Brasileira de Linguística aplicada**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 89-115, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/7trGtMHc6mNFdF4QqFDG4YD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 maio 2024.

STREET, B. V. **Letramentos sociais** [recurso eletrônico]: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2020.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2021.

ATIVIDADES DE PRODUÇÃO LEITORA E DE ESCRITA EM UM LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA MATERNA: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES DE DIÁLOGOS^{5 6}

Silvia Araujo de Menezes

Shelton Lima de Souza

2.1. INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem o propósito de apresentar uma análise, a partir de um estudo crítico-descritivo, dos processos educativos que envolvem o ensino de gramática nas escolas brasileiras e mais particularmente na cidade de Boca do Acre/AM e a relação desse ensino com as propostas de estudo gramatical desenvolvidas para estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental no livro *Avalia Brasil: Língua Portuguesa, Ensino Fundamental II: 7º ano (versão do professor)*, que faz parte dos

5 Este estudo foi realizado com base nas discussões realizadas na disciplina obrigatória Gramática, Variação e Ensino, desenvolvida no Mestrado Profissional em Letras/ProfLetras na Universidade Federal do Acre/UFAC.

6 DOI: 10.30681/978-85-7911-266-9.2

acervos das escolas amazonenses e são utilizados em escolas localizadas na cidade de Boca do Acre, tanto em espaços considerados urbanos, como em espaços ditos rurais. Esse livro possui 104 páginas, dividido em 06 lições, contendo elementos teóricos e atividades referentes à produção textual, à produção de oralidade, a estudos textuais de diferentes gêneros textuais, além de uma série de discussões teóricas e práticas concernentes ao estudo de aspectos gramaticais da Língua Portuguesa. Assim, para este capítulo, foram selecionadas as três primeiras lições do livro do 7º ano em que foi feita uma análise de como os autores discutem aspectos de leitura e de escrita nessas lições. Para tal estudo, foi utilizado como subsídio para análise as discussões propostas por Görski (2009), por Marcuschi (2008), por Travaglia (2009), por Antunes (2009) e por Geraldi (2011).

Nesse sentido, compreendemos que ensinar no século XXI traz aos professores, particularmente aos de Língua Portuguesa, vários desafios, sendo um deles, que consideramos fundamentais é a questão da desmotivação dos alunos frente às aulas de Língua Portuguesa (Garcia; Halmenschlager; Brick, 2021); outro desafio é lecionar esse componente curricular com falta de recursos, ou recursos mal distribuídos para educação que podem interferir na motivação que os alunos possam desenvolver durante as aulas. Para tal, entendemos que o ambiente escolar poderia ser um espaço – nas aulas de Língua Portuguesa – de leitura e de escrita, mas, além disso, ser também um universo para se refletir

sobre solução de problemas, além de aprender a discutir sobre questões que assolam a sociedade por meio de reflexões linguísticas. Assim, a escola é um espaço que ajuda a formar cidadãos com capacidades intelectuais além dos descritos nos currículos acadêmicos. Para atender a essa perspectiva, os planejamentos pedagógicos dos professores podem ser pensados como uma ferramenta norteadora das ações a serem desenvolvidas em sala de aula, de forma flexível e pensando sempre na realidade física, social e econômica dos alunos. Por esse viés, nas escolas, o livro didático pode ser utilizado como suporte para o desenvolvimento de competências necessárias ao desenvolvimento educativo e sociocultural (Queiroz; Souza, 2023), incentivando os alunos a criarem reflexões referentes à Língua Portuguesa em conexão com os conteúdos em discussão em sala de aula.

Um livro didático é importante para o desenvolvimento do processo de letramento dos alunos (Souza; Freitas, 2012) e para funções específicas exigidas em currículos destinados ao ensino de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras (Queiroz; Souza, 2023), fornecendo possibilidades de ações frente a estudos concernentes à gramática da língua, por exemplo. Para tanto, a nosso ver, para que os objetivos – que são muitos – das aulas de português sejam alcançados, é essencial que os educadores adotem, estrategicamente, práticas que incentivem os estudantes a gostarem de estar na escola fortalecendo sua base de aprendizado, afinal de contas, a escola sozinha não é capaz de proporcionar a consciência crítica de uma pessoa

(Freire, 1987, 1996). Para tanto, os livros didáticos podem ser aliados para a melhoria das condições de ensino de português o que justifica, por exemplo, trabalhos acadêmicos como este texto que propõem análises de livros didáticos disponíveis em escolas brasileiras.

É nesse viés que a coleção de livros Avalia Brasil (Assunção; Cavalcanti; Freitas; Silva, 2019) foi organizado, configurando-se como um conjunto de livros para o ensino de português e de matemática destinado a alunos do Ensino Fundamental II. Este capítulo é uma proposta de análise das atividades presentes na coleção Avalia Brasil do componente curricular de Língua Portuguesa, mais particularmente o Volume 01 da coleção, correspondente ao 7º ano do Ensino Fundamental II. Essas atividades visam, não somente, ao ensino relacionados às expressões de práticas orais, como também aos aspectos gramaticais envolvendo produção textual, análise textual, questões objetivas e subjetivas relacionadas aos textos. Para se ter uma noção geral do material analisado foram escolhidas as três primeiras lições do referido livro que, a nível estrutural, possui a mesma configuração que o restante das lições, modificando-se, apenas, no que concerne ao conteúdo. O livro sob análise é uma espécie de volume complementar ao livro-base do componente curricular de Língua Portuguesa do 7º ano que serve como uma espécie de “reforço” para as avaliações do Sistema de Avaliação Básica (SAEB). Nesse sentido, mesmo o livro fazendo parte da primeira e única edição que foi

publicada em 2019, ainda é utilizado em escolas de Boca do Acre como apoio ao ensino e aprendizagem dos alunos no que concerne ao ensino de português para preparação dos alunos para realização das provas do SAEB, conforme mencionado anteriormente.

2.2. GRAMÁTICA EM USO: ENSINAR PORTUGUÊS OU ENSINAR GRAMÁTICA?

Como professores de português, compreendemos que é importante sistematizar os conceitos e os conteúdos, a partir dos objetivos que se considera necessário para as discussões que podem acontecer em sala de aula, o que faz com que nós professores possamos refletir sobre o processo metodológico que envolve teorias e práticas utilizadas em sala de aula; assim como, buscar fazer autoavaliações como agente do processo de ensino e discussões em torno de atividades propostas nos livros didáticos dos alunos que estão sendo utilizados em sala de aula, levando sempre em consideração quais recursos os autores utilizam para chamar a atenção e manter o interesse dos alunos. Diante desses conceitos, Geraldi (2006) faz o seguinte questionamento.

O que é ensinar português, se não é meramente ensinar o padre-nosso ao vigário. Isto é, em que medida e em que sentido podemos ensinar a língua materna a pessoas que a utilizam com todo o domínio necessário para se expressar e se comunicar na sua vida cotidiana? É ensinar a norma culta? É ensinar a língua escrita? É ensinar

o falante a perceber os diferentes níveis, registros ou usos da linguagem que ele – como falante natural da língua portuguesa – pode dominar? (Geraldi, 2006, p. 19).

Sabemos que um usuário de português como língua materna⁷ possui a capacidade de falar a sua língua – se é um estudante ouvinte –, expressando-se à sua maneira e criando sentenças que lhe deixem confortável em seu meio social e nos mais diversos ambientes que possa vir a frequentar. No entanto, quanto ao padrão gramatical presente na escrita, as pessoas necessitam de um processo formal de ensino, alinhado aos objetivos de escrita que se queira. Embora as crianças ouvintes cheguem em sala de aula falando, o mesmo não acontece em relação à aprendizagem das regras gramaticais que constituem os textos escritos.

De acordo com Geraldi (2006, p.16), “a língua é produzida socialmente. Sua produção e reprodução é fato cotidiano, localizado no tempo e no espaço da vida dos homens”, o que equivale a dizer que fala e escrita são adaptáveis aos seus contextos de produção com regras gramaticais específicas para as situações sociais nas quais serão usadas pelos sujeitos. Nessa direção, Gorski (2009, p. 84) salienta que:

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

7 Não faremos maiores considerações sobre o uso do termo “língua materna”, tendo em vista que postulamos que o termo, neste capítulo, é restrito a uma abordagem de ensino de língua portuguesa em contexto escolar no Brasil.

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.

Fazer a relação entre o saber trazido de casa, da comunidade, das brincadeiras de roda e as normas gramaticais ensinadas na escola não é tarefa fácil, principalmente, porque, ainda nos dias atuais, há professores que consideram erradas as formas de falar dos alunos (Bagno, 2015; Bortoni-Ricardo, 2004), o que pode levá-los a situações vexatórias frente aos demais colegas de classe. Essas situações podem atrapalhar o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos na sala de aula, tendo em vista que, dificilmente o estudante voltará a se sentir à vontade para participar das atividades de um professor que estigmatizou (Bagno, 2007) a sua forma de falar. Outro aspecto a se destacar é o seguinte: por que se se considera tão difícil aprender “português”? (Bagno, 2015). Entendemos que nessa pergunta está imbricada, na realidade, a dificuldade em se aprender gramática⁸ (Zilles; Faraco, 2015). Parece que a dificuldade está em se aprender o português da gramática (normativa), o português da escrita – como sinônimo de gramática, o mesmo para o português das provas de vestibular e dos concursos públicos. Esse português que pode incluir ou excluir socialmente, a depender da forma como ele

8 Existem diferentes conceitos de gramática que têm relação com o modelo teórico-base de análise de dados linguísticos. Mas, com a finalidade de facilitar a referência neste texto, o termo gramática será usado como sinônimo de gramática normativa unicamente.

for ensinado na escola, local que estritamente é considerado o espaço em que se ensina a norma padrão, tendo em vista que, segundo Görski:

A escola tem o dever de ensinar o dialeto padrão/norma culta ao aluno, porque é nessa variedade que foi escrita a maior parte dos textos que circulam na sociedade e é essa variedade que o aluno precisa dominar para ser reconhecido socialmente. É indiscutível, então, que a escola ensine gramática, como um dos meios de acesso à norma culta da língua, que é a variedade de prestígio na sociedade, e, conseqüentemente, uma maneira de ascensão social. Como tentamos mostrar neste texto, o caminho não é o da correção que tenta simplesmente substituir uma forma de expressão por outra, mas o da leitura, da produção escrita, e, principalmente, o da discussão e da reflexão acerca das variedades da língua e dos valores sociais a elas atribuídos (Görski, 2009, p. 88-89).

A grande dificuldade é saber como ensinar uma gramática que não exclua a variedade linguística dos alunos que é a propulsora de aspectos socioculturais adquiridos em ambientes de uso linguístico anteriormente adquiridos ao adentrar a escola. Para Antunes (2009), “toda história, toda a produção cultural que uma língua carrega, extrapolam os limites de sua gramática” e que:

O mais grave é que aquilo que se concebe como sendo ‘ensino de gramática’, na verdade, é apenas o ensino das classes de palavras, fora de qualquer contexto de interação, com ênfase em sua nomenclatura e quase nada sobre suas funções na construção e na organização dos textos. [...] Esse ensino descontextualizado tem transformado em privilégio de *poucos* o que é um direito de todos: a saber, o acesso à leitura e à competência

em escrita de texto. Lamentavelmente, até o momento, aprender a ler, ou melhor, *ser leitor*, tem sido no Brasil prerrogativa das classes mais favorecidas. Quer dizer, os meninos pobres são levados a se convencerem de que ‘têm dificuldade de aprendizagem’ e, portanto, não nasceram para leitura. Tentam por alguns anos; cansam-se e acabam desistindo. Grande parte das pessoas acham isso natural; ou seja, ninguém considera absurda a ‘coincidência’ de apenas os pobres não aprenderem a ler. Ninguém acredita que esse déficit pode ter uma solução e depende de um conjunto de ações pelas quais somos, todos nós, responsáveis (Antunes, 2009, p. 186).

Para Görski (2009) e Antunes (2009), um aluno bem formado, do ponto de vista linguístico, é aquele que conhece a diversidade da língua que usa e, nesse sentido, consegue adaptá-la às situações necessárias, o que não quer dizer abandono de seus conhecimentos culturais, do que foi aprendido em outros espaços sociais para além da escola. Isso equivale em o estudante ver sentido em estar na escola, no que está sendo ensinado, saber quando que vai aplicar tais ensinamentos na prática – ou até mesmo fruição intelectual –, saber e ser capaz de atribuir diferentes sentidos ao que aprende na escola. Em consonância com o que explanaram Göski e Antunes, Marcuschi (2008) considera que é importante o ensino da gramática, não como finalidade em si mesma, mas para permitir o funcionamento da língua por parte dos falantes.

2.3. LEITURA E ENSINO DE GRAMÁTICA

A produção e a leitura de textos em conjunto com o estudo gramatical da Língua Portuguesa vão muito mais além de ensinar a decodificar letras e a decorar regras. O professor, ao planejar suas aulas de leitura e escrita tem de saber que esse processo de aprendizado tem relação com o que preconiza a BNCC:

Assim, alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. Para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito. Dito de outro modo, conhecer a ‘mecânica’ ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. (Brasil, 2017, p. 92).

É difícil identificar por onde se deve começar a organização dos processos de ensino e aprendizagem de português, além de quais conteúdos discutir, considerando o poder da tradição gramatical que elege uma infinidade de estruturas outorgadas como exemplares do “bom português”, geralmente advindo do cânone literário (Bagno, 2015). Por outro lado, a própria BNCC, assim como pesquisadores como Antunes (2009) indicam

possibilidades de organização de estudos do português em sala de aula para além de regras gramaticais estabelecidas como corretas:

Os professores precisam saber mais sobre as questões textuais – coesão, coerência, graus de informatividade de um texto - sobre os vazios linguística e pragmática autorizados pelos contextos da interação; os professores, precisam conhecer melhor as implicações lexicais, gramaticais e discursivas da diversidade de tipos e de gêneros de texto. Os professores precisam saber como se pode dar um tratamento textual às unidades da gramática. Precisam conhecer mais sobre a intertextualidade e seu peso na atividade de ler e elaborar textos, sobretudo aqueles mais complexos. Precisam saber mais as grandes funções da leitura e da escrita; na verdade, precisam saber como promover a gradativa inserção do indivíduo no mundo da escrita, ou melhor no mundo da cultura letrada; precisam saber como articular ensino e avaliação, avaliação e ensino. [...] A fim de que, por seu trabalho, o professor consiga, de fato, alfabetizar, fazer crescer o letramento dos alunos e ampliar as competências mais significativas para as atividades sociais, interativas e de encantamento, relativas aos usos literários ou não das línguas (Antunes, 2009, p. 15).

Em termos de ensino, diante das considerações produzidas por Antunes, entendemos que o professor tem de estar em uma constante busca por maneiras de ensinar a Língua Portuguesa, adaptando seu repertório de ensino para os diversos elementos que compõem a língua, não se centrando, somente, em estruturas gramaticais de prestígio social e em textos escritos circundantes em ambientes

formais de uso linguístico. Essa questão tem relação com os apontamentos de Görski (2009) sobre o ensino de português, em que a autora enfatiza que os estudos dessa língua na escola partem, tradicionalmente, de uma abordagem linguística com foco em uma perspectiva de sistema homogêneo, cuja Língua Portuguesa é compreendida como algo fechado, invariável, que não sofre modificações ao longo dos anos, enquanto a gramática, segundo a autora, é tida como um repertório de “regras de bem escrever e falar”, desvinculadas do uso real da língua.

Nesse sentido, diferentemente do que se tem feito nas escolas, o estudo de escrita e de leitura em relação ao ensino de gramática pode estar em diálogo com a diversidade cultural e regional na qual os estudantes estão inseridos. Em nossa percepção, sem assentir a um ensino de português baseado em raciocínio classificatório reducionista, consideramos importante valorizar as produções textuais concernentes ao repertórios e experiências locais. Entendemos que seja importante reconhecer os conhecimentos culturais dos estudantes e, nesse sentido, aproveitar essa diversidade em sala de aula para contextualizar os ensinamentos diários. Esse patrimônio cultural e linguístico, que muitas vezes é desconhecido por grande parte da população brasileira pode ser uma forma de o aluno se sentir inserido no âmbito escolar. Assim, é relevante, no espaço escolar, não anular as culturas dos alunos, conhecendo e valorizando as realidades locais e regionais da diversidade cultural existente e analisar diferentes situações e atitudes das crianças/adolescentes implicadas

na escola. Em consideração a essa questão de se valorizar a produção cultural dos alunos no ensino e na aprendizagem de Língua Portuguesa, a BNCC estabelece os seguintes eixos de integração:

As práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (BRASIL, 2017, p. 73). Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (Brasil, 2017, p. 74).

O tratamento das práticas leitoras, na BNCC, compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, tais como as apresentadas a seguir:

Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana. Dialogia e relação entre textos. Reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto. Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das

informações. Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos (Brasil, 2017, p. 74).

Ainda de acordo com o documento, são estratégias e procedimentos de leitura:

- Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares.
- Estabelecer/considerar os objetivos de leitura.
- Estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças.
- Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos.
- Localizar/recuperar informação.
- Inferir ou deduzir informações implícitas. Inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas.
- Identificar ou selecionar, em função do contexto de ocorrência, a acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão.

- Aprender os sentidos globais do texto.
- Reconhecer/inferir o tema.
- Articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc. – reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens.
- Buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações, tendo em vista diferentes objetivos.
- Manejar de forma produtiva a não linearidade da leitura de hipertextos e o manuseio de várias janelas, tendo em vista os objetivos de leitura. Adesão às práticas de leitura: Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura, textos de divulgação científica e/ou textos jornalísticos que circulam em várias mídias.
- Mostrar-se ou tornar-se receptivo a textos que rompem com seu universo de expectativa, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor (Brasil, 2017, p. 75-76).

Como exposto anteriormente, na BNCC, o ensino de português é descrito em relação ao contexto de vida dos estudantes, no sentido de que, como descreve Antunes (2009), há, aparentemente, dois caminhos paralelos no ato de ensinar:

Parece que são dois caminhos paralelos, que nunca vão se encontrar: por um lado, os cientistas e pesquisadores com suas investigações e achados;

por outro, os professores, com suas atividades diárias de ensino. Cada um olhando para o seu próprio mundo. A especialização fica confinada no espaço da academia e, assim, se torna patrimônio de poucos. O ensino continua preso às suas próprias justificativas e conveniências e, assim, vai se reproduzindo nos mesmos perfis e parâmetros. [...] Parece que ainda falta acontecer a mútua relação entre a teoria - que inspira e fundamenta a prática - e a prática - que realimenta e instiga a teoria (Antunes, 2009, p. 14).

A questão apresentada por Antunes – ações destoantes entre produção acadêmica e práticas escolares de ensino –, parece-nos que poderia ser resolvida com paulatinas formações continuadas em que se pudesse haver um diálogo entre produção acadêmica e práticas escolares de ensino de línguas, particularmente de Língua Portuguesa. Entretanto, considerando as nossas experiências como professores de português que passamos por formações ao longo de anos de magistério, parece-nos que essas atividades, que poderiam ser extremamente ricas, muitas vezes são descontextualizadas da realidade escolar que o professor enfrenta diariamente, demonstrando que não está sendo suficiente para enfrentar as mudanças que a realidade educativa está exigindo. Por isso, a produção de materiais didáticos em que é possível alinhar produção acadêmica, como as pesquisas que são realizadas no âmbito dos PROFLETRAS, por exemplo, com as atividades cotidianas dos professores podem ser alternativas interessantes para se propor práticas de ensino, com metodologias e técnicas específicas, que dialoguem com propostas contemporâneas de ensino de Língua Portuguesa, o que, devido a isso, nos

parece fazer sentido analisar materiais didáticos, como livros didáticos, que existem no mercado com essa finalidade.

2.4. ATIVIDADES DE GRAMÁTICA NO LIVRO AVALIA BRASIL 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nesta seção, fazemos uma análise das atividades presentes no “Livro Avalia Brasil: Língua Portuguesa, Ensino Fundamental II: 7º ano” (versão do professor), escrito pelos autores Caio Assunção, Morgana Cavalcanti, Regina Freitas e Augusto Silva. Esse livro está dividido em 06 lições diferentes, que envolve leitura, produção textual e o ensino de gramática da Língua Portuguesa. As produções do livro “Avalia Brasil” são esteticamente bem ilustradas com imagens vivamente destacadas em resolução adequada, além de outras questões, como o personagem Dino Camaleônico e a hashtag #dicadodino que tem como objetivo, de uma forma descontraída, aproximar os alunos de práticas de leitura e de compreensão dos elementos que compõem textos escritos, apresentando os conteúdos de forma atrativa, explicativa, mostrando curiosidades e dicas pertinentes aos conteúdos apresentados.

A coletânea de “Livros Avalia Brasil”, segundo os seus autores, propõe-se, por meio do estudo e das orientações do professor, discutir as provas externas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). No sumário do livro do 7º ano,

as lições 6, 7 e 8 são as primeiras a serem apresentadas, sendo essas, uma continuação das atividades trabalhadas no livro *Avalia Brasil*, do 6º ano, lições 1, 2, 3, 4, e 5, visto que essa coleção, que envolve as disciplinas de português e matemática, trata-se de um aprofundamento e de uma espécie de complementação de ensino, em que o professor pode trabalhar do 6º ao 9º ano com algumas lições repetidas e outras inéditas.

Por meio dessa coleção de livros, o professor pode explorar atividades que promovam a interação dos alunos em sala de aula por meio de rodas de conversas, de debates, de dramatizações e de outros tipos de produção linguageira que envolvam as oralidades e as escritas. Consideramos importante salientar que as propostas de leitura e de escrita presentes no livro propõem exemplos e modelos que auxiliam os alunos na compreensão e na produção de diferentes gêneros e tipologias textuais (Marcuschi, 2008) tais como os gêneros digitais, os memes, as crônicas, os contos, promovendo uma variedade de formas de promoção da leitura e da escrita, permitindo ao professor complementar as informações trazidas no livro com informações do cotidiano do aluno promovendo relações com vídeos, com músicas e com outras informações que se fizerem necessárias para a aprendizagem dos estudantes, estimulando a participação nas aulas.

Tendo em vista essa questão no parágrafo anterior, as atividades didáticas mencionadas estão concernentes com o que Bazerman (2021, p. 72) propõe no que se refere a

práticas de leitura “[...] o interesse é a ligação entre nossos mecanismos de fazer-sentido altamente pessoais e os sentidos que fazemos do texto”. Nesse caminho, a coleção de livros mencionada, mais particularmente o livro correspondente ao 7º ano, apresenta propostas de práticas de leitura que possibilitam ao aluno o desenvolvimento de seus interesses, sendo esses interesses discutíveis em sala de aula mediados pelos professores, conforme afirma Bazerman:

O papel do professor em definir a dinâmica da sala de aula é realizado não apenas através de compromissos intelectuais e escolhas conscientes, mas também através da história pessoal que dá forma à personalidade, às competências e às atitudes da pessoa que caminha na frente da sala de aula (Bazerman, 2021, p. 85).

Outro aspecto a destacar em relação ao livro *Avalia Brasil* (2019), é que ele está de acordo com as diretrizes curriculares proposta na BNCC e às necessidades dos alunos como estímulo de oralidade e escrita, recomendando um ensino que induza o estudante a refletir sobre a sua língua e que consiga a longo prazo produzir seu próprio conhecimento. Reafirmamos que, no trabalho com produções textuais, a intenção comunicativa pode ser valorizada, para que o conhecimento seja construído.

Assim, notamos que, por meio destas lições 6, 7 e 8, do livro *Avalia Brasil*, os autores buscam apresentar aos estudantes os gêneros textuais, tais como gêneros digitais, crônicas e contos africanos e indianos, conforme podemos visualizar na Imagem 01 a seguir que representa parte do sumário do livro com as lições de 6 a 8:

Figura 1: Lição 6

LIÇÃO 6: GÊNEROS DIGITAIS	19
REDES SOCIAIS	19
E-MAIL VERSUS CARTA	20
TEXTO CURTO	25
TEXTÃO	27
MEME	30
LIÇÃO 7: CRÔNICA	31
LIÇÃO 8: CONTOS AFRICANOS E INDIANOS	35
DESVENDANDO METÁFORAS	35
TRADIÇÃO ORAL	36

Fonte: Livro Avalia Brasil 7º ano Ensino Fundamental.

Como é possível destacar na Imagem 1, o livro apresenta textos que são produzidos socialmente na contemporaneidade, acrescentando produção de narrativas que tem relação com oralidades que são contos africanos e indianos que embora no livro estejam escritos, há toda uma explanação sobre a forma como essas histórias são transmitidas originalmente: em práticas de oralidades produzidas nos espaços em que os textos circundam.

Já na lição 6, representada pelas Imagens 2 a 5, os autores discutem a produção de gêneros digitais, fundamentalmente comuns nas sociedades contemporâneas, considerando os espaços de sociabilidades circundados por mídias digitais, tais como: redes sociais, e-mail, textos curtos (comuns em sociedades com produções de informações processadas e difundidas rapidamente), textão (item lexical que faz referência a textos grandes em redes sociais) e memes. Assim, após uma discussão escrita sobre o que são gêneros digitais e suas funcionalidades, os autores do livro didático propõem, por meio de atividades específicas, que os alunos escolham três

redes sociais que mais utilizam para explicar à turma, com suas próprias palavras, sobre o que são e como lidam com elas, levando em consideração as influências negativas e positivas que tais gêneros tenham em suas vidas. Após essa atividade, o livro sugere aos professores que reflitam com os alunos questões que envolvam problematizações do tipo: como era a vida social antes da implantação da internet? Como as pessoas que moravam em espaços sem acesso a tecnologias digitais se comunicam/comunicavam? Essas atividades, a nosso ver, promovem um debate interessante sobre textos comuns nas práticas sociais dos estudantes que, embora sejam usuais, são utilizados sem muitas reflexões em relação à sua configuração e à sua funcionalidade (Bakhtin, 2016).

Nessa perspectiva, as atividades promovem uma mistura dos mais variados gêneros textuais digitais, como uma forma de desenvolver situações de uso significativo de leituras. Essa forma de atividade é concorrente com que propõe Travaglia (2009) em que o autor afirma que o estudo de variados textos promove “capacidade formativa, que possibilita ao usuário da língua, produzir e compreender um número de textos que seria potencialmente ilimitado”. O livro sob análise, assim como propõe Travaglia, apresenta uma quantidade considerável de textos, representados pelas Imagens de 02 a 05, que, intermediados pelos professores e pelas formas como conduzem as aulas, podem levar os alunos a discussões aprofundadas levando-os a reflexões importantes sobre a Língua Portuguesa:

Figura 02: Lição 6

Lição 6

Gêneros digitais

Redes sociais

As redes sociais são um tipo de diário virtual. Elas comportam os diferentes tipos de linguagem e podem ser consideradas responsáveis por uma mudança na forma como nós nos comunicamos. Seus usos também são variados, sendo utilizados por todos, desde pré-adolescentes a CEOs de multinacionais. Hoje, sem dúvida, o principal meio de comunicação é a internet!

#dicadodino



1

Se você utiliza redes sociais no seu dia a dia, escolha três e explique, com suas palavras:

- Vantagens e desvantagens da rede.
- O que você busca acessando a rede (relacionar-se com amigos, conhecer gente nova, estudar, informar-se, jogar, ler).
- O que mudou na sua vida a partir desse uso.

Aproveite essa oportunidade para conversar com os alunos sobre uma época onde as redes sociais não existiam (ou, ao menos, não dessa forma tão constante como hoje). Após a produção dos alunos, converse sobre os aspectos que consideram mais negativos e positivos sobre as redes sociais.

Fonte: Livro Avalia Brasil 7º ano Ensino Fundamental.

Figura 03: Lição 6

E-mail versus carta

Você deve saber que, antes do advento do correio eletrônico (e-mail), as pessoas se comunicavam por meio de cartas, certo?

As cartas eram escritas de próprio punho, ou seja, à caneta, com letra de mão. Isso exigia concentração, pois reescrever dava muito mais trabalho. Além disso, dependendo da distância entre destinatário e remetente, as cartas poderiam demorar semanas, ou até meses, para chegar ao seu destino.

O correio eletrônico revolucionou completamente essa dinâmica. As pessoas, já habituadas ao teclado do computador, passaram a escrever mais à vontade, pois os recursos digitais permitem que se faça correções com mais facilidade. Tudo passou a ser imediato, um e-mail escrito no Brasil e enviado para a China chega em instantes! É claro que essa velocidade alterou o modo como nos comunicamos. A seguir, você verá alguns exemplos de cartas. Procure perceber as diferenças de estilo entre eles.

#dicadodino



Aproveite para iniciar uma conversa com a classe e perguntar aos alunos se eles já chegaram a enviar alguma carta.

Fonte: Livro Avalia Brasil 7º ano Ensino Fundamental.

Figura 04: Lição 6

2

Leia os textos de apoio e responda às questões:**Texto 1**

Porto, 2. 8. 76

Nei:

Nosso velho conhecido – Mr. August – chegou ontem, vestido a caráter: aquele velho terno cinza muito molhado, e tão velho que já tem algumas manchas de limo. Agora é preciso hospedá-lo por 29 dias. E resistir, já que ele insiste sempre em nos puxar para dentro e para baixo. Resistiremos.

Junto com ele veio também – graças! – um pouco de luz, acho que para contrabalançar: a Pifa, um pouco mais ruiva e muito mais bonita. Deu notícias de você, da Ida, Daniel e Juliana (as mãos de Juliana já estão famosas aqui no Sul, dizem que são longuíssimas, expressivas, espirituais). Eu tinha recebido os teus BIC de pena (lindos) e a notícia do nascimento dela, fazia algum tempo. Devia ter respondido, mas a barra andou pesando, tremores de terra internos e também bodes de fora – mortes, doenças na família (avós, avós, tias – essas coisas).

Agora estou recomeçando/refazendo. Batalho emprego COM vontade de achar y me vuelve a la universidad, dia 9. Independência ou morte é a ordem do dia. Tenho escrito bastante, umas coisas muito cruéis, às vezes até meio porcas, gene-tianas. Por aí você pode supor o estado da cuca. Mas tudo bem: botar o horror pra fora é um dos jeitos de não deixar que ele nos esmague.

Estou mandando procê o recorte duma entrevista com o Mário Quintana, saída no Caderno de Sábado, e onde você – glória! – pinta como um dos poetas preferidos dele. Congratulations efusivas! Acho que é o maior elogio que você já recebeu em toda a sua vida. Confesso, fiquei com inveja. Tã saindo um novo livro dele – “Apontamentos de História Sobrenatural”. Um dos poemas que mais me fez a cabeça é este aqui:

O Morituro (Mario Quintana)

“Por que é que assim, com suas caras imóveis e simiescas,/ os vivos nos devas-sam num cínico impudor?/ Por que nos olham assim – como se fôssemos cousas –/ quando os nossos traços vão repousando, enfim,/ na tranquila dignidade da mor-te?/ Por que é que eles, com a sua obscena curiosidade,/ não respeitam o até mais íntimo da nossa vida/ – ato que deveria ser testemunhado apenas pelos Anjos?/ Ah, que Deus me guarde na hora da minha morte, amém,/ que Deus me guarde da humilhação deste espetáculo/ e me livre de todos, de todos eles:/ não quero os seus olhos pousando como moscas na minha cara./ Quero morrer na selva de algum país distante.../ Quero morrer sozinho como um bicho!”

Sinto saudade de ti. Sinto falta. Os amigos estão raros, distantes, esquivos. Não deu para viajar em julho, talvez no fim do ano, ou de repente, sempre pode ser.

Que teus três companheiros estejam bem. Um beijo para eles. Até a outra.

Teu

Caio

Fonte: *Bula*. Disponível em: <<http://www.revistabula.com/4786-as-cartas-perdidas-de-caio-fernando-abreu/>>.

Fonte: Livro Avalia Brasil 7º ano Ensino Fundamental.

Figura 05: Lição 6

Texto 2

De: Maria e Cia. Ltda.
 Comércio de utensílios
 Av. João, 1000
 Goiânia – GO
 Goiânia, 03 de março de 2008.

Para: Joaquim Silva
 Rua das Amendoeiras, 600
 Belo Horizonte – MG

Prezado Senhor,
 Confirmamos ter recebido uma reivindicação de depósito no valor de três mil reais referente ao mês de fevereiro. Informamos-lhe que o referido valor foi depositado no dia 1º de março, na agência 0003, conta corrente 3225, Banco dos empresários. Por favor, pedimos que o Sr. verifique o extrato e nos comunique o pagamento. Pedimos escusas por não termos feito o depósito anteriormente, mas não tínhamos ainda a nova conta bancária.

Nada mais havendo, reafirmamos os nossos protestos de elevada estima e consideração.

Atenciosamente,
 Amélia Sousa
 Gerente comercial

Fonte: *Modelos Prontos*. Disponível em: <<http://modelosprontos.com/carta-comercial-pronta-exemplos.html>>.

- a) A respeito do texto 1, é possível afirmar que se trata:
- (A) de uma conversa formal entre colegas de trabalho.
 (B) de um comunicado oficial.
 X (C) de uma conversa informal entre amigos.
 (D) de uma carta escrita por um pai para o filho.
- b) A respeito do texto 2, é possível afirmar que:
- (A) é um texto coloquial.
 (B) é um texto jornalístico.
 X (C) é um comunicado oficial.
 (D) é um texto de ficção.
- c) Relacione as características de cada um dos textos, marcando (1) e (2).
- (1) O uso de estrangeirismos confere um estilo próprio ao texto.
 (2) A linguagem formal garante um tom respeitável.

Aproveite esse exercício para comentar sobre a diferença no formato da linguagem, dependendo da ocasião. Uma carta entre amigos, como a do Texto 1, não está preocupada em padrões e formalidades, pois o autor sente-se livre e à vontade. Já a carta do Texto 2 emite uma mensagem importante sobre uma questão burocrática, e, portanto, deve ser clara, direta e respeitosa.

Fonte: Livro Avalia Brasil 7º ano Ensino Fundamental.

Nas Imagens 2 a 5, são apresentados dois textos de apoio, além de indicações estruturais e definições sobre o conteúdo estudado. Primeiramente, os autores apresentam uma breve definição do conteúdo, fazem questionamentos reflexivos direcionados aos alunos, logo após apresentam os textos e em seguida solicitam uma produção textual. Nessas produções, os estudantes devem levar em consideração as características do gênero em estudo, bem como questões de estruturação textual como pontuação e grafia.

A lição 07, representada nas Imagens de 6 a 8, é uma atividade para o estudo do gênero crônica em que se inicia com uma definição sobre o texto e, em seguida, os autores apresentam um exemplo que, no caso, é de autoria de Vinicius de Moraes (O exercício da crônica). A atividade propõe o estudo do texto por meio de perguntas objetivas, tanto no que se refere à configuração do gênero, quanto ao entendimento do texto por meio da possibilidade de formulação de sentidos, de acordo com as Imagens de 06 a 08:

Figura 06: Lição 7

Lição 7

Crônica



A crônica é um texto muito leve, agradável e que tem tudo a ver com nosso cotidiano. Caracteriza-se por ser uma narração curta de fatos corriqueiros ou memórias. Por vezes, trata de sentimentos como amor, raiva, inveja, amizade. É um gênero que se relaciona à literatura e ao jornalismo. **#dicadodino**

A crônica é um gênero textual que descreve situações cotidianas, mas traz com elas algum tipo de reflexão e conclusão sobre um assunto aparentemente banal. Esse desfecho pode ser tanto mais crítico e filosófico como irônico e engraçado.

Leia o texto.

O exercício da crônica (Vinicius de Moraes)

Escrever prosa é uma arte ingrata. Eu digo prosa fiada, como faz um cronista; não a prosa de um ficcionista, na qual este é levado meio a tapas pelas personagens e situações que, azar dele, criou porque quis. Com um prosador do cotidiano, a coisa fia mais fino. Senta-se ele diante de sua máquina, acende um cigarro, olha através da janela e busca fundo em sua imaginação um fato qualquer, de preferência colhido no noticiário matutino, ou da véspera, em que, com as suas artimanhas peculiares, possa injetar um sangue novo. Se nada houver, resta-lhe o recurso de olhar em torno e esperar que, através de um processo associativo, surja-lhe de repente a crônica, provinda dos fatos e feitos de sua vida emocionalmente despertados pela concentração. Ou então, em última instância, recorrer ao assunto da falta de assunto, já bastante gasto, mas do qual, no ato de escrever, pode surgir o inesperado.

Alguns fazem-no de maneira simples e direta, sem caprichar demais no estilo, mas enfeitando-o aqui e ali desses pequenos achados que são a sua marca registrada e constituem um tópico infalível nas conversas do alheio naquela noite. Outros, de modo lento e elaborado, que o leitor deixa para mais tarde como um convite ao sono: a estes se lê como quem mastiga com prazer grandes bolas de chicletes. Outros, ainda, e constituem a maioria, "tacam peito" na máquina e cumprem o dever cotidiano da crônica com uma espécie de desespero, numa atitude ou-vai-ou-racha. Há os eufóricos, cuja prosa procura sempre infundir vida e alegria em seus leitores, e há os tristes, que escrevem com o fito exclusivo de desanimar o

Fonte: Livro Avalia Brasil 7º ano Ensino Fundamental.

Figura 07: Lição 7

gentio não só quanto à vida, como quanto à condição humana e às razões de viver. Há também os modestos, que ocultam cuidadosamente a própria personalidade atrás do que dizem e, em contrapartida, os vaidosos, que castigam no pronome na primeira pessoa e colocam-se geralmente como a personagem principal de todas as situações. Como se diz que é preciso um pouco de tudo para fazer um mundo, todos estes "marginais da imprensa", por assim dizer, têm o seu papel a cumprir. Uns afagam vaidades, outros, as espicaçam; este é lido por puro deleite, aquele por puro vício. Mas uma coisa é certa: o público não dispensa a crônica, e o cronista afirma-se cada vez mais como o cafezinho quente seguido de um bom cigarro, que tanto prazer dão depois que se come.

Coloque-se, porém, o leitor, o ingrato leitor, no papel do cronista. Dias há em que, positivamente, a crônica "não baixa". O cronista levanta-se, senta-se, lava as mãos, levanta-se de novo, chega à janela, dá uma telefonada a um amigo, põe um disco na vitrola, relê crônicas passadas em busca de inspiração – e nada. Ele sabe que o tempo está correndo, que a sua página tem uma hora certa para fechar, que os linotipistas o estão esperando com impaciência, que o diretor do jornal está provavelmente coçando a cabeça e dizendo a seus auxiliares: "É... não há nada a fazer com Fulano..." Aí então é que, se ele é cronista mesmo, ele se pega pela gola e diz: "Vamos, escreve, ó mascarado! Escreve uma crônica sobre esta cadeira que está aí em tua frente! E que ela seja bem-feita e divirta os leitores!". E o negócio sai de qualquer maneira.

O ideal para um cronista é ter sempre uma ou duas crônicas adiantadas. Mas eu conheço muito poucos que o façam. Alguns tentam, quando começam, no afã de dar uma boa impressão ao diretor e ao secretário do jornal. Mas se ele é um verdadeiro cronista, um cronista que se preza, ao fim de duas semanas estará gastando a metade do seu ordenado em mandar sua crônica de táxi – e a verdade é que, em sua inocente maldade, tem um certo prazer em imaginar o suspiro de alívio e a correria que ela causa, quando, tal uma filha desaparecida, chega de volta à casa paterna.

Fonte: *Vinicius de Moraes*. Para viver um grande amor. Disponível em: <<http://www.viniciusdemoraes.com.br/ptbr/prosa/o-exercicio-da-chronica-0>>.

2

Assinale a informação correta sobre a crônica:

- (A) é um gênero narrativo.
- (B) não pode ser escrito em 1ª pessoa.
- (C) não é considerado um gênero textual.
- (D) trata exclusivamente de eventos ficcionais.

A crônica é um gênero textual que permite ampla liberdade do modo de contar um fato do cotidiano, seja em relação ao tema como ao próprio tom do texto (sério, humorístico, leve, pesado).

Fonte: Livro *Avalia Brasil 7º ano Ensino Fundamental*.

Figura 08: Lição 7

3 **Marque um X nas características encontradas nas crônicas:**

() O fato cotidiano é incrementado com um tom de ironia e bom humor, para que o leitor o veja de maneira diferente do óbvio.

() Trata, necessariamente, de fatos policiais, fornecendo dados oficiais e informações apuradas.

() A linguagem é simples, podendo-se utilizar de alguns termos coloquiais.

() A linguagem é rebuscada e somente pessoas muito cultas conseguem compreender.

É comum encontrar crônicas com tom humorísticos. Um dos mais famosos cronistas do Brasil é Luis Fernando Veríssimo.

4 **Qual desses trechos se aproxima mais do gênero crônica?**

() Quem trabalha o dia inteiro tem direito a repouso noturno e é impossível repousar no 903 quando há vozes, passos e músicas no 1003. (Rubem Braga. "Para gostar de ler". São Paulo: Ática, 1991.)

() Atirador abre fogo contra alunos em escola no Texas. Número de vítimas ainda é desconhecido. (Gazeta do Povo, 18/05/2018).

5 **Com base no que você sabe sobre narrativas e biografia, escreva uma crônica curta sobre algum fato marcante que aconteceu esta semana. Pode ser algo relacionado a sua vida pessoal (um parente que chegou de viagem, sua relação com seus irmãos e irmãs, algum sentimento especial), ou um acontecimento público (inauguração de uma praça, um acidente de trânsito). É importante observar que a crônica é bastante subjetiva, ou seja, exprime o que o autor sente em relação à história que está sendo contada.**

A crônica não é apenas uma narração sobre fatos corriqueiros. Ela se destaca justamente por inserir pequenas reflexões e opiniões à medida que os fatos estão sendo contados.

Fonte: Livro Avalia Brasil 7º ano Ensino Fundamental.

Ao longo das lições apresentadas nas Imagens de 6 a 8, há uma preocupação dos autores do livro didático em promover atividades de leitura e de escrita em consonância com propostas contemporâneas de ensino de Língua Portuguesa, bem como com documentos oficiais como a BNCC. É importante ressaltar que as atividades do textos

partem de produções que, a nosso ver, são comuns em espaços de sociabilidades dos estudantes, o que pode instigar a criatividade para tecer textos orais e escritos, sem desconsiderar o estudo gramatical das produções sob análise. Nesse sentido, as questões gramaticais são discutidas a partir dos textos em estudo, considerando a contextualidade das produções orais e escritas. O desenvolvimento das atividades também se relaciona ao gênero “Contos”. Os autores trabalham a oralidade e escrita por meio de contos africanos e indianos, vale ressaltar, que até pouco tempo os estudos de aspectos relacionados às culturas afro-brasileiras e africanas pouco eram apresentadas nas escolas, somente se via nas aulas de história, de forma superficial. Com a aprovação da Lei 10.639/03, o ensino da história e cultura afro-brasileira fez-se necessário para garantir uma ressignificação e valorização cultural das matrizes africanas que formam a diversidade cultural brasileira tornando-se um marco nos avanços educativos. A questão dos elementos das culturas de matriz africana e afro-brasileira está representada na Lição 8, representada nas Imagens 09 e 10 a seguir:

Figura 09: Lição 8

Lição 8

Contos africanos e indianos



Por ser um território com grandes extensões, a África possui uma incrível diversidade étnica, social, cultural e política. E, além de grande, é muito antiga, tanto que os arqueólogos acreditam que a espécie humana nasceu no continente africano.

Como existem muitos grupos étnicos habitando por lá, existem também muitos tipos de história e lendas que foram passando de pai para filho até chegarem aos dias de hoje. **#dicadodino**



Aproveite esse momento para comentar sobre a quantidade de países africanos, seus povos e cultura.

Desvendando metáforas

“A escrita é uma coisa, e o saber, outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem. É a herança de tudo que nossos ancestrais puderam conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua semente.” (Amadou Hampâté Bâ, filósofo, escritor e intelectual africano)

A cultura africana sempre foi muito ligada ao meio ambiente, por isso é comum que os escritores usem exemplos da própria natureza para exemplificarem algo que querem dizer. No texto acima, Amadou Hampâté Bâ compara o conhecimento a uma semente de baobá. Por que será? Leia novamente a frase e, com auxílio do professor, troque ideias com seus colegas a respeito dessa comparação, tentem compreender juntos o que o escritor quis dizer e escreva aqui sua conclusão.

Promova uma discussão com a turma sobre a frase do escritor. Explique como ele quis dizer que o fruto do baobá existe inicialmente como uma semente – assim como a nossa história existe antes mesmo de existirmos.

Fonte: Livro Avalia Brasil 7º ano Ensino Fundamental.

Figura 10: Lição 8

Tradição oral

2

Contar e ouvir histórias é uma forma de trocar e compartilhar vivências e saberes. A memória de um povo nunca morre se as pessoas continuam a contar e ouvir histórias. Através da experiência de outras pessoas, podemos melhorar a nossa própria visão de mundo, pois temos a chance de experimentar um ponto de vista totalmente novo. Converse com seus pais, avós, tios ou vizinhos, conte para eles tudo o que você aprendeu sobre a tradição oral dos contos africanos e busque histórias da vida deles que você tenha vontade de contar para outras pessoas. Histórias que possam ensinar, emocionar ou apenas divertir. Depois de coletadas, escolha uma delas para escrever uma narrativa.

Os griots, jali ou jeli (djeli ou djéli na ortografia francesa), são os indivíduos que tinham o compromisso de preservar e transmitir histórias, fatos históricos e os conhecimentos e as canções de seu povo.

Existem os griots músicos e os griots contadores de histórias. Eles ensinavam a arte, o conhecimento de plantas, tradições, histórias e davam conselhos aos jovens príncipes. Vivem hoje em muitos lugares da África ocidental, incluindo Mali, Gâmbia, Guiné e Senegal.

A Índia, por sua tradição milenar, também possui uma rica tradição oral. São muitos os contos e lendas indianos. Eles se destacam por serem carregados de espiritualidade e muito inspiradores.

[#dicadodino](#)

Partilhar histórias é uma tradição importante, e a contação oral de histórias parece arcaico nos dias hoje, mas muitas pessoas trabalham com isso e o resultado é bom. Ao conhecermos histórias – seja oralmente ou por livros – e ao dividirmos acontecimentos e emoções, tornamo-nos cidadãos mais conscientes e pessoas mais empáticas e compreensivas.



Fonte: Livro Avalia Brasil 7º ano Ensino Fundamental.

Nas Imagens 09 e 10, as tradições orais – sobretudo chamando atenção dos alunos para a produção intelectual de um escritor africano como Hampâté Bâ (filósofo e escritor) – expressam uma preocupação de inter-relacionar práticas de escrita e de oralidades, além de atender ao que preconiza a legislação vigente concernente ao estudo de culturas de

matriz africana e afro-brasileira nas escolas brasileiras. Sobre a questão das oralidades e das escritas, Cordeiro (2007) afirma que a relação entre essas categorias é muito importante para o ensino e para a aprendizagem dos alunos:

A relação pedagógica transforma a criança em alunos mediante a estrutura do diálogo ou conversa entre estes e o professor. Os indivíduos se envolvem numa pluralidade de relações com os saberes na escola e fora dela. No caso propriamente escolar, nota-se que diversos fatores acabam tendo influências sobre os resultados que serão obtidos pelos alunos e que nem todos dependem estritamente da ação dos professores. Nesse sentido, é possível concluir que estamos longe de uma representação idealizada da Didática ou da profissão docente, que lhes atribui um poder quase absoluto e ao mesmo tempo, a responsabilidade quase total por tudo que acontece nas escolas. As diferentes modalidades de conhecimento com que se lida na escola exigem diferentes posturas pedagógicas dos professores e implicam diferentes formas de relação pedagógica. Em várias delas, a participação dos alunos pode se relevar mais ou menos decisiva, mais ou menos influente sobre os resultados da aprendizagem (Cordeiro, 2007, p. 112).

Parafraseando o próprio Hampâté Bâ, consideramos o ato de oralizar, de interpretar, de ler e de produzir sentidos é uma arte que está relacionada a formas de existências e, ainda assim, complementamos que essas categorias estão diretamente relacionadas a usos e a práticas linguísticas produzidas por sujeitos em espaços de sociabilidades. Não podemos duvidar de que a nossa prática nos ensina e que por meio dela nos reinventamos. Nesse sentido, conjecturamos que

as tradições orais poderiam ser vistas como uma das primeiras manifestações de tentativas de produção de conhecimento, afinal, quem nunca, quando criança, ouviu uma história dos avós e essa história ficou marcada em sua memória? Sem se desconsiderar os conhecimentos das populações indígenas e africanas que, tradicionalmente, são tidas como sendo produzidas por meio das oralidades e, assim, os elementos que envolvem a produção oral de linguagem precisam estar presentes nas aulas de Língua Portuguesa, assim como discutem Queiroz; Souza (2023), tendo em vista que é a base do processo de sociabilidades entre pessoas ouvintes.

2.5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um fator que é perceptível na análise das lições 6, 7 e 8 do livro *Avalia Brasil* são informações que instigam os alunos a refletir, a criar e a desenvolver um pensamento crítico a respeito dos mais variados gêneros textuais. Para tal, essas lições fazem uma retomada das atividades anteriores e introduz as atividades que serão trabalhadas posteriormente, insistindo em fortalecer os pontos principais de cada lição. O cuidado com a organização textual dos alunos, a linguagem adequada a ser utilizada em cada tipo de texto é frequente nas lições expressas no livro, particularmente nas lições em análise. Os autores da obra solicitam que o professor tenha atenção ao pontuar as produções dos alunos em que não se busca o

“erro” que o aluno possa vir a cometer, mas se busca guiá-lo de maneira a estimular a criatividade.

Percebemos, ainda, que, após cada texto proposto nas lições 6, 7 e 8 do livro em tela, os autores apontam constantemente questionamentos que instigam os alunos a fazerem uma interpretação detalhada de cada aspecto relevante no texto, a partir de aspectos objetivos, de aspectos subjetivos, de questões linguagem formal ou informal, trazendo imagens como recurso visual para ajudar na interpretação dos textos. Ao final de cada leitura, há incentivo para questionamentos e detalhamentos, em que o livro nos mostra propostas para planejar e para produzir um texto similar aos estudados, apresentando os pontos principais e as principais características desse gênero que está sendo discutido. Essa abordagem está relacionada ao que Travaglia (2009) chama de “capacidade transformativa”, que possibilita aos usuários da língua modificarem, de diferentes maneiras e com diferentes fins, um texto e julgar se o resultado dessa modificação é adequado ao texto sobre o qual a modificação foi feita.

Destacamos, ainda, que o livro, sequencialmente, propõe revisões dos conteúdos que estão sendo trabalhados por meio de fragmentos dos textos anteriores, porém a forma de ensino do conteúdo alcança um outro nível, abrangendo reflexões sobre gramática, em que os questionamentos passam a ser do tipo estudado. Porém, os autores promovem explicações baseadas em fragmentos de texto, a respeito da função de cada um dentro do texto. É o que Travaglia (2009) vai chamar

de “capacidade qualificativa”, que possibilita aos usuários da língua dizerem a que categoria pertence um dado texto, naturalmente segundo uma determinada tipologia. Travaglia nos diz ainda que essa capacidade qualificativa tem a ver com a capacidade formativa, à medida que deve possibilitar aos usuários serem capazes de produzir um texto.

Por fim, verificamos que este livro está voltado para o desenvolvimento das capacidades textuais dos alunos, por isso não se configura como um mero veículo de informações, mas sim, um facilitador e mediador de formas de protagonismos de desenvolvimento intelectual, proporcionando uma variedade de situações comunicativas que instigam estudantes a analisar e a produzir sequências comunicativas.

E, a partir desse viés, ao apresentarmos o que consideramos, para nós, os pontos fortes das lições que, como já dito, estão relacionados aos estudos linguísticos contemporâneos e a documentos oficiais, o fato de o livro se complementar para atender a uma prova de avaliação, no caso SAEB, desestabiliza, de alguma forma, a proposta do livro, tendo em vista que os estudantes estão na escola para aprender usos e – e por que não dizer desusos? – da Língua Portuguesa e não para passar em avaliações ou terem boas notas para aumentarem os índices de financiamento de escolas. Para nós, isso é um problema. As benesses do livro didático sob análise precisam ser constantemente tratadas nas escolas, mas para a finalidade de ensino e de aprendizagem

sem as amarras do mercado e sem modelos outorgados, particularmente, por visões liberais de educação.

Além disso, considerando toda a importância do livro didático, em tela, por meio das lições analisadas, que é uma amostra de como a Língua Portuguesa pode ser vista e interpretada em um material didático, ainda nos preocupamos como atividades de leitura e de escrita estão relacionadas a práticas de oralidades em sala de aula sem delimitar ou construir divisões entre a escrita, a leitura e práticas de oralidades, tendo em vista que textos escritos e textos orais estão em relação constante, embora, muitas vezes, sejam vistos como elementos que não têm qualquer relação.

REFERÊNCIAS

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

ASSUNÇÃO, C. *et al.* **Avalia Brasil**: língua portuguesa ensino fundamental II: 7º ano, livro do professor. São Paulo: Eureka, 2019.

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

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**. São Paulo: Parábola, 2015.

BAKHTIN, M. **Gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

BAZERMAN, C; DIONÍSIO, A. P *et al.* (org.). **Gênero, agência e escrita**. 2. ed. Campina Grande: EDUFCG; Recife: Pipa Comunicação, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a Base**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a Base**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-06/leitura.pdf. Acesso em: 30 jan. 2024.

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, 1998a.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Constituicao. Acesso em: 20 jan. 2024.

CORDEIRO, J. **Didática**. São Paulo: Contexto, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

FREIRE, P; HORTON, M. **O caminho se faz caminhando:** conversas sobre educação e mudança social. 4 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

GARCIA, A. L. C.; HALMENSCHLAGER, K. R.; BRICK, E. M. Desinteresse escolar: um estudo sobre o tema a partir de teses e de dissertações. **Contexto e Educação**, ano 36, n. 114, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/9783/6695>. Acesso em: 05 abr. 2024.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.

GÖRSKI, E. M. COELHO, I. L. Variação linguística e ensino de gramática. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 73-91, jan. jun. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2009v10n1p73>. Acesso em: 05 abr. 2024.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério. Série formação do Professor).

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

QUEIROZ, L. A. S.; SOUZA, S. L. O letramento oral e análise de algumas atividades didáticas da coleção “Apoema português”, volume 1 correspondente ao 6º ano do Ensino Fundamental. In: SANTOS, L. I.; PHILIPPSEN, N. I.; SOUZA, S. L. **Ensino e aprendizagem de língua portuguesa em contextos amazônicos**. Cáceres: Editora da Unemat, 2023. Disponível em: <https://unemat.br/site/ed>. Acesso em: 05 abr. 2024.

SOUZA, S. L. de S.; FREITAS, S. Z. Entre o discurso e a prática: análise de gêneros textuais em um livro didático de português como língua materna. **Via Litterae: Revista de Linguística e Teoria Literária**, v. 4, n. 2, p. 299-316, 2012. Disponível em: [//www.revista.ueg.br/index.php/vialitterae/article/view/5294](http://www.revista.ueg.br/index.php/vialitterae/article/view/5294). Acesso em: 4 maio. 2024.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola, 2015.

CONCEPÇÕES ACERCA DA PESQUISA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: TEORIA, PRÁTICA E AVALIAÇÃO⁹

Erisvânio Silva Martins

Karla Mikaelly Araújo Noletto

Silvilene Alves da Silva Lima

Selma Maria Abdalla Dias Barbosa

3.1. INTRODUÇÃO

Este ensaio teórico tem como objetivo fazer uma reflexão sistematizada acerca da pesquisa de intervenção pedagógica a partir da perspectiva de alinhamento entre teoria, prática e avaliação, uma vez que, é necessário buscar aprofundamento científico, enquanto professor-pesquisador, a fim de esclarecer nuances correlatas a metodologias de pesquisa científica e lucidez no campo do ensino e da aprendizagem como processos educacionais indissociáveis, enquanto parte do objeto pesquisado. Desse modo, vale ressaltar que por meio dos experimentos em sala de aula, na qual se torna

9 DOI: 10.30681/978-85-7911-266-9.3

um laboratório vivo, é que significativos dilemas poderão ser convertidos em objetos de estudos e análises.

Considera-se que cada aula é um evento social, portanto, dentro dela cabe analisar a evolução sociocognitivo e afetivo dos atores envolvidos. Assim, é relevante apontar que a ausência do alinhamento entre teoria e prática gera um abismo entre os processos de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento, dissociando um do outro. Por esse viés, alude-se a pesquisa de intervenção pedagógica como uma metodologia voraz no que se refere a inferir significativas possibilidades de estudo num complexo processo que interrelaciona teoria e prática, coleta de dados e análises teóricas e práticas quanto a práxis dos envolvidos na ação de intervenção.

Nesse sentido, é fulcral apontar como embasamento teórico das discussões em curso, como os estudos de Antonio Carlos Gil (2010), Colin Robson (1995) e Michel Thiollent (2009), assim objetiva-se aludir que cada esfera da pesquisa é relevante para o êxito científico não sendo necessária a exclusão de nenhuma das partes, mas sim, a valorização de cada uma delas em sua devida área de proficiência. Outrossim, de acordo com Zeichner Diniz (2005), as investigações docentes, advindas das práticas em sala de aula beneficiam as práticas de outros professores, já que elas são os resultados de um estudo suscitado do contexto de uso real da linguagem.

Por esse viés, entende-se que as pesquisas de intervenção pedagógica são aplicadas visando contribuir para a solução de

problemas práticos (Gil, 2010). Ainda cabe endossar o olhar de Gil (2010) em que as investigações envolvem planejamento e a implementação de interferências destinadas a produzir avanços e melhorias nos processos de aprendizagem dos atores que delas participam considerando a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências. Assim, entende-se que o principal foco deve ser a consolidação científica enquanto precursora das melhorias na educação e principalmente na esfera da aprendizagem dos atores envolvidos, ou seja, dos pesquisadores e pesquisados.

Este ensaio está dividido, além dessa introdução em três partes: a pesquisa de intervenção pedagógica; aplicação da intervenção pedagógica; avaliação da intervenção pedagógica.

3.2. A PESQUISA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

De acordo com Chizzotti (1991), “cabe à pesquisa investigar o mundo em que o homem vive e, também o próprio homem e para essa atividade, o pesquisador recorre à observação e à reflexão que faz sobre problemas que enfrenta.” Nesse contexto, e conversando com a educação, objetiva-se a transformar a realidade da sala de aula, associada à convicção de aperfeiçoamento da práxis tanto do professor quanto do pesquisador, desvelando a necessidade de uso da pesquisa como uma ferramenta educacional e social.

Para Gil (2010) a pesquisa voltada para situações realistas pode conduzir à descoberta de princípios científicos. Logo, é nessa mesma linha de raciocínio, que uma pesquisa de base teórica pode propiciar conhecimentos adequados ao uso prático imediato. Com isso, visa-se dizer que a pesquisa é realizada de forma sistemática, (significa fazer uma reflexão séria e organizada sobre o que você está fazendo, e como, e por que está fazendo isso) cética (submeter suas ideias à possibilidade de refutação) e ética (garante que os interesses e preocupações daqueles que participam ou possivelmente são afetados pela pesquisa sejam protegidos).

Assim sendo, para Antônio Carlos Gil (2010), pesquisa é procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. Por isso, a pesquisa se desenvolve por um processo constituído de várias fases, desde a percepção, formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados. Dessa forma, com o fito de escavar o âmbito da pesquisa intervencionista, especialmente por ser uma abordagem mais pragmática e social, que tem como objetivo encontrar soluções para as questões levantadas em determinados contextos específicos, é que se parte para reflexão dessa realidade em conjunto com a comunidade pesquisada, levando em consideração o desafio de conectar teoria-prática, visto que são indissociáveis.

Diante desse contexto, entende-se que o processo de pesquisa é semelhante aos métodos articulados diariamente em nossos contextos de escola e sala de aula (administração

do tempo, do espaço, das estratégias, metodologias, teorias a serem discutidas, sujeitos-participantes e colaboradores e etc.), mas com regras e condutas distintas. Assim sendo, compreende-se que atualmente, existem inúmeros tipos de investigações, pois há uma inquietação constante em lapidar a prática ao alternar sistematicamente entre ação no campo da prática e investigação sobre ela.

Para Pedro Demo (2005, p. 24) “nenhum tipo de pesquisa é autossuficiente, inclusive na prática, pois é possível mesclar todos”. Isso acontece em função da tentativa de um método ou metodologia apropriada, possibilitar a gestão de debates e teorias diversas. Por isso, conforme Tripp (2005), planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação.

Nesse sentido, é necessário versar sobre a investigação da própria prática, numa perspectiva de mudança dessa prática atrelada a uma metodologia rigorosa, orientada, de coleta, discussão e análise desses dados, de construção de conhecimento, produção de teoria, e que tem como movimento tanto a atuação da prática quanto mudanças dessa prática. Por esse viés, entende-se que as pesquisas interventivas têm o pesquisador como personagem de destaque, pois é ele que identifica o problema, estuda formas para solucioná-los e define o quê e como será feito para tentar resolvê-los e intervém nesta comunidade (escola e/ou sala de

aula). Com o intuito de atingir os objetivos propostos, nessa modalidade de pesquisa, as relações dialógicas e dialéticas dos sujeitos envolvidos, enquanto personagens coadjuvantes e coparticipativos são bem-vindos, assim como na vida real, a colaboração e participação de todos no processo, promove o desenvolvimento da comunidade investigada, ou seja, a transformação evolutiva e social e até mesmo do processo de intervenção, enquanto proposta investigativa.

Segundo Lüdke, Cruz e Boing (2009, p. 464):

o confronto entre a pesquisa e seu relato alerta para a distância que muitas vezes existe entre eles, comprometendo seriamente a possibilidade de um julgamento que faça justiça ao trabalho realizado efetivamente. Fazer bem uma pesquisa não é coisa fácil, mas é preciso também fazer bem o seu relato. A citação aponta para a importância do relato de uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica, pois cumprindo tal etapa alcançará o reconhecimento e valorização pelo trabalho realizado.

Portanto, corroborando os autores acima, também se faz crucial o relato ou produto final a ser compartilhado na comunidade investigada, trazendo as discussões levantadas e analisadas sistematicamente e dialogicamente trazer benefícios para este contexto, que em nosso caso específico aqui abordado, a escola e a sala de aula do Ensino Básico.

3.3. APLICAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

A pesquisa de intervenção pedagógica está diretamente ligada a resolução de problemas pragmáticos e sociais, isso se dá pelo caráter aplicado que visa de forma prática gerar mudanças no campo de estudo ou análise. Sendo assim, entende-se que o foco dessa pesquisa é contemplar tanto os atores relacionados à organização quanto os pesquisadores vinculados à pesquisa, por meio das ações coletivas, sejam considerados em conjunto (Cassandre; Godoi, 2013). No âmbito da educação ela está atrelada à sala de aula na qual o professor observa os problemas que precisam de atenção, a saber, as práticas de ensino e a aprendizagem dos alunos por intermédio de algum sistema de discussão, avaliação e validação da pesquisa.

É mister ressaltar que sem o estudo e os experimentos docentes, a partir do chão da escola, inviabiliza-se o seguimento dos estudos das práticas e a forma como os atores reagem com os conhecimentos que lhes são apresentados (Nóvoa, 1993). Assim, é necessário perceber como os aprendizes (re)constroem seus conhecimentos, sejam eles, gramática, interpretação de texto, produção textual ou oral, que em algumas situações de acordo com o nível e a série, é visto como algo básico e simplório dentro do contexto de análise científica.

É imprescindível considerar as nuances que se apresentam ao professor em sala de aula, como por exemplo, alunos defasados em relação ao ano, ou ainda existem aqueles

que não são assistidos pelos pais ou os que são marginalizados e excluídos da sociedade (Sarmiento, 2010). Nesse sentido, vale ressaltar que independente dos inúmeros porquês, a intervenção pedagógica é significativa para atenuar alguns problemas de ensino e aprendizagem como as dificuldades que impedem a evolução ou até mesmo o aprendizado da leitura, da gramática, da interpretação de texto, da comunicação e de uso da linguagem. Dessarte, a falta de desenvolvimento dessas habilidades favorece o atrofiar da comunicação e por conseguinte a alienação (Freire, 1996).

É notório que as dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem independem da área de ensino, por essa razão, a pesquisa de intervenção pedagógica é tão significativa para ser aplicada em seu objetivo singular de solucionar problemas de ordem pragmática (Gil, 2010). A princípio esse tipo de pesquisa era direcionado apenas a área da saúde, todavia, seu caráter de possibilidades analíticas foi favorecendo outros olhares como as possibilidades de gerar novos mecanismos didáticos beneficiadores do ensino e da aprendizagem, uma vez que permite ao pesquisador ou professor perceber como os atores reagem na sala de aula e identificar, a partir do comportamento observado, o conhecimento prévio desses sujeitos e suas transformações cognitivas e afetivas, ou ainda, analisar e refletir como eles fazem uso desse conhecimento adquirido e proporcionar a transformação identitária dos agentes envolvidos no processo.

Sendo assim, o pesquisador enquanto professor, tem diante de si, vários fatores a considerar em seus estudos, haja vista que as investidas na educação básica, por exemplo, estão sempre direcionadas a investigar o processo de aprendizagem de forma quantitativa, em outras palavras, face a esse contexto contemporâneo, as pesquisas se mostram mais focadas em números em contramão às pesquisas qualitativas e subjetivas, as quais levam em consideração o sujeito em suas singularidades identitárias. Por esse viés, dialogamos acerca da relevância da pesquisa de intervenção pedagógica que é uma das possibilidades de estudo, análise e avaliação acerca do ato de (re)construir ou adaptar metodologias, a partir de teorias já consolidadas, que possibilitem a evolução cognitiva e afetiva tanto do pesquisador quanto dos atores envolvidos no campo de estudo (Robson, 1995).

Dessa maneira, para validar a intervenção pedagógica como pesquisa conforme os padrões da ciência, os objetivos traçados precisam ser de ordem científica, visto que se forem ajustados com caráter unicamente metodológico não se enquadrarão na perspectiva científica, pois estarão limitados a apenas uma proposta didática. Dessa forma, alude-se ao caráter de cunho prático advindo dos experimentos e das observações aplicadas em sala de aula que geram conceitos que podem confirmar ou não uma iniciativa prática como teoria e, portanto, que é essa associação teórica entre os resultados obtidos no campo da práxis que vai assinalar à veracidade dos

estudos e pesquisas como cientificidade, por isso a práxis deve estar alinhada com as teorias já consolidadas (Thiollent, 2009).

É fulcral destacar que um dos fomentos para o desenvolvimento da pesquisa de intervenção pedagógica parte de alguma lacuna analisada no campo de estudo ou observação que gera inquietação ou é algo que impede o progresso de um saber (Veiga-Neto, 2002). Desse modo, essas limitações influenciam a busca por respostas que justifiquem tais acontecimentos e, por sua vez, nasce a necessidade de modificar o campo observado, bem como os comportamentos cognitivos frente ao cenário de estagnação para um cenário de evolução conforme os objetivos traçados no início da pesquisa (Diniz, 2005).

Sendo assim, a pesquisa de intervenção pedagógica desvela tentativas continuadas de modificar situações ou mudar realidades. Por isso, vale ressaltar que mesmo os resultados da pesquisa não sendo como esperado, eles produzem algo relevante como denotar os pontos que necessitam de revisão ou aprofundamento prático e teórico (Cassandre, 2012). Dito isto, compreende-se que se alguns dos atores da pesquisa não possuem a competência da leitura com proficiência, e o professor investe em estratégias que instiguem e auxiliem os atores envolvidos ao letramento autônomo da leitura, é significativo que as investidas tenham embasamento teórico para validar as ações e discursos aplicados à situação, pois houve assim, a realização do objetivo da pesquisa de intervenção que é modificar essa realidade.

Para que haja qualidade no percurso da pesquisa é indispensável que se saiba que metodologias serão geridas ao longo do processo, visando atender as necessidades do estudo (Demo, 2003). Desse modo, deve-se considerar duas dicotomias dentro da pesquisa de intervenção pedagógica, a partir das teorias de aquisição do conhecimento, a saber, o ensino e a aprendizagem e o desenvolvimento desse complexo processo, uma vez que, são etapas diferentes no contexto educacional. Para tanto, alude-se a duas teorias convergentes: o cognitivismo de Jean Piaget e o sócio interacionismo de Lev Vygotsky. Essas teorias abordam o interacionismo em perspectivas diferentes, e o que elas têm em comum com a pesquisa de intervenção é que assim como a pesquisa tem etapas e um curso metodológico a seguir, a aprendizagem também tem etapas que dialogam entre si e, que de acordo com essas teorias, a interação com o meio social que proporciona o desenvolvimento da aprendizagem (Osterman; Cavalcanti, 2010).

Assim, vejamos que de acordo com o construtivismo o aprendiz precisa do mediador para aprender, essa teoria liga diretamente o ensino a posterior aprendizagem. Por outro ângulo, observa-se que a aprendizagem acontece por meio da interação desvelando que o estudante primeiro aprende e posteriormente se desenvolve (Osterman; Cavalcanti, 2010). Por essa razão, há que se separar o momento de atuar enquanto pesquisador e professor, haja vista que, deve-se considerar a influência das percepções de pesquisador e de

professor sobre a pesquisa, bem como do campo estudado e as formas de coleta de dados e avaliação (Demo, 2003).

Essa nuance de considerar o espaço de aplicação da pesquisa é de extrema relevância, pois ela interfere diretamente na concentração dos envolvidos na pesquisa, assim como interferirá nos resultados obtidos. Então, depois de deferir os espaços de ocupação durante a pesquisa, os métodos aplicados e o sistema de avaliação que será gerido, o sistema da pesquisa de intervenção está completo e pronto para a aplicação (Gil, 2010).

Depois de entender a pesquisa de intervenção, há que se compreender o diálogo linear e convergente entre pesquisa de intervenção e pesquisa-ação que, consoante a Thiollent (2009), depreende-se que essa última modalidade de pesquisa também se refere a uma investigação social visando a resolução de um problema coletivo no qual os atores estão envolvidos, a fim de, cooperar com o processo investigativo. Assim, é mister destacar um paralelo com as práticas docentes no processo de ensino-aprendizagem no que se refere as transformações no âmbito escolar que de acordo com Antônio Nóvoa (1993) qualquer modificação que se aplique à educação deve nascer do chão da própria escola.

Nesse contexto, e consoante a Fonseca (2002), o processo da intervenção enquanto pesquisa recorre a uma metodologia sistemática, no sentido de transformar as realidades observadas, a partir da sua compreensão,

conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa.

A pesquisa-ação, por sua vez, deve se caracterizar em um formato de ação planejada a partir do objeto de análise, das deliberações e avaliações do todo da pesquisa. Por essa razão, Thiollent (2009) cita algumas etapas no formato de questionamentos que direcionam o processo da pesquisa-ação, a saber:

- Quem são os atores envolvidos na intervenção?
- Como se relacionam os atores e as instituições?
- Quem toma as decisões?
- Quais são as metas palpáveis da ação e os critérios de avaliação?
- Como dar continuidade à ação, considerando as dificuldades?
- Como assegurar a participação do colegiado e incorporar as sugestões dos envolvidos?
- Como monitorar o processo e, ainda assim, avaliar os resultados?

Diante dos esclarecimentos e da linha tênue entre essas duas nuances metodológicas de pesquisa científica, considera-se no âmbito da pesquisa se os atores entenderam o contexto requerido para o processo de estudo e análise, bem como para

o pesquisador ou professor entender o que o aluno aprendeu ou não aprendeu, por que aprendeu ou não aprendeu e o que favoreceu esse aprendizado ou não favoreceu (Thiollent, 2009). Nesse contexto, sugerir-se-á uma organização como modelo para a pesquisa:

1ª Etapa – Conhecimentos prévios: teste inicial para análise do nível cognitivo dos atores envolvidos na pesquisa.

- Questionário ou qualquer atividade que seja relevante para avaliação inicial em que consiste o ponto de partida da pesquisa.
- Entrevista ou debate com registro de informações observadas, considerando do nível do discurso ao comportamento em campo de estudo e pesquisa.

2ª Etapa – Intervenção pedagógica: registro das situações e análises realizadas sobre cada fator relevante da pesquisa.

- Aplicação de atividades, entrevistas ou ainda gravações dos discursos desenvolvidos dentro do campo de estudo e análises da pesquisa.

3ª Etapa – Conhecimentos adquiridos: teste final para nova análise acerca nível cognitivo dos atores envolvidos na pesquisa, após as aplicações didático-metodológicas.

- Questionário ou qualquer atividade que seja relevante para avaliação final considerando os resultados obtidos durante a pesquisa.

- Entrevista ou debate com registro de informações observadas, considerando do nível do discurso ao comportamento em campo de estudo e pesquisa, após as aplicações didáticos-metodológicas.

4ª Etapa- Produto Final da Intervenção

- Mostrar as atividades de intervenção na sequência de execução, como modelo a ser seguido por outro professor ou pesquisador interessado na temática desenvolvida, como produto final da intervenção.

3.4. AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

O método das pesquisas do tipo intervenção pedagógica envolve o planejamento e a implementação de uma interferência da avaliação de seus efeitos sobre o campo de aplicação. Logo, observa-se que não são somente a teoria, mas também a prática, é necessária para se torna efetiva e primordial a contextualização de diversas possibilidades de compreensão e aplicação, para se chegar, então, a posteriori avaliação do todo.

Dessa forma, considerar-se-á importante definir o que foi entendido por pesquisas de intervenção pedagógica, que, como observado anteriormente, envolve o planejamento e a implementação de mudanças ou inovações com o intuito de promover melhorias nos processos de aprendizagem dos atores envolvidos, seguido posteriormente pela avaliação dos

efeitos dessas mudanças, sendo esta última o enfoque da argumentação (Passos; Barros, 2009).

Como fundamenta Padilha e Maciel (2008), ao observar situações de sua prática rotineira, o professor necessita de conhecimentos mais amplos, e partindo desse pressuposto, ele poderá encontrar alternativas de práticas pedagógicas concernentes às reais necessidades dos alunos e do meio em que estão inseridos. Ainda proposto por esta mesma referência (Padilha; Maciel, 2008), a última parte do processo denominada de avaliação é imprescindível para verificar até que ponto a situação ficou resolvida e proporcionou melhor desempenho nos aspectos analisados. Nesse caso, após a obtenção do resultado de todo o processo de intervenção realizado, avaliam-se as suas especificações, para assim, na necessidade, ser aplicado em contextos semelhantes, algo que, conseqüentemente, facilitaria o trabalho do professor ou do pesquisador.

No âmbito da pesquisa intervencionista, verifica-se a carência de sua aplicação em um contexto prático. Como reforça Tripp (2005, p. 447), tal consulta utiliza técnicas de pesquisas consagradas para informar à ação que se decide tomar para melhorar a prática. Logo, não tão somente a teoria, mas, para tornar-se efetiva, é primordial a contextualização prática, e, posteriormente a avaliação. Conforme corrobora Damiani (2013), o método das análises do tipo intervenção pedagógica envolve planejamento e implementação de uma interferência e a avaliação de seus efeitos. Nesse contexto,

as contribuições advindas da pesquisa de intervenção são inúmeras, pois possui um caráter aplicado, em que identifica o problema e propõe medidas quanto à resolução deles.

3.5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste ensaio urgiu apresentar concepções referentes à pesquisa de intervenção pedagógica quanto a teoria, prática e avaliação, tal ocorrência foi bem-sucedida, pois a pesquisa de intervenção pedagógica reafirmou o que algumas teorias como de Antônio Carlos Gil (2010), Michel Thiollent (2009) e Colin Robson (1995), dizem acerca da pesquisa intervencionista. Essas teorias elucidam que a intervenção promove a modificação do espaço e de todos os envolvidos no processo de estudo e análise, seja por resultados positivos ou por percepções de que há situações a serem revistas ou modificadas, visto que quando se trata de educação os atores (alunos e professores) são protagonistas na execução das práticas, pois é isso que suscita o campo da teoria, da prática e da avaliação.

Nessa abordagem, a problemática discorrida foi: Quais os fundamentos teóricos, práticos e avaliativos da pesquisa de intervenção pedagógica? Dessa forma, ficou lúcido que ela parte do social, como a sala de aula que é um espaço de interação. Conforme cita Vygotsky (1999), ela possibilita experimentos por meio de atividade teóricas, lúdicas e

interativas, favorecendo um cenário de inúmeras possibilidades didáticas sobre a leitura, a produção textual, a gramática contextualizada na construção e modificando e possibilitando novas estratégias de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

CASSANDRE, M. P. **Metodologias intervencionistas na perspectiva da teoria da atividade histórico-cultural: um aporte metodológico para estudos organizacionais**. 2012. 300 f. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Mestrado e Doutorado em Administração, Universidade Positivo, Curitiba, 2012. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CUB_13d8b6e0646df97c97a95d4b842210f1. https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CUB_13d8b6e0646df97c97a95d4b842210f. Acesso em: 20 abr. 2024.

CASSANDRE, M. P.; GODOI, C. K. Metodologias intervencionistas da teoria da atividade histórico-cultural: abrindo possibilidades para os estudos organizacionais. **Revista Gestão Organizacional**, v. 6, n. 3, p. 11-23. 2013. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rgo/article/view/1510>. Acesso: 20 abr. 2024.

CHIZZOTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 2005.

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

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B.; BOING, L. A. A pesquisa do professor da educação básica em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, p. 456-602, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/L3jcpjz7VFSZjXZTbWhshrv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 ago. 2024.

NÓVOA, A. **Os professores e as reformas de ensino na viragem do século (1886-1906)**. Porto: Asa, 1993.

OSTERMANN, F.; CAVALCANTI, C. J. H. **Teorias de aprendizagem**. Porto Alegre: Evangraf, 2010.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP; V. ESCÓSSIA, L. (ed.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 17-31.

ROBSON, C. **Real world research**. Oxford: Blackwell, 1995.

SARMENTO, N. R. G. **Afetividade e aprendizagem**. 2010. 34 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/71877>. Acesso em: 14 ago.2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VEIGA-NETO, A. Olhares. *In*: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares em pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 23-38.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQqyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2024.

VYGOTSKY, L. S. **The collected works of L.S. Vygotsky**. New York: Plenum, 1999. v. 6.

ZEICHNER, K. M.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Zx9H96h48wrzY7DsrggHTQq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2024.

DEBATENDO RACISMO RELIGIOSO NO ENSINO FUNDAMENTAL¹⁰

*Vandeberg Pereira Araújo
Marilucia de Oliveira Cravo*

4.1. INTRODUÇÃO

O racismo é uma chaga que macula a sociedade brasileira ao longo de nossa história deixando marcas indeléveis no cotidiano e nas relações sociais até os dias atuais. A cor da pele, os valores, a cultura e a religiosidade afro-brasileiros sempre foram alvo de racismo em virtude de essas marcas estarem associadas à gente preta. Nos últimos anos observamos que houve a exacerbação dos discursos de ódio e violência contra o modo de existência de comunidades negras, sobretudo, no tocante a sua religiosidade; tal movimento nos parece amparado pelo contexto político nacional com a chegada da extrema-direita ao poder.

À vista disso, debater em sala de aula o racismo religioso em relação ao Tambor de Mina, manifestação religiosa fortemente arraigada na cultura maranhense, torna-

10 DOI: 10.30681/978-85-7911-266-9.4

se atividade essencial para formação integral dos alunos, considerando a dimensão ética, política, cultural e linguística. Quando começamos a frequentar Terreiros de Mina a partir de 2021, adotamos um olhar mais acurado em relação às condutas que denotam e reforçam o racismo religioso em relação a essas manifestações dentre as quais destacamos: a marginalização dos frequentadores de Terreiro, vistos como pessoas de pouca índole, drogados, adoradores do diabo e a demonização das entidades cultuadas nos rituais de Mina em relação ao deus cristão resulta na radicalização dos discursos de ódio, materializados em ações contra comunidades de Terreiros não só no estado do Maranhão, mas em todo Brasil.

A necessidade de levar para debate em sala de aula o tema do racismo religioso em relação ao Tambor de Mina se deu a partir de motivações primeiramente pessoais. Começamos a frequentar Terreiros de Mina na Baixada Maranhense desde o ano de 2021 e, embora não sejamos iniciados, nos identificamos e nos sentimos atraídos com a força da ancestralidade e riqueza dos cultos e ritos que caracterizam essa manifestação religiosa.

Buscamos usar o gênero debate, pois acreditamos que proporcionará o devido conhecimento, por meio do aprofundamento dos estudos e da leitura de textos relacionados ao tema proposto; dessa forma, atendemos à expectativa de um ensino reflexivo e que promova o desenvolvimento da capacidade comunicativa dos estudantes; nesse sentido, debater sobre o racismo religioso em relação ao Tambor

de Mina, dado o estigma a ele associado, é uma forma de contribuir para enfrentar esse problema e ajudar na formação ética e linguística dos alunos; além disso, percebemos que o uso dos gêneros orais ainda é pouco estimulado em sala de aula, os alunos ainda têm vergonha de falar em público e de expressar sua opinião, isso se dá por medo de ‘falar errado’ e virar alvo de chacota dos colegas e também por uma cultura de silenciamento que ronda o ambiente escolar.

As questões levantadas até o momento estão presentes na realidade da escola tendo em vista que esta é um espelho da sociedade. Em face disso, para o desenvolvimento metodológico desta pesquisa recorreremos aos princípios da pesquisa-ação, já que compreendemos o trabalho acadêmico como algo que deve direcionar-se para a atuação efetiva no meio a que se propõe pesquisar; dessa forma, este trabalho será desenvolvido a partir das questões identificadas na sala de aula onde atuamos como professor. Assim, corroboramos os pressupostos compartilhados por Thiollent (1986) que atribuem à pesquisa-ação o objetivo de propor soluções e ações para resolução de problemas fazendo progredir a consciência social dos participantes.

No que diz respeito ao enfoque teórico-metodológico desta pesquisa, em consonância com o que já discutimos e pretendemos neste capítulo, destacamos alguns autores que subsidiam nosso trabalho; nos estudos sobre o racismo ancoramos em autores com farta produção de obras que discutem a temática, dentre os quais temos Carneiro (2023),

Nascimento (2019), Bento (2022) e Gonzalez (2022); nos estudos sobre o Tambor de Mina do Maranhão, dadas as suas particularidades em relação a outras manifestações religiosas afro-brasileiras, fizemos a leitura de referência dos autores Ferreti (2009) e Ferreti (2000); no âmbito dos estudos sobre gêneros orais em perspectiva interacionista, de modo geral, e o gênero debate em especial recorreremos a Bakhtin (2021 [1940]); Schneuwly e Dolz (2004), Koch (2022), Ferrarezzi (2018). Recorreremos a estes autores em razão de que os trabalhos por eles desenvolvidos no que tange ao racismo, gêneros textuais e ao Tambor de Mina vieram ao encontro do que ensinávamos esta pesquisa aos nos possibilitar dispor dos instrumentos necessários para consecução dos objetivos almejados e, dessa forma, promover mudanças efetivas na nossa prática de ensino de Língua Portuguesa.

4.2. RACISMO NO BRASIL

O Brasil é um país forjado pelas marcas da escravidão, principalmente, de contingentes populacionais oriundos da África que para cá foram trazidos. É sobre essa base estrutural que se assenta a organização da sociedade brasileira, na qual o racismo está indelevelmente marcado em inúmeras condutas sociais que o replicam e reverberam seus efeitos nocivos.

A constituição econômica e social do estado nacional se dá sob a égide da escravidão, sustentada por um discurso

de legitimação da suposta superioridade branca europeia sobre os demais povos. A construção desse discurso de superioridade ocorre em meio ao crescimento da ciência e da filosofia moderna que serviram de amparo epistemológico a esse discurso que, dentre outros, buscava deslegitimar avanços tecnológicos, manifestações culturais, religiosas e modos de vida oriundos de África.

No bojo dessa conjuntura, forjou-se a falácia da democracia racial e convivência pacífica que visa apenas escamotear o real problema do racismo no país na tentativa de consolidar a imagem de um povo ordeiro e harmonioso em suas vivências sociais. Todavia,

A solução de compromisso brasileira (transigente, uma vez que o separatismo não entrou no ajuste civilizatório), proclama a igualdade social do afrodescendente, mas sem derrubar as barreiras à ascensão social nem reconhecer o negro como singular, como cidadão dotado de fala própria. A cor branca é conotada como uma prerrogativa (Sodré, 2023, p. 43).

Dessa forma, vemos cair por terra o argumento da democracia racial como marca constituinte da sociedade brasileira. Quando analisamos o lugar de subalternidade que é dado ao negro na organização social do estado nacional, esse negro recém-liberto tornou-se um pária social, um cidadão sem cidadania, na acepção moderna do termo, cuja existência, aos olhos da elite nacional, mais prejudicava do que ajudava o país.

Nesse diapasão, compreendemos que combater o racismo é ação indispensável para a construção de uma

sociedade onde todos os cidadãos sejam plenos de direitos e, para tanto, precisamos criar estratégias para enfrentá-lo; o racismo permanece presente em nossa sociedade após a abolição, pois os valores imanentes à nossa constituição social ajudaram na permanência dessa prática. Conforme Sodré:

Nada impede que, mesmo abolido o regime escravagista em termos políticos jurídicos, uma sociedade com forte tradição patrimonialista e senhorial preserve relações sociais de natureza escravista por meio de um jogo de posições em que o lugar social do descendente de africanos já esteja ideologicamente predeterminado pela escassa visibilidade nos foros públicos, por meio de barreiras educacionais e empregatícias (Sodré, 2023, p. 89-90).

Temos evidenciado que o fim da escravidão não pôs fim à condição de aviltamento social da população negra. A abolição e a Proclamação da República que possibilitaram ao país ‘entrar’ na modernidade foram marcadas pela manutenção da condição de subjugação e marginalização dos afro-brasileiros, condição esta que não se desfez e ainda hoje está presente nas condições de vida dessa parcela da população e a escola também age e reproduz essas barreiras.

A escola tem papel importante nesse contexto, pois acaba por incorporar e reproduzir o racismo presente na sociedade e isto se dá por uma série de fatores conjunturais, a exemplo dos discursos de ódio que tomaram conta do país nos últimos anos; e fatores estruturais como a formação docente, é evidente a falta de um olhar acurado para esse tema no ambiente escolar, conforme explica Carneiro (2023, p. 99):

[...] a escola formal vem desempenhando no Brasil, na produção de uma concepção de sociedade ditada pelas elites econômicas, intelectuais e políticas do país. Nessa concepção, raça e cultura são categorias estruturais que determinam hierarquias que só podem ser plenamente legitimadas se puderem instituir e naturalizar em uns uma consciência de superioridade e, em outros, uma consciência de inferioridade.

Como vemos, a escola ainda reproduz práticas sedimentadas na sociedade que tornam o racismo uma questão difícil de ser enfrentada. Influenciada pelos ditames estabelecidos pelas elites nacionais que prezam pelo dispositivo de racialidade para manutenção de direitos construídos à custa da expropriação da população negra, não conseguimos observar no espaço escolar condições teóricas e um ambiente propício para debater as questões raciais, pois, os conteúdos pedagógicos e as abordagens realizadas em sala de aula ainda contribuem para o apagamento de questões relacionadas à racialidade (Carneiro, 2023).

Como professores, devemos assumir papel ativo e criar no ambiente escolar, em especial da escola pública (onde a maioria absoluta do público atendido é negra), condições e espaços para discussão, reflexão, sensibilização e tomada de posição frente a esse problema, só assim podemos dar a nossa parcela de contribuição para a constituição de uma sociedade justa e democrática.

4.3. O TAMBOR DE MINA DO MARANHÃO

O nome Tambor de Mina está ligado ao Forte de São Jorge da Mina, um dos mais proeminentes centros de escravos portugueses na costa africana (Ferreti, 2009, p.9); tais elementos ratificam sua relação com os negros trazidos forçadamente da África para o Brasil como escravos.

Ainda sobre as origens do Tambor de Mina no Maranhão, Ferreti (2000, p. 37) afirma que:

[...] acredita-se que o Tambor de Mina tenha surgido em São Luís, na primeira metade do século XIX, e que tenha sido estruturado por duas 'casas grandes' abertas por africanas libertas, ainda ali em funcionamento: 1) a Casa das Minas (jeje-fo), por Maria Jesuína, africana do Dohomé (hoje República do Benin); e 2) a Casa de Nagô (iorubana), por Josefa de Nagô e sua irmã.

Realça-se na citação a origem escrava dessa religião e o papel feminino como liderança fundadora dos cultos de Mina no estado do Maranhão, o que são características marcantes dessa religião frente a outras manifestações religiosas espalhadas pelo país.

Na Mina tradicional a liderança dos Terreiros cabe às mulheres, o que denota uma espécie de matriarcado que caracteriza essa religião, cabendo aos homens o exercício de outros papéis, como o de tocadores de tambor (abatazeiros) e a matança de animais. Todavia, destacamos que, em decorrência do sincretismo com outras manifestações

religiosas afro-brasileiras e indígenas, há registros de homens que também exercem o comando de Terreiros.

Importante destacar que, no tocante ao sincretismo no Tambor de Mina, há uma conjugação de elementos desde o catolicismo popular, passando pelo espiritismo cardecista e cura de pajelança de matriz ameríndia, essa última muito presente no interior do estado do Maranhão (Silva, 2009, p. 63). A disseminação dos cultos de Mina pelo interior e litoral do estado se deu pela mescla desses elementos que dão um caráter híbrido em virtude da integração às manifestações religiosas desses locais aos cultos afro-brasileiros no Maranhão. Corroborando essa premissa, é importante destacar que:

No Maranhão a umbanda é bastante influenciada pelas denominações religiosas afro-brasileiras tradicionais e hegemônicas no estado (tambor de mina e terecô) e pela cura (pajelança de negros), mas exerce também grande influência em terreiros de todas elas (Ferreti, 2008, p. 1).

Este fato é importante para compreender que essa mistura de tradições enriquece ainda mais as manifestações ligadas à Mina maranhense, sem perder de vista a ligação com a ancestralidade africana. Essa relação de influências mútuas deixou marcas que reverberam em Terreiros espalhados pelo estado onde as entidades cultuadas e os cultos realizados incorporam elementos sincretizados da Mina, do Terecô e da Pajelança.

Apresentamos, a seguir, algumas das características mais marcantes do Tambor de Mina, de acordo com Ferreti

(2006, p.96): a) possível origem daomeana e forte influência de outras culturas; b) realização de rituais em lugar denominado Terreiro, acompanhados por instrumentos de percussão, preponderantemente tambores (abatás); c) transe com ‘divindades’ jeje e nagô, genericamente denominadas vodum e com caboclos (entidades com nomes nacionais), a quem são destinados cânticos, que são próprios de cada tipo de obrigação e revelam o seu significado, e danças especiais.

No rito do Tambor de Mina, os voduns/orixás e caboclos baixam nos participantes que, a partir daí, adotam condutas e traços da personalidade da entidade incorporada. Os sons marcantes dos tambores dão o ritmo aos cantos/pontos de Mina, cujas características são próprias do tipo de obrigação realizada e que tem como uma de suas características marcantes a oralidade que é, ao mesmo tempo, um atributo essencial da cultura afro-brasileira.

A organização dos espaços de festividades aos santos se dá no barracão dos Terreiros, conforme explica Silva (2009, p. 67):

O espaço da festa é o barracão, um salão ‘dentro do terreiro’, ornamentado especialmente para a ocasião de acordo com a entidade homenageada. No centro do barracão ficam os dançantes, em uma parede ficam os tocadores e seus instrumentos, e em outra parede- às vezes, mais de uma- ficam os assentos para os convidados. Os instrumentos utilizados são dois abatás, um gun (campânula de ferro percutida com um pedaço de metal) e duas ou mais cabaças decoradas com contas coloridas.

São nesses espaços onde ocorrem as festas de obrigação distribuídas ao longo do ano e que duram entre três e treze dias, regadas a muita comida, cânticos e recebimento de entidades cujos cavalos (pessoa que recebe) são paramentados com vestimentas apropriadas de acordo com a obrigação. Destacamos, nesse sentido, que: “Na Mina as entidades recebidas pelos filhos-de-santo não são nem santos do céu e nem pecadores da terra, são invisíveis das encantarias africanas, brasileiras e outras” (Ferreti, 2000, p. 65).

Como uma das diversas manifestações de culto de origem africana presentes na sociedade brasileira, o Tambor de Mina tem sido um elemento de identidade e resistência aos seus adeptos ao longo da história. Dadas às particularidades e elementos que lhe são próprios, o Tambor de Mina é legitimamente um fator de preservação dos valores e visões de mundo dos povos africanos que foram trazidos para o Maranhão e parte importante para a compreensão de nossas raízes.

As encantarias e caboclos cultuados nos ritos de Mina são forças de uma cultura que resiste no estado do Maranhão e reforça os laços com nossa ancestralidade; as festas de obrigação são verdadeiros monumentos religiosos e culturais cuja energia contagia todos aqueles que frequentam os Terreiros. Diante disso, não se pode permitir que manifestações de ódio praticadas contra essa religião ganhem eco; para combater essas ações faz-se necessário promover atos que evidenciem os laços da Mina com o Maranhão legitimando-a como uma manifestação religiosa equiparada a quaisquer

outras; para tanto, vislumbramos a escola pública como um espaço importante para apresentar às gerações mais novas este grande símbolo da religiosidade afro-brasileira que tanto enriquece o nosso estado.

4.4. RACISMO RELIGIOSO

Sendo uma das máscaras do racismo, o racismo religioso, que é caracterizado por ações de ódio e violência contra os povos de Terreiro e sua cosmopercepção, precisa ser encarado no contexto social da escola pública; todavia, não perdemos de vista o nosso lugar de fala de homem branco que, apesar de ser filho de um carregador e de uma auxiliar de serviços gerais, não sofre(u) as consequências do racismo dado o caráter essencialmente fenotípico do racismo nacional. Esse destaque é importante para nos posicionarmos frente a essa questão e marcarmos o interesse pelo debate, especialmente, em seu aspecto religioso, como instrumento para discutir e promover a necessária reflexão acerca da construção de discursos de ódio que estigmatizam a representação religiosa e os valores de uma parcela considerável da população brasileira. De acordo com Fernandes:

As repressões às religiões de matriz africana iniciam-se ainda em período escravocrata, o país era desde o início da colonização dominado pela Igreja Católica de forma que qualquer outra manifestação religiosa era entendida como

contravenção penal (Fernandes, 2007, p. 3 *apud* Almeida, 2002, p. 6).

A perseguição, a violência e a repressão contra as manifestações religiosas de origem africana ocorrem como forma de legitimação do catolicismo desde o período colonial e também como fruto da imagem negativa construída em relação a tudo que estava vinculado à ancestralidade e ao modo de vida do povo negro.

Essa construção perniciososa que via o negro sempre como algo negativo, que necessitava de mudança para se adaptar ao padrão eurocentrado, se materializa na violência impingida até hoje aos povos de Terreiro. Nessa perspectiva, o Tambor de Mina recebe ao longo da história visões depreciativas a respeito de seus rituais, indumentárias e entidades cultuadas, sempre associadas à figura do diabólico segundo o imaginário cristão eurocêntrico, caracterizando, dessa forma, o racismo religioso que, segundo Rocha (2023, p. 20):

O que se convencionou mais recentemente chamar de racismo religioso fez parte constitutiva de todo o processo de colonização do Brasil, deixando suas marcas nos âmbitos cultural e político até os dias atuais. Tem sido constante a perseguição às tradições de matriz africana na história do país, com mudanças não só no que diz respeito aos atores que a perpetram (ora colonizadores, ora agentes do estado, ora líderes religiosos) como também aos argumentos que sustentam suas ações.

A opção por utilizar o termo racismo religioso no lugar da expressão intolerância religiosa parte do princípio de que

o discurso de ‘demonização’ construído em torno do Tambor de Mina tem como elemento fundante o racismo estrutural que domina todas as instâncias da realidade nacional. Concordamos, dessa forma, com Nascimento (2016, p. 168), quando este afirma que:

O que se ataca é precisamente a origem negra africana destas religiões. Por isso, veja uma estratégia racista em demonizar as ‘religiões’ de matrizes africanas, fazendo com que elas apareçam como grande inimiga a ser combatida [...]. Portanto, isso que visualizamos sob a forma de intolerância religiosa nada mais é do que uma faceta do pensamento e prática racistas, que podemos chamar de racismo religioso.

Percebemos que um trabalho de reflexão e desmistificação dos atributos negativos imputados ao Tambor de Mina, com a promoção de atividades que levem ao conhecimento da cosmo percepção inerente aos cultos dessa religião, pode ser extremamente eficaz no combate ao racismo religioso, pois, como já afirmado, é uma manifestação de racismo ao modo de vida das populações afro-brasileiras que tem como mote a deslegitimação de tudo aquilo que não é branco e está fora da visão de mundo eurocentrada. Conforme Oliveira:

A partir da compreensão de que a discriminação contra as religiões afro-brasileiras tem origem no racismo, em especial o epistêmico que visa a inferiorização e exclusão daqueles e daquelas que vivenciam essas religiões devido a sua forma não eurocentrada de suas estruturas, a categoria intolerância religiosa se mostra insuficiente para categorizar tais discriminações e o termo que melhor se adequa é o de *racismo religioso* (Oliveira, 2017, p. 45, grifo nosso).

Ao longo do texto, defendemos o ponto de vista supracitado, nos posicionando favoravelmente ao uso do termo racismo religioso ante os elementos irrefutáveis que outros termos, como ‘intolerância’, não dão conta de compreender em face das representações criadas a respeito do Tambor de Mina que vão além do aspecto religioso, relacionando-se mais efetivamente com o repúdio ao modo de ver o mundo e às manifestações do povo negro.

Infelizmente, observamos que a escola brasileira é constituída e opera com o objetivo de marginalizar não apenas o Tambor de Mina, mas também as demais religiões afro-brasileiras; dessa forma, é imprescindível desenvolver ações pedagógicas para ajudar a desconstruir essa lógica. A magia e encantamentos que caracterizam o Terreiro, com seus caboclos, suas encantarias e voduns, fogem à visão padronizada do mundo branco ocidental e, por isso, tornam-se alvos de ações que reverberam ainda hoje práticas coloniais de ódio e que escancaram o racismo presente de modo tão marcante em nossas estruturas sociais.

4.5. O LUGAR DA ORALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Consideramos o estudo da oralidade importante para o ensino porque ela é parte constitutiva da formação humana. Dada à rica variedade linguística que caracteriza a sociedade,

marcada por regionalismos, variações etárias, culturais, dentre inúmeras outras, acreditamos que promover um trabalho de valorização da oralidade/língua falada em sala de aula assume um papel de grande relevância.

Percebemos que, embora haja inúmeros estudos no âmbito da academia voltados aos estudos da oralidade e seus reflexos no ensino, ainda há uma lacuna a ser preenchida quanto à abordagem dessa modalidade na língua em sala de aula. Conforme Dantas e Marine:

Ainda há um distanciamento entre as discussões teóricas no âmbito acadêmico e as práticas de ensino efetivadas em boa parte das escolas brasileiras. Assim, embora haja uma vasta produção científica voltada para o ensino da língua portuguesa em território nacional, escassas são ainda, as publicações de pesquisas que apresentem, além de direcionamentos e orientações, propostas didáticas voltadas para um trabalho mais sistematizado com a oralidade em sala de aula (Dantas; Marine, 2018, p. 39).

Diante do exposto, destacamos a relevância do presente trabalho com o gênero oral debate que possibilitará aos alunos ampliar sua formação humana e linguística ao debater o racismo religioso, tendo em vista também ser este um gênero oral e que será aplicado em situação real de uso. Observamos, como destacado na assertiva, que ainda há um caminho a ser trilhado para que o ensino da oralidade seja efetivamente realizado nas salas de aula e possibilite ao aluno a compreensão dessa manifestação da linguagem, suas características e propriedades que lhe são intrínsecas.

O ensino da oralidade é um poderoso instrumento que possibilita ao discente melhor condição de desenvolver competências sociocognitivas, linguísticas e sociais necessárias ao ambiente democrático e plenamente cidadão. Para tanto, é fundamental que sejam apresentadas formas de trabalho com a oralidade que justifiquem a relevância desta modalidade para o processo de comunicação e para o desenvolvimento do alunado. De acordo com Castilho:

Os seguintes pontos justificam a inclusão da LF nas práticas escolares: o ponto de partida para a reflexão gramatical será o conhecimento linguístico de que os alunos dispõem ao chegar à escola: a conversação [...] ver considerado na escola seu modo próprio de falar, ser sensibilizado para a aceitação da variedade linguística que flui da boca do outros, saber escolher a variedade adequada a cada situação – estes são os ideais de formação linguística do cidadão numa sociedade democrática (Castilho, 2009, p. 21).

A assertiva evidencia os pontos positivos e a necessidade de promover o uso da oralidade em sala de aula, tendo em vista a importância de valorizar a língua falada pelo aluno de modo a sensibilizar para a presença da variação linguística na sociedade e que todas as variantes são igualmente válidas, devendo o aluno ser capaz de escolher a forma linguística mais adequada ao contexto de uso em que está inserido. Nesse cenário, a possibilidade de diminuir o medo e a vergonha do aluno de falar, por receio de ‘errar’, criará um ambiente de desenvolvimento de habilidades essenciais à vida em sociedade.

Ao observarmos o contexto escolar, a realidade da sala de aula, constatamos que o gênero oral debate, pela sua natureza discursiva, não é trabalhado de modo apropriado. Observamos que, na maioria das vezes, os alunos são instados a falar sobre determinado assunto aleatoriamente, não sendo consideradas as peculiaridades que são características ao gênero, os recursos de linguagem que lhe singularizam em determinados contextos sociais; reafirmamos, com isso, o entendimento apresentado por Silva (2015, p. 12), que diz que:

O que percebemos, a partir do contexto escolar, é que a aprendizagem dos gêneros discursivos, especificamente dos gêneros orais formais, torna-se para os alunos algo de difícil domínio, visto que envolve uma série de habilidades sociolinguísticas que os alunos não conseguem manejar.

Dada a pouca atenção ao ensino de gêneros orais, não seria de esperar algo diferente no trato desses gêneros por parte dos alunos, o uso reflexivo e sistemático da fala, as escolhas linguísticas conscientes no ato da interação implicam a necessidade que este gênero seja trabalhado com acuidade e com o devido tempo para atingir os objetivos pretendidos.

Pensamos o trabalho com o gênero debate considerando a sua natureza argumentativa, em situação formal, que pressupõe o trabalho com a linguagem monitorada em contextos reais de uso da língua em contraponto ao que observamos no trato com a oralidade na escola. A perspectiva do trabalho com a argumentação deve se fundamentar em uma lógica de práticas sociais instituídas que materializem

situações contextualizadas de uso da língua, conforme enfatiza Ribeiro (2009, p. 20),

[...] estamos propondo pensar a argumentação sob uma perspectiva de linguagem que se fundamenta em movimentos discursivos sobre os quais os falantes agem e constroem novos discursos. E esses movimentos são intrinsecamente marcados por uma dialética que materializa no dizer (posição social do falante), na finalidade do dizer e na interação que se estabelece entre os falantes (enunciador/destinatário) permeadas por práticas sociais instituídas culturalmente.

Compreendemos que a constituição do trabalho com um gênero argumentativo como o debate perpassa pelo entendimento de que os discursos são decorrentes de uma historicidade que forja os sujeitos envolvidos na interação, interferindo, conseqüentemente, no seu modo de representar o mundo; os movimentos discursivos refletem a postura do interlocutor ante o enunciado proferido e são decorrentes desse princípio de organização, tornando-se com isso necessários à compreensão do debate.

4.6. METODOLOGIA

Considerando a possibilidade de agirmos para enfrentar o racismo religioso por meio do gênero debate, optamos por desenvolver uma pesquisa do tipo participativa ancorada nos postulados da pesquisa-ação, que é um tipo de pesquisa voltada à mudança de realidades ao mesmo tempo em que

produz conhecimento ratificando, dessa forma, sua ação transformadora.

A pesquisa precisa estar intrinsecamente vinculada à prática de ensino considerando o papel do professor como sujeito que lida cotidiana e estruturalmente com uma série de problemas e, juntamente com a turma, busque soluções para enfrentá-los; dessa forma, toda pesquisa-ação é do tipo participativa, pois, a participação das pessoas que são afetadas pelo problema identificado é essencial para o sucesso do trabalho. A orientação da pesquisa-ação prevê que o pesquisador vivencie e participe ativamente do ambiente pesquisado, buscando a identificação de problemas importantes no contexto em que realiza a pesquisa, formas de intervir e propor soluções. A respeito desse tipo de pesquisa Thiollent (1986, p. 14) afirma que:

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

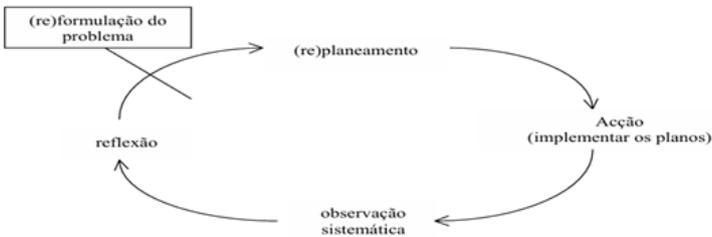
A partir dessa concepção, a pesquisa-ação tem como eixo norteador solucionar problemas reais; dessa forma, somos instados a refletir sobre a prática de modo a identificar questões atinentes a posturas e problemas de ordem social e de aprendizado que trazem prejuízos ao ambiente educacional e ao desenvolvimento do ensino.

Tendo como premissa os pressupostos da pesquisa-ação e a necessidade de ressignificarmos nossa prática a partir do conhecimento de problemas que emergem da realidade da sala de aula, a proposta deste trabalho seguiu os passos sugeridos em Engel (2000), conforme imagem a seguir.

Figura 1: Modelo cíclico da investigação-ação

O Processo de Investigação-Ação

Apresenta um modelo típico de ciclos em espiral (figura 2):



Fonte: Engel (2000).

O esquema representado acima nos ajuda a reconhecer o caráter cíclico reflexivo da pesquisa-ação de modo que compreendamos que os passos para sua realização estão interligados e passíveis de revisão ao longo do processo. Para cumprir seus objetivos, a pesquisa-ação é realizada seguindo os passos descritos a seguir.

Com base na observação realizada e das devolutivas da turma quanto ao interesse pelo tema do racismo religioso, bem como a reprodução de condutas que o reforçam aliada à dificuldade de manifestar-se oralmente em contexto formal, nos possibilitou visualizar um quadro com a proposta pedagógica

de intervenção com vistas a fomentar a reflexão acerca do racismo religioso por meio do gênero textual debate e, conseqüentemente, tornar as aulas de Língua Portuguesa (LP) significativas e com possibilidade de mudar comportamentos e desenvolver aspectos formativos importantes para o desenvolvimento dos alunos. Dessa forma, foi possível pensar na organização da proposta de intervenção que segue.

4.7. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Como já dissemos, o oral pode ser ensinado na escola e o debate é uma ferramenta importantíssima no sentido de proporcionar o desenvolvimento de uma atitude responsiva do aluno no processo de interação. Também falamos sobre quão pernicioso o racismo religioso é para a vida do povo negro. Já apresentamos também que percebemos não só a dificuldade e o medo dos alunos em falar, em expressar sua opinião, como também uma atitude racista diante do Tambor de Mina.

Dessa forma, considerando que o gênero debate faz parte dos conteúdos do oitavo ano, propomos o trabalho com o gênero debate amparado nos pressupostos de Dolz *et al.* (2004), tendo em vista que este gênero tem também grande relevância para o pleno desenvolvimento social do aluno.

A proposta em tela abordou, ao longo de onze encontros com tempo médio de 1h30min cada, a questão do racismo no Brasil, com enfoque no racismo religioso por meio da leitura e

análise de textos diversos, vídeos, conversas e aula expositiva para que os alunos conhecessem a constituição racista histórica do nosso país e, a partir daí, fornecer o conhecimento necessário para debater o tema desenvolvido.

A estrutura da proposta se deu a partir da apresentação do racismo no Brasil, destacando o racismo religioso, por meio da leitura de textos e exposição dialogada com vistas a proporcionar aos alunos um panorama do tema desenvolvido; em seguida apresentamos por meio de vídeo e exposição em slides o gênero debate de modo que a turma pudesse reconhecer e compreender o gênero. Na etapa seguinte, retornamos ao tema do racismo religioso e para aprofundarmos a discussão apresentamos charges abordando essa forma de racismo e organizamos uma palestra com uma mãe de santo para aproximar ainda mais os alunos em relação ao tema debatido. A última etapa, a realização do debate, foi efetivada a partir da divisão da sala em três grupos sendo que dois (G_1 e G_2) fizeram a apresentação de argumentos sobre o racismo religioso em relação ao Tambor de Mina e formas de combater essa prática e o terceiro (G_3) grupo ficou responsável por avaliar por meio de uma ficha de avaliação os outros dois grupos.

A organização da proposta, desse modo, aliou as seguintes dimensões: o tema do racismo religioso, conhecimento linguístico materializado no gênero debate e nos operadores argumentativos. Tal organização foi pensada com o intuito de sensibilizar os alunos em relação ao racismo religioso e, ao mesmo tempo, instigá-los a refletir e despertar

a consciência crítica sobre o problema e também desenvolver a oralidade e argumentação por meio do uso consciente e reflexivo da língua.

Quadro 1: Proposta Pedagógica

PROPOSTA PEDAGÓGICA	
PÚBLICO-ALVO	Alunos do 8º Ano do Ensino Fundamental
Contextualização do gênero	O gênero debate possibilita o desenvolvimento da oralidade e da capacidade argumentativa dos alunos, tornando-os aptos para agir responsivamente em relação ao uso da língua e à vida em sociedade.
Necessidade pedagógica	O Racismo é um mal que assola a sociedade brasileira e sob o viés religioso contribui para depreciação dos valores e cosmopercepção de mundo da população negra, reproduzindo ações de ódio em relação aos grupos que praticam religiões cujas origens remetem à ancestralidade negra, como é o caso do Tambor de Mina.
Competências e habilidades desenvolvidas	<ul style="list-style-type: none"> • Adoção de postura crítica em relação ao racismo religioso. • Conhecimento do gênero oral debate. • Desenvolvimento da capacidade de argumentar. • Uso responsivo da linguagem em situações de debate.
Objeto de conhecimento	Gênero Oral Debate
Objetivos de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as estruturas racistas da sociedade brasileira. • Entender o racismo religioso como resultante do ódio em relação aos valores e representações de mundo da população negra. • Desenvolver a capacidade de argumentação do aluno para promover o combate ao racismo religioso. • Usar a língua em prol da defesa de um ponto de vista por meio da construção argumentativa consciente e reflexiva, bem como pela escolha apropriada dos recursos linguísticos.
Avaliação da aprendizagem	Avaliação Formativa observando o desenvolvimento da turma ao longo do processo, considerando aspectos referentes às condutas assumidas, o conhecimento do tema proposto e também a compreensão e utilização apropriada do gênero trabalhado. Ao final do processo, com a realização do debate, fizemos uma avaliação por meio de uma ficha avaliativa.

PLANO TÉCNICO	
Tipo de atividade	Leitura de textos sobre o Tambor de Mina e sobre o racismo religioso; exibição de vídeos de debates
Sequência de procedimentos	<p>Leitura e análise de textos que abordem o racismo no Brasil e o racismo religioso em particular.</p> <p>Apresentação em slides da história, características e entidades cultuadas no Tambor de Mina do Maranhão.</p> <p>Discussão coletiva dos textos analisados.</p> <p>Exibição do vídeo 'O único debate entre Haddad e Bolsonaro', de Marcelo Adnet. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=NF6JudB63yU</p> <p>Identificação dos elementos de um debate e dos recursos linguísticos que caracterizam o gênero.</p> <p>Exposição através de slides dos tipos de argumentos usados em um debate e uso de operadores argumentativos na construção da argumentação.</p> <p>Exibição do vídeo Interfaces do Racismo: 'Racismo Religioso' (disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ExYG4-M-rs), para abordar o debate acerca do racismo religioso.</p> <p>Exposição de charges que abordam a temática do racismo religioso para estimular o debate sobre o tema desenvolvido.</p> <p>Organização de uma palestra com uma Mãe de Santo que conversou sobre suas vivências e experiências como adepta do Tambor de Mina.</p> <p>Organização do debate com divisão de grupos e orientações procedimentais.</p> <p>Realização do debate.</p>
Recursos e ferramentas utilizadas	Slides, exibição de vídeos com exemplos de debates e que discutiam o racismo religioso, leitura de textos (1. "Não existe racismo no Brasil. O que existe é coincidência. E azar" (disponível em: blog-dosakamoto.blogosfera.uol.com.br), 2. "Ossain, Dono das ervas e médico da religião africana no Brasil"), Exposição de charges.

Fonte: Caderno pedagógico: Debatendo racismo religioso no Ensino Fundamental.

4.8. APONTAMENTOS E REFLEXÕES SOBRE A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Tendo como objeto de estudo o gênero oral debate, que está em consonância com o conteúdo de ensino do oitavo ano previsto no currículo escolar, buscamos fazer uso deste gênero de modo que os alunos compreendessem não somente as suas características e estrutura, mas, principalmente, que o aprendessem em situações sociais reais de uso da língua, na tentativa de torná-los protagonistas do processo de ensino-aprendizagem. Como estratégia inovadora em relação à forma que habitualmente estávamos acostumados a trabalhar, a abordagem de um tema social antecedeu o objeto de ensino e o conteúdo gramatical. Dessa forma, o racismo religioso serviu como ponto de partida para o trabalho com o gênero debate e o uso dos operadores argumentativos como objeto de conhecimento visto sob uma ótica de um trabalho que prima pelo conhecimento e uso responsivo dos recursos linguísticos.

As atividades realizadas nos mostraram que é possível desenvolver uma prática pedagógica que torne os alunos protagonistas durante as aulas. Foi possível constatar que os alunos ficaram interessados em participar de atividades a partir de temas sugeridos por eles. O trabalho sistemático com o gênero debate, com dedicação de tempo e planejamento para seguir os passos necessários à compreensão do gênero estudado, ajudou os alunos a se sentirem mais à vontade

para se manifestar oralmente, organizar a argumentação e compreender a importância do uso reflexivo da língua.

Para fins ilustrativos, fizemos recortes de falas dos alunos que representam a mudança de postura, comparada à fase inicial desta pesquisa, em relação ao Tambor de Mina, bem como o uso adequado dos recursos linguísticos disponíveis para o desenvolvimento da argumentação. Como trabalhamos com a transcrição, utilizamos os critérios estabelecidos por Preti (2008) para transcrição dos fragmentos necessários à exemplificação.

Os fragmentos de fala abaixo sobre o racismo religioso nos ajudam a ter uma noção de como os alunos buscaram entender o tema:

A (G₁): Eu vou falar o que é racismo religioso. É não aceitar a religião da outra pessoa, os seus ritos, os seus guias... com base na cor da pele.

A (G₂): Até atualmente, em 2023, pesquisas mostram que a: média é 87,4%... que já sofreram racismo religioso pela religião que ela segue, mas: é... nem sempre é só pela religião que ela segue, mas sim pelo fato de ela ser negra.

Os fragmentos apresentados acima mostram como os alunos conseguiram desenvolver a argumentação com a devida coleta de informações para fundamentar o ponto de vista defendido; buscaram dados para justificar o racismo

religioso e combatê-lo e também fizeram uso coerente dos operadores argumentativos durante a sustentação.

Outrossim, importante considerar como a aplicação do projeto ajudou a mudar crenças e atitudes em relação ao Tambor de Mina. Podemos afirmar que a partir do conhecimento sobre a Mina, a maioria da turma mudou o olhar sobre as crenças e cultos afro-brasileiros de um modo geral. Além disso, corroborando o entendimento de Zaballa (1998) em que o autor defende que o objeto de estudo deveria ser a vida e não apenas os conceitos formais, possibilitamos aos alunos que investigassem e levantassem informações acerca do racismo religioso usando os conteúdos de ensino em situações reais de interação.

Chamou-nos a atenção também a mudança de postura em relação à oralidade, pois foi nítido como os alunos, em sua maioria, perderam o medo de falar em público, tendo como referência o microcosmo da sala de aula. Fizeram uso da fala com a preocupação de serem compreendidos, defendendo um ponto de vista, o que, sob a nossa perspectiva, significou um avanço em relação à situação inicial; o que nos deixou satisfeitos com a aplicação da proposta. É importante destacar, contudo, que esse desenvolvimento não foi uniforme e linear, tampouco ocorreu sem percalços, pois a idade do grupo que participou do projeto acarreta limitações inerentes ao desenvolvimento cognitivo característico da idade, tendo em vista, dessa forma, que não pretendíamos formar com base nas ações realizadas mestres da argumentação, mas sim pessoas conscientes do

seu papel social e da sua capacidade de agir no mundo através da linguagem.

4.9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazer uma abordagem metodológica de ensino de LP que trate do racismo religioso por meio do gênero oral debate é uma mudança de perspectiva importante ao processo de ensino; criar situações de estímulo aos alunos a agirem através da linguagem diante de discursos proferidos ou situações vivenciadas, adotando posicionamentos sociais reflexivos e responsivos quanto ao uso da língua, é essencial para o desenvolvimento completo de crianças e adolescentes; assim, acreditamos que tenhamos trilhado um caminho para ajudar no enfrentamento dessas questões que do ponto de vista ético, social, linguístico e cognitivo são extremamente importantes. Enfrentar o racismo seja qual for a sua máscara, como é o caso do racismo religioso, é fundamental para a construção de uma sociedade melhor e o gênero debate demonstra o caráter abrangente, flexível e cidadão da língua, ampliando a capacidade de atuação dos alunos contemplados com essa proposta.

Quando consideramos as diretrizes do PROFLETRAS, programa de mestrado ao qual este projeto está inserido, no que concerne ao fato de que a investigação deve estar vinculada a um problema da realidade escolar do mestrando,

podendo ser de natureza interventiva, acreditamos que tenhamos alcançado esse propósito, tendo em vista as ações desenvolvidas ao longo do processo de aplicação do projeto, as dificuldades identificadas inicialmente que foram enfrentadas com resultados muito positivos quanto ao desenvolvimento da turma na qual desenvolvemos as atividades.

A partir desta experiência, nos tornamos mais conscientes da nossa responsabilidade profissional, aprendemos que é importante observar e refletir sobre a realidade material e dos problemas que nos circundam tanto na escola, a partir das necessidades da turma, quanto a sociedade e que interferem na formação social. Tornar os alunos sujeitos efetivamente ativos do processo de aprendizagem, ouvir suas histórias e torna-los protagonistas foram outros aspectos positivos que aprendemos a partir do trabalho desenvolvido.

O percurso trilhado ao longo desta pesquisa nos permite afirmar que a promoção do ensino de Língua Portuguesa que favoreça o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, aliando-se à adoção de condutas sociais que respeitem a diversidade e reconheçam como legítimas as diversas manifestações de caráter sociocultural, é uma tarefa árdua, mas extremamente necessária, sobretudo, se considerarmos o contexto atual da democracia e da sociedade brasileira.

Este trabalho nos aponta caminhos, amplia horizontes para o desenvolvimento de novas ações em que o ensino seja pautado a partir da reflexão sobre a nossa prática em uma

construção dialética na qual os caminhos traçados sejam vistos e revistos de acordo com o desenvolvimento alcançado ao longo do percurso. A turma ficou mais atenta e vigilante às posturas racistas identificadas na própria escola; foi possível perceber que todos os alunos se tornaram predispostos a aprender mais sobre o Tambor de Mina e também ficaram mais ativos e participativos nas aulas. Falhas ocorreram ao longo do processo, mas foi nítida a melhoria no interesse e na participação da turma e, com isso, alcançamos os objetivos propostos quando concebemos esse trabalho, ainda que não de modo integral. Temos consolidado o entendimento da necessidade de enfrentamento do racismo na sala de aula tendo em vista o papel da escola na promoção de uma formação holística, que priorize não apenas os conteúdos formais, mas que possibilite ao aluno formação integral.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. S. de. **O campo educacional no combate ao racismo religioso**. Produto Educacional. Mestrado Profissional em Educação. Universidade Regional do Cariri, 2022. Disponível em: <http://www.urca.br/mpe/wp-content/uploads/sites/14/2022/09/MARIA-IMACULADA-SILVA-DE-ALMEIDA-produto-educacional.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2023.

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

BARROSO, T. Gênero textual como objeto de ensino: uma proposta de didatização de gêneros do argumentar. **SIGNUM: Estudos da Linguagem**, Londrina, n. 14, p. 135-156, dez 2011. Disponível em: [signum,+Gerente+da+revista,+9+Barroso.pdf](#). Acesso em: 01 jun. 2023.

BENTO, C. **O pacto de branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BONINI, A.; COSTA-HÜBES, T. da C. O contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular: cenas de bastidores. *In*: COSTA-HÜBES, T. da C.; KRAEMER, M. A. (org.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular**: compreensões subjacentes. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019. p. 17-40.

CAMURÇA, M.; RODRIGUES, O. da S. O debate acerca das noções de ‘intolerância religiosa’ e ‘racismo religioso’ para a compreensão da violência contra as religiões afro-brasileiras. **Revista OQ**: dossiê racismo religioso, cuidado e comunidades negras tradicionais, ano 05, n. 6, p. 5-30, jan. 2022. Disponível em: www.academia.edu/70881840/O_debate_acerca_das_noções_de_intolerância_religiosa_e_racismo_religioso_para_a_compreensão_da_violência_contra_as_religiões_afro_brasileiras. Acesso em: 20 maio 2024.

CARNEIRO, S. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser com fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CARVALHO, R. dos S. de. FERRAREZI Jr. C. **Oralidade na Educação Básica**: o que saber, como ensinar. São Paulo: Parábola, 2018.

CASTILHO, A. T. de. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 2009.

DANTAS, S. A.; MARINE, T. de C. O espaço da oralidade no ensino de língua portuguesa: possibilidades e desafios com o relato pessoal. *In*: MAGALHÃES, T. CRISTOVÃO, V. (org.). **Oralidade e ensino de Língua Portuguesa**. Campinas, SP: Pontes, 2018. p. 34-74.

FERNANDES, N. V. E. A discriminação contra religiões afrobrasileiras, um debate entre intolerância e racismo religioso no estado brasileiro. **Revista Calundu**, v. 5, n. 2, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistacalundu/article/view/41406>. Acesso em: 02 jun. 2024.

FERRAREZI JUNIOR, C. **Pedagogia do silenciamento**: a escola brasileira e o ensino de língua materna. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FERRETI, M. **Desceu na guma**: o caboclo no Tambor de Mina em um terreiro de São Luís- a casa Fanti- Ashanti. 2. ed. São Luís: EDUFMA, 2000.

FERRETI, M. Tambor de Mina em São Luís: dos registros da Missão de Pesquisas Folclóricas aos nossos dias. **Revista Pós Ciências Sociais**, São Luís, v. 3, n. 6, p. 1-17, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufma.br/jspui/bitstream/1/204/1/Minada%20MPF%20aos%20nossos%20dias.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2023.

FERRETI, M. A mina maranhense, seu desenvolvimento e suas relações com outras tradições afro-brasileiras. *In*: MAUES, Raymundo Heraldo; VILLACORTA, Gisela Macambira. (org.). **Pajelanças e religiões africanas na Amazônia**. Belém: EDUFPA, 2008. p. 181-202.

FERRETI, S. **Querebentã de Zomadônu**: etnografia da casa das Minas do Maranhão. 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Paulo: Pedro e João Editores, 2015.

KRAEMER, M. A. D.; LUNARDELLI, M. G.; COSTA-HÜBES, T. da C. A linguagem e sua natureza dialógica. In: FRANCO, N.; PEREIRA, R. A.; COSTA-HÜBES, T. da C. (org.). **Estudos Dialógicos da Linguagem**: reflexões teóricas-metodológicas. Campinas, SP: Pontes, 2020. p. 63-88.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. São Paulo: Contexto, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

MEIRELES, M. **Tráfico transatlântico e procedências africanas no Maranhão setecentista**. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de Brasília, Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/6366?mode=full>. Acesso em: 18 maio 2024.

NASCIMENTO, G. **Racismo linguístico**: os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramentos, 2019.

NASCIMENTO; W. F. Sobre os candomblés como modo de vida: imagens filosóficas entre África e Brasil. **Ensaio Filosófico**, v. 13, p. 153-170, ago. 2016. Disponível em: https://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo13/11_NASCIMENTO_Ensaio_Filosoficos_Volume_XIII.pdf. Acesso em: 05 abr. 2024.

OLIVEIRA; A. M. B. **Religiões afro-brasileiras e o racismo**: contribuição para a categorização do racismo religioso. Dissertação

(Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/31472>. Acesso em: 23 mar. 2024.

OLIVEIRA; F. L. de. **Uma experiência de resignificação do papel da gramática na aula de Português**: mudanças nas abordagens, nos recursos e nas crenças do professor. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras, Juiz de Fora, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufff.br/jspui/handle/ufff/10679>. Acesso em: 14 nov. 2023.

OLIVEIRA, P. T. C.O.; COSTA-MACIEL, D. A. G. Operadores argumentativos no contexto do debate regrado: escutando o docente a respeito das propostas de ensino presentes no livro didático. *In*: MAGALHÃES; T.; CRISTOVÃO, V. (org.). **Oralidade e ensino de língua portuguesa**. Campinas, SP: Pontes, 2018. p. 119-142.

PEREIRA, R. A.; COSTA-HÜBES. T. da C. Sobre a análise da língua: considerações em Bakhtin e Volochínov. *In*: PEREIRA, R. A. COSTA-HÜBES. T. da C. (org.). **Práticas de análise linguística nas aulas de LP**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021. p. 109-131.

PINHEIRO, B. C. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta Brasil, 2023.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. (org.). **Prática de análise linguística nas aulas de língua portuguesa**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021.

POSSENTI, S. Sobre o ensino de Português na escola. *In*: GERALDI; J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012. p. 28-32.

PRETI, D. (org.). **Diálogos na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas, 2008.

RIBEIRO, R. M. **A construção da argumentação oral no contexto de ensino**. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, T. L. dos. **Maranhão Terra de Pajé: a pajelança em São Luís do Maranhão nas passagens do século XIX para o século XX**. 2017. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/2078>. Acesso em: 16 jan. 2024.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita- elementos para reflexões sobre uma experiência suíça(francófona). *In*: SCHNEUWLY; B.; DOLZ; J. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 225-246.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais no método sociológico da linguagem**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova. São Paulo: Editora 34, 2021.

SANTOS, I. dos; DIAS, B. B.; SANTOS, L. C. I. dos. **II Relatório sobre intolerância religiosa: Brasil, América Latina e Caribe**. Rio de Janeiro: CEAP, 2023.

GÊNEROS ORAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O DEBATE EM SALA DE AULA¹¹

Adalucy Martins Pinto

Leandra Ines Seganfredo Santos

5.1. INTRODUÇÃO

Atualmente, as escolas se deparam com muitos alunos denominados nativos digitais (Lemos, 2009). Esses alunos, na maioria das vezes, já possuem uma identidade virtual antes mesmo de adentrarem a escola. Estão conectados diariamente nos ciberespaços, percorrem as redes sociais, *blogs*, jogos *online*, entre outros, com bastante familiaridade e frequência. A *internet* tornou-se um espaço de convivência e interatividade, onde se expressam criticamente, se relacionam e compartilham informações.

Dada a atual participação das pessoas nas redes sociais, não resta dúvida que tais mídias são determinantes na

11 DOI: 10.30681/978-85-7911-266-9.5

distribuição de poder, no debate público, uma vez que nesses espaços virtuais os sujeitos podem manifestar livremente suas opiniões e organizar ações de pessoas com interesses comuns. Nesse contexto, devido ao aumento significativo do poder de comunicação e interação social através das mídias, cresce também, ao menos deveria, maior responsabilidade por parte daqueles que compartilham informações, bem como se manifestam nas redes sociais.

Logo, a escola é desafiada a se atentar ao atual cenário tecnológico, bem como à participação dos alunos nas redes sociais, enquanto sujeitos formadores de opiniões, e a partir de então, tentar de certa forma, transpô-los para as atividades em sala de aula, com o mesmo afinco e entusiasmo que participam nas discussões virtuais. Sob essa perspectiva, o debate configura-se como um evento de letramento propício para mobilizar a participação dos estudantes, assim, além de possibilitar o aprimoramento das habilidades argumentativas, daremos vozes a eles.

Ao se partir desse pressuposto, este trabalho¹² tem como objetivo analisar a contribuição de debates viabilizados nas redes sociais como objeto de ensino para produção oral e escrita na sala de aula, com destaque na importância do ensino do gênero debate como colaborador para a participação do

12 Este texto é um recorte de pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-graduação em Letras, Curso de Mestrado Profissional Proletras, em Rede Nacional, na Unidade da Universidade do Estado de Mato Grosso, Câmpus Sinop. Foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição sob o parecer consubstanciado nº 3.264.439.

aluno-sujeito na sociedade. São questões norteadoras: Como os gêneros orais, sob a perspectiva dos multiletramentos, podem ser inseridos nas práticas pedagógicas da sala de aula? Como se constrói o discurso argumentativo no gênero debate em interfaces digitais *online*? Como ocorre a negociação e a produção de sentidos nas práticas orais e escritas em ambiente convencional da sala de aula e no espaço digital *online*?

Para responder as questões e atingir o objetivo proposto, foi realizada uma pesquisa-ação qualitativo-interpretativista (Thiolent, 2011; Bortoni-Ricardo, 2008) e o procedimento metodológico interventivo usado foi a sequência didática (SD), na perspectiva delineada por Dolz, Noverraz e Schneuwly, que a define como “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, com intuito de “dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 97-98).

Além de considerações teóricas acerca do letramento digital, multiletramentos e o gênero debate em sala de aula sob a *práxis* da argumentação, apresentamos e discutimos a intervenção pedagógica desenvolvida em uma escola estadual, localizada na área central do município de Sorriso, estado de Mato Grosso, com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, com faixa etária entre 12 a 15 anos. Por fim, nas considerações finais retomamos as questões do estudo e sintetizamos os resultados obtidos.

5.2. LETRAMENTO DIGITAL E MULTILETRAMENTOS

Entendemos por ser letrado aquele indivíduo que interroga, questiona, participa, que responde adequadamente às demandas sociais da leitura e da escrita, parte da necessidade pela sua autonomia enquanto sujeito social. Assim sendo, numa sociedade cada vez mais globalizada e tecnológica, a escola, enquanto espaço de formação humana e construção do sujeito, é desafiada a promover práticas pedagógicas dentro de um contexto tecnológico da cibercultura, uma vez que nossos alunos já utilizam as tecnologias digitais no dia a dia, seja como ferramenta de estudo, entretenimento ou mesmo como atuantes da prática de leitura e escrita nos ambientes virtuais.

Destarte, trabalhar numa perspectiva do letramento digital possibilita ao aluno a interação com interfaces e práticas multiletradas e, ao mesmo tempo, favorece a aproximação da sala de aula à realidade social e multicultural. Nesse contexto, a prática dos multiletramentos se faz necessária no cotidiano escolar como uma nova pedagogia educacional cuja teoria defende a implementação de todas as mídias, principalmente, as comunicacionais e digitais, no contexto diário escolar, uma vez que as tecnologias estão intensamente presentes em nossas vidas.

O conceito de multiletramentos para Rojo (2013) amplia a concepção de letramento frente às muitas modalidades que estão inseridas em diferentes contextos, com domínios socioculturais específicos e diferenciados. Assim, há uma

pluralidade cultural ou uma multiculturalidade nestas relações para além do letramento até então aqui compreendido. Por isso, a autora conceitua e aponta multiletramentos, “para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (Rojo, 2012, p. 13).

No seguimento dos multiletramentos, faz-se necessário desenvolver atividades que propiciem maior interação entre as linguagens. Perante essa multiplicidade de linguagens, como, por exemplo mídias e tecnologias, é necessário também ter certa competência em áudio, vídeo, edição de imagens, diagramação etc. Segundo Rojo (2012), são requeridas novas práticas de leitura, escrita e análise crítica; são necessários novos e multiletramentos. Nessa perspectiva, são características acentuadas atribuídas ao multiletramento. A autora destaca que:

A adição do prefixo ‘multi’ ao termo letramento não é uma questão restrita à multiplicidade de práticas de leitura e escrita que marcam a contemporaneidade: as práticas de letramento contemporâneas envolvem, por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e diversidade cultural trazida pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação e significação (Rojo, 2013, p. 14).

Com base nesse pressuposto, torna-se desafiador o trabalho com ensino de Língua Portuguesa nas escolas, uma vez que os recursos dispostos em sala de aula precisam urgentemente serem adaptados de modo que atenda toda a multiplicidade cultural e semiótica, nas quais nossos alunos estão inseridos socialmente.

Pensando nesse contexto, surge então, a proposta de trabalho com o gênero debate em sala de aula, a partir das discussões existentes no ambiente virtual. Podemos dizer que sua escolha se deve ao fato de tal gênero fazer parte tanto da esfera social, escolar quanto virtual.

5.3. O DEBATE EM SALA DE AULA SOB A PRÁXIS DA ARGUMENTAÇÃO

Comunicar é da natureza humana. Consequentemente, dada a diversidade e pluralidade sociocultural das pessoas, deparamo-nos constantemente com as diferenças e esbarramos com opiniões e valores diferentes dos nossos. Para tanto, apropriamo-nos, muitas vezes, da argumentação para convencer o outro a compactuar com nossas convicções.

Primeiramente, é preciso destacar que, ao analisar nossas práticas pedagógicas nas aulas de Língua Portuguesa, é possível notar o predomínio da escrita em relação à oralidade nas atividades propostas, essa prática ocorre em razão de

diversos fatores. No entanto, é preciso ressaltar a importância de se trabalhar, de forma consonante e coadunada, tanto a escrita quanto a oralidade.

Para tanto, faz-se necessário no contexto escolar, propor atividades direcionadas à oralidade com práticas discursivas embasadas na argumentação. De acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p. 74-75), “o gênero é fundamental na escola; é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente, no ensino da produção de textos orais e escritos e “é através dos gêneros que as práticas de linguagem se materializam nas atividades dos aprendizes”.

Nessa perspectiva, o gênero ‘debate’ constitui-se excelente ferramenta de apoio no desenvolvimento da oralidade e argumentação na aula de Língua Portuguesa, pois esse corrobora para a construção do posicionamento crítico, frente às questões que se apresentam no dia a dia e na formação do sujeito enquanto cidadão atuante. Esta teoria converge com a doutrina difundida nas escolas como espaço de formação voltada ao desenvolvimento da cidadania.

Segundo Dolz, Schneuwly e Pietro (2004), seja qual for o tipo a ser produzido, o debate configura-se como um local de construção interativa, que atua como um motor do desenvolvimento coletivo e democrático. E nisso estava uma consistente justificativa da importância que os autores tinham conferido ao debate, afinal, para Dolz, Schneuwly e Pietro

(2004, p. 248), o debate, que possui importante papel em nossa sociedade, tende igualmente a tornar-se imperativo na escola atual, na qual fazem parte das metas prioritárias as capacidades dos alunos para defender oralmente ou por escrito um ponto de vista, uma escolha ou um procedimento de descoberta.

Bakhtin (2004, p. 150) assevera que “a língua elabora meios mais sutis e mais versáteis para permitir ao autor infiltrar suas réplicas e seus comentários no discurso de outrem”. Dessa forma, a argumentação é um procedimento linguístico eficaz, no sentido de sustentar um posicionamento frente às discussões com o intuito de provar seu ponto de vista.

Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico com o gênero debate em sala de aula requer de o estudante escutar com atenção o que o(s) interlocutor(es) fala(m) e então reformular seu discurso e argumentação de acordo com a situação comunicativa, como assevera:

Debater é construir, pela linguagem, intervenções que ganham o estatuto de argumentos de vários tipos por meio de comparações, por concessão, por recurso à voz de autoridade sobre o tema, por relatos de experiências reais, por justificativa aos argumentos apresentados, recorrendo a estratégias cuidadosas de refutação dos argumentos alheios que permitem a negociação de conflitos (Nascimento, 2015, p. 202).

Depreendemos a relevância de trazer o debate para o ambiente escolar, de modo que se trabalhe o gênero para a

compreensão das estratégias argumentativas, sendo uma delas a citação de uma autoridade. Assim, entende-se por argumento de autoridade aquele que, no decorrer da alegação, cita alguém (escritor, pensador, estudioso etc.) que é relevante para sustentar seu ponto de vista, de modo que não haja espaço para contestações. Segundo Ribeiro (2008, p. 79), “este tipo de argumento representa uma maneira abusiva de se impor”.

Cabe ressaltar que um discurso argumentativo se fundamenta em relação a outro discurso, também argumentativo e, conseqüentemente, a controvérsia pode se instaurar. Enquanto seres humanos submetidos à diversidade de valores e opiniões, estamos sujeitos a contestar e a sermos refutados frente às discussões salutares, sendo necessário ter domínio acerca do contexto comunicativo.

É importante frisar que ao analisar o aspecto composicional de um debate em sala de aula, este deve partir de uma estrutura argumentativa simples, uma vez que os estudantes tendem a direcionar a produção argumentativa para si, centrando no seu ponto de vista. Assim, devemos trabalhar gradativamente a sustentação simples da argumentação e só então avançar para uma produção argumentativa mais complexa. Para tanto, é importante que o estudante reflita acerca de suas práticas discursivas, atente-se ao momento adequado de falar e organize contra-argumentos pertinentes de acordo com as alegações alheias.

Podemos afirmar, então, que após permearem essa abordagem partindo da estruturação mais simples para uma mais complexa, os estudantes deixarão de utilizar as alegações intuitivas e passarão a abordar suas convicções a partir de estruturas argumentativas mais pertinentes. Diante desse exposto, cabe salientar que a análise dos resultados desse trabalho de intervenção, terá com centralidade o desenvolvimento de tais estruturas.

Outrossim, ao abordar o gênero oral debate, o professor terá necessariamente que deixar evidente qual metodologia será desenvolvida, quais estratégias serão usadas, quais objetivos a serem atingidos e as regras que guiarão a sua realização. Para tanto, é pertinente que o estudante apreenda a noção de debate como um espaço de discussões salutaras, construtivas e pertinentes ao ambiente escolar, diferente da noção de debate muitas vezes cultivada nos meios de comunicação, principalmente aqueles que acontecem durante o período eleitoral.

É possível, pois, fazer com que o aluno argumente partindo do seu conhecimento de mundo e da provocação de uma situação de uso, incitando o julgamento, a tomada de posição e a argumentação, por exemplo, por meio de debates. Dessa forma, os alunos tornam-se protagonistas do processo de aprendizagem.

Propiciar o aperfeiçoamento e sistematização da capacidade argumentativa dos estudantes é essencial para

sustentação de suas alegações, assim como para identificar a legitimidade dos argumentos que irão utilizar.

5.4. O GÊNERO ORAL DEBATE EM AÇÃO: PARTILHANDO PRÁTICAS, VIVÊNCIAS E ANÁLISES DO PERCURSO EM SALA DE AULA CONVENCIONAL E EM ESPAÇOS DIGITAIS *ONLINE*

Como o intuito de sondar os conhecimentos prévios dos alunos, aproveitamos a ocasião que antecedeu o início da SD, para indagar, por meio de roda de conversa, acerca da participação efetiva da turma nas discussões ocorridas em redes sociais, bem como realizar um levantamento prévio com a finalidade de analisar as dificuldades e os conhecimentos dos alunos acerca do gênero debate.

Ao serem questionados sobre o que entendiam por debate, a grande maioria disse em se tratar, estritamente, de “debate político”, referindo-se aos debates eleitorais televisionados, ocorridos principalmente entre os candidatos à presidência. Mantendo uma mesma linha de compreensão, a maioria da turma respondeu que, tanto o contexto que se configura um debate quanto o espaço em que ele acontece, estão correlacionados à política e a ambientes midiáticos como televisão, rádio e *internet*. Nessa perspectiva, fica evidente que grande parte dos estudantes desconhece ou desconsidera a ocorrência do gênero debate em outras circunstâncias.

Aproveitamos as discussões para conceituar o gênero oral de forma mais ampla e, então, romper a imagem estigmatizada do debate, limitada à modalidade televisiva.

De posse desse diagnóstico inicial, pudemos direcionar novas estratégias da SD de acordo com as necessidades de aprendizagem da turma. Como faltavam quarenta minutos para o término da aula, propusemos aos estudantes que escolhessem um tema dentre aqueles elencados por eles como os mais discutidos nas redes sociais, e a partir de então, o debatêssemos em sala. O tema escolhido foi *bullying*. Dessa maneira surgiu, então, o debate inicial, atividade introdutória da SD.

O debate aconteceu de forma despreziosa e autêntica, uma vez que os estudantes foram solicitados a debater sobre um tema sem que houvesse qualquer preparação que antecederesse as discussões. Dessa forma, a atividade possibilitou-me vislumbrar como os estudantes defendiam suas teses numa situação de debate, mesmo que preliminar.

O segundo encontro serviu para ampliar as discussões ocorridas na aula anterior e sistematizar o conceito do gênero oral 'debate'. Na ocasião trabalhamos com o projetor multimídia os tipos de debate, suas características, modo de organização e a linguagem adequada. Discorremos a importância da oratória e da argumentação durante uma discussão formal. Em seguida, os alunos foram encaminhados ao laboratório de informática, para que realizassem uma pesquisa orientada

sobre o gênero debate, o que contribuiu de forma significativa para expandir ainda mais o conceito sobre o tema.

No terceiro encontro, após depreender de forma ampla o conceito de debate, o foco foi a argumentação. Inicialmente, antes de qualquer discussão sobre o conteúdo, utilizamos o projetor multimídia para mostrar dois vídeos¹³ do *YouTube* que abordavam a importância da argumentação no âmbito do discurso.

Ambos os vídeos explicitaram a importância da argumentação e atenderam ao propósito de sensibilizar os alunos sobre a relativização de sentidos, conceitos e interpretações, mostrando-os que o uso adequado das palavras é um recurso essencial e decisivo no ambiente discursivo. Durante a apresentação dos vídeos, os alunos ficaram concentrados e demonstraram interesse sobre o conteúdo.

Com o intuito de sistematizar o conteúdo, na sequência mostramos por meio de apresentação em *slides* uma lista com os principais operadores argumentativos (KOCH, 2006). Após discussão e assimilação do conteúdo, propusemos a elaboração de frases (orais ou escritas) com o tipo de argumento pretendido que foram socializadas ao final da aula.

No quarto encontro da pesquisa-ação, utilizamos novamente o projetor multimídia como recurso material e propusemos aos alunos que assistissemos alguns vídeos de

13 Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=F3xDZg> e <https://www.youtube.com/watch?v=PIVqlxGz5XM>. Acesso em: 06 jun. 2019.

debates para que pudessem ampliar a noção do gênero, no que diz respeito à postura dos debatedores, à linguagem adequada e aos tipos de argumentos utilizados. Apresentamos uma lista com diversos vídeos de debates e elencamos os temas disponíveis, para que os estudantes escolhessem aqueles que mais lhes interessavam assistir e após um consenso, escolheram três vídeos. Propusemos, ainda, que ao final de cada vídeo¹⁴ também fizéssemos um debate preliminar acerca dos temas discutidos.

Os debates fomentados ao término de cada vídeo serviram de base para um diálogo formal, em que, a todo momento, os estudantes eram orientados quanto à estrutura de um debate, uso adequado dos operadores argumentativos, linguagem, regras e postura corporal e ética dos debatedores.

A cada tema debatido/discutido durante a aula, os estudantes eram conduzidos a refletirem acerca da relação respeitosa entre os debatedores, levando-os a perceberem que a prática de debater não impõe uma relação dicotômica entre o certo e o errado, entre o bem e o mal, mas sim uma discussão salutar de diferentes pontos de vista. Assim, ao final dessa etapa, os estudantes compreenderam que um debate não se caracteriza pela imposição de ideologias e convicções, gerando um espaço de agressões, mas sim, uma discussão propícia para a troca de posicionamentos e argumentos.

14 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OnjRqhWiTog> e <https://www.youtube.com/watch?v=9lQvxqvJzjM>. Acesso em: 13 jun. 2019.

O quinto módulo foi dia de cinema na escola e para entrarem no clima os alunos levaram suco e pipoca. Assim, fizemos uma sessão comentada do filme¹⁵ “O Grande Desafio”. Antes de iniciar o filme, os alunos foram orientados de que não era necessário fazer anotações por escrito, uma vez que o intuito era deixá-los à vontade durante a exibição do filme e evitar que deixassem de assistir às cenas relevantes para escrever seus apontamentos. Essa mostrou-se uma excelente atividade para reflexão e motivação a respeito do gênero oral debate. Durante sua exibição, toda a turma se demonstrou bastante concentração. Após o filme, fizemos um círculo e fomentamos discussões acerca do debate, mais especificamente, a estrutura, tipo de linguagem utilizada, construção argumentativa, estratégias para convencer a plateia, entre outras.

A aula foi bastante proveitosa, pois atendeu ao propósito de levar os alunos a refletir sobre o tema debate de forma mais descontraída, uma vez que a utilização de filmes em sala de aula permite abranger todos os sentidos do estudante, além de ser uma opção prazerosa de aprendizagem. O filme também possibilitou analisar, de forma crítica, alguns estereótipos sociais retratados na obra cinematográfica como preconceito social, econômico e racial, que serviram de base para uma discussão formal no término da aula.

15 Disponível em: <https://filosofianaescola.com/logica/filmes-sobre-argumentacao/>. Acesso em: 14 jun. 2019.

A sexta etapa da pesquisa teve como foco a integração do debate às tecnologias, utilizando as redes sociais como ferramenta pedagógica, uma vez que o ensino via redes constitui uma estratégia dinâmica e motivadora no processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, foi proposto transpormos os debates, até então fomentados em sala de aula, para as redes sociais. Para tanto, encaminhou-se a turma ao laboratório de informática e mediante autorização prévia dos pais ou responsáveis, os estudantes puderam ter acesso à Plataforma *online* “Kialo”¹⁶. Após se inscreverem no Kialo, esse primeiro contato serviu apenas de base para que os estudantes pudessem conhecer a estrutura da rede social e compreendessem, mesmo que de forma superficial naquele momento, como os debatedores conduziam as discussões. A aula foi muito construtiva e os alunos se mostraram bastante entusiasmados com a atividade proposta, tanto que, a todo momento diziam estar ansiosos para começarem a debater na plataforma.

Nos sétimo e oitavo módulos, após os estudantes conhecerem a rede social Kialo e compreenderem seu formato de discussão, era chegada a hora tão pretendida por todos: debater na plataforma. De início, recomendamos que, dentre os temas propostos na plataforma, todos os alunos escolhessem o mesmo para ser debatido. No entanto, podiam se posicionar contra ou a favor, de acordo com o ponto de vista de cada

16 Disponível em: <https://www.Kialo.com/>. Acesso em: 10 out. 2019.

um. Após um consenso escolheram um tema voltado para a educação, intitulado “A educação privada deve ser banida?”

Antes mesmo de iniciar o debate na rede social Kialo, as discussões se instauraram em sala de aula, pois estavam ávidos em expor suas alegações sobre o assunto. Aproveitamos o momento para observar quais argumentos cada um utilizava para defender seu posicionamento, e quando necessário, intervínhamos para que não saíssem do campo salutar das discussões. Em seguida, discorreram suas alegações acerca do tema escolhido na plataforma Kialo.

Foi perceptível o cuidado, ou mesmo um certo nervosismo, por parte dos alunos, ao escreverem seus argumentos na rede social, pois segundo eles “não podiam fazer feio” para os demais debatedores. Nesse sentido, o debate aliado à rede social se mostrou bastante construtivo, uma vez que os estudantes, uns mais outros menos, elevaram a capacidade argumentativa, tendo em vista a preocupação em fundamentar cada alegação de forma consistente, aceitável e persuasiva.

Ao observar as alegações postadas no Kialo, notamos que os alunos procuraram utilizar algumas tipologias argumentativas já trabalhadas nas aulas anteriores: argumento por evidência, argumento de princípio e argumento por causa e consequência, demonstrando que os procedimentos metodológicos foram eficazes no aprimoramento argumentativo dos estudantes. Na medida em que os estudantes acessavam a plataforma Kialo mais dominavam sua funcionalidade e, conseqüentemente,

mais seguros se sentiam para debater novos temas. Por fim, sugerimos que eles também contribuíssem com a rede social, que propusessem novas temáticas para serem discutidas na plataforma.

Para cada tema proposto era necessário escrever um pequeno resumo de apresentação. De acordo com a BNCC (Brasil, 2017), “o protagonismo pode ser entendido como a capacidade de enxergar-se como agente principal da própria vida, responsabilizando-se por suas atitudes, distinguindo as suas ações das dos outros, e expressando iniciativa e autoconfiança”.

Nesse momento nos colocamos na posição de coparticipantes do processo, visto que auxiliamos os estudantes nas pesquisas, na redação e na apresentação das propostas. No entanto, demos total autonomia para que tomassem suas próprias decisões em relação à escolha das temáticas e de que maneira conduziriam as discussões na rede social, tornando assim, protagonistas do processo de ensino-aprendizagem.

O nono encontro da pesquisa-ação serviu para planejar coletivamente o debate regrado previsto para as próximas aulas. Inicialmente, propusemos que fizessem uma lista de temas que gostariam de debater, para tanto recomendamos que propusessem temas da atualidade, sendo ligados às questões políticas, sociais ou culturais da sociedade brasileira. Após discutirem, chegaram a um consenso e apresentaram uma lista contendo 6 (seis) temas.

A escolha do tema é de suma importância para que o debate seja atrativo e de acordo com os objetivos propostos na pesquisa-ação. Dentre as temáticas elencadas, os estudantes escolheram, por meio de votação, o tema “Legalização das drogas para fins medicinais: esperança e cura ou porta de entrada para drogas mais pesadas?”.

Em seguida, fizemos a divisão dos grupos de acordo com o ponto de vista de cada aluno, ou seja, cada qual escolheu integrar o grupo de defesa ou oposição, levando em conta seu posicionamento crítico. Os demais participantes: mediadores, secretários e público, foram alocados nos grupos mediante sorteio.

Ao final da aula discutimos a delimitação das regras que orientariam o debate, definimos o tempo de fala para tese, réplica e tréplica dos debatedores, bem como a participação efetiva do auditório. Cabe ressaltar que, durante todo processo de preparação para o debate, as decisões foram tomadas na sala de aula por todos os envolvidos.

No décimo encontro, com o intuito de preparar os estudantes para o debate, aprofundar as discussões e propiciar maior segurança à fala dos debatedores, encaminhamos a turma para o laboratório de informática, para que fizessem um estudo do tema. Os estudantes foram orientados a pesquisar em fontes confiáveis, a confrontar informações e, em seguida, imprimiram material e fizeram anotações.

No décimo primeiro módulo era chegado o dia de os estudantes mobilizarem na prática tudo que aprenderam durante a pesquisa-ação. E como proposta de atividade final, era dia do debate em sala de aula, em específico, o debate regrado.

O dia da produção final foi aguardado com grande ansiedade pelos estudantes. Antes do debate, a turma organizou o ambiente, as cadeiras foram dispostas de modo que os debatedores ficassem frente a frente, no centro da sala e o auditório em círculo, logo atrás. Desempenhamos o papel de mediadoras cumprindo os passos para a condução do debate como propostos por Dolz, Schneuwly, Pietro e Zahna (2004).

Como era antevisto, nem todos os estudantes participaram de forma efetiva do debate, ou seja, nem todos se manifestaram oralmente. Alguns, mais tímidos, permaneceram calados durante o debate. No entanto, mostraram-se atentos e interessados nas alegações apresentadas. Inicialmente, os estudantes aparentavam estar tensos, o que foi possível ser notado devido a uma postura corporal enrijecida, argumentos breves e a fala trêmula. Aos poucos foram mudando o comportamento e demonstraram maior e melhor organização discursiva, bem como uma postura corporal mais segura e menos inibida.

Na medida em que os debatedores ficaram mais à vontade, naturalmente também aumentaram o tom de voz, no entanto, respeitaram os turnos de fala na maioria das vezes.

O debate durou em média 45 minutos e os estudantes nos surpreenderam quanto à participação, pois se envolveram com afinco nas discussões, levaram anotações impressas sobre o tema e fizeram questionamentos e levantamentos de teses consistentes. O debate foi filmado e após edição, foi postado na página oficial da escola no *Facebook*¹⁷, com o intuito de divulgar a atividade final.

Por fim, assistimos ao vídeo filmado durante o debate em sala, para que os próprios estudantes pudessem fazer um comparativo entre o debate preliminar e o debate final, e assim, notassem a evolução de cada um no projeto e quão importante foi a realização deste.

Nessa perspectiva, assistir às gravações dos dois momentos possibilitou percebermos a evolução da turma entre a produção inicial e a atividade final da pesquisa-ação, bem como traçarmos estratégias para minimizar as dificuldades ainda percebidas. Assim, comparando os dois momentos da SD, os alunos puderam perceber a diferença de comportamento, tanto discursivo, quanto gestual de cada participante.

À luz de suas avaliações ao compararem os dois debates, ao assistirem ao debate preliminar os estudantes destacaram falta de capacidade argumentativa, desrespeito dos participantes às trocas de turno, tom de voz excessivamente

17 Disponível em: <https://www.facebook.com/escolatrezedemaio>. Acesso em: 14 out. 2019.

elevado, fuga do tema e comportamento gestual inadequado de alguns participantes. Eram recorrentes frases como “meu Deus que falta de noção”, “como pude falar isso?”, “que argumento sem fundamento”, demonstrando que realmente refletiram acerca de suas falas, comportamentos, alegações e participação na pesquisa-ação.

Juntos também pudemos perceber que na atividade final houve maior engajamento dos estudantes na proposta de ensino, pois os alunos demonstraram maior domínio em relação à temática debatida, utilizaram falas mais seguras e defenderam seus argumentos de forma consistente e fundamentada, legitimando, assim, o gênero debate como objeto de ensino eficaz no ambiente escolar, na medida em que os próprios alunos ressaltaram a importância da argumentação e da oralidade como fatores primordiais, tanto de exclusão como de inclusão social, uma vez que a língua exerce forte influência nas relações sociais.

O último encontro serviu para socializar o resultado do projeto com a comunidade escolar. Na ocasião, estavam presentes pais, alunos do 9º ano F e equipe gestora da escola, e com intuito de agradecer a participação de todos e onde lhes apresentamos o vídeo do debate, compartilhamos a evolução dos estudantes no decorrer do projeto através de dados comparativos e analíticos das atividades desenvolvidas antes e depois da pesquisa-ação. Esse *feedback* foi importante para estabelecer um diálogo entre a escola e os pais/responsáveis, reconhecendo, assim, a família como parte integrante da

comunidade escolar e como principal parceira da escola no processo de ensino- aprendizagem.

Nesse sentido, divulgar o trabalho em sala de aula é uma maneira eficiente de reconhecer o esforço e a dedicação dos estudantes, valorizar o desempenho pedagógico e, sobretudo, colaborar para a construção da identidade de cada um.

5.5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar a pesquisa-ação, nos propusemos a responder três questões. Para tanto as trazemos novamente para delimitar nosso posicionamento em relação ao trabalho desenvolvido ao longo desta pesquisa interventiva: Como os gêneros orais, sob a perspectiva dos multiletramentos, podem ser inseridos nas práticas pedagógicas da sala de aula? Como se constrói o discurso argumentativo no gênero debate em interfaces digitais *online*? Como se dá a negociação e a produção de sentidos nas práticas orais e escritas em ambiente convencional da sala de aula e no espaço digital online?

Podemos afirmar que a inserção do multiletramento no cotidiano da sala de aula amplia práticas facilitadoras no processo de ensino e aprendizagem. Para maior diversificação de textos, os estudantes podem utilizar multimeios como vídeos e filmes com uso de tecnologias da informação e comunicação usando a *internet*, que, de acordo com Freire (2019), atualmente é o maior e mais complexo canal de comunicação

do planeta. Nesse sentido, o professor é o facilitador do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula e o aluno interage facilmente com inovações tecnológicas. Assim, o professor deixa de usar apenas as ferramentas tradicionais de ensino, como quadro-negro, giz e livro didático e passa a ter um “multiespaço virtual” com vários gêneros que podem ser acessados e utilizados durante suas aulas. O ensino rompe as barreiras do ensino tradicional e passa a usar o espaço virtual que está disponível para o aluno

No entanto, ao utilizar a *internet* em sala de aula como suporte de ensino, o professor deve estar atento quanto ao uso de sites e fontes confiáveis, orientando os estudantes a utilizarem o espaço digital, com responsabilidade e cautela, buscando saber a veracidade das informações antes de utilizá-las ou compartilhá-las. Assim, devemos reforçar o uso da tecnologia da informação e comunicação em sala de aula, sendo a escola o principal espaço de letramento do aluno. Dessa forma, o aluno, além de aprender a usar a ferramenta tecnológica, tem acesso a diversos tipos de textos e características audiovisuais diferenciadas, que podem auxiliar no seu ensino e aprendizagem.

A construção do discurso argumentativo no gênero debate, em interfaces digitais *online* mostra dois ambientes que podem ser explorados no espaço escolar. O primeiro, sendo o debate presencial na sala de aula entre os alunos na escola e o segundo, sendo com o uso da plataforma *Kialo*, em que os

participantes podem debater com estudantes conectados em diversas partes do mundo que fazem parte da rede social.

Inúmeros foram os desafios para a conclusão desse estudo. No entanto, cada momento foi realizado com a motivação que um professor impávido deve trazer consigo ao proporcionar uma aula com foco na oralidade e na Tecnologia da Informação e Comunicação. O aluno deve ser motivado e o professor deve usar esse novo contexto tecnológico a seu favor, para que proporcione um ambiente que seja referencial para seus alunos e para toda a prática cotidiana da escola.

O uso dos recursos tecnológicos, sobretudo da plataforma Kialo, se mostrou bastante eficaz na pesquisa-ação, culminando em uma atividade final bastante enriquecedora, uma vez que os alunos demonstraram maior compreensão do gênero oral debate, maior capacidade argumentativa e um leque de informações mais abrangente.

É cabível reafirmar, ainda, que o uso de SD na prática pedagógica contribui de forma significativa para ensino dos gêneros discursivos, como assevera Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), ao apontar, de forma clara, que uma SD tem por finalidade “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero, permitindo, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”.

Por fim, esperamos que este trabalho motive outros professores a fazerem uso de ferramentas tecnológicas e plataformas digitais em sala de aula ao ensinarem os diversos

gêneros orais e escritos, sobretudo, o gênero oral debate e contribua para dar voz aos estudantes para que saibam interagir com poderio, em uma sociedade cada vez mais letrada.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: CNE/CEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso: 16 out. 2019.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; NOVERRAZ, M. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004a. p. 225-246.

DOLZ J.; SCHNEUWLY, B.; DI PIETRO, J. F. Relato de uma sequência didática: o debate público. *In*: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004b. p. 247-278.

FREIRE, D. **Um tribunal internacional para a internet**. São Paulo: Almedina, 2019.

KOCH, I. **A interação pela linguagem**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

NASCIMENTO, E. L. de. Debate na sala de aula: gêneros catalizadores para aprendizagens e desenvolvimento. *In*: COSTA-HÜBES, T. da C.; BUENO, L. (org.). **Gêneros orais no ensino**. Campinas, SP: Companhia das Letras, 2015. p. 91-114.

RIBEIRO, R. M. **A construção da argumentação oral no contexto do ensino**. São Paulo: Cortez, 2009.

ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão**. São Paulo: Parábola, 2009.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

O GÊNERO *SLAM* NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO CRÍTICO: UMA EXPERIÊNCIA POÉTICA EM SALA DE AULA¹⁸

Edenira Matos dos Reis

Albina Pereira de Pinho

6.1. INTRODUÇÃO

Compartilhamos, neste capítulo, recorte de uma pesquisa realizada no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), câmpus de Sinop-MT. Os resultados que ora partilhamos são oriundos de uma pesquisa de natureza qualitativa, com ênfase nos preceitos teórico-metodológicos da pesquisa-ação. Como intervenção didática, desenvolvemos uma proposta de ensino sobre o gênero *slam*, sob a perspectiva do Letramento Crítico (doravante, LC), a fim de potencializar o desenvolvimento da percepção crítica dos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública estadual, situada na região noroeste de Mato Grosso.

18 DOI: 10.30681/978-85-7911-266-9.6

O *slam* é um gênero discursivo, poético e contemporâneo, que ocupa importantes espaços de circulação das grandes e das pequenas cidades de todo o mundo, mas no espaço escolar, tem pouca ênfase nos currículos e nos processos educacionais. As práticas de ensino de Língua Portuguesa ainda dão muito destaque aos estudos da gramática normativa “de modo que muitas necessidades dos estudantes presentes no ambiente formal de educação acabam não sendo contempladas pelo currículo utilizado” (Alves; Souza, 2020, p. 233). Muitas discussões, reflexões e também formações são realizadas no âmbito escolar com o objetivo de provocar mudanças nessa visão limitada, que na prática, ainda está muito ligada a uma concepção teórica de ensino verticalizado que não valoriza a vivência dos estudantes, descontextualizado, pois não se sentem estimulados a se desenvolverem criticamente mediante os atuais problemas que permeiam a sociedade.

Rojo (2015) pondera que muitas mudanças aconteceram na sociedade contemporânea com a evolução das tecnologias digitais de informação e de comunicação (TDIC), especialmente nas formas de participação, na interação social, nas maneiras de enunciar e nos textos. Em um mundo em constante transformação, a escola procura se adequar a essas inovações, pois ensinar e incentivar a leitura e a produção de textos demanda mudanças no processo de ensino e de aprendizagem, o que implica em mobilizar atenção do estudante e garantir o desenvolvimento de habilidades essenciais para sua formação básica.

Consoante essas transformações que recaem sobre as práticas sociais e nas habilidades que os estudantes necessitam desenvolver, na contemporaneidade, tomamos como referência a concepção do Letramento Crítico, uma vertente teórica emergente no âmbito nacional e internacional, que busca redimensionar as possibilidades de ampliação de perspectivas de interpretação, construção de sentidos e posicionamentos na sala de aula.

Para o trabalho pedagógico com o gênero *slam*, elegemos como dispositivo de ensino o Protótipo Didático (PD), proposto por Rojo (2012), pela possibilidade de modificações e adequações por parte daqueles que queiram utilizá-lo em um contexto diferente do planejado.

Nas seções seguintes do texto, apresentamos o aporte teórico que embasou a pesquisa, a metodologia, o dispositivo didático que fundamentou a proposta de intervenção, como também parte dos resultados da produção de *slam* pelos estudantes realizada na etapa seis (6), denominada *prática transformada*.

6.2. O GÊNERO *POETRY SLAM*

O *slam* é uma palavra de origem inglesa, que corresponde a uma onomatopeia usada para indicar o som de uma “batida” de porta ou janela, seja esse movimento leve ou abrupto”, próximo ao “pá!” da língua portuguesa (Neves, 2017, p. 93).

O gênero *poetry slam* denominado também de “batalha das letras”, é uma competição de poesia falada, ou seja, um movimento social, cultural e artístico que, atualmente, têm na França e Alemanha as maiores comunidades de *slammers* do mundo, fica atrás apenas dos EUA, sua terra natal. Este gênero acontece, na maioria das vezes, em espaços públicos como praças, parques, metrô, o que não descarta a possibilidade de se realizarem em lugares fechados como mencionam Alves e Souza (2020).

Com esse fenômeno de poesia oral, os poetas da periferia abordam, criticamente, temas como: a luta por moradia, pobreza, racismo, machismo, homofobia, drogas, confrontos com a lei, discriminação, exclusão e morte expondo a dinâmica do seu cotidiano de luta e escassez de direitos que permeiam a vida dos excluídos da sociedade. Nesses temas relevantes, a plateia é despertada a uma tomada de consciência e uma atitude política em relação a tudo que foi proferido nas batalhas.

Para Félix *et al.* (2020), o *slam* tem o poder de articular a realidade com a arte poética, uma vez que usa palavras que denunciam a violência e a injustiça que a periferia sofre.

As rodas de slam, ocorridas geralmente nas periferias e subúrbios da cidade, acontecem como resposta às privações por que passam as periferias no que diz respeito a, por exemplo, transporte de qualidade, acesso à cidade e, conseqüentemente, liberdade de ser (Félix *et al.*, 2020, p. 210).

Os campeonatos de poesias têm crescido a nível mundial e nacional, além das batalhas que acontecem no Brasil, já existe a Copa do Mundo de *Slam* que é realizada todo ano, em dezembro, na França. Aqui no Brasil, os competidores passam por várias etapas ao longo do ano, de fevereiro a novembro e o vencedor, escolhido por cinco jurados da plateia, é premiado com livros e participa do Campeonato Brasileiro de *Slam* (*Slam Br*) e, posteriormente da Copa na França. Vale lembrar que os campeonatos de slam no Brasil foram introduzidos pela slammer (poetisa) brasileira mais conhecida pela mídia e que conquistou o terceiro lugar na Copa do Mundo de Poesia *Slam* 2011, em Paris, a Roberta Estrela D'Alva. É precursora do *poetry slam* no Brasil e uma das responsáveis pela popularização do concurso de poesia falada nos grandes centros urbanos brasileiros, que pode ser definido de diversas maneiras:

Poderíamos definir o *poetry slam*, ou simplesmente *slam*, de diversas maneiras: uma competição de poesia falada, um espaço para livre expressão poética, uma ágora onde questões da atualidade são debatidas ou até mesmo mais uma forma de entretenimento. De fato, é difícil defini-lo de maneira tão simplificada, pois, em seus 25 anos de existência, ele se tornou, além de um acontecimento poético, um movimento social, cultural, artístico que se expande progressivamente e é celebrado em comunidades em todo mundo (D'Alva, 2011, p. 120).

De acordo com Alves e Souza (2020), nas competições do gênero segue-se uma estrutura básica, embora possa receber alterações de acordo com as necessidades de cada evento. Para apresentar seu poema, o poeta tem até três

minutos, que pode ser autoral ou não. O texto pode ser escrito previamente ou não e para cada uma das fases da competição a poesia precisa ser original, sendo obrigatórias entre duas e três poesias por evento. Os competidores recebem notas de 0 a 10 dos jurados e estão sujeitos a avaliação e aprovação ou não por parte da plateia. O público participa através de aplausos, marcações ou até mesmo vaias no caso de má utilização do espaço público, das normas do evento ou utilização de vocabulário inadequado por parte de algum *slammer*. Da plateia saem os jurados, que se voluntariam no início do evento e seguem até a última etapa. Os jurados devem dar nota quebrada (com décimos), para evitar a necessidade de desempate, eles se voluntariam durante o primeiro momento do “verso livre”, em que os competidores estão recitando seus versos livremente, sem necessidade de seguir um tempo específico.

O trabalho com o poema-*slam* permite aos estudantes o exercício da voz, do protagonismo e da democracia diante das inúmeras questões que são evidenciadas em sala de aula. Nesse sentido, uma proposta de ensino com gêneros que envolve uma multiplicidade cultural das populações precisa, também, ter seu espaço no ambiente escolar, pois segundo Rojo (2015, p. 135), “Não é difícil reconhecer o quanto a escola ainda privilegia quase que exclusivamente a cultura dita ‘cultura’, sem levar em conta [...] as práticas, procedimentos e gêneros em circulação nos ambientes da cultura de massa”.

A escola quando prioriza apenas as práticas prestigiadas socialmente, ignora a heterogeneidade dos estudantes das

classes populares que chegam até ela, não legitima os saberes desenvolvidos cotidianamente e isso, de certa forma, impede que o estudante compreenda o que são as práticas sociais da escrita. Contudo, “não contribui para um aprendizado significativo, capaz de promover a participação efetiva, crítica e consciente do educando nas atividades em que a escrita tem se tornado cada vez mais elemento indispensável” (Silva; Almeida, 2020, p. 268-269).

Segundo as autoras, quando a escola não considera as experiências e os conhecimentos de seus estudantes torna-se reprodutora das relações hierárquicas existentes, ação que contribui para que a exclusão e o desprestígio das classes menos favorecidas continuem a existir, já que desconsidera a complexa relação de fatores e questões sociais que interferem na aprendizagem deles. Diante dessas considerações, o ensino por meio de um conjunto de gêneros discursivos, permite a adequada utilização da língua e da linguagem em situações diversas já que são referências fundamentais para a construção de práticas legítimas para os estudantes.

O gênero *slam* apresenta um discurso que normalmente engloba uma problemática de ordem social ou política. A materialização do gênero ocorre de modo sistemático, pois a concretização envolve previamente o ato de pensar sobre o tema a ser explanado e posteriormente consolida-se na produção escrita, sendo, portanto, um gênero que envolve primeiramente a escrita e depois a fala.

Para Marcuschi (2010), há uma relação estabelecida entre a modalidade oral e escrita, pois ambas dependem das situações de vida cotidiana, ou seja, das práticas sociais. Nessas modalidades temos os gêneros escritos e/ou gêneros de fala que abarcam textos produzidos em condições naturais e espontâneas que se entrecruzam sob muitos aspectos e constituem domínios mistos. Sendo assim, o autor cita o caso dos textos de um noticiário televisivo, que são originalmente escritos, mas o leitor só recebe oralmente. Nesse sentido, cabe aqui considerar que para Marcuschi (2010, p. 38) “os textos se entrecruzam sob muitos aspectos e por vezes constituem domínios mistos”.

Dentre as atividades desenvolvidas na pesquisa de intervenção houve a apresentação de um poema-*slam*, sendo importante ponderar que para a concretização dessa ação existiu um planejamento de uma escrita realizada previamente para posteriormente ser apresentada ao público.

6.3. O LETRAMENTO CRÍTICO EM SALA DE AULA

Como o objetivo da pesquisa consistiu em trabalhar com o conceito de LC passamos agora a dialogar com os teóricos que fundamentam as discussões sobre esse conceito em questão.

Segundo Janks (2016), para o entendimento sobre o LC, torna-se imprescindível considerar que os textos que circulam

em sociedade têm efeitos sociais, construídos para dar uma versão “da verdade”. Sendo assim, não são neutros, pois refletem o ponto de vista do produtor do texto. Para tanto, é preciso considerar de onde eles vêm e reconhecer como são designados por nós, os leitores. Isso quer dizer que nem todo produtor de textos visa manipular seus leitores, porém quando nos comunicamos, temos a pretensão de que as pessoas passem a concordar conosco.

Para Duboc (2016, p. 60), o entendimento que se tem do conceito de LC é para:

marcar a ênfase numa determinada maneira de ler tais textos: uma maneira pautada no exercício de desvelar privilégios e apagamentos no intuito de levar o sujeito-leitor a perceber a construção socioideológica do texto ao compreender criticamente suas fontes, propósitos, interesses e condições de produção.

Sendo assim, esse entendimento segundo a autora tem como base os preceitos da pedagogia crítica proposta pelo educador Paulo Freire, um dos precursores do LC, que o conceitua como um exercício de questionamento das práticas discursivas com vistas à justiça social, igualdade, emancipação e empoderamento.

Nesse sentido, o conceito de LC que se tem hoje já revisitou as ideias de Freire e hoje cede lugar a um cenário mais pulverizado, já que está relacionado a um conceito de problematização, na medida em que se convida “o aluno a problematizar o discurso imbuído no texto e a sua própria

compreensão sobre o texto, suas ideias, percepções, valores, julgamentos, pontos de vista” (Duboc, 2016, p. 61).

Em complemento ao pensamento de Duboc (2016), Sardinha (2017, p. 49) afirma que:

O Letramento crítico (LC) tem como pressuposto a formação de cidadãos que viabilizem um mundo mais justo através da crítica aos atuais problemas políticos e sociais, questionando as desigualdades e incentivando ações que implementem mudanças e soluções pautadas na justiça e na igualdade. Tal crítica se dá através da leitura, reflexão e questionamento das mensagens dos diferentes textos a que os estudantes são expostos.

Um trabalho que valoriza a diversidade de gêneros permite aos estudantes a reflexão e o questionamento das mensagens presentes nos textos, o que implica possíveis mudanças em prol de uma sociedade que preze pela justiça e pela igualdade que preze por um mundo mais justo.

Para Janks (2016), em um processo de representação do mundo, os produtores de texto fazem escolhas das informações e de quais palavras empregar, pois a construção de textos escritos e falados perpassam por um leque de possíveis opções linguísticas.

O LC possibilita, segundo Janks (2016), um trabalho com a linguagem a partir do questionamento de discursos dominantes imperativos presentes nos textos e permite também desafiar formas existentes de poder visando à justiça e à igualdade nas relações sociais e isso pode acontecer nos

momentos de leitura de textos com a contextualização social e histórica em que foram elaborados.

Nesse sentido, é pertinente frisar sobre a importância da instituição escolar na discussão da relação de como o poder opera, a utilização do texto para início do processo de discussão e compreensão de como os discursos funcionam em nossa sociedade. Além disso, o texto pode “levar ao desenvolvimento intercultural dos alunos e que resultem em desenvolvimento de sua consciência crítica e de outras práticas sociais – que respeitam, reconhecem e se beneficiam do confronto com diferentes leituras do mundo” (Jordão; Fogaça, 2007, p. 89).

Assim, o ensino não pode ser por meio de práticas educacionais focadas apenas em aspectos linguísticos ou comunicativos isolados, que desconsiderem valores sociais, culturais, políticos e ideológicos, pois sendo assim, o ensino continua sendo desvinculado de valores e ideologias de suas comunidades e o entendimento de que a língua é neutra não seria superado.

Na perspectiva do LC, a língua é concebida como uma prática social de construção de sentidos, materializados em forma de textos, seja verbal ou não-verbal e só adquirem sentidos no ato da leitura, na interação leitor/texto e assim o leitor mobiliza recursos interpretativos para conferir sentidos ao que lê. Sendo assim, “esses recursos, ele os constrói nas práticas de letramento com que tem contato, desenvolvidas e

modificadas desde a mais tenra idade e ao longo de toda a sua vida” (Jordão, 2016, p. 44).

Sob a perspectiva do LC, “ser crítico significa buscar constantemente entender as suas e construir outras formas de ver, de fazer, de ser e de estar no mundo; significa viver em movimento e perceber-se como agente na construção dos sentidos” (Jordão, 2016, p. 46).

Para Carbonieri (2016), as obras literárias e os gêneros produzidos em contextos periféricos ou por grupos marginalizados precisam fazer parte dos currículos, isto é, não podem ficar atrelados à uma posição secundária, pois no nosso país há uma infinidade de grupos sociais, dos quais muitos deles lutam por direitos e contra os preconceitos e, portanto, precisam ser apresentados aos estudantes.

6.4. O DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA E O DISPOSITIVO DIDÁTICO DE ENSINO

Nesta seção apresentamos o método, os procedimentos de pesquisa, o universo, os participantes, bem como o delineamento do PD para o desenvolvimento das etapas da proposta de intervenção em sala de aula.

Diante da atual realidade, adentrar nos espaços formais de educação com o gênero *slam* nos mobilizou a adotar um posicionamento mais inclusivo de ensino na utilização desse

gênero como uma proposta pedagógica e, ao mesmo tempo, uma alternativa em prol de uma escola sensível à diversidade são trilhados. Além de ser utilizado como um objeto de estudo, mostra-se como uma ação de libertação e de voz a estudantes que são excluídos e não são acolhidos no sistema escolar e nem na sociedade, visto que suas individualidades, diferenças culturais e linguísticas são menosprezadas. O trabalho pedagógico, sob essa perspectiva e aliado à formação crítica de leitores, é uma tarefa extremamente complexa e instigante, razão pela qual esta pesquisa assume a natureza qualitativa e o caráter intervencionista, uma vez que se utiliza dos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-ação, segundo os preceitos de Thiollent (1986).

Desenvolvemos a pesquisa-ação com doze (12) estudantes da turma de 8º ano do período matutino, de uma escola da rede estadual de ensino, situada na região noroeste de Mato Grosso.

6.4.1. O dispositivo didático de mediação pedagógica

O dispositivo didático de mediação pedagógica foi o PD, proposto por Rojo (2012) que se configurou como o Produto Educacional. Rojo (2012, p. 8) define o PD como “estrutura flexível e vazada que permite modificações por parte daqueles que queiram utilizá-la em outros contextos que não o das propostas iniciais”. Nesse sentido, a intenção é de que este PD sirva de inspiração a outros professores de Língua Portuguesa

que buscam (re) significar a construção do significado da leitura e da escrita na escola, em tempos contemporâneos.

Planejamos o PD em seis (06) etapas como possibilidade de tornar a leitura mais completa e significativa, além de promover o LC, como demonstram as etapas descritas no quadro seguinte:

Quadro 1: Etapas do protótipo didático

Etapas	Descrição das Atividades
1 ^a	Apresentação da proposta, motivação da turma e produção escrita inicial
2 ^a	Prática situada: conhecendo o gênero <i>slam</i>
3 ^a	Instrução aberta: análise das características linguísticas do gênero
4 ^a	Enquadramento crítico: análise de poemas sob a perspectiva do LC
5 ^a	Preparação de tema para a prática transformada ou produção final
6 ^a	Prática transformada – produção de <i>slams</i> .

Fonte: Elaboração das autoras.

A elaboração do PD para aprendizes do ensino fundamental II, com atividades de leitura e produção de textos, teve como intenção demonstrar que é possível desenvolver um trabalho com leituras de diferentes gêneros discursivos que circulam em práticas sociais que precisam ser mais valorizados pela escola, como é caso do gênero *slam*. O modo como as atividades foram pensadas se materializou em seis (6) como já mencionamos. Iniciamos com a mobilização da turma, apresentação da proposta e produção inicial. Em seguida, na etapa denominada Prática Situada, os estudantes realizaram pesquisas para um conhecimento mais sistemático com o

gênero *slam*, confeccionaram cartazes e compartilharam oralmente o resultado das ações.

Na etapa seguinte, Instrução Aberta, revisamos alguns conteúdos que consideramos importantes e depois a análise das características linguísticas do poema-*slam* com estudo do texto “Menimelímetros”, de autoria de Luz Ribeiro a partir da interação e mediação docente. Na etapa denominada Enquadramento Crítico, os estudantes analisaram poemas-*slams* com a articulação de textos multimodais da mesma temática tendo como auxílio Duboc (2016) para verificar o desenvolvimento do LC nos participantes da pesquisa. Na etapa 05, os estudantes assistiram ao vídeo “*Slam* de cortinhas” e depois confeccionaram um cartaz com temas elencados para servir de inspiração para a produção final. Na etapa final, Prática Transformada, demonstraram, por meio de produção colaborativa, de que forma se apropriaram das características que compõem o gênero poema-*slam*, e em seguida, alguns estudantes confeccionaram cartazes para serem expostos na Feira do Conhecimento e uma estudante produziu um vídeo também para ser exibido neste dia.

Para o desenvolvimento dessas etapas, nos inspiramos nas ideias de Rojo (2012), referenciadas em Cope e Kalantzis (2000), quando ela argumentar que não basta ser um usuário funcional e nem um analista crítico. Todos devem ser analista crítico e usuário funcional desde do texto impresso. O usuário funcional tem competência técnica e conhecimento prático para navegar na internet. Com a modernidade, o usuário tem

competência para ser um criador de sentidos, de entender os diferentes tipos de texto e o funcionamento das tecnologias. É preciso ser criador de sentidos com uma certa ética, ou seja, um analista crítico que entende que tudo o que é dito e estudado é fruto de seleção prévia. Com esse entendimento, o analista pode ser um transformador que usa o que foi aprendido de novos modos.

Rocha e Maciel (2019) corroboram essas reflexões ao afirmarem que:

O primeiro desses elementos diz respeito às rápidas e profundas mudanças do mundo contemporâneo, nos âmbitos do trabalho, cidadania e identidade, que exercem grandes impactos nas formas de construir e disseminar conhecimentos. O segundo campo abarca os dois eixos dos multiletramentos, conforme já explicado. Nessa linha, mostra-se contemplada a diversidade no que se refere às diferenças socioculturais, linguísticas e pragmáticas das práticas letradas que organizam a vida social dos diferentes grupos, como também o caráter multimodal dessas práticas na sociedade digital. Por sua vez, no âmbito do ‘como’ da Pedagogia dos Multiletramentos, encontram-se agrupadas, de forma sobreposta e mutuamente constitutiva, quatro dimensões: a) prática situada; b) instrução explícita ou aberta; c) enfoque crítico; d) prática transformada ou transformadora (Rocha; Maciel, 2019, p. 131).

Conforme argumentam muitos autores, dentre eles Rojo, os *enquadramentos críticos* buscam interpretar os contextos sociais e culturais de circulação e produção dos *designs* e enunciados, com objetivo à produção de uma prática transformada (*redesign*).

Para este texto, selecionamos as produções dos estudantes na etapa seis (6) denominada Prática transformada – produção de *slams* para composição das experiências poéticas vivenciadas no processo de realização da pesquisa-ação.

6.4.2. Prática transformada: produção de *slam*

Nesta etapa do PD os estudantes colocaram em evidência as habilidades e a criticidade desenvolvidas durante o processo de ensino e de aprendizagem. Para tanto, os objetivos de aprendizagem consistiram em:

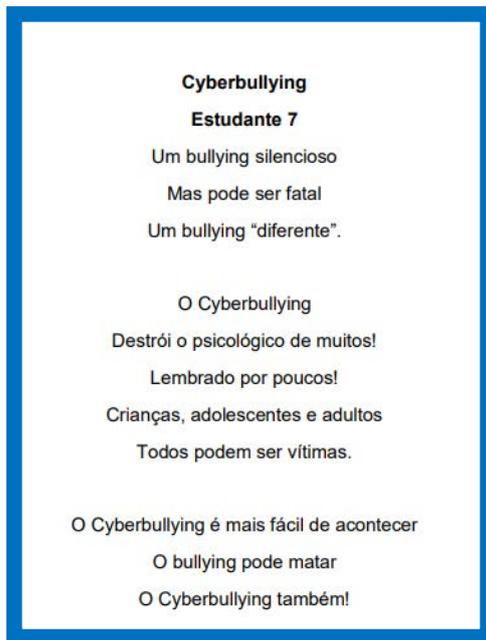
Quadro 1: Objetivos de aprendizagem

<p>Efetivar na produção escrita o gênero estudado; Revisar os textos produzidos; Confeccionar cartazes com os poemas produzidos para serem exibidos na Feira do Conhecimento, Participar da Feira do Conhecimento da escola; Produzir um vídeo com os poemas produzidos e com as demais atividades desenvolvidas durante a realização do projeto de pesquisa para ser exibido na Feira da escola para divulgar os trabalhos realizados com os demais estudantes.</p>
--

Fonte: Dados das autoras.

A partir deste ponto, passamos a compartilhar as produções dos estudantes, para observação dos resultados do processo de apropriação do gênero *slam* sob a perspectiva do LC.

Figura 01: Tela com a produção final da estudante 7



Fonte: Mural *on-line* da plataforma *Padlet* criado para a pesquisa.

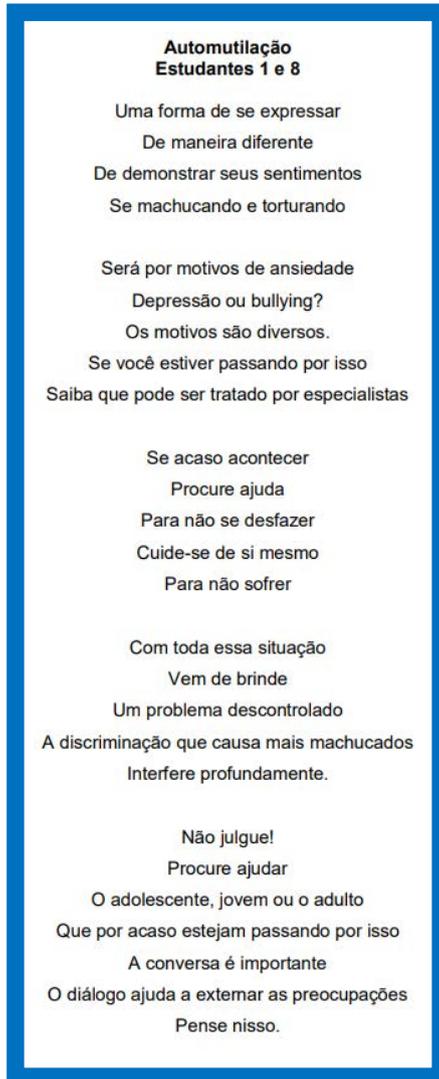
A estudante 7 foi uma das que não realizou a produção inicial na etapa 1, pois alegou que não tinha condições de escrever sobre nada. A escrita do poema final significou que houve avanços decorrentes de todo o processo desenvolvido durante as ações da pesquisa.

A estudante da pesquisa escreveu sobre o *bullying* cibernético, que é um tipo de violência praticada contra alguém na internet, em redes sociais ou outro meio digital para apresentar o caráter de denúncia da realidade em que vive.

O poema produzido contém 11 versos distribuídos em 03 estrofes. A primeira estrofe contém 03 versos, a segunda 05 e a terceira 03 versos. O poema não apresenta rimas, lembrando que apresentar rimas não era requisito obrigatório.

A variedade linguística utilizada foi a popular e a estudante apresentou um diálogo com o ouvinte por meio da explicitação de uma mensagem de alguém que é ou foi vítima do *bullying* cibernético e que sabe das consequências dessa ação. A estudante afirma que o *cyberbullying* é lembrado por poucos e nesse sentido, Jordão (2016, p. 47) enfatiza que “problemas podem, evidentemente, tornar-se empecilho quando ignorados, ocultados, disfarçados; no entanto, quando explicitados [...] podem produzir uma melhoria nas relações entre os envolvidos [...]”. Ao explorar esse tema, a estudante contribuiu para que melhorias possam acontecer no ambiente escolar.

Figura 02: Tela com a produção final do grupo 1



Fonte: Mural *on-line* da plataforma *Padlet* criado para a pesquisa.

Os estudantes 1 e 8 fizeram a produção escrita em grupo. A estudante 1 havia realizado a produção inicial na etapa 1 e o estudante 8 foi um dos que alegaram não ter condições de escrever sobre poema *slam* quando solicitado.

O grupo 1 elegeu como tema principal da produção final, as causas da automutilação e o preconceito que essas pessoas sofrem. Os colaboradores da pesquisa desenvolveram o seu texto em caráter de denúncia da realidade vivida.

O poema contém 26 versos distribuídos em 05 estrofes. A primeira estrofe apresenta 04 versos, a segunda, terceira e a quarta cada uma tem 05 versos e a quinta estrofe apresenta 06 versos. O poema apresenta rimas na terceira e na quarta estrofe. Na terceira estrofe, o 1º verso rima com o 3º e o 5º verso. Já na quarta estrofe há rimas entre o 3º e o 4º verso. A linguagem utilizada foi a informal que é predominância no gênero *slam*.

O grupo 1 procurou estruturar seu poema por meio do diálogo e perguntas frequentes realizadas na 2ª estrofe com a explicitação das relações de poder, ou seja, o oprimido é a pessoa que sofre preconceito e o opressor é quem pratica.

Em análise à produção da 1ª etapa pela estudante 1 e a do estudante 8 que não conseguiu realizar a produção inicial, a avaliação da produção final demonstra que houve avanço significativo do grupo quanto à apropriação das características do gênero *slam* e aos sentidos que construíram

aos textos elaborados nas duas etapas, mesmo com algumas inadequações quanto à pontuação.

Figura 03: Tela com a produção final da estudante 11

Reflexão sobre coisas sérias!	
estudante 11	
<p>O pensamento suicida vem de muitas maneiras, Pode ser um trauma, um abuso, a violência doméstica sofrida. Quando a causa do pensamento suicida estiver ligada ao abuso sexual Pensamentos horríveis começam a surgir. Nojo de si mesmo, Abandono de coisas habituais. Tomar banho nem pensar. Escovar os dentes e pentear os cabelos de jeito nenhum!</p> <p>Uma pessoa que tira a sua própria vida Não suportou o que não estava legal Dentro de si mesma. Não suportou a dor dentro do seu coração.</p> <p>As causas que levam ao suicídio Não é frescura não! É coisa séria. Que precisa ser tratada, não discriminada.</p>	<p>Dê atenção ao seu amigo desaminado, Ao adolescente que só fica no celular Que não quer conversar, que está sempre quieto. Aquele que corta os pulsos. Não julgue essas pessoas!</p> <p>A automutilação é algo sério. Você sabia? Problemas em casa ou preconceito podem estar acontecendo. Em vez de julgar, vamos ajudar! Para que muitos não sejam levados Vamos juntos ajudar o próximo Porque amanhã pode ser tarde.</p>

Fonte: Mural *on-line* da plataforma *Padlet* criado para a pesquisa.

A estudante 11 não conseguiu realizar a produção inicial solicitada na etapa 1, alegou que não tinha condições de escrever sobre nada. Foi uma estudante que faltou na maioria das aulas, se recusou a responder muitas das perguntas das atividades da seção Interação com o texto, mas na realização da produção final estava presente e fez questão de produzir.

A estudante elegeu como tema as causas que levam ao suicídio e apresentou em forma de denúncia a realidade externada no poema.

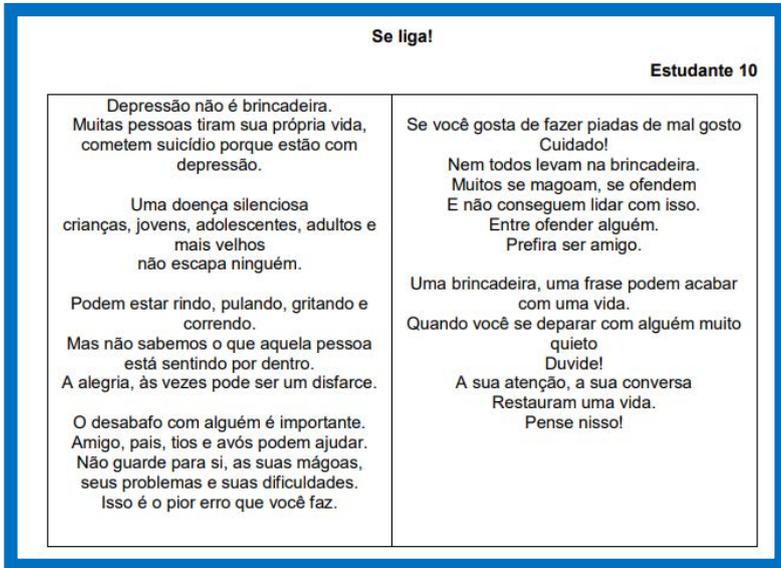
O poema contém 29 versos distribuídos em 05 estrofes e não apresenta rimas. A primeira estrofe tem 09 versos, a segunda e a terceira 04 versos, a quarta estrofe tem 05 versos e a quinta 07.

A linguagem utilizada na produção final foi a popular, que é característica do gênero *slam*, embora a linguagem popular seja predominância no *slam*, a professora-pesquisadora da turma revisou alguns aspectos relacionados à concordância e à pontuação na etapa 3 para que possíveis adequações fossem realizadas na produção final.

A estudante procurou estruturar seu poema por meio do diálogo e perguntas frequentes com a explicitação da mensagem do oprimido para o opressor, ou seja, as pessoas que passam por isso são os oprimidos e os opressores são os que discriminam.

Levando em consideração que a estudante não conseguiu realizar a produção inicial, a avaliação da produção final demonstrou avanços decorrentes de todo o processo desenvolvido durante as ações das etapas da pesquisa.

Figura 04: Tela com a produção final do estudante 10



Fonte: Mural *on-line* da plataforma *Padlet* criado para a pesquisa.

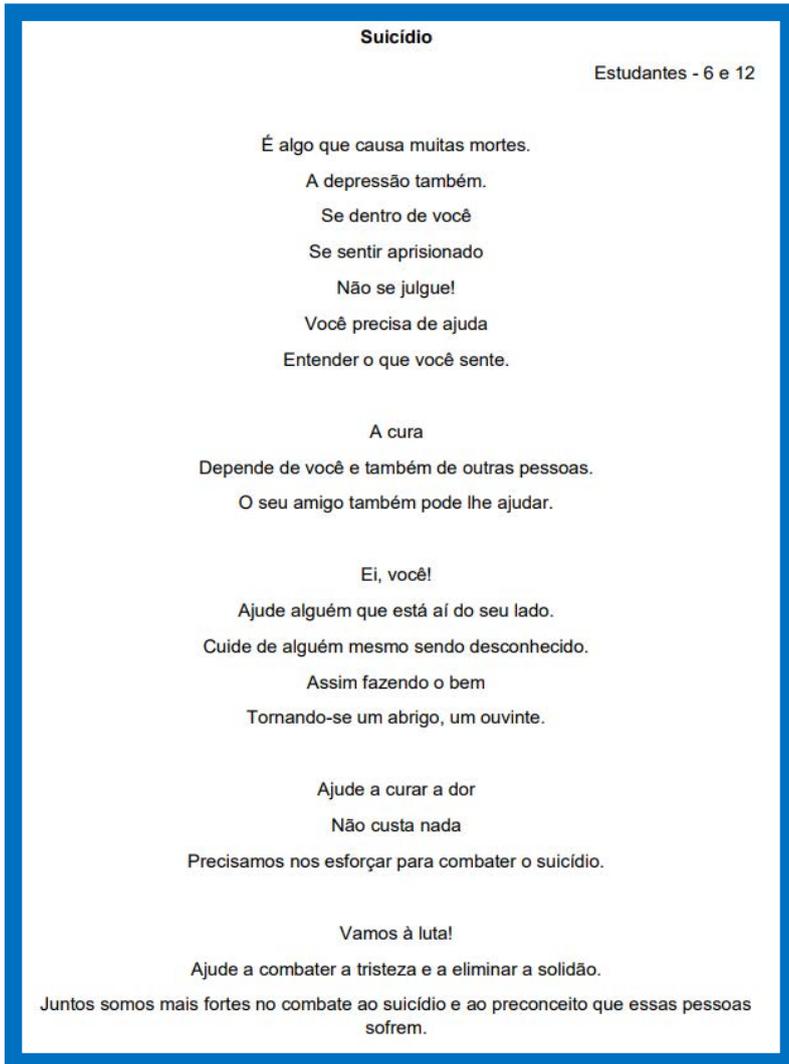
O estudante 10 também não conseguiu realizar a produção inicial proposta na 1ª etapa. A escrita do seu texto final apresentou como tema principal a depressão, sintomas e causas.

O estudante escolheu esse tema com base na sua realidade e desenvolveu em caráter de denúncia, explicitando o que é a depressão e que isso pode levar ao suicídio. Frisa a importância do diálogo com amigos e também da família com redes de apoio e condena as brincadeiras inadequadas.

O poema do estudante se estrutura em 27 versos, distribuídos em 06 estrofes. A primeira, segunda e terceira estrofes apresentam 03 versos, a quarta tem 05 versos, a quinta estrofe tem 07 versos e a sexta contém 06 versos.

A linguagem utilizada na escrita do poema foi a informal visando estabelecer um diálogo com o ouvinte/leitor. Embora o estudante não tenha realizado a produção inicial, a avaliação da produção final demonstrou avanços significativos, decorrentes de todo o processo desenvolvido durante as ações das etapas da pesquisa.

Figura 05: Tela com a produção final do grupo 2



Fonte: Mural *on-line* da plataforma *Padlet* criado para a pesquisa.

A produção final do grupo teve como tema as causas do suicídio e a importância do combate ao preconceito. Desenvolveu o tema em caráter de denúncia da realidade vivida alertando sobre o preconceito evidenciado nessa situação.

A escolha da linguagem utilizada foi a popular, por meio do empoderamento da palavra escrita, características evidenciadas na escrita do poema *slam*.

O poema produzido apresenta-se distribuído em 05 estrofes, contendo 21 versos e não tem rima. A primeira estrofe tem 07 versos, a segunda, quarta e quinta estrofe têm 03 versos e a terceira apresenta 05 versos. Embora os estudantes não tenham realizado a produção inicial, a avaliação da produção final demonstrou avanços significativos, decorrentes de todo o processo desenvolvido durante as ações das etapas da pesquisa.

Figura 06: Tela com a produção final da estudante 3

Violência doméstica de novo!	
Estudante 3	
<p>A violência doméstica acontece com as mulheres até hoje. É algo que muitas das vezes elas não conseguem falar com ninguém. Muito menos denunciar para polícia.</p> <p>A ameaça que sofre do companheiro É tão grande! Que elas não conseguem achar a sua voz. O medo que sentem tomam conta de tudo.</p> <p>Se elas falarem Alguma coisa pior, pode acontecer? Será? Na maioria das vezes Vizinhos, amigos e familiares até sabem de tudo o que acontece. Mas não falam nada, permanecem em silêncio. Por quê? Em briga de casal ninguém mete a colher? Mete sim.</p>	<p>A violência contra a mulher é crime. Se você sabe de tudo o que acontece, presencia e nada faz. Cuidado! Você pode se tornar um cúmplice de um crime. Então reaja sempre. Ajude a denunciar para a polícia se você souber de alguma coisa de violência doméstica.</p> <p>Ei, você! Que estiver passando por isso. Denuncie! Você não está sozinha nessa causa. Não guarde isso só para você. As pessoas precisam saber, que você é mais uma vítima dessa sociedade machista.</p>

Fonte: Mural *on-line* da plataforma *Padlet* criado para a pesquisa.

A estudante 3 foi uma das que realizou a produção inicial na etapa 1. Em comparação à produção verificada na etapa 1, houve considerável avanço da estudante em relação à apropriação das características do gênero *slam* e aos sentidos que construiram aos textos elaborados nas duas etapas do desenvolvimento da pesquisa.

Na produção final elegeu como tema principal a violência doméstica sofrida por muitas mulheres. Desenvolveu o tema apresentando o caráter de denúncia da realidade externada por muitas mulheres. Utilizou a variedade linguística popular por meio do empoderamento da palavra escrita.

Explicitou as relações de poder, ou seja, o poema apresenta a mensagem do oprimido para o opressor. Oprimido é a vítima de violência doméstica e o opressor é aquele que pratica a violência.

A estudante fez uso do diálogo com o ouvinte por meio de perguntas frequentes utilizadas no poema escrito.

O poema da estudante apresenta 32 versos, distribuídos em 05 estrofes. Na primeira estrofe tem 05 versos, na segunda 04 versos, na terceira tem 09 versos e na quarta e quinta estrofe têm 07 versos cada uma.

Enfim, afirmamos que as produções finais, que originaram a *Prática Transformada* foram muito significativas e exitosas. Os estudantes demonstraram ao longo do processo, que se apropriaram das habilidades ligadas ao gênero *slam* e isso possibilitou o desenvolvimento do LC. As atividades realizadas no decorrer do desenvolvimento da pesquisa, as discussões e os conhecimentos prévios permitiram aos estudantes a apropriação de conhecimentos e a construção de sentidos. As leituras de textos do gênero *slam* e de outros gêneros nas ações das etapas evidenciaram questões sociais, como o descaso, a exclusão de alguns grupos por causa da cor de pele, do gênero, condição social, entre outras características individuais permitiram que os estudantes refletissem sobre essas questões. Houve a apropriação das características do gênero *slam* e o resultado com a prática efetivada das produções.

Destacamos que a avaliação ocorreu durante todas as etapas do desenvolvimento da pesquisa, que as alterações ocorreram para atender as necessidades formativas e assim possibilitasse a concretização das ações interventivas descritas no PD.

6.5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho pedagógico com o gênero poema *slam* aliado a outros gêneros multimodais (vídeos, notícias e reportagens) nas atividades da proposta de intervenção didática potencializou o diálogo multicultural, com a inserção não somente da cultura valorizada, dominante, mas também com as culturas populares para torná-las objetos de estudo e de crítica (Rojo, 2009). O propósito dos gêneros multimodais foi de produzir conhecimento, pois são textos com grande potencial para refletir, questionar as injustiças e o descaso e de proporcionar ações de respeito ao próximo.

Mais do que nunca o aporte teórico do LC possibilitou que fossem elaboradas atividades com o propósito de despertar reflexões, questionamentos, que permitiram aos estudantes terem acesso à estrutura da língua por meio dos textos disponibilizados e condições de perceber os preconceitos, as injustiças e o descaso observados na comunidade na qual se inserem. Nesse sentido, a utilização do LC como perspectiva de leitura do gênero *slam* e com os demais textos utilizados na

pesquisa, proporcionaram o questionamento das mensagens dos textos e a comparação com a realidade vivenciada para um melhor agir em nossa sociedade contemporânea.

Uma estratégia de trabalho de ensino de Língua Portuguesa a partir dos gêneros discursivos, em especial, o gênero *slam* possibilitou que os jovens encontrassem nessa prática um espaço de protagonismo, pois foram provocados a pensar criticamente e a questionar sobre diversas problemáticas sociais.

REFERÊNCIAS

ALVES, I.; SOUZA, B. N. S. O slam como representação de literatura marginal e manifestação cultural na escola. **Revista Travessias**, Cascavel, v. 14, n. 2, p. 233-250, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/24819>. Acesso em: 20 abr. 2023.

CARBONIERI, D. Descolonizando o ensino de literaturas de língua inglesa. In: JESUS, D. M. de. CARBONIERI, D. (org.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes, 2016, p. 121-142. v. 47. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada).

COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. Oxon: Routledge, 2000.

D'ALVA, R. E. Um microfone na mão e uma ideia na cabeça – o poetry slam entra em cena. **Revista Synergies Brésil**, n. 9, p. 119-126, 2011. Disponível em: <https://www.proquest.com/>

docview/2059604277?sourcetype=Scholarly%20Journals. Acesso em: 12 jun. 2023.

DUBOC, A. P. M. A avaliação da aprendizagem de línguas e o letramento crítico: uma proposta. *In*: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (org.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes, 2016. p. 57-79. (Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada).

FÉLIX, N. B. *et al.* O gênero poetry slam: reexistência e construção da identidade negra como um grito das vozes do sul. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, v. 51, n. 2, p. 208-217, jul./set. 2020. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1392>. Acesso em: 02 dez. 2022.

JANKS, H. Panorama sobre Letramento Crítico. *In*: JESUS, D. M. de.; CARBONIERI, D. (org.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes, p. 21-39, 2016. v. 47. (Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada).

JORDÃO, C. M.; FOGAÇA, F. C. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. **Línguas e Letras**, v. 8, n. 14, 1º sem, p. 79-105, 2007. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/906>. Acesso em: 23 mar. 2023.

JORDÃO, C. M. No tabuleiro da professora tem...Letramento crítico? *In*: JESUS, D. M. de. CARBONIERI, D. (org.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes, 2016. p.41-53. v. 47. (Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada).

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NEVES, C. A. de B. Letramentos literários de reexistência ao/no mundo contemporâneo poetry slams. **Revista Linha D'Água**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 92- 112, out. 2017. Disponível em: <https://revistas.usp.br/linhaadagua/article/view/134615/135272>. Acesso em: 10 fev. 2023.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Multimodalidade, letramentos e translinguagem: diálogos para a educação linguística contemporânea. In: SANTOS, L. I. S.; MACIEL, R. F. (org.). **Formação e prática docente em Língua Portuguesa e Literatura**. Campinas, SP: Pontes, 2019. p.117- 144.

ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SARDINHA, P. M. M. **O letramento crítico na educação de jovens e adultos da rede estadual a partir de atividades com canções e outros textos multimodais em língua inglesa**. 2017. 182f. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica), Programa de Pós-Graduação em Práticas de Educação Básica, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5775168. Acesso em: 05 jan. 2023.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL E LITERATURA DE CORDEL COMO APORTES PARA DESENVOLVER A LEITURA E A ESCRITA CONSIDERANDO A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA¹⁹

Meri Cristiane Magalhães Rocha

Neusa Inês Philippsen

7.1. INTRODUÇÃO

A proposta deste capítulo se fundamenta na Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo, 2004, 2005), com enfoque na variação linguística semântico-lexical e diatópica presente em cordéis, e nas limitações suscitadas às formações leitora e escritora dos alunos, especialmente do 9º ano do Ensino Fundamental II. Nesse contexto, os cordéis representam um material relevante para explorar a variação linguística e valorizar a cultura, especialmente a cultura nordestina, difundida em todo o país.

19 DOI: 10.30681/978-85-7911-266-9.7

Para tanto, adotamos uma abordagem pedagógica culturalmente sensível, conforme proposto por Bortoni-Ricardo (2005), visando criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e eficaz. Diante do contexto sociolinguístico brasileiro, evidencia-se a importância de enfrentar o preconceito linguístico na escola, como destacado por Bagno (2007).

Diante disso, esta pesquisa buscou investigar como a Sociolinguística Educacional pode ser aplicada como recurso teórico-pedagógico por meio da Literatura de Cordel, valorizando a diversidade linguística e promovendo uma educação inclusiva no desenvolvimento da escrita e leitura dos alunos.

Considerando a necessidade de despertar o interesse dos alunos pela leitura e escrita, bem como atenuar a escassez de contato com textos literários, esta pesquisa teve como objetivo principal explorar o potencial de cordéis para melhorar as habilidades de leitura e escrita em sala de aula. Além disso, visou desconstruir preconceitos linguísticos e sociais, promovendo uma reflexão mais profunda sobre a diversidade cultural e linguística. A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Rui Barbosa, em Alta Floresta - MT, com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, explorando conceitos da Sociolinguística Educacional e da Literatura de Cordel a partir da pedagogia culturalmente sensível.

O presente capítulo está estruturado em quatro partes principais: Fundamentos Teóricos, Literatura de Cordel em sala

de aula, Metodologia e Resultados e discussões analíticas. Essa estrutura permite uma abordagem abrangente e analítica da pesquisa desenvolvida, visando contribuir para a compreensão e prática de todo o processo de pesquisa. Parte superior do formulário.

7.2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Nos fundamentos teóricos que alicerçaram a pesquisa em questão, exploramos o contexto histórico e as concepções da Sociolinguística, desde seus primórdios até sua evolução para a Sociolinguística Educacional. Além disso, discutimos sobre questões centrais, como conceitos importantes nessas áreas de estudo e a problemática do preconceito linguístico.

7.2.1. Contexto histórico e concepções da Sociolinguística: uma breve visão diacrônica

A principal área do saber que realiza pesquisas sobre a variação da língua é a Sociolinguística, responsável por lembrar a respeito da importância de estudar-se a língua como parte da manifestação cultural e social de um povo. Antevê, assim, que as variações são importantes, pois carregam a história de cada comunidade linguística. Enquanto caráter científico, tem como objeto de estudo a língua falada e suas variações. Dessa forma, dentro da grandeza que essa área de estudos

e pesquisas pode proporcionar-nos, buscamos analisar a variação linguística que se encontra inserida em diferentes textos do gênero cordel.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2019), a Sociolinguística, considerada como uma ciência autônoma e interdisciplinar, teve seu surgimento na década de 1960, momento em que as pesquisas começaram a investigar o uso de diferentes variedades linguísticas e suas adaptações à cultura escrita. Embora antes desse período já houvesse alguma discussão sobre o impacto da cultura letrada em diferentes grupos sociais, pois alguns pesquisadores renomados já desenvolviam teorias de natureza claramente sociolinguística, como Antoine Meillet, Mikhail Bakhtin e membros do Círculo Linguístico de Praga.

Segundo Bagno (2014), na década de 1960, os estudiosos da linguagem chegaram à conclusão de que era imprescindível considerar a sociedade em que a língua é falada para um estudo abrangente. Essa percepção levou ao desenvolvimento da Sociolinguística, impulsionada principalmente pelo americano William Labov, que se tornou o nome mais conhecido nessa área. Labov foi fundamental para o estudo da variação e da mudança linguísticas na perspectiva sociolinguística. Nessa conjuntura, foi uma resposta necessária aos modelos teóricos anteriores, que consideravam a língua como um sistema homogêneo e invariável.

Bortoni-Ricardo (2024) destaca que a variação linguística é uma característica pertencente a todas as comunidades de fala, independentemente do seu tamanho ou localização. Em

nosso estudo ressaltamos, dentre as variações linguísticas que circulam na sociedade, a importância de análise da variação diatópica, visto que é uma variação regional, isto é, quando uma mesma língua é falada de forma diferente em distintas regiões e localidades. Cada região reverbera o seu modo de falar, o seu dialeto, que varia de acordo com a cultura e o local.

Essa variação também é percebida entre os espaços rural e urbano. Isso não só acontece com palavras, mas também com expressões típicas de cada região. A linguagem é usada de acordo com o entendimento e necessidade dos falantes, os quais fazem parte de um grupo social que aderiu a um tipo específico de linguagem. Coelho *et al.* (2021) afirmam que a variação regional pode ser analisada comparando-se diferentes unidades espaciais.

A variação linguística ocorre também em diferentes níveis linguísticos, dentre eles a variação lexical ou semântico-lexical, em situações em que a mesma ideia é expressa por palavras diferentes ou sentidos diversos, que, conforme a região ou situação de formalidade ou informalidade, podem apresentar variação. Por sua vez, a variação linguística lexical acontece quando a língua como um elemento cultural sofre variabilidade em termos do léxico, dependendo do local e da comunidade onde um sujeito falante está inserido.

Além disso, é importante destacar que a variação no nível semântico trata da produção de sentido, sendo que até mesmo os sons possuem traços que podem caracterizá-los

como semânticos. Para Cançado (2008), o nível semântico considera os significados das línguas, ou seja, se apoia à ideia de que o falante tem noção da gramática de sua língua e, assim, utiliza dela para dar significado às coisas e ao que produz como texto.

As variações refletem a diversidade e complexidade da linguagem e estudá-las é importante para compreendermos melhor a forma como a língua é usada e como se relaciona com os aspectos sociais e culturais de uma comunidade, que procedem de vários fatores, como: grupos etários, gênero, status socioeconômico, grau de escolarização, mercado de trabalho, rede social, dentre outros.

Todos esses fatores apresentam propriedades extralinguísticas de um ser que fala e são individuais de cada um. Há também outros fatores que são funcionais, os quais resultam de relações sociais como os fatores biológicos, psicológicos, sociológicos e culturais. Ademais, as pesquisas sociolinguísticas levam também em consideração os fatores linguístico-estruturais, que podem ser fonológicos, morfológicos, sintáticos, pragmáticos e discursivos.

7.2.2. Sociolinguística Educacional: integrando diversidade linguística e cultural no contexto escolar

A Sociolinguística Educacional desempenha um papel de extrema importância no processo de ensino da Língua Portuguesa, uma vez que reconhece e lida com a variação

linguística presente em diferentes domínios sociais, incluindo a escola.

A importância da Sociolinguística no contexto educacional está relacionada à valorização e respeito pela diversidade linguística dos estudantes. Ao reconhecerem e compreenderem as diferentes variedades linguísticas que os alunos trazem consigo, os educadores podem promover um ambiente de ensino mais inclusivo e eficaz.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Língua Portuguesa (2017), as competências específicas do componente curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental estão intrinsecamente ligadas à perspectiva variacionista heterogênea da língua. Dentre as dez competências específicas, três delas estão diretamente relacionadas a essa perspectiva, que reconhece e valoriza a diversidade linguística presente na Língua Portuguesa, sendo elas:

1 Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.

4 Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.

5 Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao (s) interlocutor (es) e ao gênero do discurso/gênero textual.

Competências específicas do componente curricular Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (Brasil, 2017, p.85).

Nesse contexto, a BNCC de Língua Portuguesa enfatiza a importância de reconhecer e valorizar a heterogeneidade linguística da Língua Portuguesa, fornecendo aos estudantes as ferramentas necessárias para se comunicarem de forma eficaz em diversas situações, respeitando as diferentes formas de falar e escrever presentes em nossa sociedade.

Ademais, nesse contexto, é imprescindível combater o preconceito linguístico que geralmente ‘assombra’ os distintos modos de falar que não aqueles preconizados pela escola, ou seja, o preconceito linguístico resulta da comparação indevida entre a língua que se apresenta nas gramáticas normativas e os modos de falar das pessoas que vivem na sociedade, modos de falar que são muitos e bem diferentes entre si. Segundo Bagno, na obra “Preconceito Linguístico: o que é, como se faz” (2007), o preconceito linguístico deriva da construção de um padrão imposto por uma elite econômica e intelectual que considera como “erro” e, conseqüentemente, reprovável tudo que se diferencie desse modelo.

A Sociolinguística Educacional, portanto, desempenha um papel crucial em nossa pesquisa como recurso pedagógico por meio da Literatura de Cordel para valorizar a diversidade linguística e a promoção de uma educação inclusiva no desenvolvimento da escrita e leitura dos alunos.

7.2.3. Leitura e escrita na escola

O texto literário assume, e sempre assumiu, um papel importante na formação do aluno com competência criativa, social e cultural, oportunizando a ele uma nova maneira de repensar sobre a sociedade e o mundo. A diversidade de gêneros textuais apresentados aos alunos possibilita a percepção de distintas esferas comunicativas e das diferenças estruturais, além de envolver o pensamento humano, a emoção e a experiência vivenciados em diferentes contextos.

A leitura de obras literárias na escola tem sempre um papel inovador, pois leva o leitor a determinar uma relação com os livros, obtendo uma postura crítica perante a realidade, não se conformando aos padrões tradicionais. A leitura sempre foi a maneira mais eficaz de adquirir conhecimento, ampliando o vocabulário, facilitando a comunicação e enriquecendo o leitor com novas ideias, as quais podem levá-lo a ter um pensamento mais crítico.

Apesar de sua importância, muitas pessoas não têm o hábito de ler. Por esta razão compreende-se que a leitura deve ser incentivada desde a infância. É importante que as crianças sejam motivadas a uma rotina de leitura.

Assim, no ensino da leitura e da escrita, a literatura é importante na formação pessoal e intelectual do aluno desde as séries iniciais. Apesar de todos os problemas funcionais e estruturais, Kleiman (2004) comenta que é na escola que as crianças aprendem a ler e a escrever. Muitas têm, no ambiente

escolar, o primeiro (e, às vezes, o único) contato com a literatura. Assim fica claro que a escola, por ser estruturada com vistas à alfabetização e tendo um caráter formativo, constitui-se num ambiente privilegiado para a formação do leitor e do escritor.

Por sua vez, também é possível estimular o estudante a reconhecer a importância da leitura e da linguagem com que se expressa em seu cotidiano, de acordo com suas próprias convicções, por meio da oralidade e escrita, tornando-o, dessa forma, sujeito crítico e autocrítico, e auxiliando no desenvolvimento do hábito da leitura.

Sendo assim, o procedimento pedagógico é envolver o aluno num processo dinâmico e consciente que lentamente regula a sua relação de indivíduo e de leitor, por meio de sentidos presentes no texto que servirão na construção de saberes e competências do indivíduo como ser social, como afirma Freire:

O leitor utiliza estratégias necessárias para a compreensão de um texto, os níveis de conhecimento ativados pelo leitor no ato da leitura são indicadores de maior habilidade e competência. O texto em si não possui significados, ele apenas fornece pistas para que o leitor construa esses significados partindo do conhecimento e das experiências que já adquiriu ao longo de sua vida. Assim, a compreensão de um texto acontece quando o leitor ativa o conhecimento prévio que possui. Esse conhecimento integra vários outros, como o conhecimento linguístico, o textual e o de mundo (Freire, 2002, p. 38).

Esse processo prepara o estudante para renovar-se constantemente, por meio da curiosidade e do desejo de crescer de forma a ampliar sua visão de mundo e suas expectativas. A leitura permite, assim, a ampliação de conhecimentos e a reflexão sobre o mundo. Para que a leitura seja vantajosa e dinâmica deve-se estar atento ao que está sendo lido, evitando desconcentração e distração. O leitor deve sentir-se fascinado pela leitura e desenvolver uma agilidade apropriada na leitura. Conforme Solé,

Para que uma pessoa possa se envolver em uma atividade de leitura, é necessário que sinta que é capaz de ler, de compreender o texto que tem em mãos, tanto de forma autônoma como contando com a ajuda de outros mais experientes que atuam como suporte e recurso (Solé, 1998, p. 58).

A realização de uma roda de leitura, por exemplo, é uma forma de aprendizagem, uma oportunidade de socialização, pois, como diz Paulo Freire (1989, p. 14), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”.

Nesse sentido, segundo Rildo Cosson (2014), as palavras vêm da sociedade em que vivemos. Em uma sociedade letrada como a nossa, as possibilidades de uso da linguagem são inúmeras. E dentre todas as formas possíveis de linguagem, há uma forma que possui primazia: a escrita. Quase todas as atividades em uma sociedade letrada envolvem o uso da escrita, mas é na literatura que a palavra encontra sua mais excelente função. Isso porque a prática da literatura permite

uma exploração das potencialidades da linguagem que não tem paralelo em outra atividade humana. Sendo assim,

A leitura do texto literário é, pois, um acontecimento que provoca reações, estímulos, experiências múltiplas e variadas, dependendo da história de cada indivíduo. Não só a leitura resulta em interações diferentes para cada um, como cada um poderá interagir de modo diferente com a obra em outro momento de leitura do mesmo texto. E é dessa troca de impressões, de comentários partilhados, que vamos descobrindo muitos outros elementos da obra (Brasil, 2006, p. 67).

A literatura, desse modo, tem importância no âmbito escolar e fornece condições que estimulam o aluno em sua formação, é um fenômeno de criatividade, aprendizagem e prazer, que representa o mundo e a vida por meio das palavras. Segundo Cosson (2021, p.17), a literatura “é plena de saberes sobre o homem e o mundo”.

Na sociedade em que vivemos a literatura está por todo lado, ela adaptou-se ou está ao mesmo tempo no livro e no *site*, no filme, na música, no *game*, nos quadrinhos etc. Isto não incide em dizer que um gênero substitui ou supera o outro, mas se complementam já que um remete-se ao outro ampliando seus sentidos.

Entra aqui, assim, a importância de inter-relacionar a literatura com a Sociolinguística Educacional, especialmente a partir do conceito de variação linguística, como novo paradigma para a educação em Língua Portuguesa, em substituição às práticas tradicionais de aulas de Português,

centradas quase exclusivamente na aprendizagem mecânica da nomenclatura tradicional e na prática da análise sintática de frases descontextualizadas, que é algo que ainda se faz presente no contexto escolar, tolhendo o desejo de interpretar o sentido das coisas que nos cercam, para vermos o mundo sob diversas perspectivas, relacionando a ficção à realidade, no contato com os livros.

7.3. A LITERATURA DE CORDEL EM SALA DE AULA

Quando abordamos a literatura na sala de aula, muitas vezes nossa mente se concentra exclusivamente nos textos canônicos, o que reduz e limita significativamente o amplo universo literário. Mas não podemos esquecer de que o Brasil, principalmente a região Nordeste, possui uma rica produção literária popular. Com obras que oferecem inúmeras oportunidades de investigação e inspiração. Dentre elas, podemos observar a presença de numerosas obras de cordéis.

Cabe ressaltarmos que há, também, adaptações de clássicos literários para o cordel. Essa maneira de adaptação possibilita que obras clássicas da literatura sejam reinterpretadas de forma acessível e cativante para o público que aprecia o cordel, ao mesmo tempo em que mantém a tradição desta arte popular viva.

Por meio da Literatura de Cordel, podemos explorar variados caminhos de aprendizagem e enriquecer a vivência

educacional com novas perspectivas sobre a compreensão e interpretação da realidade. Conforme Marinho,

Encontramos na literatura de cordel uma variedade de temas, situações humanas, tragédias, comédias, casos inusitados, relatos históricos, imaginários e tantas coisas mais. Essa riqueza de abordagens, com ideologias diversas, pode ser aproveitada para instigar debates, discussões em sala de aula (Marinho, 2012, p. 129).

Sendo assim, a Literatura de Cordel abrange uma ampla gama de temas. Essa variedade de tópicos diferentes pode ser usada como uma ferramenta para estimular debates em sala de aula.

Em vista disso, é essencial introduzir a Literatura de Cordel na escola, permitindo-nos ouvir e ler experiências outras, que advêm de contextos geralmente extraídos da realidade. De acordo com Alves,

Se a literatura de cordel traz uma vivência peculiar de determinados grupos sociais, se traz questões humanas que interessam não apenas ao grupo a que esteve ligado em seu nascedouro, certamente ela poderá ter um significado para outros leitores, uma vez que apresenta uma experiência humana de pessoas simples, mas nem por isso desprovidas de vivências interiores, de percepção muitas vezes aguda sobre a condição humana, sobre determinadas instituições ou sobre fenômenos da natureza (Alves, 2013, p. 38).

Ademais, é necessário lembrar da importância de oferecer aos alunos uma variedade de textos literários ao longo de seu processo de aprendizagem. Já que, por meio

dos gêneros literários, podemos promover o respeito pela diversidade linguística e diminuir o preconceito linguístico.

De acordo com Haurélio (2013), a Literatura de Cordel abraça vários temas, que vão desde narrativas engraçadas até dramas históricos, incluindo os folhetos circunstanciais ou de acontecimentos. Esses folhetos recebem, especialmente em contexto nordestino, grande reconhecimento sendo chamados de o “jornal do povo”. Ainda com relação aos temas, alguns estudiosos, como Mota (1921), Cascudo (1979), Araújo (1982) e Lessa (1973), tentaram qualificar e classificar os principais temas abordados nesse gênero, todavia tais tentativas foram insuficientes.

Por sua vez, a Literatura de Cordel é uma expressão da cultura popular. Sendo assim, precisamos reavaliar nossa compreensão da cultura popular, suas tradições, valores e costumes, a fim de superarmos os estigmas frequentemente associados a essas manifestações, especialmente em relação aos cordéis. Precisamos refletir também se a Literatura de Cordel está sendo trabalhada de uma forma interessante e adequada no contexto escolar. De acordo com Marinho:

A Literatura de Cordel ou folhetos deve ter um espaço na escola, nos níveis fundamental e médio, levando em conta as especificidades desse tipo de produção artística. Considerá-la apenas como uma ferramenta que pode contribuir com a assimilação de conteúdos disseminados nas mais variadas disciplinas (história, geografia, matemática, língua portuguesa) não nos parece uma atitude que contribua para a construção de uma significativa

experiência de leitura de folhetos (Marinho, 2012, p. 11- 12).

Assim, não basta somente incluir a Literatura de Cordel no âmbito escolar. É necessário ter uma proposta pedagógica que vá ao encontro das necessidades leitoras e escritoras dos alunos, realizando-se uma abordagem metodológica criativa e produtiva.

Marinho (2012) afirma ainda que todo leitor ou ouvinte da Literatura de Cordel aprendeu a apreciar este gênero a partir de textos emocionantes de aventuras, de brincadeiras, de folia da bicharada, de abordagens bem-humoradas de diferentes temas, pejeas, amor e proezas, sendo tocado pela fantasia das narrativas e não somente pelo teor informativo.

A maioria dos alunos desconhece a Literatura de Cordel, muitas vezes devido à falta de divulgação ou por parte mesmo do professor que desconhece esse gênero literário. Apesar de tanta riqueza literária, o cordel é pouco conhecido nas escolas, poucos alunos sabem o que é, ou, muitas vezes, nem se ouviu falar sobre a Literatura de Cordel em sala de aula. Isso acontece pelo fato de não estar presente nos planejamentos de ensino como um método para se trabalhar leitura e escrita de forma mais criativa e, até mesmo, prazerosa.

Cabe ressaltarmos ainda que a Literatura de Cordel é uma expressão artística preponderante na constituição da identidade nordestina. Mais atualmente podemos observar que há uma cultura em voga para transformar a Literatura de

Cordel em material de apoio ao invés de ser somente um bem cultural a ser explorado, estudado como arte, como literatura.

Conforme Pinheiro (2011), mesmo aparecendo timidamente nos livros didáticos não significa que esteja ocorrendo uma abertura no espaço escolar para o cordel. Ao contrário, é preciso atentar a esta prática para que esse bem cultural não possa ser usado apenas para realizar atividades programáticas.

Logo, conforme Pinheiro,

A literatura de cordel deve sim compor o elenco dos mais diversos gêneros/textos que circulam na escola. Mas como arte, como literatura, como criação estética de valor, abordando as mais diversas situações e enredos, jamais subordinada à transmissão de conteúdos escolares. [...] Literatura de cordel é arte e como tal deve ser levada à escola e apreciada pelos jovens leitores (Pinheiro, 2011, p. 191).

Compreende-se que no cordel temos uma literatura diferenciada, que possui rima, diversão, história em forma de poesia, sendo que há muitos poetas em destaque. Ao se estudar essa literatura nas aulas de Língua Portuguesa, pode-se acrescentar ao trabalho da linguagem poética do cordel expressões típicas regionalistas. Trabalhar o gênero cordel para demonstrar a cultura de um determinado povo ou região traz o contexto de pluralidade cultural e linguística presente nos temas transversais que ampliam os aspectos voltados para os códigos linguísticos e literários no estudo do saber tradicional.

Ayala lembra que,

Quando se estuda a cultura popular ou a literatura popular (oral ou escrita), a meu ver, se nos preocuparmos apenas com os objetos culturais (textos literários, adereços, instrumentos, objetos utilitários, por exemplo), deixando em segundo plano as pessoas, seus modos de vida e o sentido que tem para elas o universo cultural do qual participam, poderemos deixar de perceber os contrastes, as relações, as diferentes temporalidades que mantêm essa cultura viva e presente. Afinal, é sempre um fazer dentro da vida, como o trabalho, a festa (Ayala, 2003, p. 106-107).

Ainda em relação ao cordel, como já dito, há uma exaltação da fala do nordestino, e dependerá de qual nordestino está sendo representado na prática comunicativa e, posteriormente, na escrita por meio do cordel.

Por sua vez, a importância de se trabalhar a Literatura de Cordel no ensino é porque ela continua viva e presente nos dias de hoje, adaptando-se aos desafios e transformações do mundo contemporâneo. Novos temas emergem, influências e estilos variados se misturam, mantendo essa tradição poética em constante evolução.

7.4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

É importante ressaltar que a pesquisa proposta passou por uma avaliação inicial no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT

– e consta, na Plataforma Brasil, sob o número CAAE: 68450823.9.0000.5166, após análise, recebeu a aprovação sob o número de parecer: 6.130.762.

A pesquisa em questão teve como aporte teórico a abordagem da Sociolinguística Educacional, de acordo com Bortoni-Ricardo (2004, 2005), juntamente com outros estudiosos dessa área do conhecimento. A Sociolinguística Educacional em nosso estudo contribuiu como uma ferramenta pedagógica, a qual, por meio da Literatura de Cordel, teve o intuito de valorizar a diversidade linguística e promover uma educação inclusiva por meio da escrita e leitura.

O projeto de intervenção pedagógica foi fundamentado nos princípios da pesquisa-ação, uma abordagem qualitativa que busca combinar pesquisa e ação prática. Nossa pesquisa segue os conceitos que caracterizam a pesquisa-ação, na qual os participantes são considerados como atores sociais, conforme proposto por Thiollent (2011).

O autor a destaca como metodologia de pesquisa, isto é:

O método de pesquisa-ação consiste essencialmente em elucidar problemas sociais e técnicos, cientificamente relevantes, por intermédio de grupos em que se encontram 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. No processo de pesquisa-ação estão entrelaçados objetivos de ação e objetivos de conhecimentos que remetem

a quadros de referências teóricos, com base nos quais são estruturados os conceitos, as linhas de interpretação e as informações colhidas durante a investigação (Thiollent, 2011, p. 07-08).

A pesquisa-ação, como já dito, é um método que envolve o conhecimento teórico e a prática, ou seja, um procedimento que permite relacionar o que se sabe com o que se faz, sendo assim um método que busca unir teoria e prática.

Nesta perspectiva, a presente pesquisa foi conduzida em ambiente escolar, com a participação de alunos do Ensino Fundamental, por isso consideramos que essa metodologia é a mais adequada e coesa. A pesquisa foi desenvolvida na disciplina de Língua Portuguesa com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Rui Barbosa em Alta Floresta-MT. Nesse contexto, nosso projeto de intervenção foi desenvolvido na turma do 9º ano C da escola durante o período vespertino, abrangendo um total de 25 alunos com idades entre 13 e 17 anos.

Além disso, foram considerados os pressupostos teóricos e metodológicos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), especialmente em relação ao desenvolvimento de uma sequência didática. Segundo esses autores:

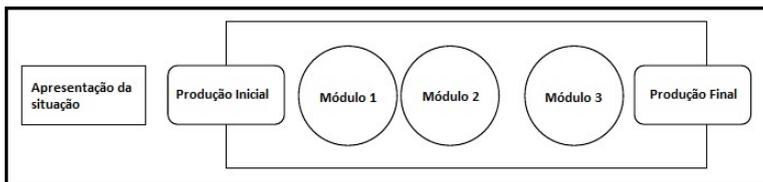
Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente

acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 97).

A sequência didática (SD) é uma abordagem que visa fornecer um roteiro estruturado para o ensino e aprendizagem de determinado gênero promovendo-se uma sequência de atividades que são planejadas e organizadas de forma a facilitar o desenvolvimento do conhecimento pelos alunos. Ela envolve etapas, como a introdução do tema, a avaliação inicial, a realização de atividades práticas, a sistematização dos conhecimentos adquiridos e a avaliação dos resultados por meio da produção final.

A estrutura de base de uma SD pode ser representada pelo seguinte esquema:

Figura 1: Esquema de Sequência Didática



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

Para tanto, a metodologia para elaborar as aulas com o intuito de coletar os dados para análise foi pautada no procedimento chamado sequência didática, que consiste na sequenciação de atividades de leitura e de escrita que contribuem para os propósitos das aulas. Assim, a nossa sequência didática, que foi desenvolvida no ano de 2023 num

total de 38 horas-aula, iniciou com a apresentação da situação por meio de slides e, na sequência, os alunos escreveram a produção inicial, em seguida aconteceram os dez módulos, depois foi realizada a produção textual final e a criação de um cordel digital como produto final. A seguir, apresentamos parte da sequência didática que foi elaborada e desenvolvida com os alunos do 9º ano C da Escola Estadual Rui Barbosa em Alta Floresta - MT.

7.5. RESULTADOS E DISCUSSÕES ANALÍTICAS

Ao longo do desenvolvimento e conclusão do nosso projeto, destacamos alguns pontos notáveis que enriqueceram nossa pesquisa. A participação ativa dos estudantes nas atividades da sequência didática constituiu-se um dos aspectos mais significativos e gratificantes de nossa jornada.

7.5.1. Apresentação da situação

Inicialmente, foi realizada uma abordagem sobre os níveis semântico e lexical, a variação linguística e a oralidade por meio do gênero cordel, utilizando-se de vídeos e slides ilustrativos e informativos, com o propósito de averiguar o conhecimento prévio dos alunos sobre esses assuntos e assim explorar e incentivar a participação deles no desenvolvimento da sequência didática.

7.5.2. Produção inicial

Após o debate sobre os slides e vídeos apresentados, foi proposta aos alunos uma tarefa de expressão escrita, na qual eles elaboraram o texto inicial no formato de Literatura de Cordel com o objetivo de diagnosticar o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero e, assim, revelarem para si mesmos e para a professora as compreensões que tinham do gênero e da produção escrita. Ao final da aula, fizemos um círculo em que todos tiveram oportunidade de compartilhar seus escritos.

Nosso intuito, em todo momento, era que os alunos realmente pudessem vivenciar a experiência da escrita, sem a preocupação de alguns desvios morfossintáticos. No que diz respeito a isso, Bortoni-Ricardo explica que:

[...] o ensino da língua culta à grande parcela da população 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 (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 15).

O resultado que obtivemos em relação à produção inicial foi completamente aceitável, visto que os alunos puderam expressar seus sentimentos ao escreverem seus poemas de forma espontânea.

7.5.3. Módulos

Cada módulo abordou diferentes aspectos do gênero, como estrutura, recursos linguísticos, características textuais e contextos de uso. Embora tenham sido trabalhados dez módulos, optamos por detalhar, neste capítulo, pela questão de espaço, apenas três deles, o 4, o 5 e o 10.

7.5.3.1. Módulo 4: As variações linguísticas presentes nas letras de músicas de diferentes regiões do Brasil

Durante este módulo, uma breve introdução às variações linguísticas no Brasil foi apresentada. Logo após, os alunos acessaram a plataforma Localingual²⁰ no *Chromebook* e exploraram o ambiente virtual, ouvindo as gravações de áudio de diferentes regiões do Brasil. Além disso, tiveram acesso a letras de músicas regionais, as quais foram analisadas.

Cada grupo recebeu uma região específica para explorar no Localingual em busca de gravações de áudio de diferentes pessoas falando naquela região. Os alunos, então, analisaram as gravações de áudio e identificaram as características linguísticas específicas de cada região, como sotaques, expressões regionais e vocabulário. Essa atividade foi extremamente importante para o conhecimento dos alunos

20 Localingual é uma plataforma colaborativa. Ao acessar o *site* aparecerá um mapa no qual você deverá escolher uma região específica para ouvir gravações locais e, assim, ir se adaptando ao sotaque e às expressões daquela cidade e região do país. Disponível em: <https://korntraducoes.com.br/plataforma-colaborativa-localingual/>. Acesso em: 04 jan. 2024.

e todos participaram de forma efetiva. Eles gostaram muito da atividade.

Na sequência, apresentaram-se algumas letras de músicas regionais, que foram analisadas. Os alunos fizeram uma leitura minuciosa das letras das músicas, identificando as variações linguísticas presentes na linguagem oral e na escrita.

Em grupos, os alunos utilizaram as informações das letras das músicas e das gravações coletadas para criarem uma apresentação na qual compartilharam suas descobertas sobre a variação linguística das regiões pesquisadas com os outros grupos.

A apresentação aconteceu de forma descontraída. Cada grupo foi convidado para compartilhar com os colegas a pesquisa que realizou na plataforma Localingual e em outros *sites*. Utilizaram o *notebook* como recurso pedagógico, conectando-o à TV da sala de aula. Alguns alunos tiveram receio de apresentar. Assim, quem não se sentiu à vontade para apresentar foi respeitado, e os grupos concordaram que aqueles que não estivessem à vontade poderiam permanecer no lugar.

Após a apresentação das cinco regiões realizada pelos alunos, foi aberto um debate em que puderam expor o que aprenderam no módulo e também falar sobre como foi a experiência de conhecer uma nova plataforma, analisar a letra das músicas correspondentes a cada região e apresentar para os colegas.

7.5.3.2. Módulo 5: Variação semântico-lexical e cordel: explorando a cultura nordestina

Neste módulo, conversamos com os alunos sobre o que é a variação semântico-lexical, ou seja, a utilização de palavras diferentes com o mesmo sentido ou palavras com sentidos diferentes em um mesmo contexto.

Em seguida, foi realizada a leitura do texto “Sou cem por cento nordestino” (2010) (autor desconhecido) em voz alta para a turma. Após a leitura, os alunos deveriam identificar as palavras que apresentassem variação semântico-lexical. O mesmo texto foi entregue aos alunos com lacunas para que eles o completassem com sinônimos adequados. Abaixo apresentamos trechos de duas atividades desenvolvidas pelos alunos em sala de aula.

Quadro 1: Atividade de completar as lacunas com sinônimos adequados

Atividade 1

Texto: Sou cem por cento nordestino

SÓ quem é NORDESTINO entende!...

Botão de som é Bregreco

Se é muito miúdo é Tangiuillo

Rascunho é Esboço

Machucar fermento é Bolado

Lápis de cor é Tubo de coloris

Bom demais é Tudo nam

Fazer uma travessura é Fazer uma Traquinagem

Se for resto é Sobra

Tudo que é bom é Tapi no mundo

Tudo que é ruim é Troço ruim

Rir dos outros é Pachar o bico

Brigar é Assumar um barraco

Arquivo produzido pela aluna H.V.M.A.

Fonte: Acervo pessoal (2023).

Atividade 2

Texto: Sou cem por cento nordestino

20/10/2023.

SÓ quem é NORDESTINO entende!...

Botão de som é *Piquete*

Se é muito miúdo é *Logo Muito Miúdo*

Rasquinho é *Bocão*

Machucar ferimento é *arruagando*

Lápis de cor é *colorido*

Bom demais é *eloge*

Fazer uma travessura é *brinde*

Se for resto é *restos*

Tudo que é bom é *bonito*

Tudo que é ruim é *ruim*

Rir dos outros é *zizar*

Brigar é *brulhar*

Ficar cheio de não me toque, frescura, é *batuca*

Já faltar aula é *faltar*

Colar na prova é *colar as respostas dos outros*

Quem é franzino (pequeno e magro) é *fino*

O bobo se chama *bobão*

E o medroso se chama *cozão*

Tá com raiva é *ta quente*

Vai sair, diz vou *trair*

'Caba' (homem), sem dinheiro é *lira*

A moça nova é *verinha*

Arquivo produzido pelo aluno W.S.S.

Fonte: Acervo pessoal (2023).

Nas atividades 1 e 2, os alunos escreveram de maneiras diferentes utilizando outros sinônimos de acordo com o conhecimento que eles possuíam. Depois que todos terminaram a atividade, discutiu-se sobre as palavras escolhidas e se havia outras opções possíveis. Na sequência, os alunos foram divididos em grupos para criarem um cordel utilizando as palavras do texto original e seus sinônimos. Também foram sugeridas expressões populares para utilizarem na produção do cordel. A atividade foi finalizada com a apresentação do cordel.

7.5.3.3. Módulo 10: Trovando Cultura: uma Feira de Literatura de Cordel

Desde o princípio da construção do projeto de intervenção, que culminou na sequência didática apresentada neste capítulo, pretendíamos que os estudantes realizassem um momento de aprendizagem e descontração entre a turma e a comunidade escolar para apresentarem suas pesquisas e produções e que não ficasse somente em sala de aula.

Pensando nisso, idealizou-se uma Feira de Literatura de Cordel que foi realizada pelos alunos, juntamente com a professora, para a comunidade escolar na tarde de 25 de novembro de 2023 com diferentes atividades: murais com reportagens sobre cordelistas; Literatura de Cordel e curiosidades sobre variação linguística; xilogravura; exposição de folhetos produzidos pelos alunos; livretos de cordéis para leitura dos visitantes; atividade interativa (quebra-cabeça); oficina de isogravura (isopor) realizada pelos próprios alunos para os visitantes; declamação de um cordel coletivo produzido pelos alunos para a comunidade escolar. Os alunos se empenharam e todos participaram na preparação das atividades.

A Feira de Literatura de Cordel ocorreu dentro da Mostra Pedagógica e Ação de Graças que aconteceu na Escola Estadual Rui Barbosa, onde foram apresentados trabalhos e projetos desenvolvidos pelos alunos: apresentações diversas,

roda de conversa, declamação de cordel e encerramento com o guarda-roupa solidário²¹.

Os alunos estavam motivados e ansiosos para a apresentação das atividades que desenvolveram no decorrer dos módulos, principalmente por causa da oficina de xilogravura, na qual foi utilizada a técnica com o isopor, denominada isogravura. Eles não esperavam que o trabalho deles tivesse tantas visitas e isso causou bastante entusiasmo nos alunos e nos visitantes, em especial nas crianças. Os visitantes realizaram leitura dos cordéis que estavam em cima de uma mesa, tiraram foto no painel, participaram da oficina, e tudo isso foi criado de uma forma que o ambiente remetesse à uma feira nordestina (vide Figura 2).

Figura 2: Feira de Literatura de Cordel na Mostra Pedagógica e Ação de Graças na Escola Estadual Rui Barbosa



Fonte: Acervo pessoal (2023).

21 O Guarda-Roupas Solidário é uma iniciativa do projeto “Eu Sou da Paz e Você?”. Este projeto já vinha sendo trabalhado nos anos anteriores na escola. Seu objetivo é promover a troca de roupas, incentivando a prática de não guardar o que não é utilizado em prol de algo que possa ser útil para outra pessoa. Informação fornecida pela Coordenadora da Escola Estadual Rui Barbosa em 22 de abril de 2024.

7.5.4. Produção final

Após finalizarmos os módulos, foi solicitado aos alunos que realizassem a produção final no estilo do gênero textual cordel, agora que eles já tinham vivenciado todas as etapas do projeto de intervenção, possibilitando assim uma comparação e um levantamento da aplicabilidade da sequência didática como instrumento pedagógico na aprendizagem dos alunos. É importante ressaltar que o ensino de gêneros textuais facilita que os alunos desenvolvam suas habilidades de expressão oral e escrita em diversas situações de comunicação.

Diante disso, reafirmamos que a sequência didática é um conjunto de atividades pedagógicas estruturadas, de maneira sistemática, com base em um gênero textual, como os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96) afirmam:

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades de interesses múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se de noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas.

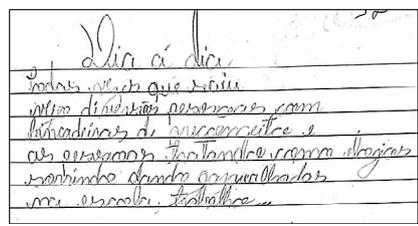
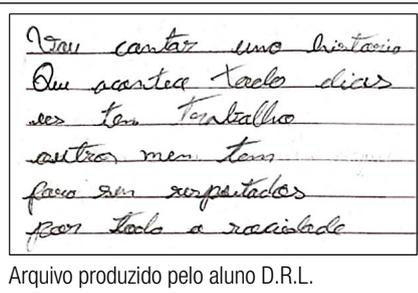
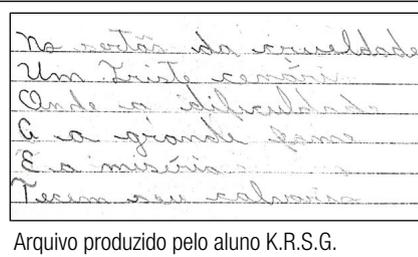
Antes de começarem a escrita da produção final, assistimos ao vídeo da música “Passarinhos” do rapper Emicida e realizamos um debate em relação à desigualdade social. A partir da música e do debate os alunos produziram seus cordéis. Alguns alunos ainda não conseguiam escrever seus cordéis utilizando as rimas e sextilhas e precisaram de ajuda para produzir, enquanto outros já conseguiam.

Na segunda etapa, realizamos as correções dos textos junto com os alunos em sala de aula. Depois de feitas as correções, os digitaram. Nesse contexto, cabe salientar que nosso objetivo não foi transformar os alunos em escritores, mas sim vivenciarmos as etapas que os levaram à produção de um cordel. E conseguimos realizar isso com sucesso, pois todos participaram da produção final, escrevendo seus textos.

No quadro 2, apresentamos alguns trechos da primeira versão da produção final e o texto revisado e digitalizado pelos alunos, que demonstram uma variedade linguística nos seus textos. Percebe-se que os módulos trabalhados contribuíram para superar algumas dificuldades encontradas no decorrer das atividades. Os cordéis produzidos são um resultado coletivo, no qual os alunos absorveram os conhecimentos e se desenvolveram dentro de seus limites.

Quadro 2: Produções Finais dos alunos do 9º C

Primeira versão da Produção Final	Produção Final
<p>TRAÇOS DA VIDA DESIGUAL na sertão da vida Onde o sol arde A Desigualdade Toca seu triste cordel Nas Veredas da Miséria Um Lamento ecoa.</p> <p>Arquivo produzido pela aluna P.H.M.R.</p>	<p>Traços de uma vida desigual No sertão da nossa vida, Onde às vezes o sol arde, Muita desigualdade Compõe seu triste acorde. Nas veredas da miséria, Um lamento de verdade. ...</p>

	<p>O dia a dia Todas as vezes que saio, Vejo diversas figuras. Com piadas de mau gosto, O preconceito que dura. E tratam como elogio, Na escola, uma amargura. ...</p>
<p>Arquivo produzido pela aluna L.K.S.</p>	<p>Desigualdade no trabalho Eu vou contar uma história Que acontece todo dia. Uns têm onde trabalhar, Outros nem têm alegria. E não são tão respeitados, Como todos deveria. ...</p>
	<p>A miséria que consome No sertão da crueldade, Existe um triste cenário, Onde tem dificuldade, Tudo é mais solidário. É grande a fome e a miséria, E tece-se o seu calvário. ...</p>
	<p>Arquivo produzido pelo aluno K.R.S.G.</p>

Fonte: Acervo pessoal (2023).

Na sequência, os alunos foram convidados a criar um *e-book* que teve, como propósito, compartilhar os cordéis que eles produziram. Antes de os alunos iniciarem suas atividades, foi passado um tutorial de como montar um *e-book* gratuito, que está disponível no site Canva por meio do *link* https://www.canva.com/pt_br/criar/ebooks/.

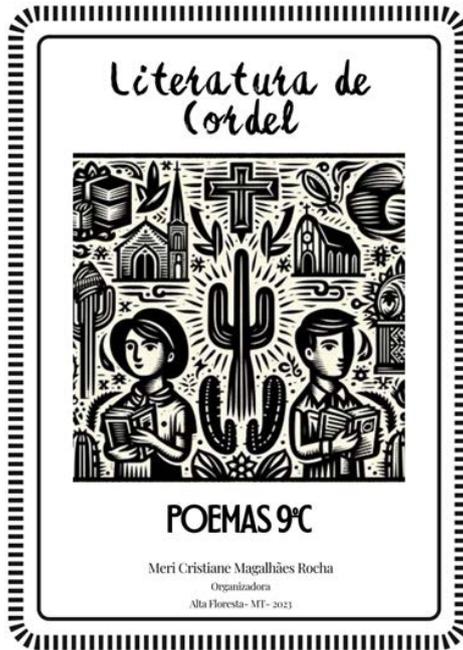
Após terem visto o tutorial, foi proposta a cada dupla/trio a elaboração de um *e-book* (livro digital), usando o Canva e/ou

outras ferramentas digitais de criação. As etapas do processo de criação e edição do *e-book* foram as seguintes:

- Edição e revisão dos cordéis pelos alunos, com a ajuda da professora.
- Criação do *e-book* pelos alunos, incluindo a seleção de imagens e a formatação do texto.
- Revisão final do *e-book* e apresentação para a turma.

Além disso, é válido ressaltar que o processo de criação do *e-book* não apenas fortaleceu o envolvimento dos alunos com a Literatura de Cordel, mas também proporcionou uma experiência enriquecedora no âmbito cultural e educacional. O *e-book* foi compartilhado com a turma, a escola e outras pessoas interessadas em Literatura de Cordel. Como já foi mencionado, o propósito dessa produção foi fazer com que os alunos se sentissem motivados e valorizados com a publicação de suas obras, além de disseminar a cultura nordestina por meio da Literatura de Cordel. Abaixo, segue a capa do *e-book* produzida por eles:

Figura 3: Capa do e-book



Fonte: Acervo pessoal (2023).

Os alunos utilizaram o recurso do *Chromebook* para digitarem e montarem o e-book. Foi organizado um esquema de revisão, no qual os alunos podiam tirar dúvidas em relação à estrutura, tanto com a professora quanto com os colegas da turma.

7.6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Sociolinguística Educacional tem o potencial de enriquecer a experiência pedagógica ao se utilizar a Literatura de Cordel como ferramenta para valorizar a diversidade linguística. Isso, por sua vez, promove uma abordagem inclusiva no aprimoramento das habilidades de escrita e leitura dos alunos. Nesse sentido, percebemos a importância de se trabalhar a variação linguística por meio da Literatura de Cordel nas aulas de Língua Portuguesa.

As estratégias, tais como pesquisa, atividades em grupo, audição de áudios, apresentação de slides informativos, apresentação da pesquisa, confecção de material para a Feira de Cordel e produção dos cordéis, demonstraram eficiência na abordagem de algumas inadequações relacionadas à leitura e à escrita. Com base nos resultados obtidos durante a condução da pesquisa, pode-se afirmar que os objetivos propostos foram atingidos.

No que diz respeito às variações linguísticas presentes nas letras de músicas de diferentes regiões do Brasil, os resultados obtidos revelaram a relevância da pesquisa conduzida na plataforma Localingual. Nesse contexto, os alunos tiveram a oportunidade de demonstrar uma melhor compreensão das variações semântico-lexicais e diatópicas ao utilizarem a Literatura de Cordel no contexto escolar.

Esse entendimento foi um recurso valioso para o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e escrita. Sendo assim, a atividade de conhecer a linguagem regional, enfatizando as variações linguísticas nas letras das músicas, associada à pesquisa na plataforma Localingual, culminando na apresentação para os colegas de sala de aula, destacou-se como uma experiência enriquecedora.

Os alunos compreenderam a importância de valorizar a variação linguística e também que precisam aprender a dominar a variedade culta da Língua Portuguesa, pois é cobrada também fora do espaço escolar. Com relação a isso, de acordo com Bortoni-Ricardo,

No Brasil, as diferenças linguísticas socialmente condicionadas não são seriamente levadas em conta. A escola é norteada para ensinar a língua da cultura dominante; tudo o que se afasta desse código é defeituoso e deve ser eliminado. O ensino sistemático da língua é de fato uma atividade impositiva (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 14).

É relevante salientar que a escola precisa ser um espaço aberto de aprendizagem para o ensino da língua e de valorizar as diferentes formas de linguagem que existem na sociedade. Assim, consideramos que a nossa pesquisa interventiva foi um estímulo para a valorização cultural e linguística dos alunos. Isso despertou nos estudantes um interesse maior ao verem suas produções individuais e coletivas sendo destacadas e enaltecidas.

Dessa forma, podemos confirmar a importância de os educadores unirem a pesquisa em sua prática pedagógica. Nesse sentido, Bortoni-Ricardo nos diz que:

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática pedagógica com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 32-33).

Outrossim, a integração da pesquisa na prática docente é importante para o desenvolvimento profissional e para o aprimoramento do processo de ensino- aprendizagem. Os resultados apresentados também oferecem evidências sobre como a Sociolinguística Educacional contribui para o avanço do ensino de língua. Nessa abordagem, a orientação pedagógica leva em conta a realidade linguística dos falantes, sem negligenciar o ensino reflexivo da norma culta e sua importância para a competência linguística do aluno.

Assim, este estudo proporcionou uma visão diferenciada e contextualizada da Língua Portuguesa, destacando sua dinâmica, diversidade e constante evolução, bem como auxiliando os alunos na compreensão desses aspectos linguísticos. Tudo isso foi feito por meio de uma abordagem pedagógica que explorou a Literatura de Cordel, valorizando

suas diversas formas de linguagem e promovendo uma educação inclusiva.

Acerca das limitações presentes neste estudo, destaca-se a questão do tempo. No decorrer do desenvolvimento do projeto de intervenção, várias outras atividades foram realizadas pelos alunos do 9º C, como as provas do CAED (Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação), do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e avaliações do SEE (Sistema Estruturado de Ensino). Dessa forma, as atividades do projeto de intervenção foram desenvolvidas simultaneamente à preparação dos alunos para as provas e avaliações, entre outras.

Além disso, é importante salientar a etapa da produção final no contexto do projeto de intervenção. Durante esse processo, observamos que, apesar de todas as etapas terem sido realizadas com a participação de todos, alguns alunos ainda precisaram de ajuda para organizarem seus textos em relação às métricas e rimas. No entanto, como já foi mencionado, nossa intenção não foi transformar os alunos em escritores, mas sim proporcionar que vivenciassem a experiência da leitura e da escrita.

Assim, observa-se que este estudo foi essencial para auxiliar os estudantes a desenvolverem suas competências linguísticas a partir de uma educação efetiva e inclusiva para a formação leitora e escritora dos alunos, valorizando a

diversidade linguística e desconstruindo preconceitos sociais e linguísticos.

Conclui-se que a sequência didática apresentada pode contribuir para a divulgação e valorização da Literatura de Cordel em atividades de leitura e escrita, podendo inspirar novas práticas pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa por meio dos elementos teóricos e metodológicos aqui apresentados, servindo de apoio a professores que desejem inserir a Literatura de Cordel em sua prática em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. C. **Uma experiência com a produção do texto literário**: o cordel no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Programa de Pós-Graduação em Linguística- PPGL. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8029/DissRCA.pdf?sequence=1&isAllowed=y%3E>. Acesso em: 04 dez. 2023.

AYALA, M. I. N. Aprendendo a apreender a cultura popular. *In*: PINHEIRO, H. (org.). **Pesquisa em literatura**. Campina Grande: Bagagem, 2003. p. 83-119.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**. 56. ed. São Paulo: Parábola, 2015.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a Sociolinguística na sala de aula.** São Paulo: Parábola, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Manual de sociolinguística.** São Paulo: Contexto, 2019.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola, 2008.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.** Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 10 set. 2023.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática.** 2. ed. 12. reimp. São Paulo: Contexto, 2021.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p.125-155.

HAURÉLIO, M. **Literatura de cordel: do sertão à sala de aula.** São Paulo: Paulus, 2013.

KLEIMAN, Â. B. **Leitura: ensino e pesquisa.** 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

MARINHO, A. C.; PINHEIRO, H. **O cordel no cotidiano escolar.** São Paulo: Cortez, 2012.

PINHEIRO, J. H. Literatura de Cordel na escola: vivência artística ou utilitarismo. *In*: LIMA, M. A. F.; FILHO, F. A.; COSTA, C. de S. S. M. da (org.). **Colóquios linguísticos e literários**: enfoques epistemológicos, metodológicos e descritivos. Teresina: EDUFPI, 2011. p. 175-192. v. 1.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM O GÊNERO CONTO²²

Ângela Rita Christofolo de Mello

Wilson Fidelis de Moura

8.1. INTRODUÇÃO

A proposição denominada “Sequência Didática para estudantes da Educação de Jovens e Adultos com o gênero conto”, é um produto que foi apresentado ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu*, Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), linha de atuação “Estudos da Linguagem e Práticas Sociais”, ofertado pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus Universitário de Sinop/MT.

O texto publiciza uma proposição didática pensada para o público da Educação de Jovens e Adultos (EJA), planejada sob a orientação de uma Sequência Didática, pautada nos

22 DOI: 10.30681/978-85-7911-266-9.8

pressupostos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Ao desenvolver a referida sequência didática planejada, o professor pode adotar os princípios da pesquisa-ação (Thiollent, 1985), a fim de analisar, com vistas a compreender, se e como o trabalho com o gênero textual conto pode contribuir com o processo de desenvolvimento educacional, do público da EJA.

O gênero textual conto foi escolhido com o objetivo de despertar nos estudantes da EJA, a produção de sentidos. Para tanto, foram traçados os seguintes objetivos específicos: estimular o estudante a melhorar as competências linguísticas necessárias para o seu desenvolvimento intelectual e social, com a prática da leitura, interpretação, produção textual oral e escrita e da refacção da produção escrita, em sala de aula; provocar no estudante a curiosidade pela língua materna a fim de que, independentemente da sala de aula, busque leituras e desenvolva a produção textual oral e escrita; extrair os sentidos dos contos lidos.

Com o desenvolvimento desta sequência didática, espera-se que os estudantes da EJA consigam desenvolver suas competências linguísticas, e, por meio da produção de sentidos, assumam uma postura crítica, com vistas à superação do *status quo*. Desta feita, acredita-se que o desdobramento da Sequência Didática, contribua com a transformação social, ao propiciar uma aprendizagem de Língua Portuguesa, voltada para o engrandecimento da pessoa humana, a partir de um processo educacional mais justo e incluyente, no qual, a dualidade educacional seja superada e todos tenham acesso

a uma boa educação, principalmente a classe desfavorecida economicamente.

Saber ler e escrever é essencial para o desenvolvimento humano, tanto no campo intelectual, quanto no campo social. Em um mundo movido por tantas tecnologias e por demandas de inúmeras temáticas, cada vez mais específicas, aqueles que não dominarem a leitura e a escrita sempre ficarão à margem da sociedade. Como ressalta Rojo (2009, p. 105),

Podemos dizer que, por efeito da globalização, o mundo mudou muito nas duas últimas décadas. Em termos de exigências de novos letramentos, é especialmente importante destacar as mudanças relativas aos meios de comunicação e à circulação da informação.

Embora o direito à educação esteja assegurado no artigo 205 da Constituição Federal de 1988 ao determinar que: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”, ainda faltam elementos estruturais para a concretização plena do referido artigo. Como ressalta Cagliari (2009, p. 5), “essa questão vem recebendo atenção especial da parte dos órgãos oficiais, os quais, entretanto, não têm obtido resultados expressivos em suas tentativas de solucionar os problemas citados”, ou seja, o percentual de pessoas que não conseguem concluir a Educação Básica ainda é preocupante.

Na tentativa de superar a condição de não escolarizados, muitos jovens e adultos, buscam a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a fim de iniciar ou concluir pelo menos a Educação Básica e, assim, melhorar a sua qualificação profissional e condições de vida, pois estas pessoas, reconhecem na educação, uma possibilidade de ascensão social. Neste contexto, é relevante discutir a educação ofertada ao público adulto, como um dos esforços possíveis para reverter o quadro de desigualdade social do país. Por isso, esta proposição didática foi pensada para ser desenvolvida com estudantes da EJA, que frequentam o 2º segmento, correspondente aos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental regular.

A proposição didática planejada, considerou que trabalhar com turmas da EJA é um desafio, pois este público possui uma diversidade de experiências, em relação ao conhecimento e à vida. Essas peculiaridades fazem com que o professor, muitas vezes, precise individualizar a sua atuação docente e planejar atividades específicas, para cada estudante de uma turma (Mello, 2018), o que demanda do professor muito trabalho e esforço. Por isso, a Sequência Didática elaborada traz possibilidades de adequações e ajustes que, certamente o professor, com uma postura reflexiva e autônoma, adotará.

Assim, a Sequência Didática planejada, poderá contribuir com a aprendizagem dos estudantes da EJA, e, também, com os professores que trabalham com essa modalidade educativa, no sentido de que terão como fonte de consulta uma proposição planejada, em atenção ao perfil do seu público.

É fundamental trabalhar em prol da inserção do público da EJA, em todos os espaços sociais. Para isso, é necessária a oferta de uma educação de qualidade, ajustada à realidade da modalidade, para que os estudantes possam superar as adversidades da idade e responsabilidade diária, que cada um tem. Libâneo (2004, p. 66) define educação de qualidade como sendo:

[...] aquela que promove para todos o domínio de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais necessários ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, à inserção ao mundo do trabalho, à constituição da cidadania tendo em vista a construção e uma sociedade mais justa e igualitária. Em outras palavras, escola com qualidade social significa a inter-relação entre qualidade formal e política, é aquela baseada no conhecimento e na ampliação de capacidades cognitivas, operativas e sociais, com alto grau de inclusão.

Contudo, para atender as expectativas dos estudantes da EJA, são necessárias intervenções docentes, muitas vezes com planejamentos individualizados. Assim, é possível trabalhar a leitura, a produção de sentidos e escrita sem desvalorizar as lembranças de cada um, conduzindo-os, de forma efetiva, à compreensão de uma vida, em que a atuação cidadã, seja uma realidade.

Neste contexto, a orientação é que o educador valorize o adolescente e o adulto que adentram uma sala de aula da modalidade EJA. Como destaca Pinto (1982, p. 83),

O educador tem que considerar o educando como um ser pensante. É um portador de ideias e um produtor de ideias, dotado frequentemente de alta capacidade intelectual, que se revela espontaneamente em sua conversação, em sua crítica aos fatos, em sua literatura oral.

Além de valorizar o adulto, recomenda-se que o educador tenha empatia, procure entender os motivos que levaram aquele estudante retornar à sala de aula, tentar compreender quais foram e quais são os obstáculos enfrentados por ele, no aprendizado escolar e no dia a dia, a fim de ajudá-lo na superação de suas dificuldades. Esses cuidados são importantes para que o estudante da EJA se sinta acolhido e valorizado. Estabelecer uma condição de igualdade é necessário, tendo em vista que “O que ocorre é que em presença do erudito, arrogante, ‘culto’ (o ‘doutor’) o analfabeto se sente inferiorizado e seu comportamento se torna retraído” (Pinto, 1982, p. 83).

Neste processo, a maneira como o docente conduz sua prática e a metodologia que utiliza, são fundamentais para que o estudante da EJA seja encorajado a aprender. Diante disso, ressalta-se a importância de se trabalhar com intervenções docentes, que incentivem os estudantes a participarem do processo educacional.

Assim, a Sequência Didática planejada, considerou essa integração. Para aproveitar as histórias de vidas dos estudantes e todas as experiências deles, pensou-se na criação de um audiolivro que, quando finalizado, poderá marcar uma nova

fase de incentivo para os estudantes, um recomeço talvez. Para isso, é necessário e importante que os estudantes da EJA sejam incentivados ao debate. Assim, espera-se que, com o incentivo pedagógico maior à leitura, à compreensão de sentido e à produção escrita, os estudantes ampliem o vocabulário, desenvolvam o gosto literário e passem a enxergar nos livros um aliado para o aprendizado da Língua Portuguesa e demais conhecimentos necessários, para a vida em sociedade.

Desta feita, espera-se que o desdobramento da Sequência Didática contribuirá para o crescimento intelectual dos estudantes e para uma mudança de paradigma social, pois na compreensão de Freire (1987, p. 44):

A pedagogia, como pedagogia humana e libertadora, terá dois elementos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão revelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis; o segundo, em que, transformada a realidade opressiva, esta pedagogia deixa de ser a do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.

Diante do exposto, a Sequência Didática se justifica em face da dificuldade de leitura e escrita dos estudantes, da modalidade EJA; da falta de um material didático adequado à modalidade e que é necessário para um bom desenvolvimento dos estudantes; e, ainda, da necessidade de melhoria da prática docente, para com esta modalidade (Mello, 2018).

Mudar essa realidade e promover o alfabetismo é imprescindível para transformar as condições de vida e de trabalho do público da EJA. Como afirma Soares (2010, p. 157):

[...] o alfabetismo tem o poder de promover o progresso social e individual; seu pressuposto é a crença de que o alfabetismo tem, necessariamente, consequências positivas, e apenas positivas: sendo o uso das habilidades e conhecimentos de leitura e escrita necessária para ‘funcionar’ adequadamente na sociedade, participar ativamente dela e realizar-se pessoalmente, o alfabetismo torna-se responsável pelo desenvolvimento cognitivo e econômico, pela mobilidade social, pelo progresso profissional, pela promoção da cidadania.

Então, os pontos aos quais o professor da EJA deve se atentar para proporcionar a aprendizagem aos estudantes dessa modalidade, mesmo que em anos adiantados do Ensino Fundamental, pois as turmas da modalidade EJA requerem dinâmicas diferentes das turmas regulares são: a idade, que causa esquecimento; a baixa visão de alguns; o cansaço sentido pelos estudantes que frequentam as aulas à noite, depois de um dia de trabalho; e todas as preocupações que a vida adulta traz (Mello, 2018).

Mediante estas adversidades, Gadotti (2008, p. 31), assevera que “[...] a escola não pode esquecer que o jovem e adulto analfabeto é fundamentalmente um trabalhador – às vezes em condição de subemprego ou mesmo desemprego [...]”. Esses jovens e adultos, em sua maioria, “[...] lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego, etc.), que estão na raiz do problema do analfabetismo”. Por isso, recomenda-se o incentivo à participação dos estudantes, em todas as atividades da Sequência Didática apresentada, sempre com

atenção às especificidades deste público, para que ampliem os conhecimentos necessários, com vistas a melhorarem suas condições de vida e de trabalho.

Ao final das atividades, espera-se que os estudantes se reconheçam autores de suas histórias, as quais, como afirmado, poderão ser publicadas em um audiolivro. A opção pelo audiolivro é também social a fim de despertar a empatia e a solidariedade para que as histórias dessas pessoas cheguem àqueles que possuem deficiências visuais.

O professor, importante agente dessa mudança, tem o compromisso de, mesmo sendo desvalorizado por setores da sociedade, contribuir para a mudança de paradigmas, pois, como afirma Antunes (2003), embora a falta de uma política pública de valorização do trabalho do docente seja real, é papel do professor primar pela sua formação no sentido de se atualizar, conhecer as recentes concepções de língua, inquietar-se, mudar as práticas, abrir horizontes.

Assim, por meio da leitura de contos, debates e produções orais e escritas de textos que compõem a Sequência Didática, pretende-se melhorar as competências de leitura e escrita dos estudantes, oferecendo-lhes ferramentas, para que possam desenvolverem-se intelectualmente e socialmente.

8.2. ABORDAGEM METODOLÓGICA: HISTÓRIAS DE VIDAS ARTICULADAS AO GÊNERO TEXTUAL CONTO

A Sequência Didática planejada para o segundo segmento da EJA é pautada nas orientações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para se trabalhar com o gênero textual conto. O audiolivro, pensado como produto da Sequência Didática planejada, é um recurso interativo que facilita a leitura de diferentes gêneros textuais, por sua interatividade e indicação às pessoas com deficiências visuais.

8.2.1. Aspectos de uma pesquisa-ação a ser realizada junto ao público da EJA

Esta pesquisa foi pensada com o objetivo geral de analisar possibilidades de aprendizado de Língua Portuguesa e seus respectivos eixos, por meio da contação, produção textual oral e escrita e reescrita de contos, com vistas a despertar nos estudantes da EJA, a produção de sentidos²³. Para tanto, foram traçados os seguintes objetivos específicos: estimular o estudante a melhorar as competências linguísticas necessárias para seu desenvolvimento intelectual e social, por meio da prática da leitura, produção textual oral, escrita e refacção da produção

23 Por “produção de sentido” compreende-se, segundo Antunes (2003, p. 67), “uma atividade de interação entre sujeitos e supõe muito mais que a simples decodificação dos sinais gráficos. O leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando recuperar, buscando interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidas pelo autor”.

escrita, em sala de aula; provocar no estudante a curiosidade pela língua materna a fim de que, independentemente da sala de aula, busque leituras e desenvolva produção textual oral e escrita; ao buscar leituras e praticá-las de forma individual ou em grupo, espera-se que o estudante extraia os sentidos dos diversos tipos de gêneros textuais que circulam em todas as esferas sociais, especialmente os contos.

Portanto, a Sequência Didática elaborada para ser trabalhada com o público da EJA, foi movida pelos seguintes questionamentos: Como propiciar a aprendizagem da leitura e, conseqüentemente, melhorar a produção textual oral e escrita a partir das histórias de vidas, dos estudantes da EJA, por eles narradas? De que forma a leitura de contos que abordam diferentes contextos sociais e políticos ajudarão os estudantes a construir o prazer pela leitura de textos do dia a dia e, também, de obras clássicas? De que maneira o gênero conto, trabalhado de forma articulada às histórias de vidas dos estudantes da EJA, favorecerá a apropriação da leitura, da produção escrita, da produção de sentidos e da oralidade de forma efetiva, ou proficiente?

Desta feita, espera-se que a Sequência Didática sugerida, auxilie os professores que pretendem estabelecer estratégias de aprendizagem, voltadas à realidade educacional da EJA. Contudo, é muito difícil planejar uma Sequência Didática como se fosse um manual, pronto e acabado, pois as características específicas, que geralmente compõe o perfil de uma turma, pede que adequações sejam feitas em todas as proposições e

ou planejamento sugeridos, em atenção à realidade dada. Por isso, destaca-se que o mais importante é realizar um trabalho com o propósito de valorizar e considerar a realidade e os conhecimentos dos estudantes da EJA, com todas as suas particularidades e ou especificidades.

Com esta compreensão, a sequência didática planejada está ancorada nos pressupostos teóricos da pesquisa-ação, desenvolvida com a finalidade de se resolver um problema e que envolve os pesquisadores e os representantes da situação investigada. Esta se configura como uma autorreflexão coletiva.

A sequência didática tem como objetivo promover as competências de leitura, produção de sentidos, produção escrita e oralidade, a partir das histórias de vidas narradas pelos próprios estudantes da EJA, articuladas ao trabalho com o gênero textual conto e, para isso, inclui a participação ativa e interativa dos estudantes. Essa condição poderá ser valorizada com a pesquisa-ação, mesmo porque:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (Thiollent, 1985, p. 14).

Como se pode compreender, para ser pesquisa-ação é necessária a participação efetiva dos envolvidos na busca da solução do problema. Por isso, é imprescindível ter claro o que os envolvidos farão, e o que se espera como resultado.

Para isso, “é necessário definir com precisão, qual ação, quais agentes, seus objetivos e obstáculos, qual exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da situação” (Thiollent, 1985, p. 16).

Quando se trata de estudo pautado nos princípios da pesquisa-ação, a pesquisa qualitativa, do tipo interventiva com a análise interpretativista, que objetiva analisar o contexto do ponto de vista de quem sofre a problemática, é sempre indicada, pois “procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 32).

A análise interpretativista, segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 41-42), tem como função:

[...] descobrir como padrões de organização social e cultural, locais e não locais, relacionam-se às atividades de pessoas específicas quando elas escolhem como vão conduzir sua ação social. A pesquisa interpretativa não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim em estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-la a outras situações.

Esse método, por ser subjetivo, não pode ser traduzido em números, mas, através dele, hipóteses podem ser levantadas, com vistas a “[...] saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja: como o interpretam” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 34). Portanto, essa abordagem permite um maior contato com o público-alvo e investigação do ambiente. Neste sentido, com a utilização do

gênero textual conto e a exploração das suas características, os estudantes da EJA desenvolveram habilidades leitoras e escritoras que os ajudarão na compreensão dos contextos políticos, sociais, culturais e econômicos que o gênero permite explorar, e, conseqüentemente, com a produção de sentidos que viabilizará a adoção de posturas, pouco mais autônomas e cidadãs.

Assim definida, a pesquisa-ação de abordagem qualitativa, valoriza diversos instrumentos para a coleta de informações, como, por exemplo, a observação participante, que é viabilizada quando o pesquisador é inserido no ambiente a ser pesquisado. Este é um momento em que o pesquisador se insere na realidade vivida dos pesquisados e poderá, assim, compreender melhor as demandas sociais, que o referido público necessita.

Essa condição facilita a análise de informações qualitativas, ao permitir, a partir da realização da Sequência Didática planejada, a construção de conhecimentos, que poderão ser utilizados por outros professores pois “[...] é tarefa da pesquisa qualitativa de sala de aula construir e aperfeiçoar as teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 42).

A análise qualitativa permite ao pesquisador compreender melhor o que está acontecendo com um grupo de estudantes que possuem, mais ou menos, as mesmas

características socioeconômicas e a mesma escolaridade. Assim, com a análise decorrente do trabalho com a referida Sequência Didática, será possível compreender o que pensam os estudantes envolvidos. Os aspectos destacados estão relacionados ao perfil do público da EJA, que terão a sua história pessoal valorizada.

Assim, o desdobramento da Sequência Didática poderá ser após a observação do professor, em uma sala de aula de estudantes matriculados no 2º segmento do Ensino Fundamental da modalidade EJA. Além disso, o professor poderá lançar mão de um diário de campo, para registrar todas as etapas da Sequência Didática trabalhada. Este recurso se constituirá em um instrumento que o pesquisador poderá utilizar para registrar as informações coletadas, no decorrer da observação, ou seja, as descobertas e experiências vividas no âmbito da pesquisa. O registro é necessário porque impede o esquecimento de pontos importantes que precisam ser valorizados, no momento da sistematização descritiva e da análise interpretativa das informações observadas. Como orienta Bortoni-Ricardo (2008, p. 47) “[...] escrever em um diário é uma prática muito familiar aos professores e é possível fazer anotações entre uma atividade e outra, sem que isso tome muito tempo. O diário também é uma antiga prática de letramento bem consolidada em nossas culturas”.

Desta forma, as informações e os episódios registrados, tanto no momento da observação, como no momento do trabalho em sala de aulas da EJA, com a realização da

Sequência Didática planejada, poderão ser sistematizados e analisados à luz desta orientação metodológica.

8.2.2. O desdobramento da sequência didática planejada a partir do gênero textual conto

O estudante da EJA, em seu dia a dia, quase não tem contato com a literatura, o que pode dificultar a aprendizagem da língua. Desse modo, estratégias como a leitura compartilhada e a busca pelos efeitos de sentidos, estão previstas para serem utilizadas no desdobramento da Sequência Didática planejada. Acredita-se que com a realização das diferentes atividades planejadas os estudantes construirão as habilidades necessárias para ler, dar sentido aos textos lidos, produzir textos orais e escritos, pois como afirma Solé (1998, p. 72), “[...] é necessário ensinar estratégias de leitura, pois almejamos formar leitores independentes, capazes de enfrentar de maneira inteligente textos de natureza muito diversa”.

Espera-se que os efeitos de sentidos percebidos pelos estudantes, a partir dos textos lidos despertem o interesse pela leitura e incentive novas aprendizagens, uma vez que

[...] a EJA é indiscutivelmente uma educação possível. Ou melhor, imprescindível. E que o fato do atraso para ingresso na educação formal não é motivo para o não ingresso mesmo que tardiamente, uma vez que a educação é um processo continuado e atemporal (Lopes; Souza, 2004, p. 19).

A leitura e a produção de sentidos previstas para serem trabalhados na Sequência Didática, serão etapas anteriores à produção e reescrita dos textos, a serem realizadas em sala de aula e, espera-se, dará ao estudante o direito de expressar sua compreensão acerca da obra lida e, ao professor, a oportunidade de uma avaliação do andamento de seu trabalho.

Desta feita, a produção textual e a reescrita ou refacção textual, também permitirá avaliar se o estudante compreendeu a leitura. A produção textual é um eixo da aprendizagem da Língua Portuguesa, pouco trabalhado em sala de aula, todavia, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98) destacam que:

Um fato é evidente: quanto mais os alunos escrevem, mais eles correm o risco de cometer erros ortográficos. Deve-se, em razão disso, renunciar a propor aos alunos a escrita de textos e começar a ensinar as regras elementares da ortografia? As pesquisas feitas sobre os processos de aprendizagem mostram, ao contrário, que dar aos alunos múltiplas ocasiões para escrever é uma condição indispensável para favorecer o desenvolvimento de suas capacidades nesse domínio.

Assim, em relação as atividades de produção textual, a orientação metodológica da Sequência Didática é de que os textos sejam corrigidos pelo professor, que terá o estudante ao seu lado e fará apontamentos, para a melhoria da escrita. Em consideração ao referido planejamento, o último texto produzido pelos estudantes, com o gênero textual conto, será o produto. A sugestão é de que estes textos sejam organizados, sob a forma de um audiolivro. Para tanto, o professor trabalhará com

os estudantes todas as etapas deste processo. Espera-se que com a publicação do audiolivro os estudantes sintam-se valorizados, ao perceberem que são capazes de produzirem conteúdos, que poderão ajudar outras pessoas a aprender.

Ressalta-se, contudo, que a produção do gênero textual audioconto, sugerido para ser trabalhado no desdobramento da Sequência Didática, é denominado de “produto final”. As transcrições dos contos finais, que serão transformados em arquivos de mídia, deverão ser comparadas aos “produtos iniciais” elaborados pelos estudantes no início da realização do planejamento, para que se possa avaliar a evolução do conhecimento em relação ao gênero trabalhado.

8.2.3. Planejamento da sequência didática a ser trabalhada em sala de aula da EJA: histórias de vidas narradas como possibilidade de superação e inserção social

A proposição da Sequência Didática a ser trabalhada em sala de aula da EJA, prevê a divisão da proposta em: 1) Apresentação da situação; 2) Produção inicial; 3) Desenvolvimento da Sequência Didática que engloba a produção final dos estudantes.

A apresentação da situação é o primeiro momento de interação entre professor-aluno. Durante esse momento, é apresentada aos alunos a Sequência Didática que será trabalhada e alguns contos para as primeiras leituras. Após a apresentação da Sequência Didática, os alunos farão a

produção inicial, que dará ao professor um diagnóstico do conhecimento dos discentes, acerca do gênero conto. É, também, o momento de leitura, individual e em grupo, e da participação oral no momento da contação de histórias.

Após, inicia-se o desenvolvimento da Sequência Didática planejada em módulos, que é marcada pela intensa troca de conhecimentos entre professor-aluno. A orientação é de que o professor, nesta etapa, ressalte a importância da aprendizagem e incentive os alunos à produção de histórias. Englobam ainda, esse momento da proposta, a correção e reescrita dos textos produzidos pelos alunos, a apresentação do computador e do audiolivro para eles e a gravação das histórias que darão origem a um audiolivro da turma.

Quadro 1: Resumo da Sequência Didática planejada²⁴

Atividades		Objetivos	Atividades e Recursos Didáticos
1	Apresentação da situação	Apresentar aos estudantes a Sequência Didática e alguns contos; buscar compreender se os alunos praticam em seu dia a dia a leitura; explicar a eles o porquê do tema escolhido; o porquê daquela turma e o porquê daquele gênero.	Utilizar: projetor; cópias dos textos Cem anos de perdão, de Clarice Lispector e A Armadilha, de Murilo Rubião.

24 O desdobramento detalhado com a descrição de todos os módulos, incluindo a apresentação da situação e a produto final está disponível em: https://drive.google.com/file/d/1-6fa2dsequênciadidática2JPyx93uFXg1_8-LNYab2A2T/view. Acesso em: 12 abr. 2024.

2	Produção Inicial	Diagnosticar os conhecimentos dos estudantes acerca do gênero textual conto e as dificuldades de escrita e compreensão que, porventura, apresentem.	Disponibilizar aos alunos cópias dos seguintes textos: Trabalhadores do Brasil, de Wander Piroli; Cego e amigo Gedeão à beira da estrada, de Moacyr Scliar; Dezembro no Bairro, de Lygia Fagundes Telles e Conto de escola, de Machado de Assis. Entregar aos alunos cópias de cada texto bem como a atividade inicial que avaliará a compreensão de texto e os conhecimentos dos alunos referentes ao gênero conto.
3	Desenvolvimento da Sequência Didática planejada	Propiciar aos estudantes da EJA a melhora da competência leitora, da produção de sentidos e da produção escrita, a partir do estudo do gênero textual conto. Mostrar a importância da apropriação do conhecimento, ou seja, da aprendizagem formal para a vida.	Diferentes atividades de leitura, interpretação-produção de sentidos, oralidade, situações de escrita e produção textual.
3.1	Módulo 1	Ressaltar a importância da aprendizagem da competência leitora, da escrita e da compreensão de mundo. Trabalhar os conceitos de denotação e conotação, e, também, o que é um provérbio.	Disponibilizar aos alunos cópias dos seguintes textos: Um apólogo, de Machado de Assis; Macacos, de Clarice Lispector; Natal na Barca, de Lygia Fagundes Telles; Festa, de Wander Piroli. Usar o projetor para projetar partes do texto que serão utilizadas para exemplificar os conceitos de denotação e conotação. Entregar aos alunos uma lista de provérbios para exercício de apreensão de sentidos.
3.2	Módulo 2	Propiciar aos estudantes narrarem suas histórias de vidas como forma de valorizá-los em suas trajetórias. Registrar conhecimentos construídos por eles a partir das experiências vividas.	Atividades de oralidade: incentivar e encorajar os estudantes a contarem suas histórias de vidas.

3.3	Módulo 3	Proporcionar o contato individual do estudante com textos do gênero conto, com a diversidade de histórias e com as palavras, construções e significados.	Disponibilizar para os alunos os seguintes livros: 50 Contos, de Machado de Assis; Melhores Contos, de Lygia Fagundes Telles; Todos os Contos, de Clarice Lispector; Contos Novos, de Mário de Andrade e O homem que sabia javanês, de Lima Barreto.
3.4	Módulo 4	Oportunizar aos estudantes externarem suas aprendizagens por meio da produção de textos escritos e de atividades de compreensão textual.	Disponibilizar para os alunos cópias: do conto Gaetaninho, de Alcântara Machado, e da folha de avaliação e compreensão de texto já utilizada na produção inicial.
3.5	Módulo 5 Produção Final	Aperfeiçoar a produção escrita a partir da correção dos textos, de forma individual, e da reescrita por parte dos estudantes. Devolver as atividades de produção de texto corrigidas e atender os alunos em suas possíveis dúvidas.	Atividade de refação das produções pelos estudantes.
3.6	Módulo 6	Incluir digitalmente o estudante da EJA e preparar os textos para a impressão e publicação do audiolivro.	Disponibilizar computadores para o máximo possível de alunos. Orientar e acompanhar os estudantes na digitalização dos contos produzidos.
3.7	Módulo 7	Mostrar aos estudantes da EJA novas formas de publicações com possibilidades de despertar a imaginação e a empatia dos leitores pelos recursos que oferecem, especialmente aos deficientes visuais.	Utilizar recurso de mídia, que permita a reprodução de áudio.
3.8	Módulo 8	Gravar as histórias para oferecê-las àqueles que possuem deficiência visual.	Utilizar recurso de mídia, que permita a gravação de áudio.
3.9	Módulo 9	Organizar os áudios dos alunos e formatá-los em um audiolivro.	Disponibilizar o audiolivro em sites específicos.

Fonte: Elaboração própria (2020).

2.4. Apontamento de uma sequência didática para estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Após o planejamento da Sequência Didática, reforça-se e reedita-se a importância do trabalho voltado às particularidades desse público a fim de que a aprendizagem seja facilitada, com vistas a incentivá-los a permanecerem na escola até concluírem os estudos. Como destaca Britto (2012, p. 56), “Estudar é uma ação reflexiva pela qual se quer conhecer e explicar fatos do mundo material, da vida humana, das singularidades pessoais. Neste sentido, é um trabalho intelectual, pressupondo finalidade e compromisso e exigindo condições apropriadas [...]”. Contudo, estudar para o público da EJA, traduz-se em superar barreiras e desafios impostos por uma vida de negação de muitos direitos. Por isso, o professor precisa estar preparado e ter um planejamento voltado para as particularidades que a modalidade exige.

Para planejar a Sequência Didática seguiu-se as orientações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96), que propõem um “[...] conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral e escrito”, no caso desta Sequência Didática o gênero textual conto. Para a maioria dos alunos, a palavra “conto” traz um significado, que, se não é o mesmo para todos, são aproximados e semelhantes.

Apesar do significado da palavra conto ser próximo de quase todos os alunos, pois o contar histórias está presente nas

vidas cotidianas desde o nascimento, ainda é preciso trabalhar com eles as características do gênero em questão, para que eles possam, aos poucos, enxergarem além do que a sala de aula oferece. Assim, definir o que é gênero textual e trabalhar as características que o define é essencial para que no dia a dia os estudantes comecem a relacionar os conhecimentos adquiridos na sala de aula às suas experiências diárias.

A escolha do gênero textual conto, se deu por ser um gênero acessível, curto e com muitas variações (popular, terror, fantástico...). É um gênero próximo e conhecido da maioria dos estudantes. Um conto, quando lido com atenção, pode aliviar momentaneamente a dureza diária que a maioria dos estudantes enfrenta, pode despertar os sonhos e mexer com o lado anímico.

8.2.4.1. O encontro com os estudantes

A apresentação da situação é essencial para que o desenvolvimento da Sequência Didática tenha êxito. Ela permitirá ao estudante vislumbrar o caminho que seguirá até a elaboração do produto. É um momento em que o professor terá a oportunidade de explicar aos estudantes o que é uma Sequência Didática, quais as etapas que a constitui e, também, qual a finalidade dela. Essa interação inicial é importante pois permite ao professor se aproximar dos estudantes e interagir com eles. Segundo Bronckart (2007, p. 34), “A linguagem humana se apresenta, inicialmente, como uma produção

interativa associadas às atividades sociais, sendo ela um instrumento pelo qual os interactantes, intencionalmente, emitem pretensões à validade relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve”.

Uma Sequência Didática, com o nome sugere, organiza o trabalho didático. Ela se constitui de apresentação, produção inicial, desenvolvimento e produção final. Essas etapas permitem a construção do conhecimento, de forma progressiva e concreta, pois a sua produção final, geralmente assenta-se na consolidação das características do gênero trabalhado, acrescido de demais conhecimentos. Como referenda Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 93):

[...] as sequências didáticas apresentam uma grande variedade de atividades que devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos estudantes, dos momentos escolhidos para o trabalho, da história didática do grupo e da complementariedade em relação a outras situações de aprendizagem da expressão, propostas fora do contexto das sequências didáticas.

A finalidade da Sequência Didática é auxiliar, organizar e mostrar ao professor que não se pode pular etapas no processo de aprendizagem, antes é necessário, se preciso for, recomeçar. Além disso, o professor terá a oportunidade de conhecer a realidade dos estudantes.

Espera-se que o contato dos estudantes com os contos disponibilizados pelo professor, promova, a partir de diferentes estratégias de leitura, muita interação e trocas de experiências.

Compreende-se que essa interação é fundamental para o aprendizado da leitura, com produção de sentidos, assim como da escrita, como destaca Antunes (2003, p. 42):

[...] a concepção interacionista, funcional e discursiva da língua, da qual deriva o princípio geral de que a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos. É, pois, esse núcleo que deve construir o ponto de referência, quando se quer definir todas as opções pedagógicas [...].

Nesta etapa, é essencial que o professor mostre que está em sala para troca de conhecimentos e experiências. Assim, é importante que aja sem quaisquer marcas de preconceitos, a fim de não ridicularizar ou discriminar alguém que, por vezes, está voltando, depois de muito tempo, à escola. Em relação ao preconceito linguístico, é importante o respeito à língua do falante até para fazê-lo entender que as situações moldam os discursos e que conhecê-las é essencial para a mudança de *status* social em uma sociedade, mesmo porque:

Essa crença é muitas vezes reforçada pela grande imprensa e por publicações que prometem ensinar o falante a não ‘errar’ no uso da própria língua. O valor social atribuído às variações urbanas de prestígio é inegável e é um direito de todo cidadão brasileiro ter acesso a elas. No entanto, isso não significa que um falante deva ser discriminado ou ridicularizado por utilizar uma variedade não padrão (Barreto; Bárbara; Bergamin, 2016, p. 159).

Com a disponibilização dos contos e os questionamentos feitos junto aos estudantes sobre seus hábitos de leitura, o

interesse pela proposição e pela Língua Portuguesa poderá aumentar. Enfim, essa troca é de muita valia para um trabalho que, neste momento, estará no início e deverá buscar o despertar e o prazer pela literatura dos contos e pelas aprendizagens de todas as habilidades que o seu domínio exige. Logo, a interação entre os integrantes da turma e o professor funcionará como um elemento agregador e catalisador das ações, que serão implementadas no decorrer das atividades planejadas.

Um ponto importante a se ter em mente a partir desse momento é o processo avaliativo sobre todas as atividades propostas. Neste sentido, avaliar os estudantes, independentemente de a modalidade ser EJA ou não, a partir do desdobramento de uma Sequência Didática, traduz-se em considerar o processo evolutivo de cada estudante. Logo, adota-se a avaliação formativa e contínua, como ressalta Ribeiro (2011, p. 74):

[...] o processo avaliativo não se restringe a procedimentos formais de avaliação – teste, correção pelo professor, mensuração de resultados, proposição de ajustes – pelo contrário, permeia toda a dinâmica educativa. Deste modo, o professor pode perceber necessidades de ajustes enquanto observa o andamento das atividades em sala.

Portanto, o encontro inicial, primeiro momento de interação entre estudantes e professor, é importantíssimo para que trocas interessantes e enriquecedoras aconteçam nas

próximas aulas, permitindo assim, uma interação propícia ao aprendizado.

8.2.4.2. A primeira produção de muitas que virão

A produção inicial é o primeiro momento de solidão do estudante, é o momento em que ele se vê refém da sua própria língua, de seu aprendizado até o momento atual. Esta pode ser uma etapa difícil para ele que, por receio, muitas vezes, não quer expor suas fragilidades. Por isso, é importante criar um ambiente propício à escrita, como orientam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.101):

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. Contrariamente ao que se poderia supor [...] esse encaminhamento não põe os alunos numa situação de insucesso; se a situação de comunicação é suficientemente bem definida durante a fase de apresentação da situação, todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado.

Essa etapa é de suma importância, pois, a partir dos textos produzidos pelos estudantes, o professor terá em mãos o diagnóstico da turma, das dificuldades relacionadas à leitura, à escrita, à produção de sentido, relacionadas ao gênero escolhido. Por isso, é necessário que tudo seja feito com muito

cuidado a fim de se tentar extrair o máximo de informações das primeiras produções dos estudantes.

Como destaca Geraldi (1993, p. 135), o gênero textual é considerado “[...] como ponto de partida de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua [pois] é no texto que a língua se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas [...] quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva [...]”, daí a importância da realização desta primeira produção.

O contato do estudante com os textos, assim como a leitura feita pelo professor, pelo grupo de estudantes e individualmente, constituem momentos anteriores à produção que visam despertar na turma o interesse pela leitura, a produção escrita e a produção de sentidos. Segundo Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 97):

O processo da Sequência Didática se efetiva no decorrer de todas as etapas propostas, sem dissociação, pois o objetivo conjunto é levar o aluno a dominar um determinado gênero, de maneira a ajudá-lo falar ou escrever de acordo com uma dada situação de comunicação e, ainda, facilitar o acesso a práticas de linguagens novas ou dificilmente domináveis.

Por meio da interação professor-aluno/aluno-professor, a imaginação e a realidade são despertadas para lembrar histórias já lidas, ouvidas e que, de certa forma, marcaram as vidas. Após o despertar, acreditamos que o estudante terá maior facilidade de relatar as suas vivências, de produzir textos a partir delas, o que revelará o contexto histórico social

de cada um, pois “a linguagem é uma prática social humana de interação entre sujeitos. Por meio dela, os interlocutores expressam e constituem sua identidade, em situações de uso ocorridas em contextos sócio-históricos determinados” (Barreto; Bárbara; Bergamin, 2016, p. 177). Portanto, a produção inicial não deve ser descuidada em nenhum aspecto, ela é o marco de um trabalho em conjunto em que todos poderão interagir, trocar ideias e construir conhecimentos.

8.2.4.3. Trabalho planejado, integrado e prazeroso em grupo

O desenvolvimento dos módulos planejados na Sequência Didática é a parte mais longa e trabalhosa do processo. É o momento em que, etapa por etapa, o estudante mostrará a evolução de seu aprendizado. O mundo do trabalho exige, para melhor emprego e colocação, competências leitoras e escritoras. Para tanto, a capacidade de produzir sentidos, de interpretação e de compreensão dos conteúdos e conceitos apreendidos são fundamentais. Desta feita, a orientação é de que o professor trabalhe atividades que contribuam para que essas competências sejam aprimoradas no decorrer de todo o processo de escolarização.

Nesta etapa do trabalho, os conteúdos não podem ser esquecidos, como a linguagem figurada em que por meio de exemplos, o professor pode interagir com os estudantes e mostrar em quais contextos ela é utilizada, bem como apontar nos contos essa manifestação literária. Assim, a leitura

começará a despertar sentidos que antes os estudantes não evidenciavam. Destaca-se, contudo que:

O professor que busca interatividade com seus alunos propõe o conhecimento, não o transmite. Em sala de aula é mais que instrutor, treinador, parceiro, conselheiro, guia, facilitador, colaborador. É formulador de problemas, provocador de situações, arquiteto de percursos, mobilizador das inteligências múltiplas e coletivas na experiência do conhecimento. Disponibiliza estados potenciais do conhecimento de modo que o aluno experimente a criação do conhecimento quando participe, interfira, modifique. Por sua vez, o aluno deixa o lugar da recepção passiva de onde ouve, olha cópia e presta contas para se envolver com a proposição do professor (Silva, 2003, p. 269).

Assim, a sugestão é de que, no decorrer do trabalho, diferentes atividades ligadas à leitura, escrita e reescrita sejam desenvolvidas com vistas a aprimorar as competências associadas a elas junto aos estudantes. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, “[...] utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso” (Brasil, 1998, p. 32), são demandas necessárias.

Essas atividades são consideradas primordiais para o discente, assim como primordial é o professor fazer as correções dos textos produzidos por eles de forma individual, o que permitirá a eles uma compreensão maior de suas fragilidades e dos pontos que precisam melhorar. Isto poderá

acontecer com a proposta de refacção textual. Não por acaso, Marcuschi (2001, p. 16-17), apresenta o poder da escrita em nossa sociedade ao afirmar que esta

[...] se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural [...] não por virtudes que lhe são imanentes, mas pela forma como se impôs e a violência com que penetrou nas sociedades modernas e impregnou as culturas de um modo geral.

Além disso, os estudantes terão contato com as tecnologias, manusearão o computador e conhecerão outras possibilidades de compartilhar suas histórias, com a produção do audiolivro que será o produto final de uma jornada de muito trabalho, para aquele que pretende vencer desafios. Desta feita:

Não basta o professor conhecer o conteúdo de sua área de conhecimento para utilizar o computador na criação de ambientes amigáveis que favoreçam a aprendizagem do aluno, nem é suficiente encomendar a um técnico a criação desses ambientes. A interação entre as dimensões tecnológica, pedagógica específica da área de conhecimento é que torna mais efetivo o uso do computador na aprendizagem (Almeida, 2002, p. 12).

Logo, a proposição da Sequência Didática, que pode sofrer alterações em face aos desafios de uma sala de aula, é uma contribuição para os professores, que estão incomodados com os rumos que a educação vem tomando no Brasil.

8.2.4.5. Produto final: a concretização do esforço coletivo

Espera-se que os estudantes utilizem em suas vidas cotidianas tudo o que aprenderem durante o desdobramento da Sequência Didática. A sua última etapa pensada como produção final é para o professor e também para o estudante, o momento de avaliar a aprendizagem em relação ao gênero trabalhado. Assim, a orientação é de que o professor instrua o estudante a comparar a sua produção inicial com a sua produção final a fim de que ele possa avaliar o seu processo evolutivo de aprendizagem. Esta última etapa, assim como as demais, é relevante e valoriza ainda mais este tipo de planejamento, pois como destaca Antunes (2003, p. 34):

A complexidade do processo pedagógico impõe, na verdade, o cuidado em se prever e se avaliar, reiteradamente, concepções (O que é linguagem? O que é uma língua?), objetivos (Para que ensinamos? Com que finalidade?), procedimentos (Como ensinamos?) e resultados (O que temos conseguido?), de forma que todas as ações se orientem para um ponto comum e relevante: conseguir ampliar as competências comunicativo-interacionais dos alunos.

As produções finais elaboradas pelos estudantes, que se traduzem na escrita de contos, têm como sugestão, a elaboração de um audiolivro. Pensou-se no audiolivro porque acredita-se que esta produção poderá incluir o estudante socialmente na aprendizagem da Língua Portuguesa e convencê-lo de que podemos oferecer alguma coisa às pessoas. Essa proposta tem, então, objetivos implícitos

porque a escola deve se preocupar em trabalhar com todas as dimensões humanas, especialmente com um público tão específico como o da EJA, que diariamente é marginalizado. Esses objetivos implícitos visam resgatar a autoestima e incentivar o exercício da cidadania.

O momento da produção final é muito importante para todos os participantes da proposição. É o instante em que tanto o professor, como o estudante, poderá avaliar o que deu certo e o que precisa ser mudado. É uma etapa necessária de reflexão e de muito valor, pois permitirá avaliar o planejamento trabalhado com a Sequência Didática. Especificamente, o audiolivro é sugerido por estar associado à tecnologia, por ser uma ferramenta de estudo e de inclusão social aos que possuem deficiências visuais. Essa tecnologia, que começou a se popularizar na década de 1980 e foi utilizada em algumas guerras para relaxamento e aprendizado, hoje é acessível a uma grande parte da população através da *internet*.

O audiolivro é uma ferramenta de inclusão, tanto para o estudante da EJA, quanto para os deficientes visuais, que quando possível, recorrem ao áudio para aprender e para ter acesso as boas histórias. Acredita-se que esse viés social permanecerá na história de vida dos estudantes de alguma maneira e que poderão se engajar em outros projetos e lutas sociais, com vistas a melhorar a realidade social. Após a etapa final, nada impede o professor de, tendo condições, agregar novas etapas ao planejamento da Sequência Didática e,

também, de trabalhar com outros gêneros textuais de maneira mais aprofundada.

É importante que uma avaliação sistemática das produções iniciais e finais seja feita, e que direcionamentos sejam elaborados a fim de que o trabalho seja contínuo e vivo nas lembranças daqueles que dele participaram, mesmo porque:

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isto que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, técnicas e instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas. É esse o desafio a que se propõe esta coleção (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 96).

Enfim, essa etapa traduz-se em uma oportunidade de o professor refletir sobre o seu trabalho, fazer apontamentos do que deu certo ou não a fim de que, em novos planejamentos, o trabalho seja mais dinâmico e participativo. A transformação no ensino da Língua Portuguesa é possível. Para que isso aconteça, é preciso dedicação e força de vontade, é necessário enxergar a sala de aula como um local de aprendizagens mútuas, de trocas entre professor e estudantes, e, também, como um local de transformação social, onde todos melhoram diariamente a prática da cidadania.

8.3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem da Língua Portuguesa é imprescindível para a apropriação de conhecimentos essenciais para a vida, como a leitura e a escrita. Infelizmente no Brasil, crianças e adolescentes ainda são, por diversos motivos, obrigados a saírem das escolas, interrompendo um ciclo de formação que, como consequência, traz prejuízos econômicos e sociais a eles e à sociedade. Essa interrupção, na maioria das vezes, é causada por inúmeras questões de ordem econômica e social que fazem com que um expressivo percentual de estudantes deixe os bancos escolares e parte para o mundo do trabalho. Estes, geralmente ocupam as vagas menos valorizadas e desprestigiadas, os subempregos. Inconformados com a situação de exclusão que ocupam, este público retoma o seu processo de escolarização básica na EJA.

Segundo Saviani (2003, p. 7) “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Dessa humanidade que se constrói, desfrutam o educador e o educando e isso é construção. Neste sentido, a Sequência Didática planejada, foi pensada para assegurar ao estudante da EJA o necessário aprendizado da Língua Portuguesa. Segundo Paulo Freire (2009, p. 66), “[...] o que importa, realmente, ao ajudar-se o homem é ajudá-lo a ajudar-se (e aos povos também). É fazê-lo

agente de sua própria recuperação. É, repitamos, pô-lo numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas”.

Tem-se o convencimento que a escola pode contribuir ao propiciar ao público da EJA, uma aprendizagem efetiva, por meio da oferta de uma educação de qualidade social. Segundo o Programa Nacional da Integração da Educação Profissional (PROEJA), a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos tem como orientação:

[...] proporcionar a formação de cidadãos-profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora (Brasil, 2007, p. 35).

A partir das leituras dos textos do gênero conto, indicados na Sequência Didática planejada, das atividades de interpretação e compreensão de sentidos, da reescritas e demais atividades propostas, pretende-se valorizar os estudantes da EJA ao provocar neles, reflexões para que reconheçam, cada vez mais, a leitura e a escrita, com vistas a melhorar as suas próprias construções verbais e orais. Acredita-se que o conto, considerado um gênero popular, contribua para com a integração dos estudantes no decorrer do desdobramento do planejamento, pois boas histórias, orais ou escritas, fazem parte do cotidiano do público da EJA.

É importante ressaltar que esta proposta pode e deve ser ajustada à realidade das turmas. Pensou-se nela para o público

da EJA, mas essa proposta pode ser adequada a todas as turmas de todas as modalidades, pois é uma proposta que, além de ajudar na melhoria das competências linguísticas, possui um viés integrador que dá protagonismo aos estudantes, ao promover uma aprendizagem mais democrática e autônoma.

Espera-se que a educação, de modo geral, seja guiada por um sentimento de justiça social e que os números da evasão escolar diminuam com o passar dos anos, e com isso, a demanda da EJA também. Contudo, enquanto essa mudança não acontecer, é urgente olhar para àqueles que voltam para a escola em uma tentativa de inserção social. Que não seja um olhar de piedade, mas um olhar de respeito pelas histórias, pela vontade de mudar uma realidade de exclusão, de marginalização, de negação de direitos legalmente assegurados, como o direito ao ingresso, permanência e conclusão de pelo menos a Educação Básica a todas os brasileiros.

Assim, a pretensão é de que a Sequência Didática sugerida auxilie e incentive os professores a desenvolverem outros planejamentos para a oferta da modalidade EJA que atendam aos anseios e necessidades formativas desse público, às vezes, heterogêneo em relação à idade, mas que é homogêneo em relação às condições sociais e às necessidades.

Acredita-se que o desdobramento da Sequência Didática, contribua com a transformação social, ao propiciar

uma aprendizagem de Língua Portuguesa, voltada para o engrandecimento da pessoa humana, a partir de um processo educacional mais justo e incluyente, no qual, a dualidade educacional seja superada e todos tenham acesso à uma boa educação, principalmente a classe desfavorecida economicamente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. B. de. **Educação, projetos, tecnologia e conhecimento**. São Paulo: PROEM, 2002.

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BARRETO, R. G.; BÁRBARA, M. G.; BERGAMIN, C. **Ser protagonista: língua portuguesa**. São Paulo: Edições SM, 2016.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. **Lei complementar 49/98**. Disponível em: [http://ole.uff.br/wp-content/uploads/sites/600/2019/06/LEI-COMPLEMEN TAR-49-mt.pdf](http://ole.uff.br/wp-content/uploads/sites/600/2019/06/LEI-COMPLEMEN%20TAR-49-mt.pdf). Acesso em: 25 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. PROEJA: **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em: 15 nov. 2020.

BRITTO, L. P. L. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

BRONCKART, J. P. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2007.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. J. (org.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LIBÂNEO, J. C. **A organização e gestão da escola**: organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LOPES, S. P.; SOUZA, L. S. **EJA**: uma educação possível ou mera utopia? **Revista Alfabetização Solidária**, 2004. Disponível em: https://www.academia.edu/3074467/EJA_uma_educa%C3%A7%C3%A3o_poss%C3%ADvel_ou_mera_utopia. Acesso em: 15 nov. 2020.

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

MELLO, A. R. C. de. **Uma política educacional para jovens e adultos em Mato Grosso**: adaptabilidade e conformação social. Cuiabá: EdUFMT, 2018.

PINTO, Á. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo, 1982.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SILVA, M. Educação na cibercultura: o desafio comunicacional do professor presencial e on-line. **Revista da FAEEBA- Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 12, n. 20, p. 261-272, 2003. Disponível em: <https://www.calameo.com/books/00010354711e1d36144e9>. Acesso em: 20 nov. 2020.

SILVA, N. Í. **Ensino Tradicional de Gramática e Prática de Análise Linguística na Aula de Português**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009. Disponível em: <https://>

repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/7600/1/arquivo4017_1.pdf. Acesso em: 20 nov. 2020.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

O TRATAMENTO DOS ADVÉRBIOS NO LIVRO DIDÁTICO *ARARIBA MAIS: INTERDISCIPLINAR – LÍNGUA PORTUGUESA E ARTE* (2018)²⁵

Cleiton Dalbem de Souza

Gabriela Maria de Oliveira-Codinhoto

9.1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo descrever a abordagem didático-pedagógica de um livro didático acerca da categoria advérbio, tendo como ponto de partida a discussão proposta por Souza (2024). A análise que iremos reportar baseia-se no livro didático *Arariba Mais: Interdisciplinar - Língua Portuguesa e Arte*, publicado pela editora Moderna, no ano de 2018, sob a responsabilidade organizacional de Marisa Martins Sanches.

No presente capítulo, propomos uma análise sobre a abordagem didático-pedagógica promovida por um livro didático de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino

25 DOI: 10.30681/978-85-7911-266-9.9

Fundamental, abordando parte das discussões promovidas em uma pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Letras – PROFLETRAS, na Universidade Federal do Acre em 2024.

A análise da obra revela que o livro didático apresenta, pedagogicamente, uma estrutura teórica sobre advérbios atrelada às concepções prescritivas da gramática normativa tradicional, com destaque às atividades que se voltam para classificação e nomenclatura dos constituintes gramaticais, além da utilização de vários gêneros textuais para seleção de enunciados soltos na construção dos exercícios.

9.2. CONCEITUALIZAÇÃO DE ADVÉRBIO NO LIVRO DIDÁTICO ARARIBA *MAIS INTERDISCIPLINAR: LÍNGUA PORTUGUESA E ARTE*

Segundo Bechara (2014, p. 20), uma gramática (de cunho normativo-prescritiva) tem como objetivo “recomendar um modelo de língua, assinalando as construções ‘corretas’ e rejeitando as ‘incorretas’, ou não recomendadas pela tradição culta”. As recomendações, segundo o autor, têm um caráter pedagógico, ou seja, têm como objetivo ensinar ao público da obra as formas corretas de se falar e escrever, em detrimento das formas incorretas. É fato que, ao menos desde as propostas de organização curricular de Fausto Barreto (Orlandi; Guimarães, 1998), é esse o imaginário coletivo sobre

os objetivos das aulas de Língua Portuguesa na educação básica: o ensino das formas corretas, de se falar e escrever.

Dessa forma, percebemos que as metas vislumbradas pelas gramáticas normativas dialogam diretamente com o propósito dos livros didáticos, enquanto aquelas se colocam como modelos de correção, por assim dizer, esses seguem um modelo de organização que tem a finalidade de facilitar o trabalho do professor em sua empreitada didático-pedagógica, trazendo os principais tópicos curriculares, em forma de construtos teóricos e atividades de fixação, para o que, a partir das propostas ali presentes, o professor possa ensinar os alunos em sala de aula.

Lajolo (1996) afirma, assim, que o livro didático é quase um “manual de instruções”. Podemos perceber, pela natureza constitutiva dos dois materiais, que o duplo propósito da gramática prescritiva tradicional, da recomendação do modelo e natureza pedagógica que, por meio de tal recomendação, é construída, em alguma medida, replicado no livro didático, com a diferença de que, no livro, há uma amplitude maior de assuntos e esses assuntos são classificados de acordo com a seriação escolar e com os tópicos curriculares, selecionados pelas instituições escolares.

O papel crucial do livro didático no cotidiano da escola brasileira é inegável, já que ele se constituiu como o principal material didático, presente nas salas de aulas do Brasil (Lajolo, 1996). Conforme afirmam Oliveira-Codinhoto, Oliveira e Silva

(2021), podemos ampliar o alcance do livro didático, que não fica restrito à sala de aula. As autoras destacam que o contato com o livro didático, a partir da implantação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), foi essencial para a democratização do livro, enquanto objeto, fosse efetuada no nosso país, tendo em vista que esse material passou a ser um dos poucos materiais publicados, ou até o único, que alunos e famílias inteiras tinham contato. Assim, o livro didático assume uma posição de destaque, ainda maior, além de presente nas salas de aula, passa a estar presente nas casas e, assim, no imaginário das famílias.

Sendo assim, podemos supor que o livro didático, sendo aquele que resume e que traz em si os tópicos curriculares e as formas aceitas a serem ensinadas em sala de aula, reflete as perspectivas pedagógicas mais gerais do trabalho com a Língua Portuguesa, levando em consideração os documentos norteadores da educação, as expectativas da escola e a sua própria natureza composicional. Considerando esse fato, recorreremos, neste capítulo e na dissertação de Souza (2024), ao estudo do livro didático *Arariba Mais*, por entender que ele resume a visão escolar do trabalho com os advérbios nas aulas de Língua Portuguesa, na escola em que a pesquisa se desenvolveu.

9.2.1. Análise dos advérbios no livro *Arariba Mais*

O livro adotado, *Arariba Mais: Interdisciplinar: Língua Portuguesa e Arte*, foi publicado pela editora Moderna, no ano de 2018, sob a responsabilidade organizacional de Marisa Martins Sanches. O livro faz parte do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, do Ministério da Educação, no período de vigência os anos de 2020 a 2023. A obra segue as particularidades das políticas públicas educacionais, dos anos finais do Ensino Fundamental, seguindo ao documento normatizador a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), que estabelece o domínio da linguagem e da língua à interação e à construção crítica da cidadania.

O livro se organiza a partir de um agrupamento de gêneros textuais e a partir deles que todo o trabalho de ensino-aprendizagem é realizado. Há uma parte específica, denominada “Estudo da língua”, que configura nosso objeto de interesse neste trabalho, já que traz em si a o trabalho com a classificação gramatical e as especificidades ligadas à nomenclatura gramatical – parte em que voltamos nosso olhar mais dedicado, especificamente ao abordarmos o estudo dos advérbios.

Percebemos que, nessa seção, o livro se volta aos formatos da gramática normativo-prescritiva tradicional, trazendo os advérbios de forma taxativa, com definições pré-estabelecidas, sem fonte determinada, e especialmente metalinguística, ou seja, sem contextualização e sem

referência ao funcionamento da língua, em relação os aspectos que aborda. O objetivo de propor um ensino propositivo de entendimento da linguagem, em pleno funcionamento não se materializa, de todo, quando se observa a abordagem do elemento gramatical/sistêmico da língua.

O assunto de nossa pesquisa tem como foco principal os advérbios, que no livro adotado pela escola são retratados no 7º Ano da Coleção supracitada. O tema abordado encontra-se na Unidade 4, “Formas de expressão: Paredes, Muros e Escrita”, que possui como ponto de partida um artigo de opinião juntamente com uma pintura. Os advérbios são estudados apenas na seção exclusiva desse capítulo, “Estudo da língua”. Vejamos as atividades.

Figura 1: O advérbio no livro didático *Arariba Mais*

ESTUDO DA LÍNGUA

ADVÉRBIO

Releia o parágrafo inicial do artigo de opinião “Rampas para cadeirantes?” e responda às questões.

O IBGE revelou na última sexta-feira um retrato detalhado sobre condições urbanas brasileiras e houve um item que chamou, a meu ver erroneamente, de “calçadas para cadeirantes”.

a) O autor é a favor ou contra o uso da expressão “calçadas para cadeirantes”?

I. Que palavra do trecho justifica sua resposta anterior? O que ela significa?

II. O que essa palavra indica?

<ul style="list-style-type: none"> • tempo • dúvida • modo 	<ul style="list-style-type: none"> • intensidade • lugar • negação
---	---

b) Copie, desse mesmo trecho, uma expressão que indica tempo.

LEMBRE-SE!
ESCREVA
NO CADERNO



Para entender o posicionamento do articulista, foi fundamental compreender o sentido e a função da palavra **erroneamente** no parágrafo e sua relação direta com a ação expressa pela forma verbal **chamou**. Como se pode constatar, essa palavra indica o modo, a maneira como o autor avaliou a identificação do item “calçadas para cadeirantes” feita pelo IBGE.

Advérbio é a palavra que tem como uma de suas funções principais indicar as circunstâncias relacionadas à ação verbal. É **invariável**, isto é, não admite flexões de gênero nem de número. O conjunto de palavras que equivale a um advérbio, como “na última sexta-feira”, no primeiro parágrafo do artigo de Jairo Marques, chama-se **locução adverbial**.

Os advérbios também podem indicar circunstâncias relacionadas a **adjetivos**, a outros **advérbios** ou mesmo a **uma frase inteira**. Confira alguns exemplos:

a) O advérbio modifica o verbo: *Leu **tanto** que ficou sonhando a noite inteira com histórias fantásticas.*

b) O advérbio modifica o adjetivo: *A noite fica **muito bonita** quando é lua cheia.*

c) O advérbio modifica o próprio advérbio: ***Mais adiante**, encontrará um posto de gasolina.*

d) O advérbio modifica toda a oração: ***Infelizmente**, não pude ir à reunião de alunos.*

Os advérbios e as locuções adverbiais podem indicar diferentes tipos de circunstância: tempo, modo, lugar, intensidade etc.

Na seção do livro denominada de “Estudo da língua” referente aos advérbios, é introduzida a temática em um parágrafo que faz referência a um texto, trabalhado anteriormente pelo mesmo livro. Após uma breve abordagem do tema, são inseridos os conceitos, as classificações e as nomenclaturas como marcas importantes para auxiliar o entendimento dos estudantes sobre a classe que atividade se refere. Verificamos que a abordagem foi bem resumida, de forma breve, aplicada ao contexto linguístico específico, de um recorte textual.

Podemos observar, nos itens a-b e a-d, presentes na Figura 1, que os enunciados mobilizados após as definições são soltos e sem referência concreta ao contexto de uso, de funções ou mesmo de uma caracterização de seu papel na construção da significação.

Essa característica dos enunciados da Figura 1 se mantém na página seguinte, culminando com as definições com e os exemplos de enunciados soltos, sem contextualização, dos sete tipos de advérbios que norteiam as gramáticas normativas, conforme a figura a seguir.

Figura 2: Tipos de advérbios

Confira alguns exemplos a seguir.

- **Afirmção:** certamente, com certeza, realmente, sim, sem dúvida etc.
- **Dúvida:** talvez, acaso, possivelmente, quem sabe etc.
- **Intensidade:** muito, pouco, bem, tão, tanto, bastante, de todo etc.
- **Lugar:** aqui, ali, lá, atrás, abaixo, acima, dentro, fora, longe, perto, onde, em cima, junto etc.
- **Modo:** bem, mal, assim, melhor, pior, tristemente, vagarosamente, em silêncio, à vontade etc.
- **Negação:** não, de modo algum etc.
- **Tempo:** já, agora, hoje, ontem, amanhã, sempre, nunca, jamais, cedo, breve, logo, depois, de repente, às vezes etc.

Se, em uma frase, houver dois ou mais advérbios terminados em **-mente** juntos, essa terminação permanecerá apenas no último.

- *O dia escurece **vagarosamente e suavemente**.*
- *O dia escurece **vagarosa e suavemente**.*

PALAVRAS QUE FUNCIONAM COMO ADJETIVO E ADVÉRBIO

Muitas vezes, algumas palavras, dependendo do termo a que se relacionam, podem ter função de adjetivo ou de advérbio. Por exemplo:

- *O **atendente** **mais rápido** não apareceu para anotar os pedidos.*
- *As coisas **mudam** **muito rápido** ultimamente.*

Na primeira frase, **rápido** é uma qualidade atribuída ao **atendente** e, por isso, tem função de adjetivo. Na segunda frase, **rápido** está modificando o verbo **mudar** e, por isso, tem função de advérbio.

VARIAÇÃO DE GRAU DOS ADVÉRBIOS

A variação do grau de intensidade dos advérbios é semelhante à dos adjetivos. Ou seja, o grau pode ser comparativo de igualdade, de superioridade ou de inferioridade e, ainda, superlativo analítico ou sintético. No quadro a seguir, podemos verificar alguns exemplos:

	Grau	Exemplo
Comparativo de...	igualdade	<i>O médico explicou o caso tão claramente quanto a enfermeira.</i>
	superioridade	<i>O médico explicou o caso mais claramente do que a enfermeira.</i>
	inferioridade	<i>O médico explicou o caso menos claramente do que a enfermeira.</i>
Superlativo...	analítico	<i>A secretária chegou muito cedo / extremamente cedo / cedo demais.</i>
	sintético	<i>A secretária chegou cedíssimo.</i>

Lembre-se

Se a palavra é adjetivo, é variável: se é advérbio, não varia nem em gênero nem em número: *Elas foram **rápido** para a festa.*
*Vocês fizeram o teste **menos** vezes do que eu.*
*A peça custou **caro**.*

SAIBA

Na linguagem coloquial, emprega-se o advérbio no diminutivo ou no aumentativo para expressar afetividade ou denotar intensidade. Exemplos: *Amanhã, **preciso** levantar **cedinho**.* (cedinho = muito cedo)
*Meu namorado mora **longão** daqui.* (longão = muito longe)

Fonte: Sanchez (2018, p. 141).



Fica notório, na seção ilustrada pela Figura 2, que essa seção não faz uma interligação com as outras seções do livro, de forma consistente e propositiva, a partir de uma visão de linguagem em constituição dinâmica, conforme se assume como objetivo de trabalho na apresentação do livro didático. Notamos, aqui, apenas a listagem e a nomenclatura dos elementos gramaticais, presentes nas gramáticas normativas que realizam essa discussão, para o português do Brasil, há mais de dois séculos.

O professor, ao escolher pelo plano de trabalho do livro didático, demonstra, também, que o objetivo do ensino é classificatório. Conclui-se que o aluno precisa apenas compreender os conceitos, as classificações e a nomenclatura, sem estar atrelado ao texto e às outras possibilidades de uso dos advérbios, tais como a semântica, sintaxe e semiótica.

Essa ruptura é prejudicial em todo o processo, pois a língua caminha em conjunto, de forma única, estando a classificação a serviço do uso e da composição dos propósitos comunicativos das manifestações da linguagem. Não cabe ao aluno compreender a necessidade de estipular as regras para conceituar os advérbios, mas, por outro lado, ele precisa compreender o funcionamento da língua, a partir dos elementos textuais encontrados nos gêneros que estão em circulação na sociedade.

Após toda a parte teórica, o livro traz atividades referentes à temática no caso que estamos pesquisando “advérbios”. As

atividades apresentadas possuem um número significativo de enunciados, que se limitam a analisar frases e enunciados soltos, fundamentados nas regras da gramática (prescritivo-normativa) que devem ser verificadas, deslocadas de suas funcionalidades em enunciados e situações reais.

Em síntese, a obra não aprimora o entendimento e a compreensão do funcionamento da linguagem. Percebe-se uma tentativa de alguma proposta diferenciada para alguns exercícios que têm como suporte do enunciado alguns gêneros textuais (conto, piada, notícias, tirinhas da Mafalda e Garfield e trechos de um artigo de opinião); ao final, entretanto, eles estão sendo usados apenas como pretexto: o comando do enunciado se volta a respostas que não vislumbram aspectos de entendimento do funcionamento dos advérbios em relação à linguagem, apenas da classificação em si mesma, conforme podemos observar na figura a seguir:

Figura 3: Atividades do livro didático relacionada a advérbios

ATIVIDADES

1. Leia o texto a seguir e explique: se os advérbios e as locuções adverbiais destacadas não fizessem parte do texto, o que não seria possível saber?

LEMBRE-SE
ESCREVA
NO CADERNO**Medo**

[...]

Viajava uma jardineira, expresso ou perua, como se diz, de Goiânia para Goiánópolis. Levava na coberta, entre malas e trouxas, um caixão vazio de defunto, destinado para uma pessoa falecida naquele distrito.

Logo adiante na estrada, um homem parado dá sinal e a perua para.

Dentro, tudo cheio. O homem que precisava de seguir sua viagem aceitou de viajar na coberta com os volumes e o caixão vazio. Subiu. O tempo tinha se fechado para chuva e logo começou a pingar **grosso**. O sujeito **em cima** achou que não seria nada **demais** ele entrar dentro do caixão e ali se defender da chuva. Pensou e **melhor fez**. Entrou, espichou **bem** as pernas, ajeitou a cabeça na almofadinha que ia dentro, puxou a tampa e, bem confortado, ouvia a chuva cair.

[...]

Mais adiante, dois outros esperavam condução. Deram sinal, a perua parou de novo; os homens subiram a escadinha e se acocoraram **no alto**. iam conversando e molhados com a chuva insistente.

Passado algum tempo, o que ia resguardado, escutando a conversa ali **em cima**, levantou **devagarinho** a tampa do caixão e perguntou **de dentro** isto: "Companheiro, será que a chuva já passou?" Foi um salto **só** que os dois emboados fizeram do coletivo, correndo. Um quebrou a perna, o outro partiu braços e costelas e ficaram ambos estatelados do susto e **sem fala**, **na estrada**.

CORALINA, Cora. *Deixa que eu conto*. São Paulo: Global, 2003. p. 12. (Fragmento adaptado).

2. Copie as frases a seguir, substituindo as locuções adverbiais por um advérbio equivalente.
- | | |
|---------------------------------|-----------------------------------|
| a) Mudar-se às pressas . | d) Explicar com clareza . |
| b) Chegar em silêncio . | e) Mover-se com rapidez . |
| c) Aparecer de repente . | f) Vestir-se sem cuidado . |
3. Leia esta piada.

LÓGICA

Um cara estava saindo da farmácia e o outro perguntou:

— Você está doente?

— Por que a pergunta?

— Você está saindo da farmácia.

— Então, se eu estivesse saindo de um cemitério, você diria que eu estava morto?

Disponível em: <<http://recreiodacrianca.blogspot.com/2008/09/piadas.html>>. Acesso em: 4 jul. 2018.

A figura 3 inicia o tópico de atividades, referente ao Ensino da Língua, no tema dos “Advérbios”. Em apenas uma página, temos três exercícios com a temática. No primeiro exercício, o enunciado da questão tem toda a explicação do que está pedindo para ser feito no fragmento adaptado do conto “Medo”, da autora Cora Coralina, uma grande escritora da literatura brasileira.

Ao analisar a demanda da atividade, percebemos que ele está restringindo apenas os advérbios e as locuções adverbiais destacadas, e o que poderia ser feito caso se fossem retirados do texto. A análise fica restrita à localização dos elementos, sem um aprofundamento sobre os sentidos que criam, sobre as funcionalidades que desempenham e sem que, principalmente, seja discutido o uso dos advérbios como procedimento de criação estética, o mais importante na leitura de um texto literário. Aqui poderia ser aguçado a questão dos elementos do texto para tratar a temática dos advérbios, sendo a possibilidade de entendimento da língua em funcionamento que necessitam de vários elementos, inclusive – os advérbios.

Desse modo, percebemos que o trabalho com os advérbios, em específico, e com gramática, em geral, não estão plenamente de acordo com o que regem os princípios fundadores da BNCC (2018), uma vez que o formato em que o livro foi organizado está deixando lacunas, do nosso ponto de vista negativas, para a compreensão localizada e discursivamente constituída do fenômeno em análise. Nesse sentido, é papel do professor observar a organização do

material e, a partir do diálogo entre aquilo que o livro didático propõe e aquilo que o professor tem como meta educativa, construir sua aula, destacando aquilo que interessa a ele, numa postura ativa, sem adotar o livro como o único modelo de ensino.

O modelo de atividade segue sendo o mesmo nos exercícios seguintes. O segundo exercício mostra as locuções adverbiais em negrito, que devem simplesmente ser substituídas por advérbio equivalente. Em resumo, aqui o livro trata de enunciados soltos que privilegiam uma análise mecânica dessa classe de palavras, culminando naquilo que de mais tradicional se há no ensino de gramática: a presença de exercícios de substituição, com regras específicas que não se vinculam aos novos olhares para a aprendizagem e entendimento do funcionamento linguístico em si.

O terceiro exercício, por fim, possui um enunciado de leitura de uma piada postada em um blog. Após a leitura, três alternativas de perguntas sobre interpretação se voltam novamente às locuções adverbiais que favorecem ao entendimento da piada e que provocam o humor. Aqui percebemos uma tentativa de exercício de se voltar ao funcionamento da linguagem no que está propondo como objetivo da atividade ao estudante em questão. No entanto, a atividade ainda se restringe à identificação de itens que, supostamente, seriam em si responsáveis pela construção do humor, quando sabemos que os sentidos vários (não só os de humor) são construídos por meio de elementos gramaticais,

mas não apenas por eles (a interação autor-texto-leitor-contexto-história é subestimada na discussão do elemento gramatical).

Essas atividades discutidas e analisadas denotam que as atividades são propostas tendo como foco a abordagem teórica e conceitual, traçada pela visão normativa. A proposta não traz diferenças entre o manual do aluno e o livro do professor, que não traz especificidades ou sugestões de propostas adicionais: ao contrário, apenas lista as respostas correta das atividades em si, reforçando o caráter tradicional do ensino desse item gramatical.

Continuando a nossa análise, temos, na página seguinte, atividades que continuam a abordar os advérbios. São elas:

Figura 4: Atividades do livro didático

- 
**LEMBRE-SE!
ESCREVA SÓ
NO CADERNO.**
- a) No texto, há duas locuções adverbiais que modificam o verbo **sair** e contribuem para o sentido da piada. Quais são elas?
- b) Que tipo de relação o sujeito que faz a primeira pergunta estabeleceu com a ação de sair de uma farmácia?
- c) É possível aplicar o mesmo tipo de relação entre sair do cemitério e estar morto? Por quê?
- 4. Releia estes trechos do texto “Rampas para cadeirantes?”. Depois, responda às questões, considerando que todas as palavras destacadas são advérbios ou locuções adverbiais.**
- Bem, agora o mérito da pesquisa, **mais propriamente**. O resultado é que apenas 4,7%, repito **SOMENTE 4,7%** das ruas do país possuem rampas.
- Gente, isso é praticamente uma miséria humana em relação à inclusão. [...]
- Pelo levantamento, a cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, entre as com mais de 1 milhão de habitantes, é a que está **mais avançada** em relação a esse aparelho urbano. Fortaleza, **vergonhosamente**, é a pior.
- [...]
- Como sabem, sou um tiozão otimista. Acho, **de verdade**, que essa realidade está mudando em velocidade importante.
- MARQUES, Jairo. Disponível em: <<https://assimcomovoce.blogfolha.uol.com.br/2012/05/28/calçadas-para-cadeirantes>>. Publicado em: 28 maio 2012. Acesso em: 4 jul. 2018.
- a) Qual dos advérbios destacados modifica um advérbio?
- b) Qual dos advérbios destacados modifica um verbo? Que circunstâncias (de tempo, de lugar, de modo...) ele indica?
- c) Qual dos advérbios destacados modifica um adjetivo?
- d) Transcreva do texto uma locução adverbial.
- Que circunstância ela expressa?
 - Que palavra pode substituir essa expressão?
- e) Que circunstância o advérbio **vergonhosamente** indica? O que ele modifica?
- 5. Observe atentamente as seguintes frases.**
- I.** O infrator está errado ao desrespeitar as regras de trânsito. **II.** Você tem de aceitar que agiu errado ao desdenhar de seu colega.
- a) Reescreva as duas frases substituindo o **infrator** por **os motoristas**, na primeira, e **você** por **elas**, na segunda.
- b) O que acontece com a palavra **errado** em cada reescrita?
- c) Qual é a classe gramatical de **errado** em cada frase?

Fonte: Sanchez (2018).

A Figura 4 destaca o quarto exercício trazido pelo livro, que trata trechos do artigo de opinião da unidade de Estudo do Texto e Compreensão Textual. Percebemos aqui que o texto já conhecido do aluno serve apenas de pretexto, para ensinar a gramática. Aqui poderia ter outras questões de análise do texto e a classe dos advérbios, como que tipo de mobilização ou de contextualização são realizadas pelo uso de certos advérbios, mas a atividade se limita à regra, em si, de bom uso das palavras que estão evidenciadas em negrito.

O aluno não tem o trabalho de procurá-las para abordagem e análise de forma coesa e propícia para a compreensão da língua e seu funcionamento. As cinco questões focalizadas voltam-se a concepções simples da gramática normativa a esse assunto.

O quinto exercício volta-se para dois enunciados e solicita a troca de palavras, que são os sujeitos das orações dos enunciados originais, além de tentar mobilizar os usos de “errado” nos enunciados, demonstrando que sua natureza composicional e morfológica é distinta em cada uma das frases. Fica evidente a tentativa de se trabalhar aspectos semânticos, de mudança linguística e de uso efetivo, mas a composição do exercício, infelizmente, apenas permanece nas práticas de substituição em enunciados soltos, sem contextualização.

Os demais exercícios sobre advérbios no livro didático permanecem na mesma toada: identificação, substituição e instrução de uso. Vejamos as atividades 6, 7 e 8:

Figura 5: Atividades no livro didático – Advérbios

ATIVIDADES

6. Relacione o advérbio de cada frase ao grau em que está empregado, de acordo com o quadro abaixo.

- comparativo de igualdade
- comparativo de inferioridade
- comparativo de superioridade
- superlativo analítico
- superlativo sintético

LEMBRE-SE!
ESCREVA SÓ
NO CADERNO.

- a) O jogador do time convidado agiu mais violentamente do que o jogador do time da casa.
- b) O jogador do time convidado agiu menos violentamente do que o jogador do time da casa.
- c) O jogador do time convidado agiu tão violentamente quanto o jogador do time da casa.
- d) O jogador do time convidado agiu muito violentamente.
- e) Os jogadores do time convidado chegaram cedíssimo ao campo.
- f) Os jogadores do time convidado chegaram bem cedo ao campo.

7. Leia esta tirinha de Jim Davis.



- a) Qual advérbio Garfield usou para dizer como está se sentindo?
- b) Qual circunstância esse advérbio indica?
- c) No último quadrinho, por que ele acha que deve estar doente?
- d) Qual advérbio foi usado para intensificar seu estado?
- e) Qual é a importância desse advérbio na construção do humor?

A Figura 5 apresenta dois exercícios específicos que garantem a continuação das atividades evidenciadas. O sexto exercício destaca a questão do grau dos advérbios, que devem ser analisados para seis enunciados soltos em questão. Nesse exercício, o livro poderia privilegiar uma abordagem mais comunicativa, perguntando, por exemplo: em que contexto falamos dessa maneira? Quem fala dessa maneira? Falamos de maneira diferente? Escrevemos assim quando? Quem determina como devemos falar e escrever de uma forma ou de outra? No entanto, o foco permanece na regra em si, por si. Mais uma vez, a tarefa se limita à análise de regras, cuja natureza não é discutida.

O sétimo exercício destaca a tirinha de Garfield como enunciado da questão. Espera-se que, com um texto multimodal, de provável conhecimento prévio do aluno, haja, nesse exercício, várias possibilidades de trabalho e análise. Novamente, entretanto, são utilizados cinco enunciados para evidenciar as regras específicas do advérbio sem nenhum momento de interpretação de outras possibilidades que a linguagem nos proporciona.

A tirinha seguinte, base para o exercício 8, mantém o padrão de tarefas propostas pelo livro didático.

Figura 6: Atividades finais com advérbios

B. Leia esta tirinha de Quino e responda às questões.



- Identifique, no segundo quadrinho, a palavra que indica a circunstância de lugar que serve de cenário para os fatos narrados na tirinha.
 - A que lugar ela se refere?
 - A que classe gramatical pertence essa palavra?
 - No último quadrinho, que favor Manolito pede às meninas? Por quê?
 - Copie a ideia que o advérbio "baratíssimo" exprime no último quadrinho.
 - modo
 - intensidade
 - afirmação
 - lugar
 - Qual é o grau desse advérbio?
 - Que locução adverbial poderia substituir esse advérbio sem alterar o sentido da tira?
9. Do trecho de notícia abaixo, foram retirados os advérbios e locuções adverbiais que estão no quadro a seguir. Reescreva o trecho, completando-o com o que foi retirado atentando para o contexto.

LEMBRE-SE!
ESCREVA SÓ
NO CADERNO.

	criticamente	no Parque Nacional do Iguaçu
extremamente	cerca de	na Mata Atlântica

A segunda-feira, 6 de agosto, foi um dia de agitação e alegria para os pesquisadores que trabalham no Paraná. Nesse dia, a onça-pintada Atiaia (raio de luz, em tupi-guarani) foi avistada com três filhotes. O nascimento das oncinhas é uma esperança para a sobrevivência da espécie, bioma em que está ameaçada de extinção.

"Numa população de 22 onças no Parque Nacional do Iguaçu, o nascimento de três filhotes é importante. Em toda a Mata Atlântica, existem apenas 300 desses felinos. Por isso, a região do parque é chave para a conservação da espécie", afirma a bióloga Yara de Melo Barros, coordenadora do Projeto Onças do Iguaçu, que protege a espécie no Parque Nacional do Iguaçu.

Disponível em: <<https://g1.globo.com/natureza/noticia/2018/08/11/os-tres-filhotes-de-onca-pintada-do-parque-nacional-do-iguacu-que-sao-esperanca-para-a-especie-pintada>>
Acesso em: 16 ago. 2018. Texto adaptado.

Fonte: Sanchez (2018).

Na figura 6 temos a finalização das atividades do tópico do livro didático “Estudo da Língua”. Ao analisarmos aqui o oitavo exercício, percebemos que o uso da tirinha de Quino da serve ao reforço das regras da gramática normativa, tirando evidências linguísticas do texto para se trabalhar a gramática puramente em si, sem observar as condições de produção dos enunciados. As duas tirinhas utilizadas acabam figurando, também, como pretexto para o ensino de norma a partir de identificação e substituição. Aqui ficou claro que em ambas as normas e regras falaram mais alto sem necessariamente observar as possíveis disparidades e as possíveis idiosincrasias no uso linguístico. O nono e último exercício destaca um trecho de uma notícia de jornal que o enunciado pede para que aluno, fala a troca dos advérbios por outros delegando apenas que o sentido fica da mesma forma que se encontrava antes de tal ação.

9.3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos perceber que o foco do livro didático *Arariba Mais* preza pela gramática normativa, em termos de reconhecimento de elementos, classificação em tipologias e atividades de substituição, com a focalização do tema na unidade “Estudo da Língua”, voltado às normas e às conceitualizações dos advérbios.

Com isso, ao retratar as especificidades dos advérbios em citações que pouco permitem refletir sobre o funcionamento das frases e dos enunciados nos textos, fica evidente que a abordagens principais limitaram-se às regras e desproporcionam aquilo do ensino de gramática que poderia ser construído e analisado por outras possibilidades, como formas de agir no mundo por meio da linguagem.

Concluimos, então, que por mais que os documentos direcionadores da educação brasileira e que as perspectivas analíticas mais recentes acerca do ensino de gramática defendam um ensino integrativo de texto-função-uso-regra, tal perspectiva não está sendo praticada de fato, nas atividades propostas pelo livro didático analisado. Isso acontece porque a análise das atividades nos restringe ao que há de mais tradicional no ensino de gramática: substituição, nomenclatura, uso de fragmentos descontextualizados, entre outros aspectos teórico-metodológicos.

Fica, portanto, a tarefa, por parte do professor, da construção de propostas didático-pedagógicas que privilegiem o funcionamento da linguagem, no campo da compreensão e da produção, a partir dos gêneros textuais, para a discussão de itens gramaticais no ensino de Língua Portuguesa.

9.4. REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_110518_versãofinal_site.pdf. Acesso em: 16 abr. 2024

BECHARA, E. Para quem se faz uma gramática? *In*: NEVES, M. H. de M.; CASSEB-GALVÃO, V. C. **Gramáticas contemporâneas do português**: com a palavra, os autores. São Paulo: Parábola, 2014. p. 19-30.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n. 69, p. 3-9, jan./mar. 1996.

OLIVEIRA-CODINHOTO, G.; OLIVEIRA, A.; SILVA, S. Ensino de línguas estrangeiras e interculturalidade: uma análise do livro didático Écho A1. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**, Rio Branco, v.8, n.1, p.746-770, 2021.

ORLANDI, E. P.; GUIMARÃES, E. La formation d'un espace de production linguistique. *La Grammaire au Brésil*. **Langages**, 32 année, n. 130, p. 8-27, 1998.

SANCHES, M. M. (org.). **Arariba mais interdisciplinar**: língua portuguesa e arte. São Paulo: Moderna, 2018.

SOUZA, C. D. **O uso dos advérbios de lugar e modo em artigos de opinião**: uma proposta de aplicação didático-pedagógica. 2024. 100 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2024. Disponível em: www2.ufac.br/proflettras/menu/dissertações/CLEITONDALBEMDESOUZA.pdf. Acesso em: 08 maio 2024.

SOBRE OS ORGANIZADORES E OS AUTORES

ORGANIZADORES



Albina Pereira de Pinho

Licenciada em Pedagogia (UNIMAR/SP), mestre e doutora em Educação (UFRGS/PPGEdu) e pós-doutora em Letras na Linha Estudos Linguísticos (UEMS/Campo Grande). Professora adjunta na UNEMAT/Sinop, em Didática, com experiência nos Cursos de Pedagogia e Geografia, ênfase em formação docente e ensino-aprendizagem

na Educação Básica, uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação de professores e nas práticas docentes e pedagogia dos (multi)letramentos. Professora permanente dos Programas de pós-graduação stricto sensu, Mestrado Acadêmico em Letras (PPGLEtras) e Mestrado Profissional em Rede (PROFLETRAS) Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Sociolinguística (GEPLIAS) desde 2023. Membro do grupo de pesquisa do Centro de Estudos e Investigação (CEI); Membro do GT da ANPOLL Estudos Linguísticos na Amazônia Brasileira, desde 2023.

E-mail: albina@unemat.br



Leandra Ines Seganfredo Santos

Graduada em Pedagogia (UNEMAT), mestre em Estudos de Linguagem (UFMT), doutora em Estudos Linguísticos (UNESP/IBILCE) e pós-doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC/SP). Professora adjunta na UNEMAT/Sinop, em Metodologia do Ensino, com experiência nos Cursos de Pedagogia e Letras, ênfase em formação docente e ensino de línguas na Educação Básica, metodologias ativas e multiletramentos. Professora permanente dos Programas de Mestrado Acadêmico em Letras e PROFLETRAS (UNEMAT). Líder do GEPLIAS - Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Sociolinguística, desde 2009. Membro do grupo de pesquisa FELICE - Formação de professores e ensino de línguas para crianças (UEL), do CELIN - Centro de Língua(gens) e do CEI (Centro de Estudos e Investigação). Professora permanente dos Programas de pós-graduação stricto sensu, Mestrado Acadêmico em Letras e Mestrado Profissional em Rede (PROFLETRAS); Fundadora do GT da ANPOLL Estudos Linguísticos na Amazônia Brasileira, em 2018, e coordenadora até 2021.

E-mail: leandraines@unemat.br



Neusa Inês Philippsen

Graduada em Letras (Universidade Estadual do Oeste do Paraná), e em Pedagogia (Centro Técnico Educacional Superior do Oeste Paranaense), mestre em Estudos de Linguagem (UFMT), doutora em Letras (USP), pós-doutora pela USP e pela Universität Augsburg - Alemanha. Professora adjunta na UNEMAT/Sinop. Tem experiência em Letras/Linguística, com ênfase em Sociolinguística e Dialetologia, atuando com os temas: variedades e diversidades linguísticas, estudos semântico-lexicais

e morfossintáticos, gramática em uso e processos de ensino-aprendizagens. Professora permanente dos Programas de Mestrado Acadêmico em Letras e PROFLETRAS (UNEMAT). Membro da equipe Red-BayMis de las Universidad Nacional de Misiones (UNAM) y Universidad de Augsburg (UNIA); Coordenadora do Grupo de Trabalho Estudos Linguísticos na Amazônia Brasileira (GT ELIAB) da ANPOLL; membro dos grupos de pesquisa “Alma Linguae: Variação e Contatos de Línguas Minoritárias” e GEPLIAS (Grupo de Estudos e pesquisas em Linguística Aplicada e Sociolinguística) e membro do Centro de Estudos e Investigação (CEI).

E-mail: neusa.philippsen@unemat.br



Shelton Lima De Souza

Graduado em Letras, mestre em Linguística, ambos pela UnB, e doutor em Linguística (UFRJ) com bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Acre/FAPAC/CAPES. Professor Adjunto Nível IV de Linguística e Língua Portuguesa (UFAC). Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Letras: Linguagem e Identidade (UFAC) e do Programa

de Pós-graduação Profissional em Letras/PROFLETRAS (UFAC). Vice-coordenador do Grupo de Trabalho Estudos Linguísticos na Amazônia (ELIAB) da ANPOLL. Principais áreas de atuação: relação entre língua(gens), identidades e alteridades; língua(gem) e formação docente em uma perspectiva intercultural; teoria e análise de línguas, principalmente de línguas indígenas brasileiras, de português e de línguas de sinais; ensino de português como língua materna e não materna, análise do português em contraste com línguas indígenas, com línguas de sinais e com outras línguas europeias para fins didáticos e análise/produção de material didático em uma perspectiva intercultural para o ensino de português como língua materna e não materna.

E-mail: shelton.souza@ufac.br

AUTORES

Adalucy Martins Pinto

Faz parte do quadro de professores efetivos e estabilizados da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc/MT), lotada na Escola Estadual Mario Spinelli, município de Sorriso-MT. Licenciada em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2001). Especialista em Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos pelo IFMT (2009). Mestre em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso – PROFLETRAS/UNEMAT (2020). Possui experiência nas áreas de ensino e de aprendizagem, linguagens e multiletramentos, Literatura Portuguesa e Linguística.

E-mail: adalucymartins@hotmail.com

Angela Rita Christofolo de Mello

Licenciada em Pedagogia (UNEMAT, 2002), mestrado (UFMT, 2008), doutorado (UNIMEP, 2013) e pós-doutorado em Educação (UFMT, 2016). Professora da UNEMAT, Faculdade de Educação e Ciências Sociais Aplicadas, campus universitário de Juara/MT, credenciada no Programa de Pós-Graduação em Letras (PROFLETRAS/UNEMAT/Sinop) e no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu/UNEMAT/Cáceres). Líder do GEFOPE. Vice-coordenadora Estadual da ANFOPE/MT e Professora Associada da RECONA-Edu.

E-mail: angela.mello@unemat.br

Cleiton Dalbem de Souza

Docente da Secretária Estadual de Ensino e Desporto, do estado do Amazonas, em Tefé – AM. Licenciado em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso, obteve seu título de mestre em Letras pela Universidade Federal do Acre. Sua experiência abrange o

ensino Fundamental e Médio. Atuo nas áreas de Língua Portuguesa e Literatura na rede estadual do Amazonas.

E-mail: cleiton.souza@sou.ufac.br

Edenira Matos dos Reis

Mestra pela Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), unidade Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, câmpus de Sinop. Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira pela Faculdade Internacional de Curitiba - FACINTER. Possui graduação em Letras Português/Inglês e respectivas Literaturas pela União do Ensino Superior de Nova Mutum - Uninova. É professora efetiva de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio da rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso. Atua na Escola Estadual José Alves Bezerra, em Porto dos Gaúchos-MT.

E-mail: edenira.reis@unemat.br

Erisvânio Silva Martins

Professor efetivo do Município de Imperatriz, Maranhão, Brasil. Mestrando em Letras (PROFLETRAS/UFNT).

E-mail: erisvaniobrasil@hotmail.com

Gabriela Maria de Oliveira-Codinhoto

Professora da área de Língua Portuguesa do Centro de Educação, Letras e Artes da Universidade Federal do Acre, onde atua na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Letras – PROFLETRAS. Tem doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (2016). Sua experiência de pesquisa abrange o estudo linguístico da aquisição da escrita e o ensino de Língua Portuguesa, além de se dedicar ao estudo tipológico de categorias gramaticais a partir da perspectiva discursivo-funcional.

E-mail: gabriela.codinhoto@ufac.br

Heliud Luis Maia Moura

Docente da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, em Santarém – PA. Possui Doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2013), Mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (2005). Atua principalmente nos seguintes temas: Linguística de Texto, Linguística Histórica, Análise da Conversação, Análise do Discurso Crítica, Sociolinguística Interacional, Sociocognição, Estudos Cognitivo-Culturais, Gêneros do Discurso, Gêneros Narrativos Oraís, Ensino de Língua Materna, Políticas de Formação de Professores de Língua e Práticas de Leitura e Escrita.

E-mail: heliudlmm@yahoo.com.br

Karla Mikaelly Araújo Noieto

Professora efetiva da rede Municipal de Porto Alegre do Piauí. Mestranda em Letras (PROFLETRAS/UFNT).

E-mail: karlamikaellynoieto@gmail.com

Marilucia de Oliveira Cravo

Graduada em Letras. Possui Mestrado e Doutorado em Linguística. É docente na Universidade Federal do Pará (UFPA).

E-mail: oliveira.marilucia@gmail.com

Meri Cristiane Magalhães Rocha

Docente do Ensino Fundamental e Médio na Escola Estadual Rui Barbosa, situada em Alta Floresta - MT. Licenciada em Letras e especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pelo Instituto Cuiabano de Educação (ICE). Obteve o título de Mestre em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), no Câmpus Universitário de Sinop, na Faculdade de Educação e

Linguagem, através do Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras. Atua na área de Língua Portuguesa.

E-mail: meri.rocha@unemat.br

Selma Maria Abdalla Dias Barbosa

Professora Associada da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Tocantins, Brasil. Doutora em estudos Linguísticos. Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLLIT) e coordenadora do PROFLETRAS-Araguaína (Mestrado Profissional). Atua na área de Linguística Aplicada, com ênfase em formação de professores de línguas. Coordenadora do GEPALA - Grupo de Estudo e Pesquisa Avançada em Linguística Aplicada.

E-mail: selmaabdalla@mail.uft.edu.br

Senira Nifaela Cunha de Souza

Docente na Secretaria Estadual de Educação do Amazonas SEDUC-AM, em Manaus, Amazonas. Licenciada em Letras Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e especialista em Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Paulista (UNIP). Obteve seu título de mestre em Letras pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Sua experiência profissional abrange o Ensino Fundamental e Médio.

E-mail: senirancdsouza@gmail.com

Silvia Araujo de Menezes

Graduada em Letras Espanhol e Literaturas pela Universidade Federal do Acre (2016), graduada em Letras Vernáculo pela Universidade Federal do Acre (2019), formação em Tutoria EAD pela Universidade Federal do Acre (2019), formação em Práticas Educativas na EJA-EPT, do programa de Educação de jovens e adultos integrada à educação profissional pelo Instituto Federal do Amazonas (2024), mestranda no Programa de Pós-graduação Profissional em Letras

em Rede Nacional, Polo Universidade Federal do Acre/UFAC. Atualmente é professora de Português e Espanhol, associada da Secretaria de educação do Estado do Amazonas - SEDUC/AM. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Espanhola e Língua Portuguesa.

E-mail: sylviaaraujo2012@gmail.com

Silvilene Alves da Silva Lima

Professora efetiva da rede Municipal de Açailândia, Maranhão, Brasil. Mestranda em Letras (PROFLETRAS/UFNT).

E-mail: silvilenealves@gmail.com

Vandenberg Pereira Araújo

Graduado em Letras (UFMA), discente do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFPA).

E-mail: vandenberg.araujo@ifma.edu.br

Wilerson Fidelis de Moura

Mestre em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (PROFLETRAS/UNEMAT - Sinop/MT). Graduado em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso em Língua Portuguesa/ Inglesa (2008). Professor da Educação Básica desde 2008. Tem como foco de pesquisa a Educação de Jovens e Adultos.

E-mail: wilersonfidelis@hotmail.com

Coleção

 **SALA DAS
LETRAS**

Vol. 05

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso


EDITORA
UNEMAT