

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

JANE MARIA CONTI

**ADEQUAÇÃO DE TEXTOS EM CONTEXTOS: OPERAÇÕES DE LINGUAGEM NO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Vitória
2016

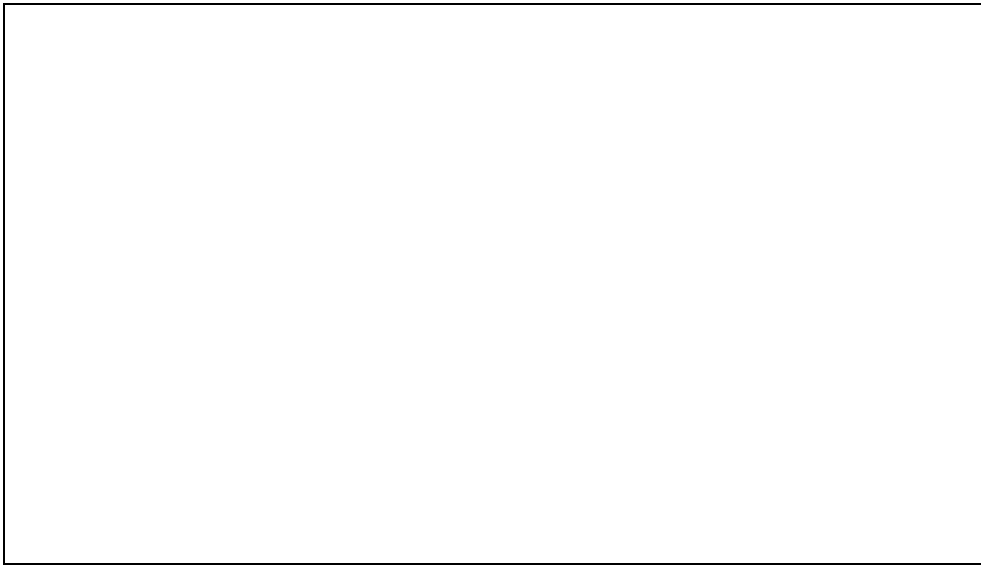
JANE MARIA CONTI

**ADEQUAÇÃO DE TEXTOS EM CONTEXTOS: OPERAÇÕES DE LINGUAGEM NO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à coordenação do Mestrado Profissional em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo – IFES como requisito final para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Carlos Gomes

Vitória
2016



JANE MARIA CONTI

**ADEQUAÇÃO DE TEXTOS EM CONTEXTOS: OPERAÇÕES DE LINGUAGEM NO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à coordenação do Mestrado Profissional em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo – IFES como requisito final para obtenção do título de Mestre.

Aprovado em 02 de Dezembro de 2016.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. . Antonio Carlos Gomes
Instituto Federal do Espírito Santo
Orientador

Prof.^a Dr.^a Ilione Augusta da Costa
Instituto Federal do Espírito Santo
Co-orientadora

Prof.^a Dr.^a Edna dos Reis
Instituto Federal do Espírito Santo

Prof.^a Dr.^a Jaqueline Maissiat
Instituto Federal do Espírito Santo – PPGEH

Prof. Dr. Etelvo Ramos Filho
Instituto Federal do Espírito Santo

DECLARAÇÃO DO AUTOR

Declaro, para fins de pesquisa acadêmica, didática e técnico-científica, que este Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação de Mestrado) pode ser parcialmente utilizado, desde que se faça referência à fonte e ao autor.

Vitória, 02 de Dezembro de 2016.

Jane Maria Conti

Ao meu esposo, amigo e fiel
companheiro José Rodolfo e à minha
filha Nathália, motivação maior para a
realização deste sonho.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a Deus, pelo dom da vida;

Ao Prof. Dr. Antonio Carlos Gomes, meu orientador, por ter me acolhido com todo carinho e me guiado nas dificuldades encontradas com infinita paciência, sabedoria e amizade;

A Prof.^a Dr.^a. Ilioni Augusta da Costa, minha co-orientadora, pelas valiosas recomendações;

Aos professores do Profletras;

Aos colegas de curso;

A banca examinadora, Prof.^a Dr.^a. Edna dos Reis, Prof.^a Dr.^a. Priscila de Souza Chisté e Prof. Dr. Etelvo Ramos Filho por tecerem considerações essenciais para a melhoria deste trabalho, no Exame de Qualificação;

Aos meus pais, Joaci e Angela, por estarem sempre torcendo por mim;

A minha filha Nathália, minha fonte de inspiração;

Ao meu esposo José Rodolfo, pelo companheirismo e carinho demonstrados em todos os momentos desta caminhada;

A diretora da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Monsenhor Elias Tomasi” por seu apoio na realização deste trabalho;

Aos meus alunos da 8^a série em 2016, que contribuíram significativamente para a realização das pesquisas e aplicação desta proposta;

Aos meus colegas e amigos da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Monsenhor Elias Tomasi, que sempre me apoiaram;

Enfim, a todos que de forma direta e indiretamente, contribuíram para esta realização pessoal e profissional, meus sinceros agradecimentos.

Ser feliz é reconhecer que vale a pena viver
Apesar de todos os desafios, incompreensões e períodos de crise.

Ser feliz é deixar de ser vítima dos problemas e

Se tornar um autor da própria história...

É atravessar desertos fora de si, mas ser capaz de encontrar

Um oásis no recôndito da sua alma...

É agradecer a Deus a cada manhã pelo milagre da vida.

Ser feliz é não ter medo dos próprios sentimentos.

É saber falar de si mesmo.

É ter coragem para ouvir um "Não" !!!

É ter segurança para receber uma crítica,

Mesmo que injusta...

Pedras no caminho?

Guardo todas, um dia vou construir um castelo...

(Autor desconhecido)

RESUMO

Esta dissertação de Mestrado Profissional, de caráter interventivo, apresenta as metodologias e resultados obtidos com base em uma pesquisa desenvolvida em uma turma de 8ª série da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Monsenhor Elias Tomasi”, localizada na cidade de Mimoso do Sul, Estado do Espírito Santo. O objetivo principal desta pesquisa foi investigar a aprendizagem de língua portuguesa, no que concerne a adequação da linguagem ao contexto sociocultural e propor operações de linguagem para alunos das séries finais do Ensino Fundamental a fim de refletir sobre o processo ensino-aprendizagem. Para atingir esse objetivo, foi preciso motivar os alunos a raciocinar sobre a língua portuguesa e sobre a capacidade dos mesmos em manipular a língua, evidenciando as variedades de usos linguísticos no entorno da escola, bem como, discutindo sobre a importância da competência linguística para se expressarem em situações sociocomunicativas de forma escrita. Para isto, foi proposta uma sequência didática com operações de linguagem sobre adequação da linguagem aos contextos socioculturais, entendendo-se a importância de se desenvolver atividades que possibilitassem ao aluno operar sobre os textos que circulam socialmente. Para pôr em prática a proposta de intervenção, foi necessário fazer uma avaliação diagnóstica para identificar os problemas mais recorrentes a serem trabalhados nos módulos posteriores. Essa proposta foi idealizada, considerando o método denominado de Sequência Didática desenvolvido pelos pesquisadores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o qual prevê a produção inicial, a elaboração de módulos que possam contribuir para a resolução dos problemas apresentados na produção inicial e, por último, a produção final para verificação da aprendizagem. A sequência didática foi composta por dez oficinas de operação de linguagem, as quais compreenderam reescrita de textos, tais como: músicas, entrevistas, entre outros. Uma constante que procurou-se evidenciar foi que determinada representação precisa se adequar ao contexto. O professor apresentou nas oficinas, textos, como por exemplo, “Saúdosa maloca”, de Adoniran Barbosa, “O poeta da roça”, de Patativa do Assaré, para serem adaptados a outros contextos linguísticos e propôs, também, produções ou reproduções de texto a fim de promover cirandas de revisão em função do contexto de uso, bem como, reflexões sobre conversas não monitoradas, como a dos aplicativos *Whatsapp* e *Facebook*, entre

outras redes sociais. Ao término do trabalho, solicitou-se aos alunos a escrita da produção final para avaliar a evolução da aprendizagem. Em seguida, o professor comparou os resultados apresentados na produção inicial com os da produção final, o que revelou um significativo avanço na adequação da língua ao contexto de uso formal, bem como, um melhor desempenho na produção do texto escrito.

Palavras-chave: Norma culta. Escrita. Textos. Operações de linguagem.

ABSTRACT

This Professional Master's dissertation of interventional character, presents the methods and results based on a survey carried out in a class of 8th grade of the State School of Elementary and Secondary Education "Monsignor Elias Tomasi", located in South Mimoso, State of Espírito Santo. The main objective of this research was to investigate the learning Portuguese, regarding the adequacy of language to the sociocultural context and propose language operations for students of final grades of elementary school to reflect on the teaching-learning process. To achieve this goal, it was necessary to motivate students to reason on the Portuguese language and the ability of them to manipulate the language, indicating the varieties of linguistic uses in the vicinity of the school, as well as discussing the importance of linguistic competence to express in sociocomunicativas situations in writing. For this, we propose a didactic sequence with language on adequacy of language to sociocultural contexts operations, understanding the importance of developing activities that would enable the student to operate on the texts circulating socially. To implement the proposed intervention was necessary to make a diagnostic assessment to identify the most frequent problems to be worked out in subsequent modules. This proposal was designed considering the so-called method of Didactic Sequence developed by Dolz researchers Noverraz and Schneuwly (2004), which provides the initial production, processing modules that can contribute to solving the problems presented in the original production, and finally, the final production for verification of learning. The instructional sequence is comprised ten language operation workshops, which comprised rewriting texts such as: music, interviews and others. A constant sought to show was that particular representation must fit the context. The professor presented in workshops, texts, such as "Saudosa longhouse" of Adoniram Barbosa, "The poet of the garden" of Patativa the Assaré, to be adapted to other linguistic contexts and also proposed productions or text reproduction to promote cirandas review depending on the context of use, as well as reflections on unmonitored conversations, like the Whatsapp and Facebook applications, among other social networks. At the end of the work requested to students writing the final production to assess the evolution of learning. Then the teacher compared the results presented in the original production with the final

production, which showed a significant improvement in the adequacy of language to use formal context and a better performance in the production of the written text.

Keywords: cultured Standard. Writing. Texts. Language operations.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: relação entre educação e bem estar social.....	27
Figura 2: fatores determinantes à ascensão social	28
Figura 3: aprendizagem do português.....	29
Figura 4: compreensão de enunciados	29
Figura 5: estudo da Língua Portuguesa	30
Figura 6: desempenho em língua portuguesa.....	31
Figura 7: estudo da Gramática.....	32
Figura 8: estudo da Língua Portuguesa	33
Figura 9: conhecimento de redação	34
Figura 10: conhecimento de redação.....	36

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Síntese do planejamento da sequência didática.....	61
---	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	21
2.1 INDAGAÇÕES COGNOSCITIVAS.....	21
2.2 DIAGNOSTICO PRÉVIO	25
2.3 PRODUÇÃO DE TEXTO DIAGNÓSTICA	37
3 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE LINGUAGEM E ENSINO	39
3.1 AS LINGUAGENS NA ESCOLA	39
3.2 O PAPEL DOCENTE NO TRABALHO SOCIOLINGUÍSTICO	43
3.3 ABORDAGEM EPILINGUISTA DA LINGUAGEM	47
4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA	52
4.1 CONCEPÇÕES NORTEADORAS.....	53
4.2 METODOLOGIA DE ANÁLISE DA SEQUÊNCIA.....	58
4.3 PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO DA SEQUÊNCIA	60
4.3.1 SÍNTESE DO PLANEJAMENTO DAS OFICINAS	60
4.3.2 DESENVOLVIMENTO DAS OFICINAS	61
4.3.2.1 Reescrita da letra da música: “O poeta da roça” (Patativa do Assaré) ...62	
4.3.2.2 Entrevista: registro de falas e impressões locais sobre a “Crise econômica no Brasil”	64
4.3.2.3 Produção de texto e Ciranda de Correção.	65
4.3.2.4 Levantamento de registro de falas das autoridades do município sobre os 80 anos da EEEFM “Monsenhor Elias Tomasi”	66
4.3.2.5 Reescrita da letra da música: “Saudosa maloca” (Adoniran Barbosa) ..	68
4.3.2.6 Exercícios sobre o emprego dos pronomes “eu” e “mim”	69
4.3.2.7 Texto lacunado para coerência temporal	70
4.3.2.9 Análise de textos e conversas registradas nos aplicativos <i>Facebook</i> e	

Whatsapp	72
4.3.2.10 “Samba do Arnesto”, Adoniran Barbosa na sala de aula	74
4.4 PRODUÇÃO FINAL: ANÁLISE E RESULTADOS	75
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	80
APÊNDICE A	83
APÊNDICE B	84
APÊNDICE C	85
APÊNDICE D	86
APÊNDICE E	87
APÊNDICE F	89
APÊNDICE G	90
ANEXO A	91
ANEXO B	92
ANEXO C	94
ANEXO D	95
ANEXO E	99
ANEXO F	100
ANEXO G	101

ANEXO I.....	104
ANEXO J.....	106
ANEXO K.....	107

1 INTRODUÇÃO

Nossas considerações iniciais são pautadas em recordações que passamos a rememorar no processo de escrita de uma trajetória acadêmico-profissional, essas proporcionaram um reencontro com uma caminhada marcada por vitórias e superações, já que nascemos em uma família muito humilde, cujos pais eram analfabetos funcionais. Todavia, sempre gostávamos de estudar e ter boas notas na escola.

Em 1979, aos seis anos de idade, ingressamos na 1ª série da EEEF “Pedro José Vieira”, localizada no município de Mimoso do Sul/ES. Recordamos que ir à escola era sempre prazeroso, apesar da vida difícil, da sacola plástica em que se transportavam os cadernos.

Mais tarde, já na 7ª série, interessamo-nos pela língua portuguesa. Demonstrávamos grande apreço pela professora da disciplina e suas aulas sempre eram as melhores do currículo. Gostávamos dos livros, das leituras didáticas, dos momentos de declamação de poesias e, sobretudo, das redações com temas inusitados. E assim, já no Ensino Médio o gosto foi tomando forma, pois estávamos no Curso Normal, a fim de estudar para ser professora.

Letras foi nossa primeira opção no vestibular e, assim, em 1990, aos 17 anos de idade, iniciamos o curso de Português/Literatura, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras “Madre Gertrudes de São José”, em Cachoeiro de Itapemirim/ES. Ao mesmo tempo começamos a trajetória profissional, como professora de português, no distrito de São Pedro do Itabapoana, em Mimoso do Sul. Na época praticamente não havia professores especializados para reger as classes dos ginásios municipais no município.

No ano seguinte, em 1991, obtivemos aprovação em concurso como docente da rede municipal de ensino. Naquela rede permanecemos mais de 18 anos, sendo que 04 anos desses foram dedicados à direção escolar na escola CUEF “Dr. José Nicodemus Cysne”.

Na rede estadual de ensino assumimos a regência em 1992, por designação temporária, obtendo aprovação em concurso público no ano de 1994. Em 2007, tivemos aprovação em outro concurso da rede estadual de ensino, levando a exoneração da rede municipal.

Após a conclusão do ensino superior fizemos pós-graduação em Literatura Brasileira Contemporânea, depois mais outras duas pós-graduações, em 2008, Gestão de Recursos Humanos, com especialização em Docência do Ensino Superior e, em 2012, Letras–Português e Literatura.

Essa trajetória motivou-nos empreender esta pesquisa acerca de “**Adequação de Textos em Contextos**: operações de linguagem no Ensino Fundamental”, que se inscreve na linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes, do Mestrado Profissional em Letras.

Consciente de que as discussões acerca do ensino de português envolvem muito mais que os conceitos de certo ou errado, o objetivo geral da pesquisa é investigar a aprendizagem de língua portuguesa, no que concerne a adequação da linguagem ao contexto sociocultural e propor operações de linguagem para alunos das séries finais do Ensino Fundamental a fim de refletir sobre o processo ensino-aprendizagem. Para atingir esse objetivo, pretendemos refletir sobre a língua portuguesa e sobre a capacidade de os alunos manipular a língua, evidenciar as variedades de usos linguísticos no entorno da escola, discutir com os alunos sobre a importância da competência linguística para se expressarem em situações sociocomunicativas de forma escrita e propor uma sequência didática com operações de linguagem sobre adequação da linguagem aos contextos socioculturais, entendendo-se a importância de desenvolvermos atividades que possibilitem ao aluno operar sobre os textos que circulam socialmente.

Tendo em vista a necessidade de se respeitar os alunos enquanto sujeitos de suas representações por meio da linguagem e a importância do aprendizado da norma culta, utilizaremos a pesquisa exploratória, que segundo Zanella (2009, p.79) “[...] tem a finalidade de ampliar o conhecimento a respeito de um determinado fenômeno”; e Gil (2008, p.27) que diz: “Muitas vezes as pesquisas exploratórias constituem a

primeira etapa de uma investigação mais ampla". Gil (apud Stelltiz et al,1967, p.63) ainda acrescenta que

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que "estimulem a compreensão. (GIL, 2002, p.41 apud SETELLTIZ et all,1967, p.63).

Desta forma, a metodologia a ser adotada é a que proporciona uma pesquisa-ação que, de acordo com Kemmis e McTaggart (1988), tem como proposição o planejamento, a observação, a ação e a reflexão de forma mais conscienciosa, sistemática e rigorosa com relação ao que realizamos em nossa práxis cotidiana.

Segundo Thiollent (1986), a pesquisa-ação se dirige mais às diversas áreas, como por exemplo, a Comunicação, o Serviço Social e a Educação. Trata-se de uma pesquisa social, de base empírica, idealizada e realizada em consonância com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo. Propõe um envolvimento frequente e cooperativo tanto do pesquisador quanto dos participantes, em uma metodologia dialógica, ágil, transformadora que favoreça o descobrimento, a maleabilidade, além da conscientização/participação crítica dos participantes.

Esclarece-nos Thiollent (1986, p. 8-9) que a pesquisa-ação não trata de psicologia individual, nem é adequada ao enfoque macrosocial. Para ele a pesquisa-ação:

[...] É apenas um instrumento de trabalho e de investigação com grupos, instituições, coletividades de pequeno ou médio porte. Contrariamente a certas tendências da pesquisa psicossocial, os aspectos sócio-políticos nos parecem ser mais pertinentes que os aspectos psicológicos das "relações interpessoais". Na abordagem da interação social, aqui adotada, os aspectos sócios- políticos são frequentemente privilegiados. O que não quer dizer que a realidade psicológica e existencial seja desprezada.

Do ponto de vista sociológico, a proposta de pesquisa-ação dá ênfase à análise das diferentes formas de ação. Os aspectos estruturais da realidade social não podem ficar desconhecidos, a ação só se manifesta num conjunto de relações sociais estruturalmente determinadas. Para analisar a estrutura social, outros enfoques, de caráter mais abrangente, são necessários. (THIOLLENT,1947, p.8-9).

Todavia não desconsidere a pesquisa teórica, diz Thiollent (1947,p.9) ter escolhido o lado empírico “[...] com observação e ação em meios sociais delimitados, principalmente com referência aos campos constituídos e designados como educação, comunicação e organização”. Isso por não considerar antagônico se progredir na teorização a partir da observação e descrição de situações concretas, como também, se encarar situações relativas a diferentes campos de atuação antes de se ter um conhecimento teórico da sociedade como um todo.

O *locus* da pesquisa é a sala de aula de uma Escola Pública Estadual da região urbana de Mimoso do Sul/ES, escola essa que atende a uma clientela de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, que tem no seu Projeto Político e Pedagógico o objetivo de “Tornar-se um espaço de formação de sujeitos de plena cidadania e de consciência crítica, comprometidos com a transformação social e capazes de produzir e compartilhar os conhecimentos, transformando-os em aprendizagem concreta e significativa [...]”¹, pois entendemos que é possível encontrar nela um terreno fértil para o desenvolvimento de atividades de leitura e escrita, considerando as variações do português do entorno, fazendo uma ponte com a norma culta de maneira reflexiva, e mostrando que a língua é viva, não é engessada.

A turma selecionada como foco da pesquisa é uma turma de 8ª série (9º ano) do Ensino Fundamental, com certa experiência linguística e capacidade reflexiva sobre a língua usada cotidianamente. Participaram da pesquisa cerca de 30 alunos, sendo 22 alunos, do sexo feminino e 08 alunos do sexo masculino, sendo que 26 alunos estão na faixa etária de 12 a 14 anos e 04 alunos, de 15 a 17 anos de idade. Todos os participantes foram informados dos objetivos da pesquisa e, foi sempre destacado o nosso compromisso em manter os seus nomes em sigilo.

Considerando a teoria de Zanella (2012, p.110-111) acerca da técnica de coleta de dados, o questionário foi constituído por uma série ordenada de perguntas chamadas

[...]comportamentais: que têm como propósito conhecer o comportamento dessas pessoas como padrão de consumo, de comportamento social, econômico e pessoal, dentre outros; preferenciais: que buscam avaliar a opinião de alguma condição ou circunstância que tem relação com a problemática da pesquisa. (ZANELLA,2012, p.110-111).

¹ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO “MONSENHOR ELIAS TOMASI. Postosa Pedagógica. Mimoso do Sul: [s. ed.], 2014.

A metodologia envolveu a aplicação de um questionário para diagnóstico prévio, contendo 10 perguntas objetivas, no qual, segundo Zanella (2012, p.115), “[...] o entrevistado escolhe respostas [verbalmente ou assinalando graficamente] dentre as opções oferecidas [...]”.

Embora o dispositivo do experimento adotado seja delimitado, o tempo da pesquisa e o caráter exploratório inicial do estudo adequaram-se bem aos objetivos propostos neste primeiro momento. As perguntas têm o objetivo de compreender as crenças dos alunos e a relação dessas com o ensino da língua portuguesa e a importância do aprendizado desse componente curricular, uma vez que se acredita que “[...] exista um conjunto de atitudes, de sentimentos dos falantes para com suas línguas e para com aqueles que a utilizam” (CALVET, 2002, p.65).

Em relação à análise dos dados, consideramos inicialmente Zanella (2012, p. 125), apud Kerlinger (1980, p. 353), que afirma que “o processo de análise de dados é definido pela ‘categorização, ordenação, manipulação e sumarização de dados’ e tem por objetivo reduzir grandes quantidades de dados brutos a uma forma interpretável e mensurável”. Assim, baseamo-nos na teoria que se utiliza da técnica qualitativa de dados, apresentada por Zanella (2012, p.126), a qual diz que “a abordagem qualitativa de pesquisa busca compreender a realidade a partir da descrição de significados, de opiniões já que parte da perspectiva do participante e não do pesquisador.”

Na análise dos resultados da aplicação da sequência didática adotaremos o esquema idealizado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), método este que pressupõe a apresentação da situação, a produção inicial, os módulos compostos por várias atividades ou exercícios e, por fim, a produção final.

Desta forma, organizamos este trabalho final de curso em quatro partes. No primeiro capítulo, apresentaremos nossas considerações iniciais em que discorreremos sobre a motivação, o objeto, a metodologia de pesquisa e, o método utilizado para análise dos resultados.

No segundo capítulo, trataremos da contextualização da pesquisa, abordando sobre as indagações cognoscitivas, do diagnóstico prévio, traçando o perfil do sujeito, do locus da pesquisa, bem como apresentando os dados e resultados e, análise da

produção de texto diagnóstica.

No terceiro capítulo, apresentaremos a teoria que sustentará as nossas análises, destacando o diálogo entre os autores com relação à mesma.

No quarto capítulo, abordaremos sobre os aspectos da proposta de sequência didática, as suas concepções norteadoras, a metodologia de análise, bem como o planejamento e execução, compreendendo ainda, a descrição das atividades e o seu desenvolvimento.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

2.1 Indagações Cognoscitivas

Segundo o sociólogo Zigmunt Bauman (2000), vivemos em uma sociedade líquido-moderna globalizada. De acordo com a análise de Felczak (2015)² acerca da conceituação de Zygmunt, entendemos que se trata de uma sociedade na qual

O ser humano, ancorado no discurso consumista, vive a sua vida sem se questionar sobre o que realmente acontece à sua volta. Vive-a como espectador, não como protagonista. Num ambiente incerto como o atual, o consumo aparece como resposta à satisfação das ansiedades dos indivíduos. Isso é fundamental para compreender Bauman, quando aponta a transformação da vida humana em objeto de consumo na contemporaneidade.

A comodificação ou recomodificação das vidas humanas constitui longo processo que se iniciou na sociedade moderna e se torna visível no cenário da sociedade contemporânea. Bauman a define como “modernidade líquida”, devido às mudanças rápidas que ocorrem sem haver um embasamento firme ou algo que dê forma. A ideia é adaptar-se às situações como a água faz, de acordo com o recipiente em que é inserida.

A globalização fortemente impulsionada pelo comércio e pelo capital fez surgir uma sociedade com diferentes necessidades, aumentando o fluxo de pessoas em busca de uma vida melhor, com destaque para a ascensão social, acadêmica e profissional.

² FELCZAK, Eliton Fernando. **A modernidade líquida e a vida humana transformada em objeto de consumo**. Disponível em <http://www.vidapastoral.com.br/artigos/atualidade/a-modernidade-liquida-e-a-vida-humana-transformada-em-objeto-de-consumo>. Acesso em: 05 de set.2015.

Hoje, a sociedade, as mídias, os empresários e as instituições públicas tornaram-se exigentes. Os processos seletivos são cada vez mais excludentes. E, diante disso, como a escola pode contribuir para a ascensão do educando?

As discussões sobre o emprego do bom português têm ganhado a mídia escrita e falada. O sítio do G1 (2010)³ divulgou alguns dados de um levantamento feito em 2009 pelo Núcleo Brasileiro de Estágios (Nube) com candidatos a estágio, nos quais aponta erros recorrentes nos testes de português, erros esses em relação à adequação à norma culta, tais como: problemas nas redações e nas entrevistas, envolvendo ortografia, pontuação, concordância, além do uso de gírias e abreviações. Esse sítio eletrônico destaca que esse problema também é apontado pelo Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE), o qual seleciona jovens para as vagas de estágio. De acordo com os dados coletados, os erros reaparecem até mesmo por estudantes de cursos superiores, o que, de certa forma, preocupa as empresas que realizam este tipo de seleção.

Quando se trata da utilização correta da língua, é senso comum que o aluno não tem sido adequadamente preparado, na escola, para competir no mercado de trabalho ou frequentar uma universidade. O sítio do G1 (op. cit.), traz a análise da professora de língua portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Jeni Turazza, que afirma “o problema muitas vezes está na formação dos estudantes. A pessoa precisa ter uma formação sólida em termos de ensino fundamental, médio e graduação [...]”.

De acordo com o gramático Evanildo Bechara, autor da *Moderna Gramática Portuguesa*, em entrevista ao noticiário Último Segundo (2011), pertencente ao Portal eletrônico *Internet Group* (IG)

[...] o aluno não vai para a escola para viver na mesmice e continuar falando a língua familiar, a língua do contexto doméstico. Sempre se vai para a escola para se ascender a posição melhor. A própria palavra educar, que é formada pelo prefixo latino edu, quer dizer conduzir. O papel da educação é

3 GASPARIN, Gabriela. Erros básicos de português podem custar vagas de estágio a candidatos. Globo.com, São Paulo, 19. Jan. 2010. Disponível em: <http://g1.globo.com/Noticias/Concursos_Empregos/0,,MUL1447975-9654,00-ERROS+BASICOS+DE+PORTUGUES+PODEM+CUSTAR+VAGAS+DE+ESTAGIO+A+CANDIDATO S.html> Acesso em: 05 de set. 2015.

justamente tirar a pessoa do ambiente estreito em que vive para alcançar uma situação melhor na sociedade⁴.

Há uma ideia errônea, que circula no meio educacional, que diz que não se deve ensinar ou exigir o domínio do dialeto culto dos alunos, em respeito às variantes linguísticas que são de domínio dos mesmos. Muitas das vezes os alunos não dominam tal dialeto por diversas razões, o que não significa que não possam aprendê-lo e que a escola não deva ensiná-lo. Entretanto, segundo Possenti (2009, p.17), “[...] o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco, político e pedagógico”.

Não se pode negar que o português culto tem relevante valor social, pois reflete o dialeto das classes mais abastadas financeiramente, que investem em uma educação de mais qualidade para seus filhos, objetivando um aprendizado eficaz, que possa realmente capacitá-los, fazendo com que eles tenham mais oportunidades nos âmbitos acadêmico, profissional e social. Neste contexto, o português culto é trabalhado exaustivamente, para que se obtenham excelentes resultados nos vestibulares das universidades federais, nas áreas mais concorridas.

Segundo Faraco (2009), os professores precisam estar sensíveis à realidade do aluno. O currículo pré-estabelecido precisa abarcar um maior número de situações possível, para que os alunos não sejam excluídos do processo ensino- aprendizagem e, conseqüentemente, sintam-se inferiorizados em relação aos outros. É necessário que a escola assuma o seu papel de incluir socialmente os alunos, principalmente aqueles pertencentes às classes menos prestigiadas. Contudo, essa inclusão não acontecerá se ocorrer a rejeição da sua identidade cultural e linguística. Pelo contrário, a escola deverá valorizar e aceitar essas diferenças e suprir as necessidades entre ela e os alunos com reflexões que lhes permitam entender a sociedade em que vivem e as pressões às quais estão submetidos, com o propósito de que passem a dominar também as culturas de letramento mais prestigiadas e as variedade culta da língua

4 ARBEX, Thais. Imortal da Academia Brasileira de Letras diz que língua familiar é aceita do ponto de vista linguístico, mas não deve ser ensinada. **Último Segundo**, São Paulo, 13. Mai.2011. Disponível em:< <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/o-aluno-nao-vai-para-a-escola-para-aprender-nos-pega-o-peixe/n1596951472448.html>> Acesso em :18 out.2015.

portuguesa, sem rejeitar sua própria identidade. É indispensável fazê-los entender a legitimidade de seu dialeto, mas também a importância de se ampliar as competências linguísticas, tendo autoridade também sobre a variante culta, uma vez que estamos subordinados a valores sociais que impedirão esse de ser incluído socialmente, caso a escola não lhe proporcione essa ampliação. Se a escola não proporciona essas reflexões ao aluno, conseqüentemente lhe estará negando a possibilidade de ser incluído socialmente.

Neste contexto de discussão sobre o currículo, não podemos deixar de mencionar as últimas notícias acerca da defesa do estudo de gramática no currículo nacional de educação. Segundo o jornal Folha de São Paulo, disponível na versão digital Folha Uol (2015)⁵, “a proposta para um currículo nacional apresentada mês passado praticamente não faz referências ao ensino de gramática”. E isto teria desagradado tanto pesquisadores, quanto o mais novo ministro da Educação da época, Aloizio Mercadante, que também defende que a norma culta deveria estar mais presente. Ainda, de acordo com o jornal Folha de São Paulo, disponível na versão digital Folha Uol (op. cit.) “a pouca ênfase em gramática foi questionada pelas pesquisadoras Paula Louzano (doutora em educação pela Universidade Harvard) e Ilona Becskeházy (doutoranda em educação pela USP)”. Na análise realizada pelas pesquisadoras, o documento concernente à língua portuguesa faz referências diretas à gramática somente apenas até o terceiro ano do ensino fundamental e, de forma bem restrita.

As discussões ocasionadas em decorrência da reorganização curricular do ensino básico trouxeram à tona novas e velhas ideias acerca do ensino de gramática. Segundo as professoras da comissão responsável pelo português na base nacional, através de nota publicada pelo jornal Folha de São Paulo, disponível na versão digital Folha Uol (op. cit.), as pesquisas “mostram que o ensino da gramática desvinculada de contexto de leitura/escrita, desassociada de prática social, tem se mostrado ineficiente”.

Diante de todo o exposto, concluímos com base nos Parâmetros Curriculares

⁵ TAKAHASHI, Fábio. Mercadante defende mais gramática no currículo nacional de educação. **Folha de São Paulo**, São Paulo. 11 out. 2015. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/10/1692804-mercadante-defende-mais-gramatica-no-curriculo-nacional-de-educacao.shtml>> Acesso em: 18 de out. 2015.

Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs,2001) que

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Língua Portuguesa, 2001, p.15).

Adiante encontramos mais aporte teórico para nossas argumentações

Se o objetivo é formar cidadãos capazes de utilizar a escrita com eficácia, que tenham condições de assumir a palavra — também por escrito — para produzir textos adequados, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola. É necessário, portanto, ensinar os alunos a lidar tanto com a escrita da linguagem — os aspectos notacionais relacionados ao sistema alfabético e às restrições ortográficas — como com a linguagem escrita — os aspectos discursivos relacionados à linguagem que se usa para escrever. Para tanto é preciso que, tão logo o aluno chegue à escola, seja solicitado a produzir seus próprios textos, mesmo que não saiba grafá-los, a escrever como lhe for possível, mesmo que não o faça convencionalmente. (BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Língua Portuguesa, 2001, p. 68).

Diante dessas considerações, a proposta é conduzirmos uma reflexão que ajude os alunos a refletir sobre sua variedade linguística, de modo que ele entenda que tal situação torna o seu dialeto legítimo, bem como reconheça a importância de se ampliar suas competências linguísticas, dominando também a variedade culta, uma vez que estamos submetidos a situações que regulam todos os valores sociais.

2.2 Diagnostico Prévio

Este trabalho será desenvolvido considerando as peculiaridades da comunidade de Mimoso do Sul/ES, tendo em vista que fazemos parte da mesma há quarenta e quatro anos e, cuja população estimada, segundo dados do IBGE⁶, no ano de 2014, está em torno de 27.329 habitantes, sendo que 70% destes encontram-se na sede. Os dados revelam que tal população urbana tem crescido e isso demonstra um êxodo rural de cerca de 50%. Essa migração influenciou sobremaneira a demografia escolar, isto é,

⁶ Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/>>._ Acesso em:06 de set.2015.

a população periférica proveniente da zona rural constitui a demanda escolar dos últimos anos.

Os alunos atendidos na escola investigada originam-se da sede e dos distritos do município de Mimoso do Sul. Os pais e os próprios alunos ocupam-se de atividades braçais; a saber: construção civil, serrarias, marmorarias, indústrias de móveis / esquadrias e oficinas mecânicas, recebendo, a maioria deles, um salário- mínimo. Existem também pais que são funcionários públicos estaduais e municipais, e da iniciativa privada: supermercado e comércio em geral. Uma parcela menor de pais são proprietários rurais e lojistas.

Apresentamos a seguir resultados de um questionário aplicado a alunos do Ensino Fundamental a fim de verificar a pertinência de uma pesquisa sobre “Adequação **de Textos em Contextos**: operações de linguagem no Ensino Fundamental”. O questionário indaga ao entrevistando a respeito do que ele pensa sobre a relação educação e bem estar social, como forma do sujeito conseguir um bom emprego e ascender socialmente; a sua opinião sobre alguns fatores que foram apresentados, que são considerados como determinantes para ascender socialmente; como observa o aprendizado de português na escola, a relação entre leitura e o aprendizado do português, a importância do estudo da gramática, a opinião em relação a alguns mitos em torno do ensino e domínio do português; o conhecimento acerca do uso da redação como forma de seleção em concursos públicos, ENEM, vestibulares e outros exames escritos e a utilização de um manual de redação para os alunos das séries finais do Ensino Fundamental (8º e 9º ano), com técnicas diversificadas, como forma de melhoria do nível de correção da escrita. Para Barbier (2007, p. 55), “o exame dos dados visa redefinir o problema e encontrar soluções”. Desta feita, passamos a verificação dos dados.

Como informamos, a turma participante da pesquisa é composta por 30 alunos. Segue a análise detalhada de cada questão:

1. relação entre educação e bem estar social.

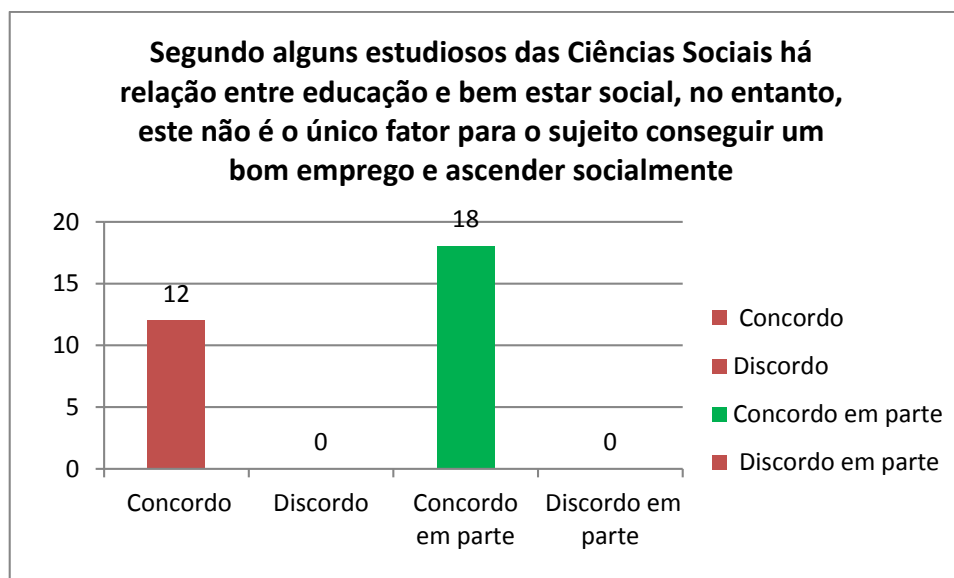


Figura: relação entre educação e bem estar social

Fonte: elaborada pela autora da pesquisa, 2016.

Observamos na figura 01 que a maioria dos alunos concorda parcialmente com a assertiva apresentada. Tal resultado confirma o que vem sendo estudado pelas Ciências Sociais, e segundo declarações do secretário executivo adjunto do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais, Pablo Gentilli (2011), em um debate sobre “Política e gestão da educação na dimensão da justiça e da diversidade social e cultural”, realizado durante o II Congresso Ibero-americano de Política e Administração da Educação, em São Paulo (SP), em maio de 2011, mesmo tendo ocorrido uma diminuição da desigualdade no Brasil, “[...] há relação entre educação e bem-estar social, no entanto este não é o único fator para o sujeito conseguir um bom emprego e ascender socialmente”, disponível em Portal aprendiz⁷. Em seguida, Gentilli (2011) afirma ainda que apesar dos problemas relacionados a racismo e sexismo, quando se trata da disputa por um emprego, o mercado premia alguns e discrimina outros. Todavia, segundo sua opinião, “um nível de escolaridade maior facilita para conseguir uma situação financeira melhor”. (GENTILLI, 2011, op. cit.).

Muitos creem que a educação é um dos meios de que dispomos para combater a divisão econômica e social. Linguistas como Faraco (2009) defendem que o ensino

⁷ EDUCAÇÃO não é único fator para determinar ascensão social. **Portal aprendiz**, São Paulo, 02 de mai. 2011. Disponível em: < <http://portal.aprendiz.uol.com.br/content/educacao-nao-e-unico-fator-para-determinar-ascensao-social>>. Acesso em: 05 de out. de 2015.

de português cria condições para que todos os alunos alcancem o domínio das variedades cultas, variedades com que se expressa o mundo da cultura letrada, do saber escolarizado.

2. fatores determinantes para se ascender socialmente

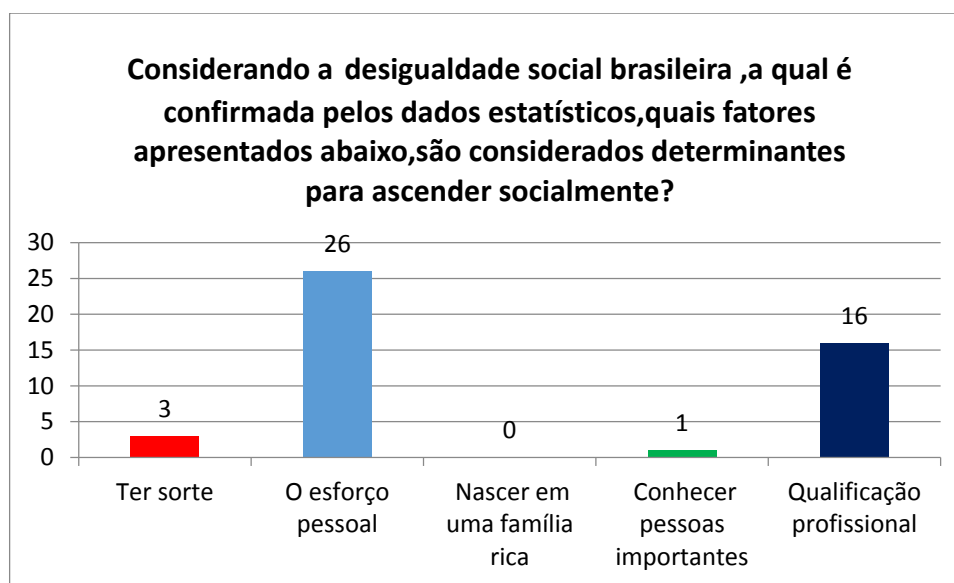


Figura 1: fatores determinantes à ascensão social

Fonte: elaborada pela autora da pesquisa, 2016.

Percebemos pela figura 02 que a maior parte dos alunos acredita que o esforço pessoal é um fator determinante para ascender socialmente, seguido pelo fator qualificação profissional. Isto nos leva a crer que a qualificação profissional é uma consequência do esforço pessoal, pois segundo depoimentos dos próprios alunos, “[...] quando nos esforçamos para algo, conseguimos, desde aprender a matéria em sala de aula, ‘passar de ano’, até mesmo ter um bom emprego, estudar em uma faculdade, ou qualquer outra coisa que almejamos”. Os demais fatores mostraram-se insignificantes para os alunos.

3. aprendizagem do português

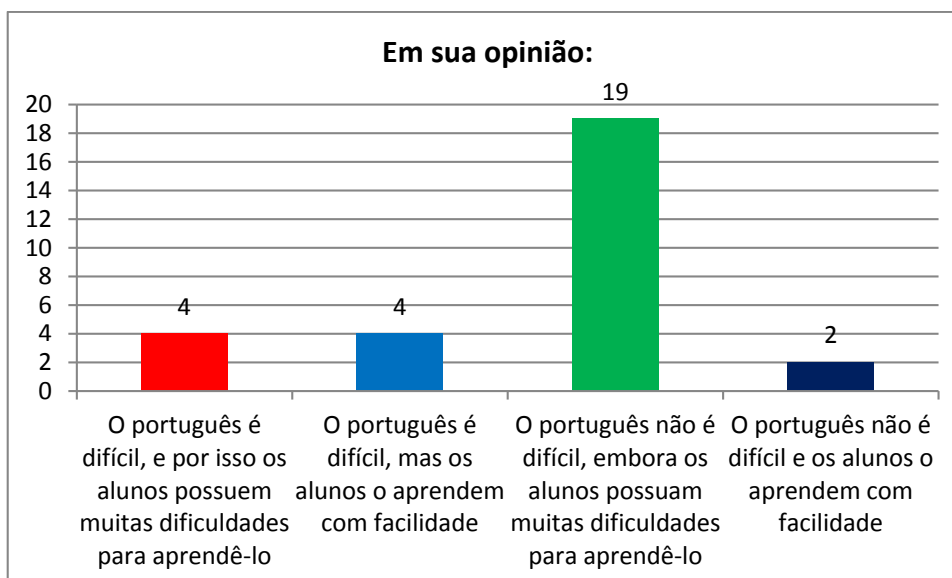


Figura 2: aprendizagem do português

Fonte: elaborada pela autora da pesquisa, 2016.

A figura 03 evidencia que a maioria dos entrevistados admite que o português não é difícil, mas os alunos têm dificuldades para aprendê-lo. Os dados apontam para um problema presente na sala de aula, onde a variante culta não está sendo trabalhada de forma contextualizada, o que tem dificultado o aprendizado. Isto decorre ainda do fato de a variedade culta, de forma geral, não fazer parte do perfil sociolinguístico dos alunos entrevistados.

4. compreensão de enunciado de português

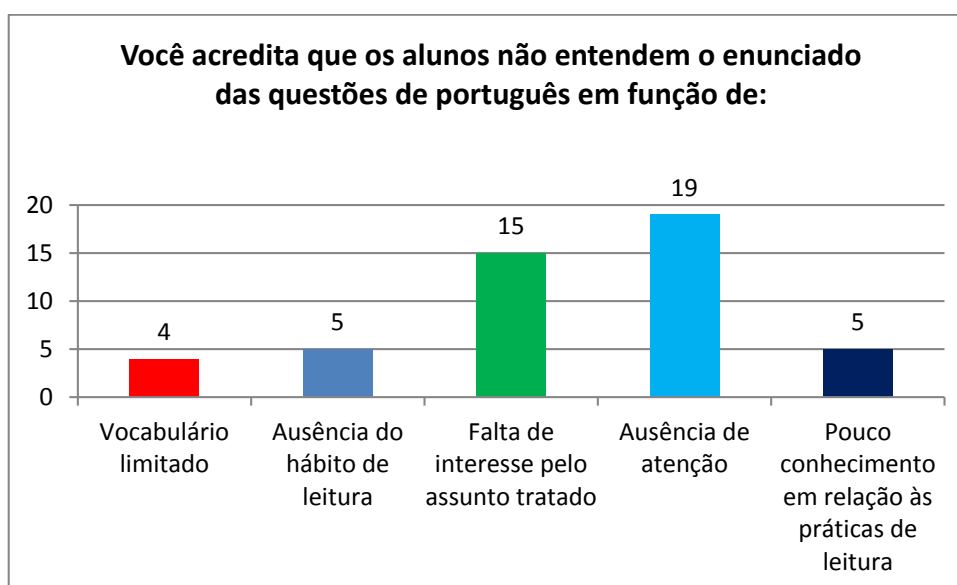


Figura 3: compreensão de enunciados

Fonte: elaborada pela autora da pesquisa, 2016.

Percebemos, na figura 04, que a maioria dos alunos acredita que a ausência de atenção é a causa de os alunos não entenderem os conteúdos trabalhados, seguido pela causa que aponta falta de interesse pelo assunto tratado. Isso nos leva a crer que os alunos estão desmotivados diante da forma como a disciplina de língua portuguesa e as atividades relacionadas estão sendo apresentadas. Outro item que fica camuflado é a falta de leitura, o que pode ser o grande problema aliado ao contato limitado ou quase inexistente com a escrita, o que leva a pouco domínio dos temas. Segundo Smolka (2003), a leitura é uma atividade social, cuja funcionalidade se evidencia gradualmente. Contraditoriamente, uma grande parcela da população não aprendeu seu funcionamento, porque a escola, como lugar de ensino, acaba sendo extremamente seletiva.

5. estudo da Língua Portuguesa

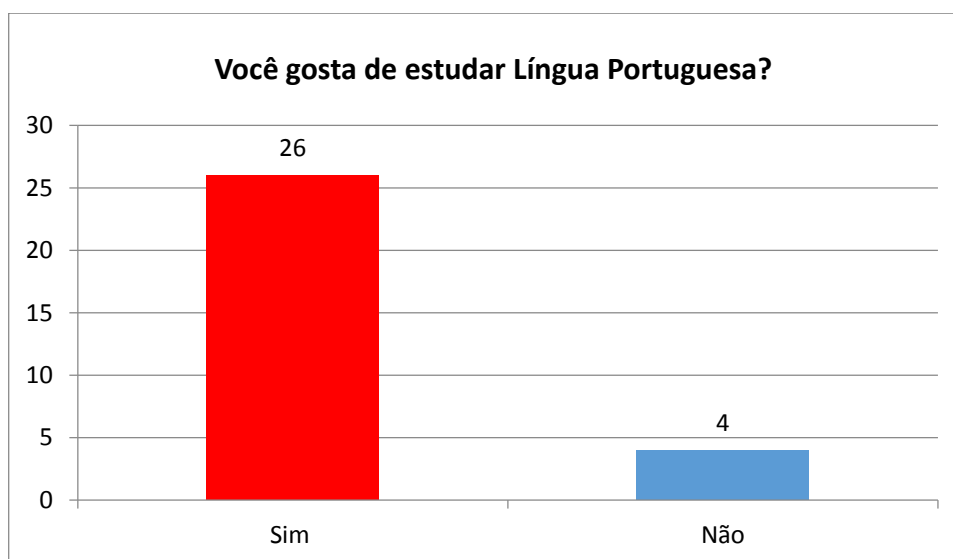


Figura 4: estudo da Língua Portuguesa

Fonte: elaborada pela autora da pesquisa, 2016.

Constatamos na figura 05 que a resposta afirmativa foi praticamente unânime em relação à questão apresentada. É interessante observar que a maior parte dos alunos da turma gosta de estudar a disciplina, e isto aponta para o compromisso do professor em fazer com que este gosto permaneça, que o português não seja reconhecido

apenas na sua variante de prestígio, e que não seja entendido como pura memorização de regras. É preciso que o ensino de língua portuguesa esteja sempre relacionado às necessidades imediatas do aluno, dentro de um contexto de uso da língua.

6. desempenho em língua portuguesa

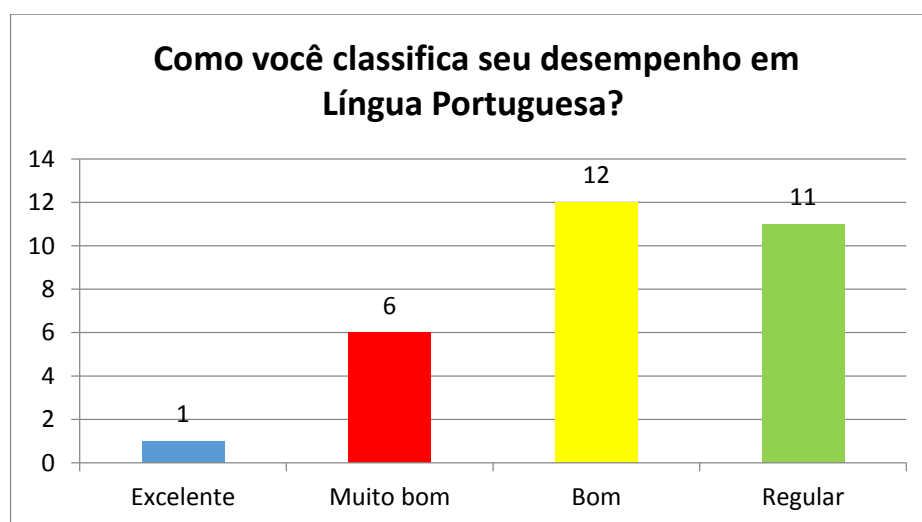


Figura 5: desempenho em língua portuguesa

Fonte: elaborada pela autora da pesquisa, 2016.

Verificamos que a maioria dos alunos considera seu desempenho bom, mas o desempenho regular praticamente acompanha o resultado da maioria, o que revela que mesmo diante da massificação em relação ao ensino de português e das regras da variedade culta, os mesmos consideram que estão com uma boa representação em relação ao seu desempenho em língua portuguesa. Entretanto, consideramos que este quadro pode ser melhorado, se forem propostas mais atividades que possam desenvolver a competência da escrita e da leitura dos alunos. Acreditamos que fatores psicológicos e socioeconômicos podem interferir na aprendizagem, no entanto, a ocorrência de tantas dificuldades dos alunos na leitura e na expressão escrita pode ser um indício de um esgotamento de todo o sistema escolar.

7. importância da gramática

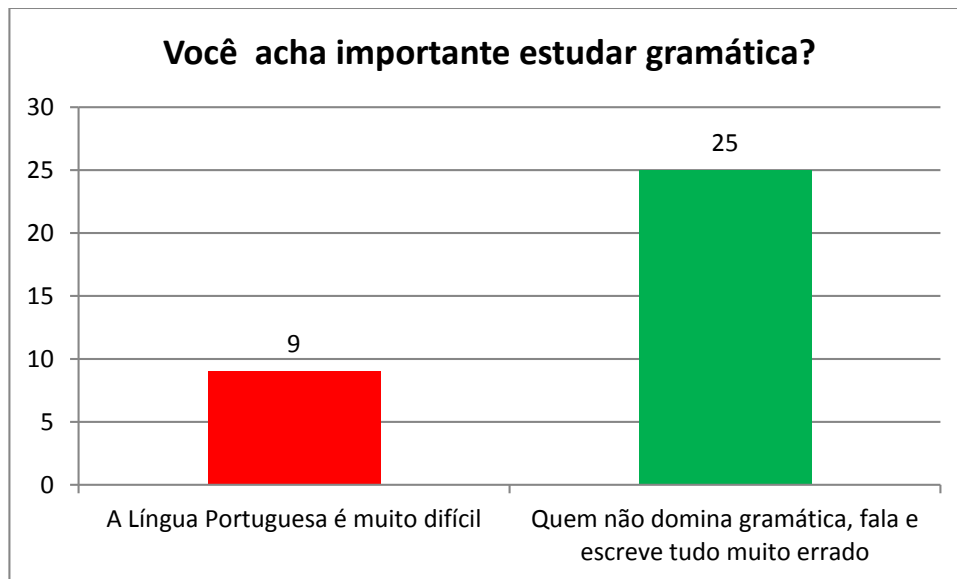


Figura 6: estudo da Gramática

Fonte: elaborada pela autora da pesquisa, 2016.

A figura 07 acima revela que a totalidade (100%) dos alunos ainda não tiveram contato com a sociolinguística educacional, possuem a crença de que o ensino de português está associado às regras gramaticais, uma visão tradicional que precisa ser desconstruída. O aluno ainda não é impelido a identificar a “[...] importância e o valor dos usos da linguagem, que são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento” (PCNs, 1998).

8. a Língua Portuguesa como disciplina escolar.

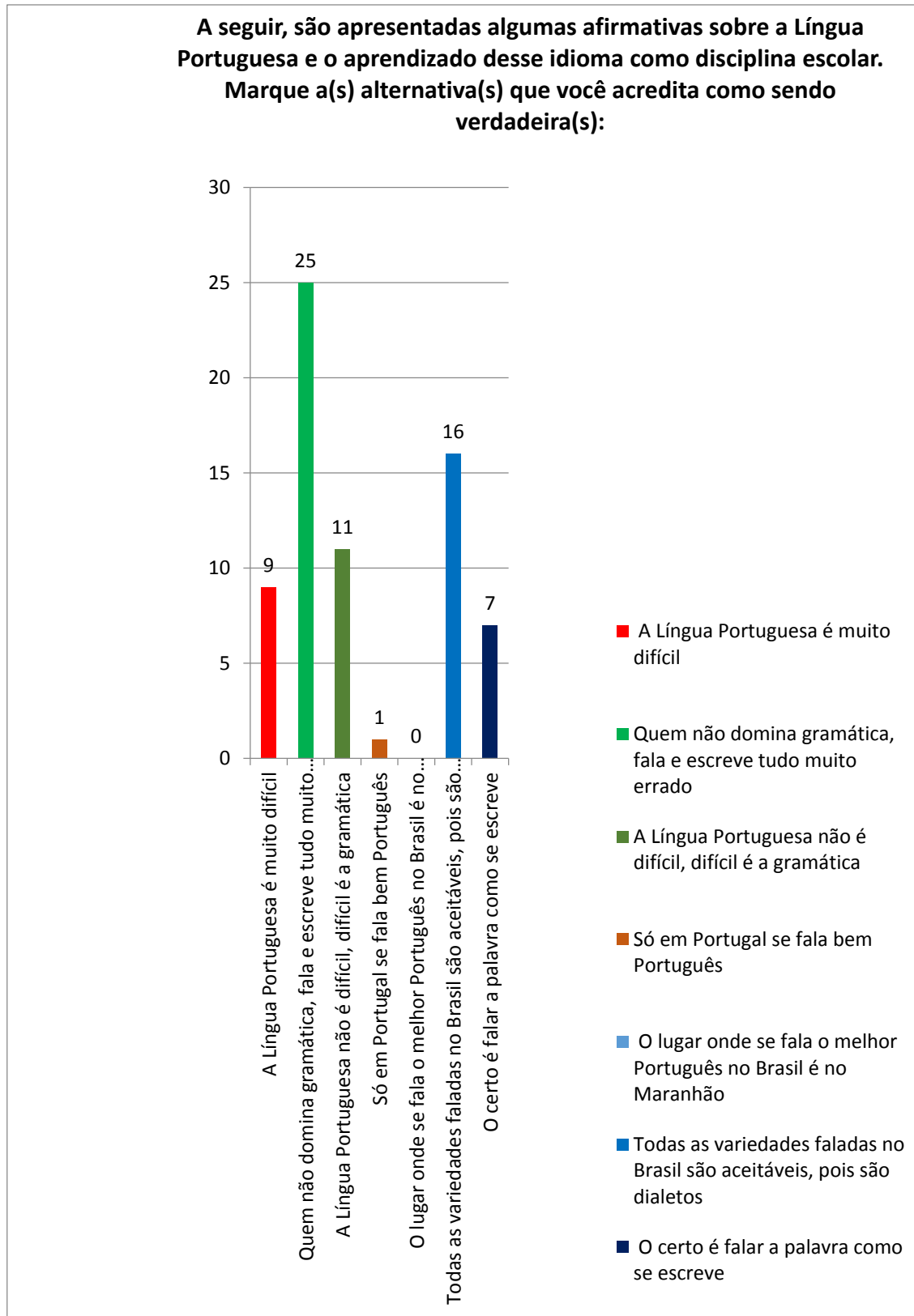


Figura 7: estudo da Língua Portuguesa

Fonte: elaborada pela autora da pesquisa, 2016.

A figura 08 traz algumas assertivas que somadas às respostas refletem e reforçam

também os “mitos” descritos por Marcos Bagno, em sua obra *“Preconceito linguístico, o que é e como se faz”* (1999), os quais se colocam em torno do ensino (e domínio) do português.

A primeira assertiva está relacionada ao mito nº 3, apresentado na obra citada, o que diz que “O português é muito difícil”. Em seguida, as afirmativas constantes nas letras *b* e *c* estão pautadas sobre o mito nº 7, o qual prega que “É preciso saber gramática para falar e escrever bem”. A assertiva presente na letra *d* está para o mito nº 2, que aponta que “Brasileiro não sabe português” / “Só em Portugal se fala bem português”. Mas dada a natureza das assertivas, o mito nº 2 não se evidenciou na resposta dos alunos. Já a afirmativa *e* está pautada sobre o mito nº 5, o qual diz “O lugar onde melhor se fala português no Brasil é o Maranhão”. Em contrapartida a assertiva *f* está corroborando com o que está descrito no mito nº 1, onde se lê que “A língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente”. E encerrando o rol de asserções temos a letra *g*, que se relaciona ao mito nº 6, que diz que “O certo é falar assim porque se escreve assim”. Segundo Bagno (2007, p.13)

O preconceito linguístico fica bastante claro numa série de afirmações que já fazem parte da imagem (negativa) que o brasileiro tem de si mesmo e da língua falada por aqui. Outras afirmações são até bem-intencionadas, mas mesmo assim compõem uma espécie de “preconceito positivo”, que também se afasta da realidade [...]”. BAGNO,2007, p.13).

9. conhecimento que a Redação

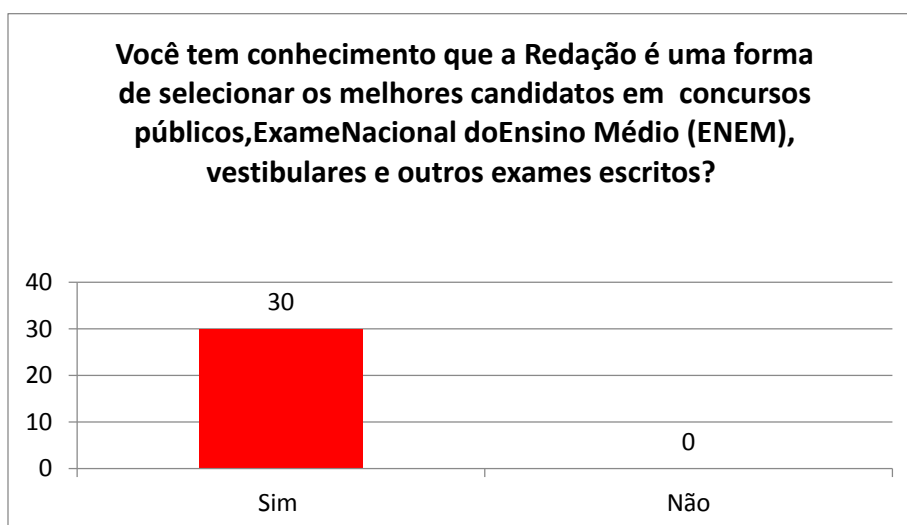


Figura 8: conhecimento de redação

Fonte: elaborada pela autora da pesquisa, 2016.

A respeito dos dados apresentados na figura 9, observamos que confirmam a impressão de Antunes (2007) com relação ao ensino atual de língua portuguesa nas escolas, destacando o fato dos conceitos e conteúdos serem apresentados de forma desordenada. De forma geral, o professor transmite aos alunos a influência social a respeito do padrão de correção e a indicação de superioridade intelectual e cognitiva. Neste contexto, os alunos têm saído da escola com uma perspectiva errônea da língua, com lacunas em relação a várias competências, o que foi verificado em relação ao desempenho na redação nos resultados dos últimos Exames Nacionais do Ensino Médio (ENEM) anos 2014 e 2015, disponíveis em Portal do Inep⁸, os quais mostraram que tal desempenho tem sido cada vez menos suficiente.

Em 2014, por exemplo, 529 mil candidatos tiraram nota zero na redação do ENEM. Observemos a notícia divulgada no sítio eletrônico UOL educação⁹ (2015)

Dos 6.193.565 candidatos que fizeram o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) 2014, 529.374 participantes tiveram nota zero na redação do Enem (8,5%), segundo dados do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Apenas 250 obtiveram a nota máxima (1.000) na redação e 35.719 inscritos tiveram notas entre 901 e 999. Ao todo, 248.471 redações foram anuladas.

No sítio eletrônico da Revista VEJA¹⁰ (2015) encontramos a seguinte chamada em relação à redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2014

*Enem 2014: apenas 250 pessoas tiveram nota máxima na redação
Mais de 529.000 estudantes tiraram zero na redação. Notas de estudantes foram mais baixas do que médias obtidas em 2013*
Apenas 250 pessoas dos cerca de 6,2 milhões de participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) 2014 obtiveram nota máxima, ou seja, 1.000 pontos, na prova de redação. O número representa apenas 0,004% do total de participantes do exame. O dado foi divulgado nesta terça-feira pelo Ministério da Educação (MEC), em coletiva de imprensa. Ainda segundo a pasta, 35.719 participantes tiveram conceitos entre 901 e 999. Na última avaliação, 529.374 inscritos tiveram nota zero na redação.

⁸Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/resultados-individuais-do-enem-estao-disponiveis-para-consulta>. Acesso em: 08 de set. de 2015.

⁹Disponível em: < <http://educacao.uol.com.br/noticias/2015/01/13/529-mil-candidatos-tiraram-zero-na-redacao-do-enem-2014.htm>>. Acesso em: 08 de set. de 2015.

¹⁰Disponível em: < <http://veja.abril.com.br/educacao/enem-2014-apenas-250-pessoas-tiveram-nota-maxima-na-redacao/>>. Acesso em: 08 de set. de 2015.

Diante dos dados apresentados, entendemos que a escola deve oportunizar o conhecimento do maior número possível de variantes linguísticas, legitimando-as todas, para que o falante se torne competente para definir a adequação ao contexto de uso.

10. crença em um “Manual de Redação”

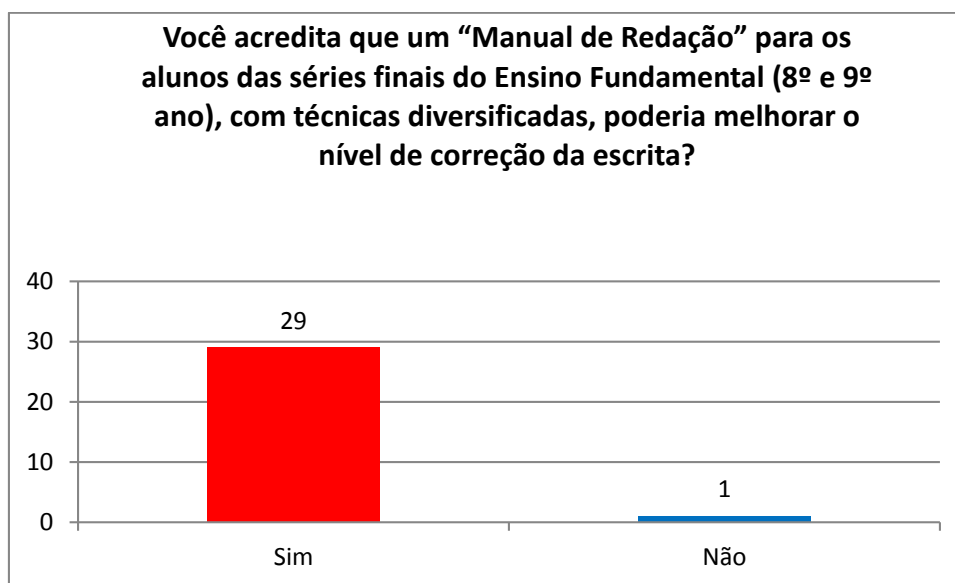


Figura 9: conhecimento de redação

Fonte: elaborada pela autora da pesquisa, 2016.

Em relação aos dados apresentados na figura 10, verificamos que praticamente 100% dos alunos acreditam que um manual poderá ajudar no que se relaciona à melhora dos níveis de correção da escrita. Partindo desta ideia, entendemos que é preciso trabalhar com atividades que trabalhem a adequação de textos em contextos diversos. A interpretação dos dados apresentados pelos questionários possibilitou-nos ter uma noção acerca da investigação, de que caminho seguir, de um possível suporte para sua realização. Entretanto, julgamos ainda necessário o contato com uma produção escrita dos alunos para tornar mais objetiva a percepção de como eles representam seus pensamentos. Então, propusemos uma sequência de atividades, que envolveu desde o debate em pequenos grupos, com três alunos cada, até a produção escrita individual, como descreveremos no tópico seguinte.

2.3 Produção de Texto Diagnóstica

Quando propomos atividades de produção textual, entendemos, que é fundamental levar em consideração a concepção de que ao se produzir um texto escrito, se faz necessário prever um eventual leitor. Desta forma, para que o texto cumpra sua função social, deve apresentar boa correção no que se refere aos seus aspectos estruturais, bem como aqueles que constituem o gênero. Isto corrobora com a ideia precípua de que o ensino de língua deve acontecer a partir do texto e, de igual forma, é indispensável o conhecimento acerca de suas características linguísticas e estruturais. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs,2001, p.65) “o trabalho com produção de textos tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos correntes, coesos e eficazes”. Ainda, no referido documento, encontramos a descrição do escritor competente, a saber

Um escritor competente é alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão. [...] Um escritor competente é alguém que planeja o discurso e conseqüentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características específicas do gênero. É alguém que sabe elaborar um resumo ou tomar notas durante uma exposição oral; que sabe esquematizar suas anotações para estudar um assunto; que sabe expressar por escrito seus sentimentos, experiências ou opiniões”. (BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Língua Portuguesa, 2001, p.65).

A proposição da atividade escrita teve como ponto de partida a verificação do sítio eletrônico *Mimoso in Foco*¹¹ que é um ambiente muito acessado no município de Mimoso do Sul/ES, e a análise de uma notícia veiculada na mídia escrita e falada estadual, a respeito de um projeto desenvolvido em uma comunidade rural desse município. Estes textos motivadores da produção diagnóstica foram a notícia veiculada no Jornal **A Tribuna** do dia 03 de novembro de 2015 (anexo A), com o título “Negócio inclusivo capixaba ganha destaque nacional”, bem como a notícia publicada no site *Mimoso in Foco* (op. cit.), no dia 04 de novembro de 2015 (anexo B) que reproduzia de forma resumida o texto do jornal.

A atividade proposta teve como objetivo avaliar a capacidade de leitura e interpretação

¹¹ Disponível em: <http://www.mimosoinfoco.com.br/>. Acesso em 25 de nov. de 2015.

de texto (no caso pertencente ao gênero notícia), de síntese, de argumentação, de seleção e organização das ideias para a escrita de um texto.

Os textos foram entregues aos alunos (Anexo A e anexo B) para leitura e discussão em grupo, com direcionamentos que abordaram o título da notícia, o conteúdo, bem como a importância do prêmio ressaltado no texto para o município de Mimoso do Sul/ES. Em seguida, cada grupo expôs as ideias levantadas acerca dos textos lidos. Essa discussão fez com que revisitássemos a comunidade em destaque, uma vez que é bastante conhecida por sua organização e projetos de sustentabilidade que visam ao seu desenvolvimento e ao bem-estar de seus moradores.

De certa forma, a oralidade dos alunos revelou-se bem desenvolvida, pois os mesmos foram participativos e demonstraram senso crítico na exposição de suas ideias.

Em seguida, foram distribuídas as folhas para produção de texto (apêndice A). Os alunos foram informados de que os textos produzidos seriam publicados no Informativo “Fique Ligado”, (anexo C) canal de comunicação da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Monsenhor Elias Tomasi”, um jornal escrito, lançado em 2010, com o objetivo de divulgar eventos realizados pelos professores e alunos, bem como, informar aos alunos, professores e a comunidade local sobre os acontecimentos mais importantes ocorridos na Escola.

A análise preliminar das produções escritas apontou problemas na escrita da maioria dos alunos. Os problemas constituíram-se de falta de coesão e coerência, desorganização das ideias, cópia de trechos dos textos-base, ausência de argumentação, erros ortográficos, entre outros. No entanto, o problema mais grave foi a ausência de argumentação, observada em 25 dos 30 textos produzidos.

A maioria dos alunos resumiu e compilou as ideias apresentadas nos textos. Uma boa parte também não apresentou argumentos para sustentar as teses apresentadas. E muitos não sabiam o que colocar em relação às ações que poderiam ser desenvolvidas no município que visariam à inclusão social. O conceito de inclusão social ficou muito restrito às pessoas que têm deficiências, as quais deveriam ser ou estar inseridas na sociedade, independente de suas deficiências. Outro problema muito recorrente foi a falta de uma sequência na escrita que viabilizasse a disposição

adequada das ideias com introdução, desenvolvimento e conclusão.

Os cinco exemplos de produções iniciais (Anexo D) que atenderam à proposta mostraram-se organizadas quanto à disposição dos parágrafos, bem como apresentaram argumentos para sustentação das ideias apresentadas. Demonstraram também conhecimento acerca do tema abordado, da relação do tema com a realidade da comunidade na qual estão inseridos e um senso crítico em relação às necessidades de sua comunidade, principalmente em relação aos alunos de comunidades carentes.

A produção de texto diagnóstica oportunizou uma visão acerca das habilidades de escrita dos alunos, o que norteará o planejamento das atividades orais e escritas que serão desenvolvidas ao longo do trabalho na sala de aula, como conteúdo da sequência didática a ser elaborada e aplicada para ser o produto final da pesquisa.

3 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE LINGUAGEM E ENSINO

3.1 AS LINGUAGENS NA ESCOLA

O conhecimento de como funciona a língua pode ser um dos meios de se levar o aluno à emancipação social, política e histórica. Segundo Possenti, de certa forma, é razoável que a escola estabeleça como objetivo fazer com que os alunos, em média com 15 anos de idade e 8 anos de escola,

[...] escrevam, sem traumas, diversos tipos de texto (narrativas, textos argumentativos, textos informativos, atas, cartas de vários tipos [...]) e leiam produtivamente textos também variados: textos jornalísticos, como colunas de economia, política, educação, textos de divulgação científica em vários campos, textos técnicos, [...] e, obviamente, e com muito destaque, literatura (POSSENTI, 2009, p.19-20).

Observando esse objetivo para a escola defendido por Possenti (2009), entendemos que o grande desafio posto para a escola é levar o aluno a fazer operações de linguagem. Todavia, não é possível dissociar a língua das linguagens com que o aluno convive e representa seus pensamentos, nem se pode pensar a língua como “[...] um

sistema único, fechado em si mesmo, mas um conjunto de subsistemas que a sociolinguística chama de variedades” (BAGNO, 2011, p.119). Essas variedades linguísticas representam diferentes momentos de mudanças linguísticas que convivem, ao mesmo tempo, dentro de uma sociedade. Nesse sentido, a Sociolinguística traz uma grande contribuição em relação à particularidade desuniforme de toda e qualquer linguagem humana natural.

Se observarmos as diferentes variedades faladas em nosso país e, isso não significa que estão restritas às variações geográficas ou sociais, de pessoas com ou sem escolarização formal, como se percebem nas representações do português falado ou escrito, encontraremos conservadorismo e inovação coexistindo na língua. Segundo Faraco (2009, p.37-38)

Essa diversidade está diretamente correlacionada com a própria heterogeneidade da rede de relações sociais que se estabelecem no interior de cada comunidade linguística. Daí que hoje muitos estudiosos da heterogeneidade sociolinguística estejam optando por entender uma comunidade linguística como composta de várias (assim chamadas) comunidades de prática (ver, por exemplo, Eckert 2000). (FARACO,2009, p.37-38).

De acordo com Bagno (2011) nesta perspectiva, destaca-se que não há uma uniformidade de comportamentos e tendências na sociedade brasileira. É justamente por tal motivo, que as diversas comunidades de fala apresentam diferenças no uso da língua. Ainda que vivamos na era da globalização, é preciso considerar que existem inúmeras regiões afastadas dos centros urbanos, onde pessoas vivem sem acesso aos bens materiais e culturais tão comuns no dia-a-dia dos cidadãos.

Em conformidade com Bagno (2011) desta forma, é bastante previsível pensar que as pessoas da zona rural não falam da mesma forma que os falantes urbanos, seja por usarem palavras ou expressões que já caíram em desuso, seja por usarem aquelas que não são conhecidas das demais comunidades de fala. Até mesmo nos grandes centros urbanos, as diferenças socioculturais e socioeconômicas são comuns na sociedade, e isso colabora para que haja grandes divergências entre os modos de falar dos distintos grupos sociais.

Segundo Bagno (2011), os estudos na área da Sociolinguística nos mostram que em

face dessas diferenças, as instituições sociais exercem uma força centrípeta, ou seja, aquela que puxa a língua para o centro, para controlar o impulso de mudança, exercendo algum tipo de controle sobre as mudanças e os avanços do idioma. Nessas instituições sociais é preciso destacar a importância da escola

A mais importante de todas, evidentemente, é a **escola**, o sistema formal de ensino que, em todos os seus níveis, tenta dar aos cidadãos (ou a alguns deles, no caso de sociedades marcadamente desiguais como a brasileira) uma educação sistematizada, programada de acordo com currículos definidos pelas instâncias oficiais. A escola tenta veicular uma **cultura** que está geralmente associada com as camadas sociais privilegiadas e, por conseguinte, transmitida na roupagem de uma “língua” considerada “cultura” ou “exemplar. (BAGNO, 2011, p. 125, grifos do autor).

Em outras palavras, a escola tenta promover a difusão de uma cultura que está relacionada, de forma geral, às camadas sociais mais prestigiadas e, por consequência, prestigia uma variante da língua tida como culta, modelar.

Segundo Faraco (2009, p. 43) “[...] não é simples conceituar e identificar no Brasil, a norma a que se dá o qualificativo de culta”. Ainda não se tem um levantamento completo ou suficiente em relação a diversidade constitutiva do português brasileiro, mas já se dispõem de “[...] ricos acervos de dados dialetológicos e sociolinguísticos, além de um significativo registro da nossa língua escrita no último meio século”. (FARACO, 2009, p.43).

Segundo Faraco (2009) os levantamentos realizados e os dados dialetológicos e sociolinguísticos anteriormente mencionados, ainda são parciais e, carecem de ser consubstanciados a fim de apresentar uma definição mais solidificada da realidade linguística brasileira. Para Faraco (2009) o processo de urbanização do Brasil, em menos de cinquenta anos, modificou a forma como a população urbana e rural distribuiu-se, o que fez com que o país se tornasse um dos países mais urbanizados do mundo, com uma média de 80% da população vivendo nas cidades. Este dado nos mostra que os meios de comunicação social têm alcance nas casas dos brasileiros, com destaque para o rádio, que está praticamente em todos os lugares, e as televisões, em 90% deles.

A situação apresentada nos leva a acreditar que há variedades que têm maior

influência sobre outras que faladas pelas populações urbanas, as de maior prestígio situam-se “[...] na escala de renda média para alta e que por isso, têm garantido para si, historicamente, bons níveis de escolaridade, (pelo menos a educação média completa) e o acesso aos bens da cultura escrita” (FARACO, 2009, p. 44).

É certo que a representação oral se apresenta mais desvinculada de normas que a escrita, e isso pode desencadear certo preconceito linguístico. As variedades rurais e urbanas constituem o que tem sido chamado pelos estudiosos, de “português popular brasileiro em contraste com um português dito culto” (FARACO, 2009, cf. Mattos e Silva, 2004 a; Lucchesi, 1994).

Nesse aspecto, há muito desacordo em relação às denominações e às conceituações acerca dos termos e, de certa forma, nenhum deles é suficiente para representar a realidade linguística brasileira. Afinal o que está correto em relação às denominações? O que deve ser ensinado na escola? A norma culta? Norma-padrão ou a Norma gramatical?

Resguardadas as diferentes teorias acerca da discussão conceitual, concordamos com a posição de Faraco (2009) quando afirma que a norma culta “[...] perdeu sua aura aristocrática e adquiriu funções de amplo alcance social numa sociedade urbanizada [...] uma sociedade em que todos os cidadãos têm, em princípio, acesso a uma educação básica de qualidade e aos bens da cultura escrita” (FARACO, 2009, p. 62).

De acordo com Fraco (2009), no Brasil há algumas lacunas em nossa história educacional linguística e ao nos remontarmos aos tempos coloniais, em comparação com os dias atuais, verificamos que a norma culta, a qual se atribuiu um grande valor cultural, não foi totalmente popularizada, tanto nas representações escritas como em outras formas de representações dos enunciadores.

Assim, para que o indivíduo possa ascender socialmente é preciso que esteja instrumentalizado, e uma das primeiras instrumentalizações acontece na escola, em um espaço de aprendizado formal, pois segundo Bechara (2011), autor da *Moderna Gramática Portuguesa*, em entrevista concedida ao noticiário Último Segundo

(2011)¹², pertencente ao Portal eletrônico *Internet Group* (IG) o aluno não vai para a escola “para viver na mesmice” e continuar falando a “língua familiar, a língua do contexto doméstico”. Complementa Bechara (op. cit.) que “Sempre se vai para a escola para se ascender a posição melhor. A própria palavra educar, que é iniciada pelas sílabas edu-, quer dizer conduzir.” Daí a escola precisa cumprir o seu papel enquanto espaço de mediação do conhecimento.

Enfim, o que se percebe é que se torna urgente que a escola assuma o seu papel de incluir socialmente os alunos, principalmente, aqueles pertencente às classes menos prestigiadas. Entretanto, essa inclusão não se dará por meio da rejeição da sua identidade cultural e linguística. Pelo contrário, a escola necessita valorizar e aceitar essas diferenças e preencher a lacuna existente entre ela e os alunos com reflexões que lhes permitam entender a sociedade em que vivem e as pressões a que estão submetidos, a fim de que passem a dominar, também, as culturas de letramento mais prestigiadas e as variedades cultas da língua portuguesa, sem rejeitar sua própria identidade.

3.2 O PAPEL DOCENTE NO TRABALHO SOCIOLINGUÍSTICO

De acordo com Faraco (2009) são muitos os desafios postos para a escola pela sociedade. Acerca da linguagem, entende-se que o aluno, ao adentrar o ambiente escolar, precisa ser estimulado para que sua realidade linguística seja ampliada e sua experiência, fruto de sua vivência familiar e em sua comunidade, seja elemento importante para o seu crescimento. Em contato com situações textuais orais e escritas, o aluno é levado a perceber que a sua bagagem linguística pode e deve ser ampliada para que tenha acesso à linguagem presente nos meios de comunicação, nos campos da ciência, da filosofia, da religião, no campo sócio-político-econômico,

¹² ARBEX, Thais. Imortal da Academia Brasileira de Letras diz que língua familiar é aceita do ponto de vista linguístico, mas não deve ser ensinada. **Último Segundo**, São Paulo, 13. Mai. 2011. Disponível em: < <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/o-aluno-nao-vai-para-a-escola-para-aprender-nos-pega-o-peixe/n1596951472448.html> > Acesso em : 18 out. 2015.

do jornalismo e da arte. Em síntese, acesso à variedade linguística na qual foi organizado e concentrado o conjunto de saberes da humanidade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais -PCNs, (2001, p.30) defendem essa necessidade de uma trabalho sociolinguístico com o aluno ao afirmar que “Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los”. Apoiando-nos nessa asserção, entendemos, por conseguinte, que o texto deve ser o ponto principal no ensino de língua (tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio), considerando o grau de conhecimento e a condição de aprendizagem da série em questão.

Outro aspecto importante a se ressaltar e que, apesar de toda a luta pela democratização do ensino, das evidências de mudança no perfil da escola e da necessidade de a escola cumprir o seu papel de inclusão social, há muitos docentes em atividade nas escolas sem a preparação necessária. Segundo Freire (1987), não há criatividade nem tampouco saber transformador, o que acaba promovendo um ensino raso, distante da realidade dos alunos, permitindo, assim, uma escola pública de exclusão, ao contrário do que se espera. Para esse autor (1987),

[...] o homem deve conhecer todo o mundo em sua volta, daí a necessidade de propor medidas que tragam para a sala de aula não somente as culturas e linguagens de uma sociedade valorizada, mas também todo o mundo de letramento em que está inserido o aluno e, assim, promover um ensino de inclusão real. [...] O professor deve, portanto, perder o medo de romper com os velhos paradigmas, com a cristalização das metodologias, de sair da situação de comodismo e promover um leque de possibilidade de letramentos que não excluem, mas sim incluem o aluno no processo de aprendizagem¹³.

Ainda sob a perspectiva de uma ação inclusiva da escola, Rojo (2009) afirma que a escola cumpre um papel importante no mundo contemporâneo, uma vez que possui a possibilidade de promover o contato com as diversas formas de letramento, sejam locais ou pertencentes a culturas mais valorizadas, para que, dessa forma, ela se torne um meio real de inclusão social e permita o sucesso escolar de muitos alunos pertencentes a grupos socialmente desprestigiados. Destaca essa autora (op. cit.) que

Um dos papéis importantes da escola no mundo contemporâneo é o de estabelecer a relação, a permeabilidade entre culturas e letramentos

¹³Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000016857.pdf>. Acesso em: 08 set.2015).

locais/globais dos alunos e a cultura valorizada que nela circula ou pode vir a circular. Esse talvez seja, inclusive, o caminho para a superação do insucesso escolar e da exclusão social. (ROJO, 2009, p.10).

Reafirmamos, portanto, que a escola tem papel imperativo no combate a qualquer tipo de exclusão e na promoção da inserção ao mundo letrado, não sendo esse, somente, construído por meio da cultura valorizada e elitizada, mas pelas diversas formas de manifestações culturais, sejam das massas ou não. Como afirma Rojo (2009, p.12) no sítio portal do professor (op.cit.), “[...] cabe à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica”.

Dessa forma, é papel da escola promover o diálogo e a valorização das diversas formas de letramentos de modo a levar o aluno a participar das diversas práticas sociais de letramentos, em seu contexto social ou fora dele, *de maneira ética, crítica e democrática*. Para isso, é preciso, segundo Rojo (2009, grifos da autora)¹⁴

[...] que a educação linguística leve em conta, de maneira ética e democrática, os **multiletramentos**, deixando de ignorar os letramentos locais e colocando os alunos em contato com os letramentos mais valorizados; os letramentos **multissemióticos**, ampliando o campo de letramento para o campo da imagem, da música e de outras semioses além da escrita, e os **letramentos críticos e protagonistas** requeridos pelo trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos.

Ainda de acordo com a autora (2009, op. cit.):

Cabe, portanto, à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica. Para tal, é preciso que a escola se interesse por e admita as culturas locais de alunos e professores.

Bortoni-Ricardo (2004) também apresenta uma visão sobre as abordagens inclusivas no que se refere às variações linguísticas dentro da sala de aula. Segundo a autora, deve-se trabalhar a questão do erro linguístico — não como uma deficiência do aluno, mas como diferença entre duas variedades. Daí a noção de adequação linguística ser

¹⁴ Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000016857.pdf> Acesso em: 08 set. 2015).

importante para lidar com alunos por permitir conscientizá-los quanto às diferenças e possibilitá-los a monitorar seu próprio estilo. Pois,

É preciso conscientizar o aluno quanto às diferenças para que ele possa começar a monitorar seu próprio estilo, mas esta conscientização tem de dar-se sem prejuízo do processo de ensino aprendizagem, isto é, sem causar interrupções inoportunas. [...] O trato inadequado ou até desrespeitoso das diferenças vai provocar a insegurança, ou até mesmo desinteresse ou revolta do aluno (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 42).

Segundo essa autora (2004), é tarefa da escola criar condições para o aluno desenvolver, de maneira eficaz, sua competência comunicativa. Ela deve proporcionar-lhe a capacidade de utilizar, com adequação e segurança, seus recursos comunicativos, sem anular sua identidade; pelo contrário, deve acrescentar novas possibilidades de uso da linguagem sem negar sua origem linguística, ou seja, a tarefa educativa da escola

[...] em relação à língua materna, é justamente criar condições para que o educando desenvolva sua competência comunicativa e possa usar, com segurança, os recursos comunicativos que forem necessários para desempenhar-se bem nos contextos sociais em que interage (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 78).

Além disso, é importante que o professor esteja sempre sensível às oportunidades de discussão que o clima da sala de aula oferece. Sem promover o desrespeito ou o preconceito em relação à fala do aluno, o professor deve sempre estar atento às suas realizações linguísticas e partir delas para promover a reflexão sobre a linguagem, construindo um caminho que lhe permita entender a necessidade de ampliar o domínio das competências linguísticas e da compreensão dos valores sociais simbólicos que as línguas representam, a fim de que, dessa forma, a sala de aula, realmente, seja transformada em um espaço de inclusão social. Ressaltamos ainda que

A variação linguística não é uma deficiência da língua, é um recurso posto à disposição dos falantes. Insistimos, porém, em um ponto: ao ensinar diferentes modos de falar, é preciso que a escola esteja bem consciente e bem preparada para mostrar que a esses modos diferentes de falar associam-se valores simbólicos distintos. A escolha entre os modos de falar não é aleatória, é definida pelos valores vigentes, alguns seculares, que normatizam a comunicação humana e a vida em sociedade (BORTONI-RICARDO e MACHADO, 2013, p. 52).

Considerando essa fala de Bortoni-Ricardo e Machado ressaltamos que, em uma sociedade onde o amplo acesso aos bens culturais converge para a exigência do domínio de uma só variante linguística, a da classe que tem o maior prestígio social, a dominante, a língua deixa de ser apenas meio de interação e ação sobre a realidade, para ser também uma forma de segregação social. Desta forma, acreditamos que se o professor favorecer ao aluno dominar os mecanismos que estruturam os diferentes tipos de textos que circulam na sociedade, este poderá ser capaz de lê-los e escrevê-los.

Partindo desses pressupostos, apresentaremos possibilidades de se construir, com alunos falantes de variedades linguísticas “desprestigiadas”, formas linguísticas que estimulem e ampliem a sua competência em relação ao domínio da variedade culta da língua portuguesa. Pretendemos por meio de uma sequência didática, apresentada no tópico 04 deste trabalho, propor atividades operativas sob a perspectiva epilinguística, nas quais segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais -PCNs, (2001, p.38) “[...] a reflexão está voltada para o uso, no próprio interior da atividade linguística em que se realiza”, ou seja, atividade em que o aluno possa exercitar sua condição de falante, situando-se no contexto da realidade linguística que o envolve. Todavia, antes de apresentarmos a sequência didática, apresentaremos no capítulo seguinte uma breve discussão teórica sobre abordagem epilinguística a fim de embasar a pesquisa empírica a que propomos.

3.3 ABORDAGEM EPILINGUISTA DA LINGUAGEM

Em “Criatividade e Gramática” (2008) Carlos Franchi faz alusão ao consenso que há entre professores, educadores e até mesmo os estudiosos da linguagem, apontando uma postura desfavorável em relação à gramática. O autor acredita que existem razões para isso e apresenta algumas.

[...] Entre elas: a crítica correta à insuficiência das noções e procedimentos da gramática tradicional; a inadequação dos métodos de "ensino" da gramática; o fato de que essa gramática não é relacionada a um melhor entendimento dos processos de produção e compreensão de textos; o esquecimento da oralidade; o normativismo renitente, etc. (FRANCHI, 2008, p. 34).

Segundo Franchi (2008), ainda que essa crítica tenha certo teor de correção, falta-lhe a devida reflexão; ela também não se sustenta no sentido de promover a alteração dos quadros teóricos que se prestaram à tradição gramatical, assim como não possibilita uma novidade no que se refere à elaboração de uma nova conexão entre a teoria linguística e a prática pedagógica. Tal postura não substitui a concepção que se tem de gramática. Se observarmos esses pontos de vista de Franchi, não podemos concordar com o abandono completo do estudo de gramática, pois, como o próprio autor defende o problema que permeia o ensino da língua não é a metalinguagem em si, mas, a “[...] inconsequência de uma prática "envergonhada" dos mesmos exercícios antigos sob outras capas” (FRANCHI, 2008, p.34).

Para Franchi (2008) uma prática moderna em relação ao ensino de gramática, não deve ser pautada em um conjunto de teorias e métodos muito restritivos, desprovidos de liberdade criadora. Como ele mesmo ressalta, muitas das atividades de linguagem limitam-se ao preenchimento de espaços em branco, à repetição automática de “modelos”, à interpretação de trechos do texto por meio de alternativas corriqueiras, a conhecimentos de gramática interpostos, ou seja, a uma disposição que satisfaz aos editores e professores, desobrigando-os do ato de reflexão e ação sobre o que lhes é apresentado. Outro aspecto relacionado à falta de criatividade nas práticas de sala de aula verifica-se nos exercícios de redação, quando “(...) a "redação" não é tomada como estratégia para o desenvolvimento da capacidade de produção de textos, mas como instrumento de avaliação de questúnculas normativas e de ortografia [...]” (FRANCHI, 2008, p. 36).

Mediante essas ponderações de Franchi, coadunamos nossas ideias com as de Bezerra e Semeghini-Siqueira (2007) quando afirmam que a ênfase dada ao ensino de gramática ao longo da história não contribuiu, de forma geral e organizada, na promoção de uma aprendizagem considerável nos campos da leitura e da produção de textos, o que são consideradas como competências importantes a serem construídas com os discentes. De acordo com essas autoras

[...] os oito anos de escolaridade deveriam garantir um domínio básico de leitura e escrita a todos os alunos que usufruem o direito legalmente instituído a um nível de ensino obrigatório e gratuito [...]. No que concerne ao ensino e aprendizagem da língua materna, consideramos como habilidades mínimas esperadas do educando, para que possa inserir-se plenamente na sociedade letrada de que fazemos parte, a leitura fluente e produção escrita coerente e

coesa, além de um bom desempenho oral em situações mais monitoradas. Não obstante, não é isso o que ocorre de forma geral, certamente por razões de naturezas diversas [entre elas o ensino da gramática pela gramática] (BEZERRA & SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2007, p.1-2).

Consoante os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997), quando analisamos e refletimos sobre a língua(gem), podemos a compreendê-la e a relacioná-la com outras linguagens. Para que isso ocorra, é necessário que o ensino da língua(gem) aconteça de forma contextualizada e seja uma práxis comprometida com a reflexão sobre a atividade dela em curso. Dessa forma, o educando teria uma participação efetiva e seria protagonista em relação ao seu aprendizado e aos usos que faz dela. Os PCNs afirmam que

Quando se pensa e se fala sobre a linguagem mesma, realiza-se uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística. Essa reflexão é fundamental para a expansão da capacidade de produzir e interpretar textos. É uma entre as muitas ações que alguém considerado letrado é capaz de realizar com a língua. (BRASIL, 1997, p. 30).

Nesse sentido, os estudos sobre a linguagem incentivam o discente a buscar respostas para suas indagações, promovem a exposição de ideias, aguçam a capacidade criativa, possibilitando a descoberta de meios eficazes para suas representações, envolvendo operações de regulação e referenciação, ou seja, operações de linguagem que vão além da atividade linguística e da metalinguística, visto que

[...] a reflexão está voltada para o uso, no próprio interior da atividade linguística em que se realiza. [...] Já as atividades metalinguísticas estão relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos elementos linguísticos. (BRASIL, 1997, p. 30)

De acordo com Prado, Prado e Nakamoto (2012) essas considerações contribuem para o entendimento de que no Ensino Fundamental, a gramática deve ser trabalhada com atividades estruturadas para uma prática pedagógica que possibilite ao educando a sua autoria, bem como a fazer escolhas com base na reflexão, valorizando e tornando mais rico o contexto no qual se insere. Para eles, as atividades não podem ser reduzidas a exercícios de memorização e cópias enfadonhas sem significado para o aluno. É a articulação entre a linguística e a metalinguística que irão proporcionar ao aluno uma autonomia maior no que se refere a sua capacidade de produzir textos mais adequados ao padrão culto da língua e, ao mesmo tempo, apropriados ao contexto comunicativo no qual está inserido. Estas atividades são chamadas de

epilinguísticas. Como afirma Franchi (2008),

Chamamos de atividade epilinguística a essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações. Não se pode ainda falar de "gramática" no sentido de um sistema de noções descritivas, nem de uma metalinguagem representativa como uma nomenclatura gramatical. Não se dão nomes aos bois nem aos boiadeiros. O professor, sim, deve ter sempre em mente a sistematização que lhe permite orientar e multiplicar essas atividades (FRANCHI, 2008, p. 97-98).

Segundo Romero (2011), a gênese do termo epilinguismo é conferida por Sylvain Auroux (1989) ao linguista francês Antoine Culioli, autor de um programa de pesquisa denominado no Brasil por Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas ou, simplesmente, Teoria das Operações Enunciativas (TOE). Gomes (2007) faz uma breve descrição dessas operações que envolvem a construção de enunciados, por meio de um aporte teórico do próprio Culioli e de autores que reportam à TOE, segundo AUROUX (1992), citado por Gomes

O ponto de vista de Culioli consiste em tomar um enunciado linguístico como um resultado e não como uma representação. Há muito tempo que se sabe que ao lado dos conteúdos há os atos de pensamento e os atos de linguagem que os elaboram [...] (GOMES, 2007, p. 45).

Neste contexto, Gomes (2007) nos ensina que a presente teoria sustenta, de certa forma, que o

[...] o rompimento com a dicotomia entre *língua* e *linguagem* e parte de um nível batizado de *relações primitivas* para, em seguida, remontar construindo regras que só se darão como sintático/semânticas e, por isso, situam-se na perspectiva de uma *gramática de produção* e não em uma perspectiva de simples reconhecimento dos arranjos de língua (GOMES, 2007, p.19).

Nessa perspectiva, Rezende (2008, p. 96) fala “[...] que o objetivo do ensino de língua portuguesa é a produção de textos orais e escritos, entendendo por produção tanto a fala quanto a escuta, tanto a redação quanto a leitura [...]”. Assim, verificamos que quando o aluno se apropria do conhecimento por meio de uma ação reflexiva, este conhecimento faz com que a capacidade criadora seja despertada e diante do contexto psicossociológico, que ocorre antes da produção de um texto, essa apropriação faz com que a produção do aluno se torne mais fácil, mais dinâmica e livre de modelos padronizados.

De acordo com Rezende (2008), são várias questões que permeiam o cotidiano

escolar no que se refere à produção de textos artificiais e padronizados, bem como a ausência de motivação, especialmente para a escrita e a leitura na escola. O desafio das escolas é trazer para o ambiente de ensino a prática social do educando, abarcando seus gostos, suas preferências, suas leituras, enfim, suas experiências de vida, a sua realidade. Para que se realize uma produção de texto verdadeira, partindo do contexto do ambiente natural do educando, no qual ocorre o aprendizado de língua, e em especial, o oral, independente das salas de aula, é determinante que se elaborem as atividades epilinguísticas. Dessa forma, subscrevemos as ideias de Rezende (2008) quando ela diz que

[...] a atividade epilinguística é sinônimo de linguagem e definir essa última como uma atividade, um trabalho de representação, referenciação e equilíbrio. Defender que o estudo das línguas deva ser feito em articulação com a linguagem é dar ênfase a um trabalho interno de montagem e desmontagem de arranjos, significados ou valores. Esse trabalho de linguagem é sustentado por dois mecanismos básicos: a parafrase e a desambigüização. (REZENDE, 2008, p. 97).

Na visão de Rezende (2008) os mecanismos de parafrase e desambigüização, presentes nas operações de linguagem não têm exatamente na TOE aquele significado que geralmente lhes são atribuídos, mas tratam-se de atividades que permitem que textos sejam transformados em busca de uma adequação precisa a um cenário psicossociológico, pois quando trabalhamos com uma abordagem epilinguística “[...] a escola passa a ter o seu papel, que é ensinar o aluno a pensar o seu pensar, atividade esta que traz em seu bojo processos simultâneos de centralização (identidade e autoconhecimento) e descentralização (alteridade ou conhecimento do outro)” (REZENDE, 2008, p. 97).

Travaglia também reconhece a importância de um trabalho epilinguístico e, sob uma perspectiva funcionalista, conceitua tal abordagem ao ressaltar que as atividades epilinguísticas

[...] são aquelas que suspendem o desenvolvimento do tópico discursivo (ou do tema ou do assunto), para, no curso da interação comunicativa, tratar dos próprios recursos linguísticos que estão sendo utilizados, ou de aspectos da interação. [...] pensamos que inconsciente se relaciona com a gramática de uso, se consciente parece se aproximar mais da gramática reflexiva, todavia, de qualquer forma há uma reflexão sobre os elementos da língua e de seu uso relacionada ao processo de interação comunicativa. (TRAVAGLIA, 2003, p. 34).

Se considerarmos as definições explanadas pelos autores neste tópico da pesquisa,

atribuímos importância aos postulados de Bezerra e Semeghini-Siqueira (2007) quando afirmam

O trabalho epilinguístico, ao permitir que os alunos reflitam sobre a língua, transformando-a concretamente em seus textos, torna possível operacionalizar conhecimentos implícitos que passam a integrar um repertório ilimitado de opções conscientes a serem utilizadas pelos alunos em suas produções. Dessa forma, diremos que o trabalho de teorização sobre a língua só será significativo à medida que o domínio prático da modalidade escrita estiver se consolidando. Tal domínio é representado por uma flexibilidade linguística que permita adequar os registros às situações e intenções comunicativas, bem como pelo conhecimento dos valores socialmente atribuídos às diversas variedades linguísticas. (BEZERRA & SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2007, p.4-5).

Consoante às ideias de Bezerra e Semeghini-Siqueira (2007) e à epistemologia emergente das TOE, entendemos que em relação ao Ensino Fundamental, as atividades epilinguísticas, autênticas operações de linguagem, compõem uma eficaz forma de promover a aprendizagem. O epilinguismo permite o desenvolvimento de práticas que implicam habilidades linguísticas do educando como, ouvir, falar, ler e escrever. Isso posto, notadamente, vemos que com por meio de práticas epilinguísticas de leitura, escrita e oralidade, de forma continuadas, podemos promover “a aprendizagem de novas formas de construção e transformação das expressões; [...] a ativação e operacionalização de um sistema a que o aluno já teve acesso por meio de sua prática linguística cotidiana” (BEZERRA & SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2007, p.4-5).

Assim, acreditamos que a aprendizagem da língua(gem) só fará sentido para o aluno quando ele for capaz de ampliar a sua capacidade expressiva e apropriar-se das ferramentas que lhe permitam manipular os enunciados com que opera, por isso a abordagem epilinguística aqui apresentada será a nossa base de sustentação para o desenvolvimento e análise de nossa sequência didática, a qual será apresentada no próximo capítulo.

4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

4.1 CONCEPÇÕES NORTEADORAS

O ensino de língua portuguesa há alguns anos tem passado por uma turbulenta ambiguidade, de um lado há os que querem uma inovação, mas não dispõem das ferramentas para uma práxis efetiva, de outro há os que defendem uma vertente tradicionalista por encontrar com mais facilidade receitas prontas, que favoreçam a uma maior comodidade, sobretudo quando deparam com aqueles alunos desmotivados, muito comum na rede pública de ensino. Todavia, sabemos que essa mesma rede não oferece as melhores condições para se promover mudanças diárias, ainda assim entendemos que não há um porquê “cruzar os braços” e “fechar os olhos” para as grandes transformações decorrentes dos avanços do século XXI, precisamos sempre sair do imobilismo e repensar o fazer pedagógico.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96), é possível “ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extraescolares”. Para que isso ocorra, é preciso ofertar, aos alunos, diversos contextos de produção, tanto no aspecto da fala, quanto da escrita, para que dessa forma sejam capazes de desenvolver suas habilidades de expressão.

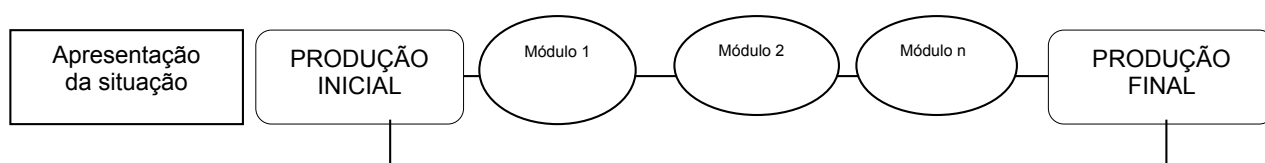
Como proposta de trabalho, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), criaram um método denominado de Sequência Didática, que [...] “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p.97), cujo objetivo é oferecer ao aluno a possibilidade de utilizar a linguagem de forma mais adequada em determinadas práticas de interação verbal.

Embora haja outras bases teóricas para se organizar uma sequência didática, como por exemplo Saviani (2012), Zabala (2010), optamos por trabalhar com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), devido à forma como é proposto o desenvolvimento das atividades que compõem a sequência didática.

Esses autores (2004) propõem o desenvolvimento de uma sequência didática, com o objetivo de nortear o trabalho do professor para que possa “[...] ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”. (DOLZ, NOVERRAZ

E SCHNEUWLY, 2004, p.97 - grifo dos autores).

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97-98), “as sequências didáticas servem para dar acesso aos alunos às práticas de linguagem novas ou que ainda tenham dificuldades para dominar”. Desta forma, os autores sugerem que a estrutura de base de uma sequência didática seja constituída pelo seguinte esquema:



Fonte: DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 98.

A respeito do esquema desenvolvido pelos pesquisadores de Genebra, passemos a observar cada um dos elementos que fazem parte do esquema acima.

Apresentação da situação: este elemento é colocado como a etapa em que o professor apresenta para a turma o gênero, oral ou escrito, que será trabalhado, conforme as necessidades de aprendizagem dos alunos. O professor informará as tarefas que serão realizadas e os objetivos a serem alcançados. Em seguida, serão apresentados alguns exemplares do gênero a ser estudado, objetivando a observação e análise das características que o distinguem e o identificam; suas utilidades; necessidades e a quem se dirigem. Neste momento é que se apresentam os modelos possíveis deste gênero (panfleto, jornal, folha) e quem participará na etapa seguinte, se grupo ou individual. Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 99-100), as questões a serem respondidas pelos alunos na apresentação da situação são:

- 1) Qual é o gênero que será abordado?
- 2) A quem se dirige a produção?
- 3) Que forma assumirá a produção?
- 4) Quem participará da produção?

A produção inicial: é a etapa seguinte intitulada “Primeira produção” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 101), em que, após a antecedente explicação do professor, os alunos irão avançar para a prática, empenhando-se na produção do

gênero proposto. É, nesta primeira tentativa de produção, que os alunos terão uma visão mais clara sobre o que na verdade já têm conhecimento do gênero em questão e no que têm dificuldade. Com base na análise destes textos, o professor poderá implementar o programa dos módulos, desenvolvendo-o de forma a diminuir as dificuldades apresentadas pelos alunos e estender suas possibilidades comunicativas. De acordo com Marcuschi (2008, p. 215),

Essa etapa é crucial, pois representa a primeira atividade de produção em que o texto vai ser avaliado e revisto tantas vezes quantas necessárias e sucessivamente passando por módulos nos passos seguintes até chegar ao estágio final de elaboração. (MARCHUSCHI, 2008, p. 215).

Considerando que se trata de um processo ativo, é preciso intervir junto aos alunos com maior dificuldade de aprendizagem, fazendo com que os mesmos interajam com aqueles com mais facilidade de aprendizagem e o professor, em seu papel de intermediário, pode empregar estratégias que promovam a interação entre os alunos, mas com respeito às diferenças para não ocorrer distinção ou divergência entre eles, pois “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” (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 101).

Logo em seguida é colocada a etapa dos *módulos*. Estes podem ser divididos em três — são compostos por várias atividades ou exercícios que têm por objetivo trabalhar os problemas apresentados na primeira produção, e fazer com que sejam dados aos alunos os instrumentos necessários para solucioná-los. É o momento em que os alunos já “revelaram para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade” (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 101).

Entendemos que todos os módulos devem ser transmitidos, inicialmente, com base em leituras e análises dos textos já produzidos sobre o gênero em estudo. Desta forma, o caráter modular das atividades não deverá obscurecer o fato de que a ordem dos módulos de uma sequência didática não é aleatória. Se vários itinerários são possíveis, certas atividades apresentam uma base para a realização de outras (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 111).

É importante destacar que se deve buscar a diversificação dos exercícios e atividades preparados para atender as necessidades dos alunos. Desta maneira, potencializa-se, “[...] pela diversificação das atividades e dos exercícios, as chances de cada aluno se apropriar dos instrumentos e noções propostos, respondendo, assim, às exigências de diferenciação do ensino.” (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 109). Ao concluir esta etapa é recomendável que seja organizada uma síntese do conteúdo estudado, de maneira que se possibilite ao aluno a aquisição de um guia para avaliar o conjunto de sua aprendizagem e lembrar o que foi estudado.

Segundo Arruda, (2010, p.68), a divisão dos módulos ocorre da seguinte forma:

Módulo 1: é utilizado para trabalhar as dificuldades dos alunos reveladas na primeira produção. Nele, verifica-se, por exemplo: como foi a representação da situação de comunicação? (destinatários, objetivos, gênero, modalidade etc.); como foi a elaboração dos conteúdos? (verificar, no caso de um artigo de opinião, os argumentos e contra-argumentos utilizados, as fontes de consulta sobre o tema etc.); como foi o planejamento do texto? (observar se o gênero obedece à organização estrutural adequada; por exemplo: se foi um artigo de opinião ou se foi uma notícia, uma receita etc.); como foi a produção do texto? (quais foram as escolhas linguísticas: léxico, sintaxe, semântica, pontuação etc.);

Módulo 2: é utilizado para proceder à análise linguística e discursiva das primeiras produções escritas pelos alunos. Os textos podem ser visualizados, por exemplo, em *datashow* ou retroprojeter (sem excluir outros meios) para que os alunos deem sua contribuição quanto às produções dos colegas, a partir da análise coletiva, sempre mediada pelo professor.

Módulo 3: espera-se que os alunos consigam identificar o gênero em estudo. É o momento em que devem estar prontos para revisar o próprio texto, pois já adquiriram “um vocabulário, uma *linguagem técnica*, que será comum à classe e ao professor e, mais do que isso, a numerosos alunos fazendo o mesmo trabalho sobre os mesmos gêneros. (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p.106).

A produção final: “A sequência é finalizada com uma produção final que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Essa produção permite, também, ao professor realizar uma avaliação somativa. (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p.106). Neste momento, o aluno reescreve a produção inicial e põe em prática o que aprendeu ao longo dos módulos. Este é o momento que o professor avalia os resultados alcançados — recomenda-se a avaliação “somativa” e não apenas “formativa”. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly, (2004), as etapas da SD devem considerar

tanto os progressos dos alunos quanto os objetivos propostos pelo professor no processo ensino-aprendizagem.

No âmbito geral, os professores recorrem aos textos orais para o ensino da construção do conhecimento por meio da interação entre aluno e professor. Todavia, esta prática não proporcionará ao aluno uma competência plena do uso da linguagem. “[...] cabe a escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas [...]” (PCNs, 1998, p.25), para assim serem capazes de atender às diversas exigências de fala e adequação a gêneros orais.

Com relação aos textos escritos, é necessário promover aproximação dos textos que tenham qualidade e torná-los capazes de interpretar e produzir enunciados, sem que para isso os tomem como padrão de produção. Cabe à escola o papel de propiciar ao aluno textos de diversos gêneros e recorrentes na realidade social com toda sua especificidade, apropriando-se também de diversas formas no procedimento didático.

Portanto, o professor seleciona a sequência que está adequada com uma determinada série, da mesma forma os módulos a serem realizados; a proposta só assume seu sentido completo se as atividades desenvolvidas em sala de aula, e não o material à disposição, forem determinadas pelas dificuldades encontradas pelos alunos na realização da tarefa proposta” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p.127). Assim sendo, é indispensável que o professor proceda uma análise das primeiras produções realizadas pelos alunos, pois é por meio delas que se poderá selecionar as atividades a serem realizadas e para quem devem ser direcionadas.

Por conseguinte, acreditamos que o objetivo de produzir sequências didáticas para que o professor utilize-as em sala de aula, não significa que estas sejam modelos obrigatórios a serem seguidos; o professor deve se valer desta atividade como uma proposta metodológica para o trabalho com ensino de língua portuguesa. É correto que as sequencias didáticas sejam utilizadas como uma diretriz que proporcione o desenvolvimento de uma produção, sobre a qual o professor tem autonomia e liberdade para escolher qual a mais adequada para a aplicação aos seus alunos.

Em nossa pesquisa analisamos o processo de construção da escrita, por meio de um

recorte sistematizado, o qual propiciará a aplicação de uma sequência didática, por professores diversos. O enfoque de nosso trabalho é o desenvolvimento textual dos alunos, por meio da comparação entre a produção de texto inicial e a produção de texto final.

4.2 METODOLOGIA DE ANÁLISE DA SEQUÊNCIA

A metodologia de análise da sequência considera o esquema idealizado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Partimos da apresentação da situação, onde optamos por aplicar uma entrevista para os alunos com questões que versaram sobre o sentimento dos mesmos em relação ao aprendizado das normas da língua, o seu grau de dificuldade, quais aspectos da língua são mais difíceis, como o uso dos pronomes: eu, mim, com nós, conosco; a concordância do sujeito com o verbo; a escrita da palavra e outros aspectos que julguem importantes.

O resultado dessa entrevista mostrou que os alunos têm interesse pelo aprendizado das normas da língua portuguesa. De maneira geral, destacaram médio grau de dificuldade com relação à escrita das palavras e ao emprego e concordância dos verbos. Verificamos que o estudo de gramática é considerado complexo, e com base nos depoimentos dos alunos, percebemos que esse estudo acontece de forma isolada, descontextualizada, o que compromete a adequação do uso da língua a contextos diversos. Observamos ainda, que a totalidade dos entrevistados mostrou-se consciente em relação à importância da leitura e da escrita para obter êxito em um futuro profissional.

Após a apresentação da situação, propusemos aos alunos atividades relacionadas ao uso da língua em situações concretas, para as quais foram incentivados a interagir de forma efetiva, por meio da linguagem, selecionando estratégias de acordo com a intencionalidade.

Com referência ao trabalho do professor em sala de aula, foram necessárias algumas providências, considerando o planejamento das atividades. Essas atividades se

relacionavam a momentos da proposta da sequência didática. Elas indicaram a direção do ensino de linguagem conforme as bases uso-reflexão-uso. Isso, por sua vez, norteou os conteúdos previamente selecionados e implicou a metodologia de ação-reflexão-ação, a fim de que houvesse reflexão sobre as operações dos alunos sobre as representações.

Em momento algum foi interessante destacar os erros do aluno nos escritos, ao contrário, todas as formas de representação serviram para desenvolver as habilidades de reflexão, incentivando o trabalho com a escrita, de modo que, enquanto enunciador, pudesse realizar operações sobre seus próprios enunciados, fazendo novas seleções para representar as mesmas ideias com outras marcas a fim de construir referências mais precisas. As operações sobre o texto dos alunos em função de adequação a contextos de uso não é uma prática exclusiva do professor, podem ser executadas também pelo aluno, a começar do instante em que ele é instruído para tal. Esse “refazimento textual” é considerado por Prado, Prado e Nakamoto (2012), apud Bezerra e Semeghini-Siqueira (2007, p.6) “como prática didática na aplicação de atividades epilinguísticas, considerando que a intervenção do professor deve contribuir para auxiliar o aluno na organização de suas ideias por meio da reflexão contínua sobre sua escrita”.

Organizamos a sequência didática de modo que as oficinas de operação de linguagem fossem sistematizadas a partir das ocorrências mais invariantes, considerando as adequações ou não ao contexto, para, em seguida, propor novos contextos a fim de que houvesse propostas de adaptações pelos alunos, explorando sua capacidade de manipular a linguagem. A sequência didática foi composta por 10 (dez) oficinas de operação de linguagem.

As oficinas para adequação linguística compreenderam reescrita de textos, tais como: músicas, entrevistas, entre outros. Uma constante que procuramos evidenciar é que determinada representação precisa se adequar ao contexto. Apresentamos nas oficinas textos como, por exemplo, “Saudosa maloca”, de Adoniran Barbosa, “O poeta da roça”, de Patativa do Assaré para serem adaptados a outros contextos linguísticos e propusemos, também, produções ou reproduções de texto a fim de promover cirandas de revisão em função do contexto de uso. Nessas duas últimas oficinas foram

usados o gênero entrevista com indivíduos com pouca escolaridade ou muito acesso aos meios onde a língua é dita “cultura”, propusemos reflexões sobre conversas não monitoradas, como a dos aplicativos *Whatsapp* e *Facebook*, entre outras redes sociais.

Para cada oficina foi proposta uma atividade. O ponto de partida significativo foi a sensibilização, para que os alunos identificassem o contexto no qual a atividade se inseriu e, de igual forma, refletissem sobre o objetivo a ser alcançado, bem como se tal atividade oportunizava operar com a linguagem ou se prestava apenas a um exercício mecânico de cópia ou reprodução. Em seguida, observamos o comportamento dos educandos, verificando se estão interagiram ou não com a atividade proposta e qual o grau de interesse por ela. Neste contexto, foram analisados os aspectos facilitadores que contribuíam para a realização da atividade; os pontos positivos para a aula e a adequação ao contexto de uso exigido. Da mesma forma, atentamos para as dificuldades dos alunos e para os obstáculos encontrados ao desenvolver a atividade.

Dando prosseguimento à forma sob a qual realizamos a sequência didática, preparamo-nos para que pudéssemos superar possíveis obstáculos. Por fim, realizamos uma avaliação, mediante o processo e os resultados, observando a mudança de comportamento linguístico e a relevância da atividade para o exercício operatório sobre a linguagem. Os resultados foram confrontados com os dados obtidos no diagnóstico feito na situação inicial. Para isso, os alunos foram estimulados a fazer comentários relatando como foi a atividade e qual a sua impressão sobre a mesma.

4.3 PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO DA SEQUÊNCIA

4.3.1 Síntese do Planejamento das Oficinas

Como informáramos, a sequência foi composta por dez oficinas de operação de linguagem, assim constituída:

Título:	Oficinas de Operação de Linguagem
Atividade	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura de textos de gêneros diversos; - Reescrita de textos segundo a norma culta; - Produção de texto e ciranda de correção; - Análise comparativa de textos de gêneros textuais diferentes; - Entrevistas; - Textos lacunados; - Análise de conversas não monitoradas, como nos aplicativos <i>Whatsapp</i> e <i>Facebook</i>.
Justificativa	<p>A opção por tais atividades deve ao fato de que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - As práticas de leitura permitem o reconhecimento dos gêneros textuais e das relações intertextuais tão comuns na produção de textos. - As práticas de escrita e reescrita de textos estimulam no educando a capacidade reflexiva acerca da língua, sem que seja necessário recorrer às nomenclaturas, classificações, ou à teorização sobre determinados conteúdos. Estas atividades também permitem ao aluno a reestruturação de seu texto, utilizando-se das habilidades adquiridas, considerando a primeira produção e a produção final.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Incentivar o interesse dos alunos pela leitura e escrita, impulsionando-os a refletir sobre o significado das palavras e o emprego de determinados termos em dada situação. • Ativar a capacidade reflexiva dos alunos com relação ao funcionamento da língua em uma produção de texto, oral ou escrita, através da análise e seleção de expressões linguísticas adequadas ao contexto. • Tornar os alunos mais competentes a operarem a linguagem nos mais diversos contextos de comunicação, atingindo os resultados desta estratégia no momento de sua produção escrita. • Defender o domínio da utilização social da linguagem oral e escrita, por parte dos alunos, como forma de atuação política e cidadã no meio em que vivem.

Tabela 1: síntese do planejamento da sequência didática

4.3.2 Desenvolvimento das Oficinas

A seguir, apresentamos a dinâmica de desenvolvimento da sequência didática, que é composta pelas oficinas de operação de linguagem. Neste momento, passamos a descrever e analisar cada oficina.

4.3.2.1 Reescrita da letra da música: “O poeta da roça” (Patativa do Assaré)

Esta foi a primeira oficina.

Passo 1 - Iniciamos com um diálogo sobre as diferenças que existem na forma como as pessoas se expressam, quer seja na modalidade oral, quer seja na modalidade escrita. Abordamos também sobre diferenças entre a norma popular e a norma culta, bem como a presença de regionalismos na língua.

Passo 2 – Levamos os alunos ao laboratório de informática da escola, para que, por meio do quadro digital, pudéssemos conhecer a vida e a obra de Patativa do Assaré. Assistimos ao documentário “Patativa do Assaré – Ave poesia”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8d7NgjrE8Lw>. Em seguida, conversamos um pouco a respeito do documentário, foi distribuída uma cópia da letra da música, disponível em <https://www.vagalume.com.br/patativa-do-assare/o-poeta-da-roca.html>, (anexo E) para cada aluno, e acompanhamos a exibição de um vídeo, no qual Patativa do Assaré canta a música “O poeta da roça”, o que está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6xpH0egxUL0>. Vencida esta etapa de apresentação dos materiais. Esse passo serviu de motivação para a próxima etapa.

Passo 3 - Propusemos aos alunos que trabalhassem individualmente sobre os enunciados do texto “O poeta da roça”, representado segundo um enunciador da zona rural, operando uma adaptação das marcas e predicções para o contexto de um enunciador da zona urbana. Nessa atividade observou-se adequação à norma contextual.

Análise do comportamento dos alunos: Logo, no princípio, os alunos sentiram a necessidade de recorrer ao dicionário, pois acharam que as palavras eram muito difíceis e que para fazer a adaptação era necessário “traduzir” as expressões e palavras presentes no texto. A partir do instante que os alunos refletiram sobre a atividade, entenderam que não se tratava de um exercício mecânico e sim de uma atividade que se propunha a operar com a linguagem. Tal atividade não se tratava de uma tradução e sim uma nova representação em um contexto diferente daquele inicial.

A partir daí, os alunos sentiram-se mais autônomos para dar continuidade ao trabalho. Mostraram-se satisfeitos com o que estava sendo realizado, como se estivessem “desvendando mistérios” e em determinado ponto da execução da atividade, já estavam conversando e trocando ideias a respeito da forma como estava escrito o texto e o que deveriam fazer para adequá-lo ao novo contexto. Percebemos que muitos alunos custaram a entender que o vocabulário não seria obstáculo para a regulação das regras gramaticais.

Avaliação dos resultados: segundo depoimento dos alunos, “Achei fácil, porque em minha família há pessoas que falam desse jeito; o contato com o meu avô que fala igual ao poeta me facilitou; procurei algumas palavras no dicionário, por não serem comuns no meu dia a dia”; “Achei diferente; algumas palavras que fazem parte do dialeto caipira dificultaram o meu entendimento”; “Senti certa dificuldade em função do dialeto caipira, pois não tenho contato com isso”.

Assim, entendemos que a dificuldade encontrada para realizar a atividade foi com relação ao desconhecimento que muitos alunos têm de expressões regionais. Observamos a falta de uma análise crítica sobre o contato da realidade linguística dos alunos da zona urbana com a realidade linguística da zona rural.

Apesar das dificuldades apresentadas, houve mudanças no comportamento linguístico a partir do momento que os alunos conseguiram entender que se tratavam de usos linguísticos diferentes e adequação à norma culta.

4.3.2.2 Entrevista: registro de falas e impressões locais sobre a “Crise econômica no Brasil”.

Passo 1 – Organizamos a sala em grupos de três a quatro componentes;

Passo 2 – Passamos orientações sobre formas de abordar o entrevistado; princípios de ética no exercício da oralidade, cortesia no relacionamento com o próximo.

Passo 3 – Encaminhamos os grupos de alunos para realização de entrevistas por meio de conversas informais com pessoas da sociedade mimosense. Foi fornecida uma folha padrão para a realização da entrevista. (Apêndice B).

Análise do comportamento dos alunos: no primeiro momento, as representações foram registradas conforme a fala natural de cada entrevistado, sem que os alunos tivessem qualquer ação no sentido de adequar a linguagem dos falantes a outro contexto. Houve registro de dados dos entrevistados tais como idade, sexo, profissão e o local de origem. Por meio dessa atividade os alunos tiveram a oportunidade de comparar os usos que os indivíduos fazem da linguagem e como se apropriam dela. Verificaram também como a linguagem oral não segue os mesmos procedimentos de regulação que a linguagem escrita exige.

Notamos que os alunos mostraram-se bastante interessados na execução da tarefa, visto que são bastante comunicativos e o fato de entrevistar pessoas e ouvirem suas opiniões acerca de um tema contemporâneo, fez com que se sentissem prestigiados. Importante registrar que os alunos ouviram pessoas de diferentes classes sociais, faixa etária, sexo e profissão, bem como, de diversas origens. Isto possibilitou uma riqueza de dados para o processo comparativo, feito posteriormente, em relação à linguagem dos participantes da conversação.

De igual forma, os alunos também constataram que a atividade não se restringiu a mero registro de falas, mas demandou análise e reflexão a respeito da forma como as pessoas fazem seus registros linguísticos. E para isso, após o processo de apresentação das falas dos participantes, na sala de aula, tivemos a oportunidade de fazermos reflexões e readaptação do material coletado ao contexto de uma linguagem mais formal, fazendo as devidas adequações ao novo contexto. Com essa atividade

localizaram os desvios mais recorrentes, como os de concordância verbal e de emprego de pronomes.

Não foram detectadas dificuldades na realização desta oficina, quer seja por parte do professor ou dos alunos envolvidos.

Avaliação dos resultados: consideramos que por intermédio desta atividade houve análise linguística, porque os alunos tiveram a oportunidade de comparar a linguagem dos participantes na entrevista, conhecer, de forma geral, como as pessoas utilizam-se da linguagem oral, e a identificaram a ausência de pré-requisitos para o entendimento, sobretudo, perceberam uma sistematização inconsciente das regras gramaticais nas exposições de opinião.

4.3.2.3 Produção de texto e Ciranda de Correção.

Passo 1 - Nesta oficina propusemos a eleição de três temas de livre escolha dos alunos, para orientar a produção de um texto. Os temas mais votados foram: a escassez da água; a importância da realização das Olimpíadas 2016 no Brasil e *Bullying* na escola. A produção de texto foi individual.

Passo 2 - Após a produção, formamos grupos, em média com quatro alunos para realizar a primeira leitura e revisão do texto produzido. Para esta atividade, distribuímos uma folha padronizada (apêndice C), em seguida, terminada a primeira revisão, outro grupo diverso do primeiro realizou a segunda revisão. Na folha da atividade foram dispostas três colunas, na primeira coluna havia o espaço de quinze linhas para a produção de texto, na segunda e terceira colunas, também com quinze linhas, o espaço era para as revisões dos grupos designados para tal.

A revisão consistia na observação do registro da língua e a adequação ao contexto da produção, atentando-se para a correção ortográfica, o emprego correto dos pronomes eu e mim, a adequação da concordância verbal e a pontuação; ou seja, todas questões de metalinguagem subjacentes às operações com a linguagem.

Análise do comportamento dos alunos: ressaltamos o compromisso dos alunos ao revisar os textos dos colegas, demonstraram-se bastante maduros e agiram com seriedade. Esse comportamento contraria ao que a maioria de nós, professores, acredita, no que se refere à capacidade de os alunos refletirem sobre o uso e adequação da linguagem em determinadas situações.

Acreditamos que um agente facilitador desta atividade epilinguística é a própria dinâmica da mesma, bem diferente do que estamos acostumados a fazer cotidianamente, daí veio o grande interesse dos alunos em executá-la. Destacamos ainda o fato de alguns alunos solicitarem o dicionário, para examinarem o registro de certas palavras, sobre as quais tinham dúvida se estariam ou não corretamente grafadas.

A dificuldade encontrada foi com relação à indisciplina dos alunos, pois como é uma atividade diferente, ficaram muito eufóricos e muito falantes. Admitimos que a revisão poderia ter sido feita em grupos menores, o que inibiria este comportamento porém também acreditamos que se tal atividade for mais recorrente no cotidiano da sala de aula os discentes acostumam e podem mudar suas atitudes.

Avaliação dos resultados: consideramos que esta atividade proporcionou novos olhares sobre a forma de manipular a língua, visto que os alunos ao se deparar com as formas de representação do pensamento dos outros puderam operar não somente com a linguagem, mas sobre a linguagem e refletir acerca das adequações da língua mediante determinada situação de prática textual.

4.3.2.4 Levantamento de registro de falas das autoridades do município sobre os 80 anos da EEEFM “Monsenhor Elias Tomasi”.

Esta oficina se deu por meio de registros coletados na imprensa local da fala de autoridades do município sobre a importância da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Monsenhor Elias Tomasi” que completa, em 2016, 80 anos de existência. Para esta atividade, distribuimos a folha padronizada (apêndice D).

Passo 1 – Organizamos os alunos em grupos de quatro integrantes. O objetivo foi verificar se o fato de o enunciador pertencer a uma classe social mais elevada, implicaria em apresentar uma linguagem mais elaborada e, ao mesmo tempo, estabelecer uma comparação com a atividade realizada anteriormente na segunda oficina, quando foram entrevistadas pessoas da comunidade ignorando a sua posição na sociedade.

Passo 2 - Verificamos o perfil socioeconômico dos enunciadores, observamos que esses falantes tratavam-se de policiais militares, vereadores, autoridades religiosas, ou seja, pessoas que têm liderança e destaque na sociedade local. Importa ressaltar que mesmo frisando a ideia de o levantamento ser realizado com autoridades do município, alguns educandos colheram também falas de professores, inclusive, bem idosos, os quais fizeram parte da história da escola. Observamos que muitos alunos consideram o professor uma autoridade, talvez pelo fato de se tratar de uma cidade do interior, e o professor ainda ser considerado uma figura de destaque na sociedade.

Análise do comportamento dos alunos: como a atividade demandou reprodução de registro escrito, verificamos que houve reflexão e compromisso dos alunos ao realizarem a reprodução, mesmo sendo fiéis àquilo que estava narrado. Os alunos demonstraram bastante interesse na atividade, pois a mesma possibilitou o contato com a fala de pessoas, na visão deles, prestigiadas no município. Os alunos constataram certa preocupação com a correção da linguagem por parte dos informantes.

Avaliação dos resultados: consideramos que um aspecto facilitador desta atividade foi a marcante presença da escola na educação mimosense, o que fez com que os alunos admirassem os registros sobre uma escola que também era a deles. Destacaram que muitos contaram histórias acerca de suas vidas envolvendo a escola. Daí, os alunos se esforçaram para observar as falas com responsabilidade. Não foram observadas dificuldades, porém houve casos de estranhamento acerca de palavras ou expressões encontradas exigindo uma busca metalinguística e parafrásica para chegar à compreensão.

4.3.2.5 Reescrita da letra da música: “Saudosa maloca” (Adoniran Barbosa).

Nesta oficina propusemos a operações de linguagem por meio da reescrita da letra da música “Saudosa maloca”, de Adoniran Barbosa, disponível em <https://www.letras.mus.br/adoniran-barbosa/43969/>.

Passo 1 - Observamos na música o registro da variante coloquial. A atividade de operação consistiu na adequação desse registro a um contexto que exigisse uma representação mais culta. Registramos que a 1ª oficina foi estruturada com base em uma atividade semelhante. Porém desta vez observamos que não se repetiu o estranhamento ocorrido na primeira vez, pois os alunos já entenderam que não se tratava de uma paráfrase do texto da música, portanto não foi necessário recorrer a explicações metalinguísticas. A reflexão espaço-temporal sobre o contexto de composição da letra da música serviu de direcionamento para as operações requeridas pela atividade.

Passo 2 - Iniciamos a atividade, apresentando a vida e obra de Adoniran Barbosa para que os alunos pudessem conhecer o compositor e suas músicas. Assistimos juntos a um vídeo de um especial gravado nos anos 80 pela TV Cultura, que está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=az8Vxrh6sio>, no qual Adoniran Barbosa conta um pouco de sua história como cantor e compositor. Observamos como as suas músicas tiveram a receptividade dos brasileiros, sobretudo, dos paulistanos. Notamos que a música em estudo retrata o cotidiano de uma classe social menos privilegiada entre os habitantes da zona urbana da capital de São Paulo, nela os erros foram propositais, para mostrar o jeito de falar dos cidadãos de nacionalidade italiana de logradouros como Bairros Barra Funda, Bexiga e Brás. Logo após, conversamos um pouco a respeito do material exibido, sobre o contexto que o compositor quis abordar na sua música, enfatizando a vida simples das pessoas mais humildes e associando a sua condição socioeconômica à sua linguagem, que revela a ausência das regras da norma culta. Entregamos para cada aluno uma cópia da letra da música disponível em <https://www.vagalume.com.br/adoniran-barbosa/saudosa-maloca.html> (anexo E)

e, em seguida, cantamos juntos, acompanhando a música cantada por Adoniran, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OrQIMUe2uBQ>.

Um dos aspectos facilitadores desta atividade se deve ao fato de haver semelhança com a atividade da primeira oficina.

Análise do comportamento dos alunos: como os alunos entenderam melhor a proposta, puderam realizar esta atividade com mais facilidade e com mais propriedade no que se refere à adequação da letra da música a um contexto de uso de um enunciador da zona urbana, o que não significa uma correção de todos os desvios gramaticais, pois ainda ficaram marcas de coloquialidade no texto. Não observamos também dificuldades para a implementação da atividade, com exceção da falta de atenção e desconhecimento na reescrita de algumas expressões, como caso recorrente da expressão “adictício ardo”, localizada no quarto verso da primeira estrofe, uma vez que vários alunos repetiram-na como se não fosse possível outra representação, a qual seria “edifício alto”.

Avaliação dos resultados: consideramos que houve exercício sobre a linguagem porque os alunos reescreveram o texto, utilizando-se os conteúdos metalinguísticos trabalhados em sala de aula, especificamente nesta atividade, foi recorrente identificarem falta de concordância verbal e mudança da grafia de algumas palavras para resguardar a marca de oralidade

4.3.2.6 Exercícios sobre o emprego dos pronomes “eu” e “mim”.

Nesta atividade trabalhamos com exercícios sobre o uso dos pronomes pessoais eu e mim.

Passo único - aplicamos quatro exercícios, dispostos no (apêndice D) que consistiam na reescrita de frases, empregando os pronomes pessoais eu ou mim, de acordo com o contexto apresentado e, sempre observando as adequações, de acordo com a norma culta.

Análise do comportamento dos alunos: foram mostrados vários enunciados aos alunos para que identificassem em qual contexto se utiliza um ou outro pronome. Quando construíram as invariantes no uso do “eu” e do “mim” motivaram-se a realizar os exercícios, pois tinham conhecimento do que foi solicitado na atividade. Podemos considerar que tal estudo foi um aspecto facilitador para a realização dos exercícios. Não foram observadas dificuldades para desenvolver a atividade.

Avaliação dos resultados: segundo depoimentos dos alunos, “Eu achei muito importante o ensino de quando nós devemos usar o “eu” e o “mim”, porque ainda existem várias pessoas que se confundem e escrevem errado. Então eu acho que essas aulas sobre o emprego do eu e do mim nos ajudaram bastante a tirar nossas dúvidas [...]”. “Eu achei que melhorou muito o meu português, porque antes eu não empregava direito os pronomes eu e mim. Achei bem fácil, porque só precisamos ver o verbo e o pronome. Não precisei do uso da internet. Só precisei da matéria do livro para alguns ajustes das frases, porque estava com dúvidas”. “O exercício de fixação do uso do eu e do mim foi uma atividade fácil de realizar. Achei as respostas com base nas explicações dadas pela minha professora e nas minhas anotações, onde contava com exemplos que foram de grande valia. Também era possível, com apenas um mínimo de conhecimento sobre o assunto realizar o exercício facilmente, apenas ao olhar atentamente as frases em questão”.

Os depoimentos registrados nos revelam o pensamento dos alunos da turma, visto que foram unânimes em considerar a atividade de fácil realização e de fácil entendimento.

4.3.2.7 Texto lacunado para coerência temporal.

Nesta atividade apresentamos um texto com lacunas que seriam completadas com os verbos e outras palavras de noção temporal. Para a realização da atividade os alunos deveriam usar conhecimentos já construídos e se orientar pelo contexto.

Passo 01 – Entregamos o texto aos alunos e fizemos a primeira lacuna. O texto utilizado está disposto no (anexo G).

Passo 02 – Solicitamos aos alunos que preenchessem as demais lacunas de forma que houvesse adequação ao contexto e, demonstrasse coerência temporal.

Análise do comportamento dos alunos: segundo os comentários registrados abaixo da atividade, percebemos que os alunos tiveram a consciência da necessidade de interpretação do texto e do contexto para completarem os espaços, bem como mencionaram que tiveram que fazer flexões nos verbos para ajustar ao enunciado, exigindo bastante reflexão na seleção das formas a serem utilizadas. Constatamos, que a atividade levou-os a operar com a língua e isso difere de exercícios mecânicos sobre verbos, que envolvem a “decoreba” de tabelas das conjugações.

Avaliação dos resultados: observamos que ao longo desta atividade os alunos demonstraram bastante interesse, pois a entenderam como um desafio, algo diferente do que estavam acostumados a fazer. Ressaltamos que a maior parte dos alunos achou a atividade fácil e, acrescentaram que se tratou de um exercício “maneirado” e “legal”. Consideramos como ponto positivo a capacidade reflexiva dos alunos em relação à adequação da linguagem. Em relação às dificuldades, observamos que alguns alunos mostraram-se angustiados porque o assunto “verbo” remeteu a experiências desagradáveis sobre conjugação. Isso nos revelou que ficaram traumas com relação à forma como o conteúdo fora trabalhado.

4.3.2.8 Leitura e comparação da linguagem de duas crônicas.

Nesta oficina nos propusemos a fazer a leitura e análise comparativa das crônicas “Detalhes” de Luís Fernando Veríssimo (anexo H) e “Cafezinho” de Rubem Braga (anexo I).

Passo 01 - Apresentamos uma breve biografia dos escritores em questão, ressaltando a importância de ambos na literatura brasileira, bem como, destacando a figura de Rubem Braga, escritor de Cachoeiro de Itapemirim, município vizinho do nosso município, Mimoso do Sul. Esse fato despertou a atenção de todos e fez com que os alunos se sentissem mais motivados pela leitura do texto do citado autor.

Passo 02 – Propusemos uma leitura compartilhada, inclusive os alunos leram a crônica “Detalhes”, dramatizando os papéis dos personagens e a fala do narrador.

Passo 03 – Propusemos a análise da linguagem dos dois textos, a adequação ao contexto e aos enunciadores, principalmente com relação ao emprego dos pronomes pessoais. A atividade levou os alunos a operar sobre a linguagem, ao regular as escolhas dos autores para referenciar seus enunciados e ao proceder o processo comparativo entre as duas representações enunciativas.

Análise do comportamento dos alunos: com relação aos aspectos facilitadores, entendemos que pelo fato dos textos serem curtos e os temas apresentados em ambos serem cotidianos e pitorescos fizeram com que houvesse mais participação na realização da atividade. Em contrapartida, o vocabulário apresentado em ambos os textos representou certa dificuldade para alguns alunos e isso, de certa forma, pareceu um obstáculo para a análise da linguagem dos textos. A maior parte dos alunos ficou restrita ao plano da observação vocabular e não se deteve no emprego de certas expressões do texto de Veríssimo.

Avaliação dos resultados: em relação aos resultados, cremos que houve aprendizagem, principalmente no que se refere à leitura e interpretação, e o fato de os alunos ficarem “presos” à análise dos vocabulários dos textos em estudo mostrou a importância das operações de regulação e referenciação para um domínio das noções que encobrem cada escolha dos autores.

4.3.2.9 Análise de textos e conversas registradas nos aplicativos *Facebook* e *Whatsapp*.

Por meio desta oficina propusemos a análise de recorte das conversas que circulam nos aplicativos *Facebook* e *Whatsapp*, partindo do pressuposto que nestas redes sociais as conversas não são devidamente monitoradas segundo a norma culta. Para esta atividade, distribuímos uma folha padronizada (apêndice F).

Passo 01 - Solicitamos aos alunos que, individualmente, fizessem um *print* de conversas dos dois aplicativos (*Facebook* e *Whatsapp*) ou até mesmo, apenas de um.

Passo 02 – Orientamos para que omitissem o nome do internauta e depositasse o recorte, em papel solto, sobre a mesa do professor.

Passo 03 – Distribuímos aleatoriamente os recortes entre os alunos e orientamos que analisassem como foi feito o registro da linguagem do internauta. Primeiro cada um fez um comentário escrito, depois leu o comentário para a turma. Após essas atividades propusemos, como dever de casa, a reescrita dos textos adequando a linguagem a um padrão mais formal.

Análise do comportamento dos alunos: o interesse pela atividade foi imediato, porque falar de *internet* é sempre bem atrativo para os alunos do Ensino Fundamental. Com isso a atividade foi bastante produtiva no que se refere à observação da adequação da linguagem ao contexto comunicativo, posto que os alunos sentiram-se capacitados para julgar os registros que não estavam de acordo com a norma culta, inclusive emitindo juízo de valor acerca da linguagem dos internautas em estudo.

De maneira geral, os alunos criticaram a linguagem apresentada e constataram que as pessoas se sentem, segundo eles mesmos, “confiantes” e por isso escrevem “errado”, pois não há ninguém para opinar acerca do seu modo de escrever. Alguns também disseram que as pessoas não usam sinais de pontuação, que a maioria das palavras estão sendo abreviadas; e com relação a isto, foram unânimes em dizer que é devido à “preguiça” de escrever, que não há obrigação de se escrever certo nas redes sociais; que se usa muitas gírias e que tal escrita já virou “modinha”. Chegaram à conclusão que nas redes sociais utilizamos uma linguagem mais informal, e que estamos nos habituando a essa linguagem e repetindo-a nas redações e em outros contextos.

No que se refere às dificuldades para desenvolver a atividade, destacamos o fato de alguns alunos não terem acesso à internet, ou estarem de “castigo” e não poderem acessar às redes sociais. No entanto, permitimos que esses alunos fizessem a atividade com um colega que tivesse acesso aos aplicativos, garantindo a participação de todos.

Avaliação dos resultados: tão quanto moderna, a atividade em questão foi também bastante significativa no que se refere à aprendizagem, visto que os alunos refletiram e fizeram considerações acerca dos registros de linguagem encontrados, e apresentaram propostas para que tais registros sejam mais conscientes e mais monitorados, objetivando uma adequação mais eficiente e menos traumatizante à norma culta.

4.3.2.10 “Samba do Arnesto”, Adoniran Barbosa na sala de aula.

Nesta oficina, propusemos operações para adequar a linguagem ao contexto, por meio da reescrita de mais uma letra de música de Adoniran Barbosa, qual seja “Samba do Arnesto”.

Passo 01 – Questionamos sobre o que sabiam do cantor e compositor e relembramos dados informados em outra aula.

Passo 02 - disponibilizamos para cada aluno uma cópia da letra da música, a qual está disponível em <https://www.vagalume.com.br/adoniran-barbosa/samba-do-arnesto.html> (anexo J) e, em seguida, cantamos juntos, acompanhando a sua execução através do vídeo exibido em <https://www.youtube.com/watch?v=TH5zxaiQ0k8>.

Passo 03 – propusemos a reescrita da letra da música, corrigindo as representações que não estavam de acordo com as prescrições da norma culta.

Passo 04 – desafiamos aos alunos a pesquisar a forma de falar em outras regiões e, em grupo, escreverem o mesmo texto como se o enunciador fosse um mineiro, um baiano, um gaúcho e um carioca.

Análise do comportamento dos alunos: mostraram-se bastante interessados, como sempre aconteceu quando trabalhamos com música. Isto é um aspecto facilitador na realização deste tipo de atividade epilinguística. Não verificamos nenhuma dificuldade para a realização da mesma, muito pelo contrário, os alunos demonstraram prazer em realizá-la, por já dominarem a dinâmica deste tipo de trabalho.

Avaliação dos resultados: em termos de aprendizagem esta atividade foi bastante significativa, pois trabalhou diretamente a reescrita de textos, o que coloca o aluno em situação de análise e reflexão para a correta adequação da linguagem apresentada ao contexto e, quanto a adaptação ao jeito de falar típico de determinadas regiões, o resultado levou a representações bastante cômicas.

4.4 PRODUÇÃO FINAL: ANÁLISE E RESULTADOS

Acreditamos que as atividades de ensino independente de suas características e peculiaridades, pressupõem avaliação. Esta deve perpassar todo o processo ensino-aprendizagem. Todavia, em dado momento, a avaliação reveste-se de um caráter não mais voltado para o processo em si. Entretanto, verificamos duas finalidades básicas: meio pelo qual o professor analisa a sua práxis, bem como, um meio que permite ao educando acompanhar a sua evolução.

Com base nesta concepção e considerando o esquema desenvolvido pelos pesquisadores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que prevê a finalização da sequência didática com uma produção final, a atividade apresentada é uma possibilidade dada ao aluno para que ponha [...] em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Essa produção permite, também, ao professor realizar uma avaliação somativa. (DOLZ, NOVERRAZ E SCHENEUWLY, 2004, p.106).

Neste momento, o aluno ao produzir um novo texto, tendo como parâmetro as diretrizes apresentadas na produção inicial, coloca em prática o que aprendeu durante a aplicação dos módulos. E, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly, (2004), as etapas da SD devem considerar tanto os progressos dos alunos quanto os objetivos propostos pelo professor no processo ensino-aprendizagem.

Nesta fase de avaliação, apresentamos a proposta de produção de texto, qual seja produção final e, considerando que é preciso motivar os alunos para o desenvolvimento de uma atividade, propusemos uma discussão em grupos de três

alunos sobre a importância da nossa escola que completa 80 anos de história no nosso município, no ano de 2016. A discussão em grupos foi uma oportunidade para os alunos discutirem sobre o tema, bem como recordar fatos e histórias vivenciadas na escola.

Em seguida, solicitamos aos alunos que produzissem um texto a respeito do que conversamos, com base na seguinte proposta: “Considerando as oficinas de operação de linguagem realizadas em sala de aula e as reflexões a respeito do aprendizado das normas da língua, produza um texto, enfatizando a importância da EEEFM “Monsenhor Elias Tomasi”, a nossa escola, que está completando 80 anos de história no município de Mimoso do Sul, em 2016. Considere que seu texto poderá ser publicado no Informativo “Fique ligado”, o informativo impresso de nossa escola”. A especificação do suporte no qual o texto seria veiculado fez com que os alunos compreendessem que os textos produzidos seriam lidos pelo “outro” e, portanto era necessário uma adequação a um contexto de uma linguagem formal.

No desenrolar da proposta, observamos que os alunos não apresentaram dificuldades para realizá-la, visto que o tema foi bastante discutido em grupo e por diversos professores, anteriormente, em função das comemorações acerca dos 80 anos da escola.

Na produção final participaram 26 alunos de um total de 30 alunos. A análise da produção final foi realizada paralelamente à produção inicial, o que nos permitiu estabelecer uma comparação entre os resultados apresentados. Importa ressaltar, que na produção inicial 30 alunos participaram e, nas produções foram apresentados problemas com relação à escrita da maioria dos alunos, falta de coesão e coerência, desorganização das ideias, cópias de trechos dos texto-base, ausência de argumentação, erros ortográficos, entre outros. No entanto, o problema mais grave foi a ausência de argumentação, observada em 25 dos 30 textos produzidos. Apenas cinco produções atenderam à proposta e mostraram-se organizadas quanto à disposição dos parágrafos, bem como apresentaram argumentos para sustentação das ideias apresentadas.

Em contrapartida, os resultados apresentados na produção final nos mostraram que

dos 26 alunos participantes, apenas três alunos não avançaram o suficiente e que as oficinas de operação de linguagem contribuíram de forma significativa para o aprendizado de conteúdos gramaticais, como ortografia, acentuação gráfica, sinais de pontuação, concordância verbal, além da adequação e disposição das ideias no texto (coesão e coerência). Além disto, verificamos que a argumentação tornou-se mais consistente. No anexo k, apresentamos cinco exemplos de produções finais após as realização das oficinas de operação de linguagem.

Diante do exposto, podemos considerar que a realização da sequência didática composta por dez oficinas de operação de linguagem proporcionou um considerável aprendizado no que diz respeito aos aspectos gramaticais destacados anteriormente, bem como, desenvolveu a capacidade reflexiva dos alunos em relação à adaptações necessárias para a adequação do texto em contextos que se utiliza a norma culta.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante ressaltarmos, que a forma de trabalho utilizada tem como destaque a aprendizagem de língua portuguesa, no que concerne à adequação da linguagem ao contexto sociocultural, por meio da proposição de operações de linguagem. Neste contexto, a sequência didática oportunizou o desenvolvimento de habilidades relacionadas à escrita e à oralidade e, foi organizada de forma que as oficinas compreendessem atividades diversas, privilegiando contextos variados. Isto permitiu aos alunos a reflexão sobre como a linguagem poderá ser adequada às suas necessidades do dia-a-dia, fazendo adaptações aos mais diversos contextos de produção.

Acreditamos, mediante os resultados apresentados que a sequência didática é um excelente procedimento que contempla situações diferenciadas, as quais possibilitam ao educando o desenvolvimento de suas habilidades orais e escritas, bem como a sua capacidade reflexiva.

Destacamos que, a produção de sequências didáticas para utilização em sala de aula, não significa a proposição de modelos obrigatórios a serem seguidos, haja vista que o professor deve se valer destas atividades como propostas metodológicas para o trabalho com ensino de língua portuguesa.

Neste contexto, a proposta desenvolvida teve significativa contribuição na minha prática profissional, visto que por meio das etapas de organização e produção tivemos a possibilidade de analisar como a diversificação de atividades na sala de aula, considerando o processo ensino-aprendizagem das normas gramaticais são imprescindíveis para o desenvolvimento intelectual dos alunos.

Portanto, acreditamos que a “Adequação de Textos em Contextos: operações de linguagem no Ensino Fundamental”, possa colaborar com a ampliação da competência linguística dos alunos ao se expressarem em situações sócio comunicativas de forma escrita e oral e, isto seja um fator de contribuição à ascensão acadêmica, profissional e social, considerando as exigências do ensino médio, do

ensino superior e do mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arruda, Soeli Aparecida Rossi de. **Leitura e escrita na EJA: práticas enunciativo-discursivas no ensino médio** / Soeli Aparecida Rossi de Arruda. – 2010. xiii, 248f. ; il.; 30 cm. -- (inclui tabelas).

BEZERRA, Gema Galgani Rodrigues, SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idméa. Atividades epilinguísticas: por uma revisão do ensino e aprendizagem de gramática no EF. Disponível em: <[http:// alb.com.be/arquivo-morto/edições_anteriores/anais16/sem11pdf/sm_11sso7_07.pdf](http://alb.com.be/arquivo-morto/edições_anteriores/anais16/sem11pdf/sm_11sso7_07.pdf)> Acesso em 05 set. 2015.

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo :Parábola Editorial,2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. DENTZIEN, Plínio (trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

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

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais(PCNs)**. Língua Portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais(PCNs)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF,1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais(PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental.3 ed. Brasília :A Secretaria,2001.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2002.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. **Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. (cols.). *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

ENGEL, Guido Irineu. **Pesquisa-ação. Educar.** Curitiba, n.16. p 181-191. 2000.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma Culta Brasileira desatando alguns nós.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FRANCHI, Carlos. **Criatividade e Gramática.** São Paulo:Dedalus-Acervo-FE,1991.

FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo "gramática"?** 2 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FRANCHI, Eglê. **A Redação na Escola.** São Paulo: Martins Fontes,1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERALDI, João Wanderley (org). **O texto na sala de aula.**São Paulo:Ática,2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.**6. ed. - São Paulo: Atlas S.A. 2008.

GOMES, Antonio Carlos. **As operações de linguagem com a marca "quando".** 2007. Tese (Área de concentração: Linguística e Língua Portuguesa)- Faculdade de Ciências e Letras "Júlio de Mesquita Filho", Universidade Estadual Paulista, 2007.

HOUAISS, Antônio. **O português no Brasil.** Rio de Janeiro: EBRADF, 1985.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita - uma perspectiva psicolinguística.**7 ed. São Paulo: Ática, 2003.Série Fundamentos.

KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. (Eds). **The action research planner.** 3 ed. Ed. Victoria: Deakin University, 1988.

POSSENTI, Sírio. **Por que (Não) ensinar gramática na escola.** São Paulo: Mercado das Letras,2009.

PRADO, Prado e Nakamoto, Persio. As atividades epilinguísticas como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem. Disponível em: <http://famesp.com.br/novosite/wp-content/uploads/2011/12/Artigo_Pedagogia02_nov2012.pdf>. Acesso em: 05 set. de 2015.

REZENDE, Letícia Marcondes. **Atividade epilinguística e o ensino de língua portuguesa**. Disponível em: <<https://revistadogel.gel.org.br/rg/article/view/136/116>>. Acesso em: 05 set. de 2015.

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

ROMERO, Márcia. **Epilinguismo: considerações acerca de sua conceitualização em Antoine Culliolli e Carlos Franchi**. Disponível em: <http://revel.inf.br/files/artigos/revel_16_epilinguismo.pdf>. Acesso em: 05 set. de 2015.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 42 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

SMOLKA, Ana Luiz Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita :alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez; Campinas, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002 a. _____. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002b, p. 155-177.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artemed, 2010.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de estudo e de pesquisa em administração** / Liane Carly Hermes Zanella. – Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília]: CAPES :UAB, 2009. 164p.: il.

APÊNDICE E

EXERCÍCIOS SOBRE O EMPREGO DOS PRONOMES PESSOAIS EU E MIM

1. Reescreva as frases a seguir, substituindo o * por um dos pronomes pessoais **eu** ou **mim**.¹⁵

- a) Entre * e você sempre existiram grandes afinidades.
- b) Sem * falar com o coordenador, ele não pode incluir seu nome na lista.
- c) O frentista do posto disse para * puxar o carro para a outra fila.
- d) Inevitavelmente qualquer decisão será tomada por * e não por vocês.
- e) Meu pai entregou a chave do carro para * e disse para * dirigir com cuidado.

2. Complete com os pronomes eu ou mim:²

- a) Quero um livro para * ler.
- b) Você faz um favor para *?
- c) Comprei alguns livros para *.
- d) Não faça nada antes que * chegue.
- e) Trouxeste algo para *?
- f) Ofereceram uma rosa para *.

3. Reescreva estas frases, completando-as com um pronome pessoal da 1ª pessoa do singular.³

- a) Sem * ler a procuração, eu não assino.
- b) Isso é para *!? Obrigada!
- c) Entre * e Maria já não há mais nenhum laço afetivo.
- d) Minha namorada fez de tudo para * ficar, mas estava na hora de * partir

4. Leia a tira.⁴

1 SARMENTO, Leila Lauer. Gramática em textos. 2.ed. rev. __ São Paulo: Moderna. 2005, p.190.

2 CASTRO, Maria da Conceição. Português: ideias e linguagens. 7ª série. São Paulo: Saraiva, 1997, p.94.

3 CERREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Tereza Cochar. Gramática reflexiva: texto, semântica e interação. São Paulo: Atual, 1999, p.134.

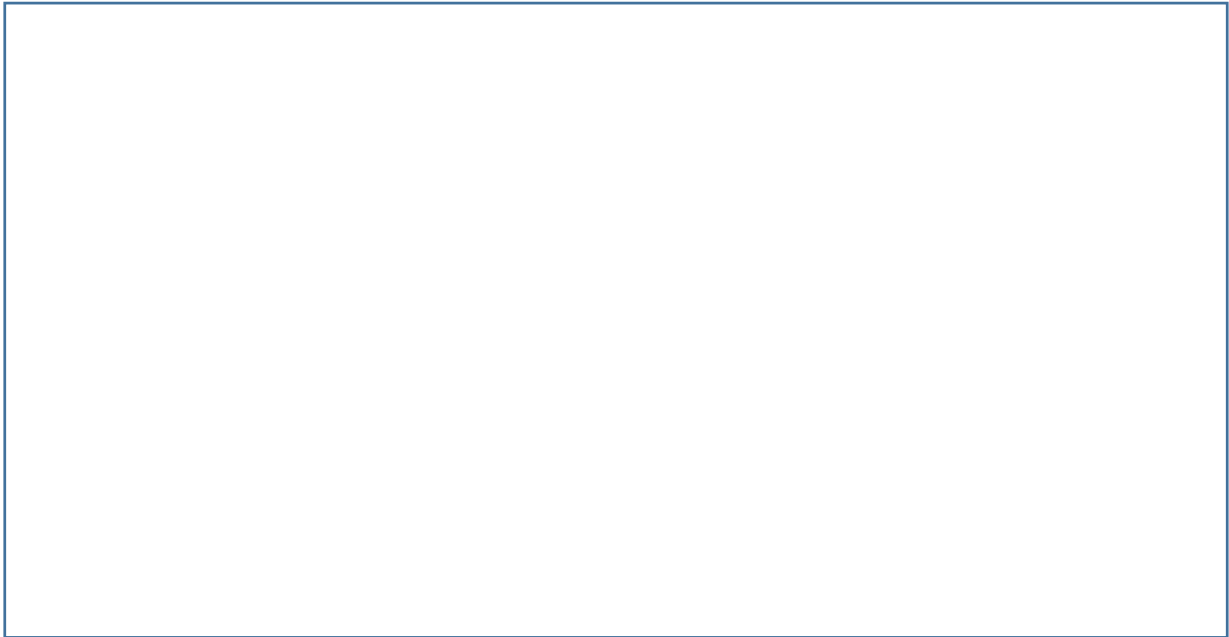


- No texto, em que fato se baseou o quadrinista para a criação do humor?
- No segundo quadrinho, Snoopy diz *Ponha para eu ver*. Observe o pronome destacado e explique o seu emprego.
- Se tivéssemos a seguinte construção: *Ponha para mim ver*, por que ela seria considerada errada.

APÊNDICE F

**PRINT OU CÓPIA DE TEXTOS E CONVERSAS ENCONTRADAS NOS APLICATIVOS
FACEBOOK E WHATSAPP.**

Cole aqui o seu print ou cópia de textos e conversas



ANEXO A

Notícia veiculada no Jornal A Tribuna.

VITÓRIA, ES, TERÇA-FEIRA, 03 DE NOVEMBRO DE 2015 **ATRIBUNA** 9

Especial



CLÁUDIO BOECHAT disse que, apesar de relativamente recente, o conceito de negócio inclusivo foi incorporado pelo setor privado no Brasil

O QUE É

Plataforma de negócios Inclusivos PNUD

Definição
 > **NEGÓCIOS INCLUSIVOS** oferecem bens, serviços e sustento de maneira comercialmente viável e em escala para as pessoas de menor renda, tornando-as parte da cadeia de valor das empresas, como fornecedores, distribuidores, revendedores ou clientes.

Objetivo da plataforma
 > **FORTALECER** o conhecimento sobre o potencial dos mercados inclusivos e compartilhar boas práticas.
 > **ESTIMULAR** o aumento do fluxo de capital de impacto e oportunidades comerciais para negócios inclusivos.
 > **ARTICULAR PARCERIAS** e facilitar espaços de diálogo para o desenvolvimento de políticas que fortaleçam um ambiente favorável a negócios inclusivos.

Negócio inclusivo capixaba ganha destaque nacional

Estudo mostra ações de inclusão social realizadas no Brasil, incluindo um caso de Mimoso do Sul, no Espírito Santo



DEPOIS DO PROJETO em Palmeiras, Mimoso do Sul, a produção de café com um aumento de 180%, em um período de sete anos

A comunidade de Palmeiras, localizada no município de Mimoso do Sul, ganhou destaque no Relatório Iniciativa Incluir, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), como exemplo bem-sucedido de negócio inclusivo.

Esse caso foi apresentado pelo professor e pesquisador do Núcleo de Sustentabilidade da Fundação Dom Cabral, Cláudio Boechat, na palestra "Sustentabilidade Corporativa", que ele fez no **Seminário Tribuna de Planejamento e Gestão Sustentável**, no último dia 27, no Itamaraty Hall, em Vitória.

Escolhida para fazer parte da ação de Desenvolvimento Regional Sustentável (DRS) promovida pelo Banco do Brasil, a comunidade, que tem na produção de café comilon a sua principal fonte de renda, apresentava baixas produtividade e nível de escolaridade.

O trabalho realizado contemplou cursos e palestras de capacitação para produtores rurais, aumento de acesso ao crédito produtivo e incentivou a diversificação da agroindústria.

O resultado alcançado foi o fortalecimento da Associação dos Moradores de Palmeiras, o aumento do índice de escolaridade na comunidade, a diminuição do êxodo rural e a conquista do selo Fair Trade (comércio justo).

O DRS contribuiu para um aumento aproximado de 180% da produtividade dos cafeicultores da região, no período de 2007 a 2014. O professor Boechat, que participou da elaboração do relatório,

comenta que diferente do projeto social, o negócio social visa o lucro e tem foco na inclusão social. "Este é um momento oportuno

para incentivar as empresas a promoverem o negócio inclusivo, pois o Brasil passa por uma crise em que as conquistas de inclusão da última década estão ameaçadas".

Apesar de relativamente recente, o conceito de negócio inclusivo foi incorporado pelo setor privado e vai muito além da filantropia e da responsabilidade social. Ele possibilita às empresas desenvolverem soluções sustentáveis, inclusivas e economicamente viáveis a favor das comunidades onde atuam.

Segundo o palestrante, o setor privado no Brasil, principalmente os segmentos de educação, construção e comércio, são os que mais incluem as pessoas de baixa renda. Sendo que o maior entrave para o desenvolvimento dos projetos é a obtenção de investimento para os negócios

PESQUISA

Fontes de dados para o relatório
19 estudos de caso
520 questionários
29 entrevistas de profundidade
Diálogo com stakeholders
Análise documental



DOCUMENTO final

O QUE ELES DIZEM

Clientes

"A questão da sustentabilidade é importante como um todo para qualquer setor, tanto o social como o ambiental e o econômico. As empresas estão antenadas para isso. A questão ambiental hoje é o foco e os clientes querem saber o que as empresas estão aprimorando na questão da sustentabilidade".

Sandro Carlessio, presidente da Associação das Empresas do Mercado Imobiliário



Equilíbrio

"Planejamento e sustentabilidade são temas muito atuais e quero parabenizar a Rede Tribuna pelo evento. Não é possível trabalhar e definir metas sem ter um planejamento e, nesse momento atual, um planejamento sustentável, com equilíbrio com o meio ambiente".

Andria Lopes, superintendente de Comunicação do governo do Estado



Desenvolvimento

"Não há outra solução se não caminhar na vertente da sustentabilidade. À frente do Sebrae, temos procurado trabalhar com todos os pequenos e microempresários que nos procuram a ir nessa direção, porque o mundo está em dificuldade e é preciso que associemos o desenvolvimento à sustentabilidade".

José Eugênio Vieira, superintendente do Sebrae



Replântio

"Conhecer o projeto do Instituto Inhotim foi encantador e a fala do governador Paulo Hartung alertou mais uma vez sobre a crise dos recursos hídricos. Em Viana, essa preocupação é uma constante. Lançamos o projeto Reflorestar Viana, com replântio nas margens dos rios que cortam a cidade".

Danielle Bolonha, secretária de Comunicação da Prefeitura de Viana



ANEXO B

Notícia veiculada no sítio eletrônico *Mimoso in Foco*.

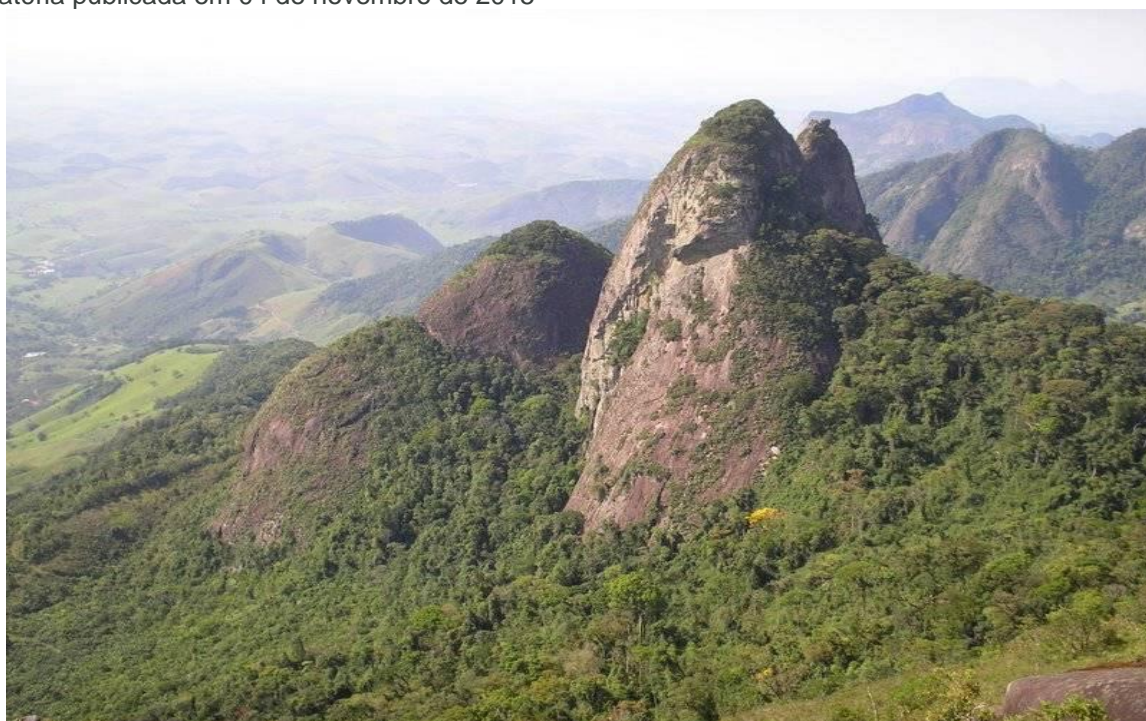
mimoso **in** FOCO 

Virou Notícia

Comunidade Palmeiras é reconhecida pela ONU

Por Redação in Foco

Matéria publicada em 04 de novembro de 2015



FONTE: A Tribuna

A Comunidade das Palmeiras foi destaque no Relatório Iniciativa Incluir, do Programa das Nações Unidas (Pnud) no quesito negócio inclusivo bem sucedido.

A Comunidade foi escolhida para integrar a ação de Desenvolvimento Regional Sustentável, promovida pelo Banco do Brasil.

O caso foi apresentado pelo professor e pesquisador do Núcleo de Sustentabilidade da Fundação Dom Cabral, Cláudio Boechat, na palestra “Sustentabilidade Corporativa”.

A região das Palmeiras apresentava como principal fonte de renda o café conilon com baixa produtividade e baixa escolaridade.

O trabalho contemplou cursos e palestras de capacitação para produtores rurais,

aumentando o acesso ao crédito produtivo e incentivou a diversificação da agroindústria.

Com isso aconteceu o fortalecimento da Associação de Moradores da região, o aumento do índice da escolaridade e diminuição do êxodo rural e a conquista do selo FairTrade (comércio justo).

O DRS contribuiu para um aumento de 180% da produtividade dos cafeicultores no período de 2007 a 2014.

Segundo o professor Boechat “esse é um momento oportuno para incentivar as empresas a promoverem o negócio inclusivo, pois o Brasil passa por uma crise em que as conquistas de inclusão da última década estão ameaçadas.”>

O conceito negócio inclusivo possibilita as empresas desenvolverem soluções sustentáveis, inclusivas e economicamente viáveis a favor das comunidades onde atuam.

ANEXO C

Exemplar do Informativo “Fique Ligado”, canal de comunicação da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Monsenhor Elias Tomasi”.



FIQUE LIGADO!!! EDIÇÃO Especial

Boletim informativo da E.E.E.F.M. “Monsenhor Elias Tomasi” - Ano 02 - Nº 04 - NOVEMBRO 2011

ASSIM É O “GINÁSIO”



Popularmente, conhecido pelos mimosenses, como “Ginásio”, na verdade nunca teve esse nome, a atual Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Monsenhor Elias Tomasi” recebeu desde sua fundação em 15 de novembro de 1936, várias denominações. Primeiramente recebeu o nome de Instituto Mimosense, a seguir, Colégio Estadual de Mimoso do Sul, depois Colégio Estadual e Escola Normal de Mimoso do Sul, após, Colégio Estadual e Escola Normal “Monsenhor Elias Tomasi”, Escola de 1º e 2º graus “Monsenhor Elias Tomasi” e, finalmente, o nome atual. Mesmo com a construção do Ginásio de Esportes de Mimoso há mais de duas décadas, o nome “ginásio” continua sendo a principal e mais usada denominação desta escola.

Como se conta esta história

Um homem idealizador Arnolpho Fernando realiza seu grande sonho, em 15 de novembro de 1936: fundar uma escola, de caráter particular, para estudos de admissão (provas que todos os alunos deveriam prestar para garantir seu ingresso no “Ginásio” 5ª série do atual Ensino Fundamental), para que, posteriormente, seus alunos pudessem prestar tais provas na vizinha cidade de Muqui.

A Escola teve seus primórdios no prédio do Hotel Amorim que, desativado, passou a ser de propriedade do Capitão Ascânio Fernando, pai de Arnolpho Fernando. Este prédio, já extinto, localizava-se onde atualmente é a residência de Ezilda Menezes de Barros (Dona Zizi), nas proximidades da Igreja Matriz São José, na Rua Dr. José Coelho dos Santos.

Com total apoio do influente amigo, Dr. Olympio José de Abreu, advogado e depois prefeito, a Escola teve aí um funcionamento de curta duração, cerca de dois anos. Instalou-se, a partir daí, no alto da pequena Colina Lauro Lemos, atual prédio do Departamento de Cultura “Dr. José Arrabal Fernandes”, antigo “Municipal Litero Club”, onde havia uma pequena construção, funcionando lá precariamente até 1942, já com a denominação de Instituto Mimosense e oferecendo estudos até a 8ª série. Dr. Carlos Figueiredo Côrtes, médico progressista, também apoiou esse iniciativa pioneira. Arnolpho Fernando foi seu primeiro diretor, o secretário Aluísio Martins Ataíde e o tesoureiro Luís Poldi.

Encargos sociais e outras despesas faziam aumentar as dívidas, dificultando assim o pagamento dos professores e o que era pior, afastava dos seus dirigentes o grande sonho de construir um prédio novo. As mensalidades eram cobradas porta a porta, por meio de recibos preenchidos manualmente. O Sr.




ANEXO D

Cinco exemplos de produções iniciais que atenderam à proposta.

Considere que seu texto será publicado no Informativo "Fique Ligado", o informativo de nossa escola.

Inclusão Social e Sustentabilidade
 A Comunidade Palmeiras foi reconhe-
 cida pela ONU (Organização das Nações
 Unidas) por sua sustentabilidade a
 comunidade ganhou um prêmio.
 Como consequência do prêmio,
 aumentou a produtividade e aumentou a
 diversidade agroindustrial.
 Na comunidade todos são iguais
 nem um é tratado diferente por ser
 por isso que o projeto deu certo.
 Antes do reconhecimento a maior
 fonte de renda era Café Conilon. Mas
 agora que se copiam, fazem tudo
 alguns flocos para infusão todos utilizam
 na cidade.
 A maior sustentabilidade deles é
 o filtro de água que filtra a água suja.
 É o tipo de panela virou panela em
 pedra e detergente e com dinheiro arre-
 cado eles usam na própria comunidade.
 Com menos poder, ter mais
 projetos assim, muitos, ficam melhor.
 Quando existe muito preconceito
 com pessoas que vivem fora. O fomento
 é todo rural.
 Mais, a presença de lugares
 com acesso melhor, para quem tem
 deficiência isso já era um bom
 começo para inclusão social.

Considere que seu texto será publicado no Informativo "Fique Ligado", o informativo de nossa escola.

Inclusão Social

Entendo que Inclusão Social é um conjunto de meios e ações que combatem a exclusão aos bens e da vida em sociedade.

É isso que é muito importante para o crescimento da população, de moradores da região, o aumento do índice de escolaridade e a diminuição do estado social, também a conquista do pleno trabalho.

O que aconteceu nos Palmeiras não foi só bom para eles, foi bom para todos, foi dado um exemplo para todo o Brasil.

Hoje em dia é difícil para todas as pessoas terem uma vida melhor, um lugar melhor para viver, mas tanto como uma cidadania com membros da qual consegue ter um lugar onde pertencem.

Hoje todos falam que não é poder, mas uma pessoa que pode, faz uma transformação ali, dito que para milhares de pessoas, não só em mim mesmo do qual uma cidade pequena e sim em todo o Brasil.

Queremos de um lugar melhor, mas porque não pessoas melhores, acho que quem é poder sim. Depende de quem quer e se conseguem outras conquistas. Faça sempre o melhor para todos, para quem precisa, seja uma pessoa que ajude não só si mesmo ou familiares, mas sim todo o Brasil, quem sabe o mundo. É só acreditar que não pode conseguir.

Quero um mundo melhor, quero um Brasil melhor, e também quero um mundo melhor.

Quero muito que seja um sucesso mas não fique esperando sentado, ou de todo, e sim corra atrás, que não seja conseguir.

Considere que seu texto será publicado no Informativo "Fique Ligado", o informativo de nossa escola.

Ações tomadas, ações recompensadas, méritos e prêmios locais garantidos, é disso que mimero precisa, é disso que é Brasil, meossa. Mais ações realizadas para melhorar meossas, ações que dotão orgulho aos cidadãos, os motivando a dizer: "essa é a minha cidade".

Prezamos ter nossa sociedade, unida, justa, com apenas um objetivo: "o aperfeiçoamento de nosso lar e aprimoramento na educação e saúde". Aliás é a união que faz a força.

Além de estarmos ajudando a melhorar nossa cidade, teremos a honra de ter participação em projetos, usados para o benefício da sociedade. E também quem não se sente satisfeito, e orgulhoso ao ver seu trabalho concluído e poder dizer, "consegui! com minha ajuda que esta ação foi realizada com êxito, foi eu que possibilitei que patas fossem abertas para melhorar na educação, saúde, e aperfeiçoamento de meossas.

Assim como cuidamos de nossa casa com amor e dedicação, devemos amas e ter respeito da mesma maneira com a nossa cidade, e nosso país.

O projeto realizado em novembro é um exemplo e incentivo para novas ações que buscam o melhor da nossa sociedade.

O que espero é que mais pessoas tomam mais atitudes como esta, pois é disso que precisamos, um país melhor e unido, visando para o interesse social e educativo.

Prezamos em primeiro lugar disso, e que as outras coisas, sejam feitas não com preguiça, mas apenas como outras coisas.

Considere que seu texto será publicado no Informativo "Fique Ligado", o informativo de nossa escola.

O assunto abordado foi sobre a inclusão social da comunidade de Palmeiras. A comunidade obteve o prêmio como exemplo de sucesso de negócios inclusivos. A importância desse prêmio para a comunidade foi o conceito de negócios inclusivos que se criou para possibilitar as empresas a desenvolverem relações relacionadas a sustentabilidade.

A inclusão social é uma ação que está sendo realizada em todo o Brasil, e o desenvolvimento sustentável meio que caminha lado a lado, tendo em todo o Brasil números diferentes, ou seja, em todo o Brasil cada estado representa uma fonte de renda.

Devria ser fortalecida cada vez mais essa ideia de "inclusão social" que tem facilitando cada vez mais a vida dos moradores rurais e facilitando também o aprendizado dos moradores devido ao mais fácil acesso às escolas e às indústrias, produzindo mais empregos.

ANEXO E

O Poeta da Roça (Patativa do Assaré)

Sou fio das mata, cantô da mão grosa
Trabaio na roça, de inverno e de estio
A minha chupana é tapada de barro
Só fumo cigarro de paia de mio.

Sou poeta das brenha, não faço o papé
De algum menestrê, ou errante cantô
Que veve vagando, com sua viola,
Cantando, pachola, à percura de amô.

Não tenho sabença, pois nunca estudei,
Apenas eu seio o meu nome assiná.
Meu pai, coitadinho! vivia sem cobre,
E o fio do pobre não pode estudá.

Meu verso rastero, singelo e sem graça,
Não entra na praça, no rico salão,
Meu verso só entra no campo da roça e dos eito
E às vezes, recordando feliz mocidade,
Canto uma sodade que mora em meu peito.

<https://www.vagalume.com.br/patativa-do-assare/o-poeta-da-roca.html>
Acesso em 14 jun.2016.

ANEXO F

“Saudosa Maloca”

(Adoniran Barbosa)

Si o senhor não está lembrado
Dá licença de contá
Que aqui onde agora está
Esse edifício arto
Era uma casa velha
Um palacete assobradado

Foi aqui seu moço
Que eu, Mato Grosso e o Joca
Construímos nossa maloca
Mais, um dia
Nós nem pode se alembrar
Veio os homi cas ferramenta
Que o dono mandô derrubá

Peguemo todas nossas coisa
E fumos pro meio da rua
Apreciar a demolição
Que tristeza que nós sentia
Cada táuba que caía
Doía no coração

Mato Grosso quis gritá
Mas em cima eu falei:
Os homi tá cá razão
Nós arranja outro lugar

Só se conformemo quando o Joca falou:
"Deus dá o frio conforme o cobertor"
E hoje nós pega a páia nas grama do jardim

E prá esquecê nós cantemos assim:
Saudosa maloca, maloca querida,
Que dim donde nós passemos dias feliz de nossa vida
Fonte: <https://www.letras.mus.br/adoniran-barbosa/43969/>
Acesso em 14 jun.2016.

ANEXO G

Complete o texto de Paulo Mendes Campos com os verbos indicados no Presente do Indicativo ou no Pretérito Perfeito:

Os bons ladrões

Morando sozinha e indo à cidade em um dia de festa, uma senhora de Ipanema _____ (ter) a sua bolsa roubada, com todas as suas joias dentro. No dia seguinte, desesperada de qualquer eficiência policial, _____ (receber) um telefonema:- É a senhora de quem _____ (roubar) a bolsa ontem? - Sim. - Aqui _____ (ser) o ladrão, minha senhora. - Mas como o ... senhor _____ (descobrir) o meu número? - Pela carteira de identidade e pela lista. - Ah, é verdade. E quanto _____ (querer) para devolver meus objetos? - Não quero nada, madame. O caso é que _____ (ser) um homem casado. - Pelo fato de ser casado, não precisa andar roubando. Onde _____ (estar) as minhas joias, seu sujeito ordinário? - _____ (ir) com calma, madame. _____ (querer) dizer que só ontem, por um descuido meu, minha mulher _____ (descobrir) quem eu _____ (ser) realmente. A senhora não _____ (imaginar) o meu drama. - Escute uma coisa, eu não _____ (estar) para ouvir graçolas de um ladrão muito descarado...- Não _____ (ser) graçola, madame. O caso é que adoro minha mulher. - E por que o senhor _____ (estar) me contando isso? O que me interessa _____ (ser) as joias e a carteira de identidade (dá um trabalho danado tirar outra), e não _____ (ter) nada com a sua vida particular. _____ (querer) o que é meu. - Claro, madame, claro. _____ (estar) lhe telefonando por isso. Imagine a senhora que minha mulher _____ (falar) que me _____ (deixar) imediatamente se eu não regenerar...- Coitada! Ir numa conversa dessas. - Pois eu _____ (prometer) nunca mais roubar em minha vida. - E ela _____ (bancar) a pateta de acreditar? - _____ (achar) que não. Mas o que eu _____ (prometer), _____ (cumprir); _____ (ser) um homem de palavra. - Um ladrão de palavra, essa é fina. As minhas joias naturalmente o senhor já _____ (vender). Absolutamente, _____ (estar) em meu poder. - E quanto _____ (querer) por elas, diga logo? - Não vendo, madame, _____ (querer) devolvê-las. Infelizmente, minha mulher disse que só acreditaria em minha regeneração se eu devolvesse as joias. Depois ela _____ (ir) lhe telefonar para checar. - Pois fique sabendo que _____ (estar) gostando muito de sua senhora. Pena uma pessoa de tanto caráter casada com um homem fora da lei. - É também o que eu _____ (achar). Mas _____ (gostar) tanto dela que _____ (estar) disposto a qualquer sacrifício. - Meus parabéns. O senhor vai trazer-me as joias aqui? - Isso nunca. A senhora podia fazer uma suja.

COMENTÁRIOS ACERCA DA ATIVIDADE:

ANEXO H

DETALHES

Luís Fernando Veríssimo

O velho porteiro do palácio chega em casa, trêmulo. Como faz sempre que tem baile no palácio, sua mulher o espera com café da manhã reforçado. Mas desta vez ele nem olha para a xícara fumegante, o bolo, a manteiga, as geleias. Vai direto à aguardente. Atira-se na sua poltrona perto do fogão e toma um longo gole da bebida, pelo gargalo.

- Helmuth, o que foi?

- Espera, Helga. Deixe eu me controlar primeiro.

Toma outro gole de aguardente.

- Conta, homem! O que houve com você? Aconteceu alguma coisa no baile?

- Co-começou tudo bem. As pessoas chegando, todo mundo de gala, todos com convite, tudo direitinho. Sempre tem, claro, o filhinho de papai sem convite que quer me levar na conversa, mas já estou acostumado. Comigo não tem conversa. De repente, chega a maior carruagem que eu já vi. Enorme. E toda de ouro. Puxada por três pares de cavalos brancos. Cavalões! Elefantes! De dentro da carruagem salta uma dona. Sozinha. Uma beleza. Eu me preparo para barrar a entrada dela porque mulher desacompanhada não entra em baile do palácio. Mas essa dona é tão bonita, tão, sei lá, radiante, que eu não digo nada e deixo ela entrar.

- Bom, Helmuth. Até aí...

- Espera. O baile continua. Tudo normal. Às vezes rola um bêbado pela escadaria, mas nada demais. E então bate a meia-noite. Há um rebuliço na porta do palácio. Olho para trás e vejo uma mulher maltrapilha que desce pela escadaria, correndo. Ela perde um sapato. E o príncipe atrás dela.

- O príncipe?!

- Ele mesmo. E gritando para eu segurar a esfarrapada. “Segura! Segura!” Me preparo para segurá-la quando ouço uma espécie de “vum” acompanhado de um clarão. Me viro e ...

- E o quê, meu Deus?

O porteiro esvazia a garrafa com um último gole.

- Você não vai acreditar.

- Conta!
- A tal carruagem. A de ouro. Tinha se transformado numa abóbora.
- Numa o quê?!
- Eu disse que você não ia acreditar.
- Uma abóbora?
- E os cavalos em ratos.
- Helmuth... !!!
- Não tem mais aguardente?
- Acho que você já bebeu demais por hoje.
- Juro que não bebi nada!
- Esse trabalho no palácio está acabando com você, Helmuth. Pede para ser transferido para o almoxarifado.

Disponível em:

<http://sempreleitoresvirtuais.blogspot.com.br/2012/11/interpretacao-do-texto-detalhes-6-ano.html>. Acesso:29 jun.2016

ANEXO I

CAFEZINHO

(Rubem Braga)

Leio a reclamação de um repórter irritado que precisava falar com um delegado e lhe disseram que o homem havia ido tomar um cafezinho. Ele esperou longamente, e chegou à conclusão de que o funcionário passou o dia inteiro tomando café.

Tinha razão o rapaz de ficar zangado. Mas com um pouco de imaginação e bom humor podemos pensar que uma das delícias do gênio carioca é exatamente esta frase:

- Ele foi tomar café.

A vida é triste e complicada. Diariamente é preciso falar com um número excessivo de pessoas. O remédio é ir tomar um "cafezinho". Para quem espera nervosamente, esse "cafezinho" é qualquer coisa infinita e torturante. Depois de esperar duas ou três horas dá vontade de dizer:

- Bem cavaleiro, eu me retiro. Naturalmente o Sr. Bonifácio morreu afogado no cafezinho.

Ah, sim, mergulhemos de corpo e alma no cafezinho. Sim, deixemos em todos os lugares este recado simples e vago:

- Ele saiu para tomar um café e disse que volta já.

Quando a Bem-amada vier com seus olhos tristes e perguntar:

- Ele está? - alguém dará o nosso recado sem endereço. Quando vier o amigo e quando vier o credor, e quando vier o parente, e quando vier a tristeza, e quando a morte vier, o recado será o mesmo:

- Ele disse que ia tomar um cafezinho...

Podemos, ainda, deixar o chapéu. Devemos até comprar um chapéu especialmente para deixá-lo. Assim dirão:

- Ele foi tomar um café. Com certeza volta logo. O chapéu dele está aí...

Ah! fuja assim, sem drama, sem tristeza, fuja assim. A vida é complicada demais. Gastamos muito pensamento, muito sentimento, muita palavra. O melhor é não estar.

Quando vier a grande hora de nosso destino nós teremos saído há uns cinco

minutos para tomar um café. Vamos, vamos tomar um cafezinho.

Rio, 1939.

Disponível em:

<https://pedrolusodcarvalho.blogspot.com.br/2012/01/cronica-rubem-braga-cafezinho.html>. Acesso em 29 jun.2016.

ANEXO J

Samba do Arnesto

(Adoniran Barbosa)

Compositor: Adoniram Barbosa E Alocin

O Arnesto nos convidou pra um samba, ele mora no Brás

Nós fumos não encontremos ninguém

Nós voltermos com uma baita de uma reiva

Da outra vez nós num vai mais

Nós não semos tatu! (2x)

No outro dia encontremo com o Arnesto

Que pediu desculpas mais nós não aceitemos

Isso não se faz, Arnesto, nós não se importa

Mas você devia ter pnhado um recado na porta

O Arnesto nos convidou pra um samba, ele mora no Brás

Nós fumos não encontremos ninguém

Nós voltermos com uma baita de uma reiva

Da outra vez nós num vai mais

No outro dia encontremo com o Arnesto

Que pediu desculpas mais nós não aceitemos

Isso não se faz, Arnesto, nós não se importa

Mas você devia ter pnhado um recado na porta

Um recado assim ói: "Ói, turma, num deu pra esperá

Aduvido que isso, num faz mar, num tem importância,

Assinado em cruz porque não sei escrever"

Arnesto

Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/adoniran-barbosa/samba-do-arnesto.html>. Acesso em: 30 jun.2016.

ANEXO K

Cinco exemplos de produções finais após a realização das oficinas de operação de linguagem.

Considere que seu texto poderá ser publicado no Informativo "Fique Ligado", o informativo impresso de nossa escola.

A escola "Mozamboro Elias Tomasi" tem muita importância para nossa cidade, pois ao longo dos anos vem formando muitos alunos e dando oportunidade de ver a quem na vida, de ter empregos melhores. Mais 80 anos de muitas histórias, não ficar para sempre na memória de cada um que já passou por aqui, pois estudar não é só ficar numa sala branca, e também fazer amizades com os colegas próximos de turma, com professores, e ver a sua vida mais.

Temos que preservar esta escola, para que ela tenha mais 80 anos de muitas histórias, diversões e aprendizados. Pois futuramente terá mais alunos e mais educação escolar.

Considere que seu texto poderá ser publicado no Informativo "Fique Ligado", o informativo impresso de nossa escola.

A escola Monsenhor Elias Tomasi tem influência na vida de muitas pessoas. A escola conheci fui com o ônisimo Medis pois se não fosse o Monsenhor Leites e outros teriam que sair da cidade para estudar o ônisimo Medis.

A escola proporciona muitas companhias em dias especiais como o aniversário Rosa que fazem doces de cabelos e arrecadando também a escola arrecada vários kg de alimentos para o asilo e crianças necessitadas.

O Monsenhor e outros ajudam as pessoas as pessoas da comunidade também são ligados a escola.

A educação no Monsenhor é bem avançada na escola Monsenhor todos são acolhidos como família. Cada um tem o seu espaço de estudo todos os problemas aceitos aqui são resolvidos aqui nenhum problema é levado lá para fora e atrapalha no mesmo ensino.

Então gostaria de parabenizar a escola Monsenhor pelo seu desempenho e pelos seus 80 anos de batalha.

Monsenhor nos proporcionando um futuro melhor.

#80_ANOS_MONSENHOR

Considere que seu texto poderá ser publicado no Informativo "Fique Ligado", o informativo impresso de nossa escola.

Monsenhora Elias Tomazi uma escola fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, que fica no Centro de Mimoso do Sul, conhecida como a mais ou Monsenhora. Tem uma boa educação escolar, tem uma banda muito ótima que existe há muitos anos, ela é capaz de alimentar os sonhos de quase 2000 alunos que por ali passam.

Essa escola também ajuda muitas pessoas se formarem e que hoje estão trabalhando e garantindo um futuro melhor.

Essa escola completa 80 anos e a cada ano que passa melhora alguma coisa boa, todos os anos garantindo notas boas e acima dos limites esperados para os seus alunos que nela estudam.

Ela também tem muitos alunos de todo o município que estuda ou se passariam.

É uma escola bem sucedida por várias qualidades boas.

Essa escola completa 80 anos de muita experiência, por isso que ela é muito importante para professores, alunos, funcionários, enfim, para todos nós.