

# UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso  
Carlos Alberto Reyes Maldonado

UNEMAT

PROFLETRAS

MESTRADO

## PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



PROFLETRAS

Rede Nacional

# UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso  
Carlos Alberto Reyes Maldonado



PROFLETRAS

Rede Nacional

### PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Bloco do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Linguagem  
Cidade Universitária - Cáceres-MT  
Tel. (65) 3224-1307  
[profletrascaceres@unemat.br](mailto:profletrascaceres@unemat.br)

UNIDADE CÁCERES

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM**  
**LETRAS - PROFLETRAS**

**ANNE GRACIELA FRANÇA CAMPOS**

**O TRATAMENTO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO ENSINO DA LÍNGUA**  
**PORTUGUESA NA PRODUÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL PEÇA DE**  
**TEATRO: UMA PROPOSTA DE RESSIGNIFICAÇÃO DA HISTÓRIA DOS**  
**NORDESTINOS NO MUNICÍPIO DE NOVA OLÍMPIA – MT**

**CÁCERES – MT**

**2024**

**ANNE GRACIELA FRANÇA CAMPOS**

**O TRATAMENTO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO ENSINO DA LÍNGUA  
PORTUGUESA NA PRODUÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL PEÇA DE  
TEATRO: UMA PROPOSTA DE RESSIGNIFICAÇÃO DA HISTÓRIA DOS  
NORDESTINOS NO MUNICÍPIO DE NOVA OLÍMPIA – MT**

Dissertação apresentada ao Programa de  
Mestrado Profissional em Letras –  
PROFLETRAS, da Universidade do Estado  
de Mato Grosso – UNEMAT, para a obtenção  
do título de Mestra em Letras, sob a  
orientação do Prof. Dr. José Leonildo Lima.

**CÁCERES – MT**

**2024**

Ficha catalográfica elaborada pelo Setor de Processamento Técnico da Divisão de Biblioteca da UNEMAT  
Catalogação de Publicação na Fonte. UNEMAT - Unidade padrão

Campos, Anne Graciela França.

O tratamento da variação linguística no ensino da Língua Portuguesa na produção do gênero textual peça de teatro: uma proposta de ressignificação da história dos nordestinos no município de Nova Olímpia - MT / Anne Graciela França Campos. - Cáceres, 2024.

164f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Letras/CAC-PROFLETRAS - Cáceres - Mestrado Profissional, Campus Universitário De Cáceres "Jane Vanini".

Orientador: José Leonildo Lima.

1. Variação linguística. 2. Peça de teatro. 3. Língua Portuguesa. 4. História dos nordestinos. 5. Nova Olímpia - MT. I. Lima, José Leonildo. II. Título.

UNEMAT / MTSCB

CDU 82.02 (817.2)

**ANNE GRACIELA FRANÇA CAMPOS**

**O TRATAMENTO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO ENSINO DA LÍNGUA  
PORTUGUESA NA PRODUÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL PEÇA DE  
TEATRO: UMA PROPOSTA DE RESSIGNIFICAÇÃO DA HISTÓRIA DOS  
NORDESTINOS NO MUNICÍPIO DE NOVA OLÍMPIA – MT**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. José Leonildo Lima (UNEMAT)

Orientador

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa (UNEMAT)

Avaliadora Interna

---

Prof. Dr. Elias Alves Andrade (UFMT)

Avaliador Externo

---

Profa. Dra. Maristela Cury Sarian (UNEMAT)

Avaliadora Interna (Suplente)

---

Profa. Dra. Walmira Sodré Austríaco Moraes (UNIR)

Avaliadora Externa (Suplente)

Ao meu pai, Odir Ferreira de Campos  
(*in memoriam*)  
por ser o primeiro a me mostrar  
o encanto do mundo das letras.

## AGRADECIMENTOS

A Deus Pai, por me conceder força e persistência nessa caminhada.

À minha filha, Ester Campos Gonçalves, por ser a estrela que ilumina a minha vida.

À minha mãe, Isabel França Campos, pelo seu exemplo de mulher batalhadora.

Ao meu marido, Valdeci dos Anjos Gonçalves, pelo constante apoio e paciência nessa trajetória.

Aos meus irmãos, Washington Luís França Campos e Helen Cristina França Campos, que caminharam comigo ao longo da vida e contribuíram para o que eu sou hoje.

Ao meu orientador, Prof. Dr. José Leonildo Lima, pelo apoio, incentivo e contribuição nesse percurso.

À coordenação do PROFLETRAS, na pessoa do Prof. Dr. Everton Almeida Barbosa.

Aos professores Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa e Elias Alves de Andrade pelas contribuições no processo de qualificação e defesa.

Aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da unidade de Cáceres–MT, pela generosidade em contribuir enormemente em minha formação.

Aos colegas da turma, pelas contribuições e trocas de conhecimentos que ocorreram nessa trajetória.

À gestão escolar da E.E. Prof.<sup>a</sup> Francisca de Souza Alencar, nas pessoas de José Espedito Mariano da Silva e de Clodoaldo Fernandes Barbosa, respectivos diretores, pelo apoio e colaboração em todas as fases desse processo de formação.

Aos coordenadores pedagógicos Jorge Venício Valdez Freitas e Ana Cristina Stasiak pelo apoio e constante incentivo ao longo dessa jornada.

Aos meus colegas de profissão da E.E. Prof.<sup>a</sup> Francisca de Souza Alencar, em especial às professoras Darliene Natalice Fernandes Dias, Ananda Morales, Érika Ferraz, Elisângela Moreira e Gildete de Souza Alencar que sempre me incentivaram com palavras de apoio e carinho em meus momentos de angústias, além da colaboração em determinados momentos na aplicação do projeto.

Aos meus alunos do 9º Ano B, da E. E. Prof.<sup>a</sup> Francisca de Souza Alencar, pela dedicação e aceitação dessa proposta de trabalho de ensino significativo.

Este trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, assim expreso meus agradecimentos pela colaboração.

Nunca foi tão urgente promover uma escola que seja,  
de fato, uma porta de entrada de todas as pessoas para  
o mundo da participação e do desfrute dos bens  
materiais e culturais que temos produzido.  
(IRANDÉ ANTUNES, 2009, p. 27)

## RESUMO

Este objeto de pesquisa é resultado de um trabalho inscrito no curso de pós-graduação *stricto sensu* do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, que teve como proposta o ensino da Língua Portuguesa por meio do desenvolvimento da escrita do gênero textual peça de teatro. A partir dessa finalidade, propomos uma investigação das variações linguísticas que circulam no município de Nova Olímpia – MT, oriundas da migração nordestina na constituição da referida cidade. Assim, o trabalho interventivo desenvolveu-se em fases em que o aluno reconhecesse o processo de produção escrita e sua materialidade, com propostas de leitura de textos teatrais e de análises dos recursos linguísticos utilizados na composição do gênero. O projeto também possibilitou a realização de uma pesquisa de campo para coleta de narrativas de migrantes nordestinos, no intuito de contribuir com a escrita do gênero peça de teatro, além da coleta de palavras ou expressões que retratam a variação linguística presente na localidade. Por meio dessa ação, para o processo de produção de texto, recorreremos aos recursos da transcrição, retextualização, refacção, revisão e reescrita. Concomitantemente, nesse percurso formativo buscamos a melhoria do ensino da Língua Portuguesa ao analisar as variações linguísticas presentes na comunidade, numa perspectiva de ressignificação dos nordestinos como constituintes da história da cidade onde moram. Assim, desde o princípio fundamentamos nosso trabalho para que os alunos se reconhecessem como sujeitos capazes de produzir a autoria e de ressignificar a linguagem. Para o desenvolvimento da pesquisa, filiamos-nos à teoria da Sociolinguística Variacionista de Labov (1994), Alkmim (2001), Calvet (2002), Bortoni-Ricardo (2004) e Bagno (2015), além das contribuições da Linguística Textual defendidas por Marcuschi (2004), Dolz e Schneuwly (2004), Antunes (2003) e Koch (1997), dentre outros importantes teóricos. A materialidade deste trabalho ocorreu por meio da publicação de um livro digital com as peças de teatro elaboradas e a apresentação cênica de uma delas para a comunidade escolar, sendo produzida e dramatizada pelos alunos do 9º Ano B do Ensino Fundamental, da E. E. Prof.<sup>a</sup> Francisca de Souza Alencar. Com base nisso, acreditamos que a escola conseguiu exercer sua função social ao possibilitar o desenvolvimento da habilidade de escrita e da reflexão da variação linguística como processo de identidade.

**Palavras-chave:** Língua Portuguesa; variação linguística; nordestinos; teatro.

## ABSTRACT

This research object is the result of a work enrolled in the *stricto sensu* postgraduate course of the Professional Master's Program in Literature – PROFLETRAS, which had as its proposal the teaching of the Portuguese Language through the development of writing the textual genre of theater play. Based on this purpose, we propose an investigation of the linguistic variations that circulate in the municipality of Nova Olímpia – MT, arising from northeastern migration in the constitution of that city. Thus, the intervention work developed in phases in which the student recognized the process of written production and its materiality, with proposals for reading theatrical texts and analyzing the linguistic resources used in the composition of the genre. The project also made it possible to carry out field research to collect narratives from northeastern migrants, with the aim of contributing to the writing of the theater play genre, in addition to collecting words or expressions that portray the linguistic variation present in the locality. Through this action, for the text production process, we use the resources of transcription, retextualization, refactoring, review and rewriting. At the same time, in this training path we seek to improve the teaching of the Portuguese language by analyzing the linguistic variations present in the community, with a view to re-signifying Northeasterners as constituents of the history of the city where they live. Thus, from the beginning we based our work so that students recognized themselves as subjects capable of producing authorship and giving new meaning to language. For the development of the research, we affiliated ourselves with the theory of Variationist Sociolinguistics by Labov (1994), Alkmim (2001), Calvet (2002), Bortoni-Ricardo (2004) and Baglo (2015), in addition to the contributions of Textual Linguistics defended by Marcuschi (2004), Dolz and Schneuwly (2004), Antunes (2003) and Koch (1997), among other important theorists. The materiality of this work occurred through the publication of a digital book with the elaborate theater plays and the scenic presentation of one of them for the school community, being produced and dramatized by students in the 9th Year B of Elementary School, at E. E. Prof.<sup>a</sup> Francisca de Souza Alencar. Based on this, we believe that the school managed to exercise its social function by enabling the development of writing skills and the reflection of linguistic variation as an identity process.

Keywords: Portuguese Language; linguistic variation; northeasterners; theater.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Ata de reunião com pais/responsáveis e alunos.....	57
Figura 2: Ata de reunião com pais/responsáveis e alunos.....	58
Figura 3: Exemplo de diário de bordo produzido por um aluno.....	59
Figura 4: Excerto de diário de bordo.....	60
Figura 5: Excerto de diário de bordo.....	61
Figura 6: Excerto de diário de bordo.....	63
Figura 7: Excerto de diário de bordo.....	63
Figura 8: Excerto de diário de bordo.....	63
Figura 9: Excerto de diário de bordo .....	64
Figura 10: Excerto de diário de bordo.....	64
Figura 11: Excerto de diário de bordo.....	65
Figura 12: Excerto de diário de bordo.....	65
Figura 13: Roteiro prévio das entrevistas.....	67
Figura 14: Excerto de diário de bordo.....	70
Figura 15: Excerto da transcrição do grupo 4.....	73
Figura 16: Excerto da transcrição do grupo 4.....	73
Figura 17: Excerto da transcrição do grupo 2.....	73
Figura 18: Excerto da transcrição do grupo 2.....	74
Figura 19: Excerto da transcrição do grupo 6.....	74
Figura 20: Excerto de transcrição grupo 1.....	75
Figura 21: - Excerto de transcrição do grupo 2.....	76
Figura 22: Excerto de transcrição do grupo 4.....	76
Figura 23: Excerto de transcrição do grupo 6.....	76
Figura 24: Exemplos de variação linguística.....	77
Figura 25: Exemplos de variação linguística.....	77
Figura 26: Exemplos de variação linguística.....	78
Figura 27: Exemplos de variação linguística.....	78
Figura 28: Exemplos de variação linguística.....	78
Figura 29: Exemplos de variação linguística.....	79
Figura 30: Excerto de diário de bordo.....	79
Figura 31: Excerto de diário de bordo.....	82

Figura 32: Excerto de diário de bordo.....	82
Figura 33: Excerto de transcrição do grupo 4.....	85
Figura 34: Excerto do glossário produzido.....	89
Figura 35: Excerto do glossário produzido.....	89
Figura 36: Excerto da primeira versão.....	93
Figura 37: Excerto da primeira versão.....	94
Figura 38: Excerto da primeira versão.....	94
Figura 39: Excerto da segunda versão.....	95
Figura 40: Excerto da terceira versão.....	96
Figura 41: Excerto da terceira versão.....	96
Figura 42: Excerto da terceira versão.....	96
Figura 43: Excerto da primeira versão.....	97
Figura 44: Excerto da primeira versão.....	98
Figura 45: Excerto de diário de bordo.....	98
Figura 46: Excerto da segunda versão.....	99
Figura 47: Excerto da segunda versão.....	99
Figura 48: Excerto da quarta versão.....	99
Figura 49: Excerto da quarta versão.....	99
Figura 50: Excerto da quarta versão.....	100
Figura 51: Excerto da primeira versão.....	101
Figura 52: Excerto da segunda versão.....	101
Figura 53: Excerto da segunda versão.....	102
Figura 54: Excerto de diário de bordo.....	103
Figura 55: Excerto da terceira versão.....	103
Figura 56: Excerto da terceira versão.....	103
Figura 57: Excerto da primeira versão.....	104
Figura 58: Excerto de material didático.....	105
Figura 59: Excerto de material didático.....	105
Figura 60: Excerto da segunda versão.....	106
Figura 61: Excerto de diário de bordo.....	106
Figura 62: Excerto da primeira versão.....	107
Figura 63: Excerto da segunda versão.....	108
Figura 64: Excerto da segunda versão.....	108
Figura 65: Excerto de diário de bordo.....	109

Figura 66: Excerto da terceira versão.....	109
Figura 67: Excerto da terceira versão.....	109
Figura 68: Excerto da terceira versão.....	110
Figura 69: Excerto da terceira versão.....	110
Figura 70: Excerto da terceira versão.....	111
Figura 71: Excerto da primeira versão do grupo 4.....	112
Figura 72: Excerto da segunda versão do grupo 4.....	112
Figura 73: Excerto da terceira versão do grupo 4.....	113
Figura 74: Excerto da segunda versão do grupo 6.....	113
Figura 75: Excerto da terceira versão do grupo 6.....	114
Figura 76: Excerto da primeira versão do grupo 2.....	115
Figura 77: Excerto da segunda versão do grupo 2.....	115
Figura 78: Excerto da terceira versão do grupo 2.....	116
Figura 79: Excerto da quarta versão do grupo 2.....	116
Figura 80: Excerto da primeira versão do grupo 2.....	117
Figura 81: Excerto da segunda versão do grupo 2.....	117
Figura 82: Excerto da terceira versão do grupo 2.....	117
Figura 83: Excerto da segunda versão do grupo 1.....	119
Figura 84: Excerto da terceira versão do grupo 1.....	119
Figura 85: Excerto da primeira versão do grupo 4.....	119
Figura 86: Excerto da segunda versão do grupo 4.....	120
Figura 87: Excerto da terceira versão do grupo 4.....	120
Figura 88: Excerto da segunda versão do grupo 6.....	121
Figura 89: Excerto da segunda versão do grupo 6.....	121
Figura 90: Excerto da terceira versão do grupo 6.....	122
Figura 91: Excerto da terceira versão do grupo 6.....	122
Figura 92: Eslaides de análise do uso dos sinais de pontuação.....	123
Figura 93: Atividade desenvolvida para observação dos sinais de pontuação.....	123
Figura 94: Excerto da primeira versão do grupo 2.....	124
Figura 95: Excerto da primeira versão do grupo 2.....	124
Figura 96: Excerto da segunda versão do grupo 2.....	124
Figura 97: Excerto da segunda versão do grupo 2.....	124
Figura 98: Excerto da terceira versão do grupo 2.....	125
Figura 99: Excerto da terceira versão do grupo 2.....	125

Figura 100: Excerto da quarta versão do grupo 2.....	125
Figura 101: Excerto da quarta versão do grupo 2.....	125
Figura 102: Excertos da quarta versão do grupo 6.....	129
Figura 103: Excertos da quarta versão do grupo 6.....	130
Figura 104: Avaliação do projeto .....	139
Figura 105: Avaliação do projeto.....	139
Figura 106: Avaliação do projeto.....	140
Figura 107: Avaliação do projeto.....	140
Figura 108: Avaliação do projeto.....	141
Quadro 1: Possibilidades de retextualização.....	48
Quadro 2: Listagem de palavras.....	75
Quadro 3: Aspectos envolvidos nos processos de retextualização.....	91
Quadro 4: Fluxo das ações.....	91

## **LISTA DE SIGLAS**

**AB** - Abaixo do Básico

**BNCC** – Base Nacional Comum Curricular

**CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CBA** - Ciclo Básico de Aprendizagem

**CDCE** – Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar

**EJA** – Educação de Jovens e Adultos

**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**IFMT** - Instituto Federal de Mato Grosso

**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**PASE** - Progressão com Apoio de Serviços Especializados

**PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**PIB** - Produto Interno Bruto

**PNE** - Plano Nacional de Educação

**PPAP** – Progressão com Plano de Apoio Pedagógico

**PPP** – Projeto Político Pedagógico

**PROFLETRAS** – Programa de Mestrado Profissional em Letras

**SAEB** - Sistema de Avaliação da Educação Básica

**SEDUC** – Secretaria de Estado de Educação

**UAB** - Universidade Aberta do Brasil

**UNEMAT** – Universidade do Estado de Mato Grosso

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>CAPÍTULO 1</b> .....	20
<b>1 O LUGAR ONDE MORO</b> .....	20
<b>1.1 A cidade de Nova Olímpia – MT</b> .....	20
<b>1.2 Conhecendo a história de Nova Olímpia – MT</b> .....	20
<b>1.3 Aspectos físicos</b> .....	22
<b>1.4 Aspectos econômicos</b> .....	22
<b>1.5 Composição populacional</b> .....	23
<b>1.6 Educação, cultura e turismo</b> .....	24
<b>1.7 Escola Estadual Prof.<sup>a</sup> Francisca de Souza Alencar</b> .....	26
1.7.1 Patrona da escola.....	28
1.7.2 Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Prof. <sup>a</sup> Francisca de Souza Alencar.....	28
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	30
<b>2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO</b> .....	30
<b>2.1 Língua e sociedade</b> .....	30
<b>2.2 Linguística: uma ciência em evolução</b> .....	31
<b>2.3 A sociolinguística e o fator social</b> .....	33
<b>2.4 Tipos de variação linguística</b> .....	38
<b>2.5 Preconceito linguístico: uma vertente do preconceito social</b> .....	40
<b>2.6 Linguística textual</b> .....	42
<b>2.7 Processo de retextualização, refacção e reescrita</b> .....	47
<b>2.8 O gênero textual peça de teatro</b> .....	50
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	54
<b>3 PRINCÍPIOS TEÓRICOS E A CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA INTERVENTIVA</b> .....	54
<b>3.1 Projeto de intervenção: concepções do ensino da Língua Portuguesa</b> .....	55
<b>3.2 Situando os protagonistas do projeto de intervenção: 1ª fase</b> .....	56
<b>3.3 2ª fase: o estudo do gênero peça de teatro numa prática educativa</b> .....	59
<b>3.4 3ª fase: o surgimento de alunos pesquisadores da língua</b> .....	66
<b>3.5 Práticas de audição e transcrição: conhecendo um processo</b> .....	70

<b>3.6 Um estudo da variação linguística no município de Nova Olímpia – MT.....</b>	<b>77</b>
<b>3.7 Um glossário e sua linguagem representativa.....</b>	<b>86</b>
<b>3.8 4ª fase – A prática de produção de texto: processos de retextualização, refacção e reescrita.....</b>	<b>89</b>
<b>3.9 Produzindo textos: análise da prática.....</b>	<b>93</b>
3.9.1 Análise da produção textual do grupo 1.....	93
3.9.2 Análise da produção textual do grupo 2.....	97
3.9.3 Análise da produção textual do grupo 3.....	100
3.9.4 Análise da produção textual do grupo 4.....	101
3.9.5 Análise da produção textual do grupo 5.....	104
3.9.6 Análise da produção textual do grupo 6.....	107
<b>3.10 O estudo da língua em sala de aula: uma prática de ensino além da gramática.....</b>	<b>111</b>
<b>3.11 O processo de aprimoramento coletivo de um texto: outra forma de construção do saber.....</b>	<b>126</b>
<b>3.12 Produção de uma apresentação cênica: a arte manifestada.....</b>	<b>130</b>
<b>3.13 A avaliação como prática coletiva de aprendizagem.....</b>	<b>137</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>141</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>145</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>150</b>

## INTRODUÇÃO

Desde cedo o exercício da docência parecia-me<sup>1</sup>o caminho a ser trilhado, já que o ambiente escolar e o mundo da leitura sempre estiveram presentes em minha vida. Ainda criança fui iniciada no ambiente de leitura, influenciada pelo meu pai, que apesar de possuir apenas o Ensino Fundamental, era um grande leitor, e assim, mesmo com recursos limitados, sempre buscou oferecer opções de leitura. Também no Ensino Médio participei de um projeto de leitura, que me possibilitou conhecer grandes autores, seus estilos literários ao mesmo tempo em que me oferecia o prazer em uma boa leitura.

No ano de 2001 ingressei na Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat, Câmpus de Tangará da Serra, no curso de Letras, habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa e respectivas literaturas. Dessa forma, um novo mundo se abria em conhecimento e possibilidades. E assim, no ano de 2004/2 concluí a graduação em Letras. Logo após, continuei a qualificação, participando de um curso de especialização em *Educação Especial e Inclusão*.

Iniciei minha trajetória docente apenas no ano de 2005, quando fui contratada para trabalhar na Escola Estadual Antônio Hortollani, uma pequena escola rural, localizada no distrito de São Joaquim, na cidade de Tangará da Serra - MT, na disciplina de Língua Portuguesa. Após essa experiência, no ano de 2007 passei no concurso para professora de Língua Portuguesa no estado de Mato Grosso, para a cidade de Juína, assumindo uma vaga no Ensino Fundamental, na Escola Estadual 9 de Maio.

No ano de 2011 assumi pela segunda vez a função de professora de Língua Portuguesa, por meio de concurso público estadual, dessa vez na cidade de Nova Olímpia - MT. Também obtive a remoção do primeiro concurso de Juína para a cidade de Nova Olímpia, assumindo assim, os dois concursos na Escola Estadual Prof.<sup>a</sup> Francisca de Souza Alencar, permanecendo até hoje nesta unidade escolar.

Ao longo de uma trajetória na educação o sonho do mestrado parecia-me algo distante. O excesso de atribuições que a função da docência se constitui, juntamente com uma carga excessiva de aulas, durante anos foram fatores determinantes para o adormecimento desse sonho. No entanto, a possibilidade dessa formação provocou o irremediável despertar para uma realidade possível.

---

<sup>1</sup> Conforme exigência do Programa PROFLETRAS – UNEMAT- Cáceres, deve ser feita na introdução a apresentação do professor, bem como da unidade de ensino em que atua, por isso a utilização da 1ª pessoa do singular.

Em quase duas décadas de exercício de magistério sempre participei das formações oferecidas pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (Seduc), além de cursos oferecidos por outras instituições, entretanto sempre senti que não atendia as expectativas de uma formação significativa tanto para mim, como docente, mas principalmente para os alunos. Sentia a necessidade do desenvolvimento de um ensino em eles também se percebessem como sujeitos na construção de seu próprio conhecimento.

Assim, um marco fundamental em nossa busca por essa formação ocorreu, justamente, em um período sombrio e devastador em nossa sociedade: a pandemia da covid-19. A sociedade foi atingida por uma pandemia que mudou e reconfigurou todo o cenário mundial, o que implicou em mudanças no comportamento, na economia, nas relações sociais e, conseqüentemente, na educação global. Nesse momento, percebi a necessidade por uma formação significativa, que pudesse atribuir novos sentidos na relação professor/aluno e teoria/prática. Dessa forma, o Mestrado Profissional em Letras – Profletras fortificou-se como a melhor formação, já que possibilitaria o estudo teórico, mas também a prática, por meio do projeto de intervenção.

Após a aprovação na seleção no Profletras, iniciei os estudos na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), unidade Cáceres, no primeiro semestre do ano de 2022, porém de forma remota. O indeferimento da licença de qualificação profissional de todos os mestrandos participantes da turma 8 dificultou o deslocamento e a dispensa do trabalho. Em vista dessa problemática, busquei adaptar-me a uma realidade de trabalho de 60 horas semanais, alinhada a uma rotina de aulas do curso. A partir dos estudos, de cada disciplina, um novo mundo de conhecimento surgiu, a busca pelo suporte teórico de nossa prática de ensino, tornou-se o fundamento no processo de formação.

A sala de aula sempre será um desafio, no entanto, para um professor de Língua Portuguesa de uma escola pública é ainda maior. Constantemente deparamo-nos com situações que dificultam o processo de aprendizagem: salas lotadas, alunos ainda não alfabetizados, problemas sociais e jovens em situações de vulnerabilidade retratam a educação brasileira. Paralelo a isso, a busca pela formação de uma geração leitora que seja capaz de assumir o processo de autoria aumenta a responsabilidade e o desafio do ato de ensinar/aprender.

Diante dessas problemáticas, o ensino da Língua Portuguesa não pode apenas se basear no estudo da gramática, nas imposições de regras e frases soltas. A Base Nacional Comum Curricular - BNCC informa que o ensino deve “proporcionar aos estudantes

experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais” (BRASIL, 2018, p. 67).

Um dos grandes desafios da educação é fazer com que o espaço escolar seja atrativo, numa oportunidade de construção do conhecimento. Por meio dos estudos teóricos e das práticas pedagógicas analisadas durante as aulas do Profletras, deparamo-nos com o desafio de propor um projeto de intervenção que pudesse realmente contribuir com a aprendizagem dos alunos, num estímulo à leitura e produção autoral, mas que se tornasse também ressignificante para a comunidade escolar. E assim, iniciamos os diálogos e orientações com o intuito de construir um projeto de intervenção significativo. As dúvidas e receios foram constantes nesse processo, mas sempre tínhamos a assertiva de que o nosso trabalho deveria estar associado à leitura e produção de texto, numa proposta de valorização dos nordestinos, como colaboradores na formação do município de Nova Olímpia – MT.

Após longas análises, observamos que se o trabalho visava discutir o processo de migração nordestina no referido município, uma das vertentes deveria ser a pesquisa linguística, no aspecto da variação, situada numa linguagem do cotidiano. Logicamente, teríamos um riquíssimo material, já que na própria sala de aula, sempre nos deparamos com essa variação linguística, pois os nossos alunos, em sua maioria, são nordestinos ou descendentes.

Depois dessa decisão, precisávamos inserir o projeto numa perspectiva do estudo do texto, já que sabemos que o ensino da língua portuguesa, não pode ser mecânica, apenas frasal. Portanto, era necessário criar uma situação real de produção, para que assim o processo de leitura e produção de texto fossem significativos. Dessa forma, fortificou-se a ideia do estudo do gênero textual peça de teatro, já que possibilitaria a prática de leitura e produção autoral, além do incentivo à oralidade e à dinâmica de um trabalho coletivo, na observância de talentos e habilidades de nosso público.

Com a decisão da temática do projeto de intervenção, passamos para a fase seguinte, o estudo do suporte teórico. A partir das orientações recebidas iniciamos as leituras, observando que o nosso trabalho precisaria ser sustentado pelas linhas de pesquisa da Sociolinguística e pela Linguística Textual. Para essa finalidade, filiamos-nos à teoria da Sociolinguística Variacionista, de Willian Labov (1994), Alkmim (2001), Calvet (2002), Bortoni-Ricardo (2004) e Bagno (2015), além das contribuições da Linguística Textual defendidas por Antunes (2003), Koch (1997), Marcuschi (2004), Dolz e Schneuwly (2004), dentre outros importantes teóricos.

No exercício da elaboração do projeto de intervenção e estudos teóricos, foram constantes leituras, análises, revisões e observações até a sua conclusão. Ao passarmos pela banca de qualificação, com seus importantes apontamentos e contribuições, finalizamos o projeto de intervenção, e partimos para a próxima etapa, o momento de colocarmos em prática os estudos teóricos realizados ao longo desse processo. Assim, iniciamos os trabalhos na segunda quinzena do mês de julho, do ano de 2023, tão logo retornamos das férias, na turma do 9º Ano B, da Escola Estadual Prof.<sup>a</sup> Francisca de Souza Alencar e finalizamos no final de novembro.

O projeto foi elaborado, numa metodologia em 4 etapas, constando na primeira a apresentação da proposta à equipe gestora e aos protagonistas da ação, no caso, os alunos, além dos pais ou responsáveis. Na segunda fase, iniciamos com o estudo do gênero textual peça de teatro, percebendo-o na sua constituição, funcionamento, características e suportes. Também, inserimos um contexto de leitura de obras de autores consagrado e local. A etapa seguinte, a terceira, o trabalho foi fundamentado na perspectiva do trabalho de campo, na pesquisa linguística e finalizado, com a quarta etapa, com a elaboração da produção textual. Para ser concluído, o projeto culminou com a publicação dos textos produzidos em um livro digital e na apresentação da peça teatral para o público local.

Esta dissertação está organizada em três capítulos, em que cada um desenvolve um importante aspecto do desenvolvimento do projeto.

No primeiro capítulo apresentamos um recorte sócio-histórico do município de Nova Olímpia – MT e suas particularidades, tratando de questões geográficas, econômicas e socioculturais, sendo seguido por um panorama da Escola Estadual Prof.<sup>a</sup> Francisca de Souza Alencar e sua importância para a comunidade local, traçando um perfil de seus alunos, do processo de constituição e infraestrutura e da patrona da escola. Finalizamos este capítulo, numa análise do Projeto Político Pedagógico (PPP), num reconhecimento das diretrizes e organização escolar.

No segundo capítulo, enfocamos o suporte teórico-metodológico, no qual o projeto se sustenta, fundamentando as linhas teóricas da Sociolinguística Variacionista e da Linguística Textual. Assim, no decorrer do capítulo demos visibilidade às teorias que sustentaram o trabalho desenvolvido, apresentando a história e componentes de sua constituição.

E finalizando, no terceiro capítulo, descrevemos o processo da prática do projeto de intervenção, mostrando o percurso de sua aplicação em sala de aula e os resultados percebidos na busca por um ensino reflexivo e significativo da língua.

## **CAPÍTULO 1**

### **1 O LUGAR ONDE MORO**

Iniciaremos a apresentação deste trabalho, retratando o município de Nova Olímpia – MT, localidade onde se situa a Escola Estadual Prof.<sup>a</sup> Francisca de Souza Alencar, lócus da nossa pesquisa. Assim, descreveremos e contextualizaremos as características e particularidades desse lugar. Isso é necessário, pois entendemos que ao conhecermos a realidade do lugar onde moramos, podemos compreender sua relação com o projeto em questão.

#### **1.1 A cidade de Nova Olímpia – MT**

O município de Nova Olímpia – MT está localizado a 198 km de Cuiabá, capital do estado de Mato Grosso. Conta com uma população de 16.352 habitantes, conforme o Censo Demográfico de 2022, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Com uma área territorial de 1.327,266 km<sup>2</sup> e com uma densidade demográfica de 12,32 habitantes por quilômetro quadrado, é considerado um município de pequeno porte, com apenas 38 anos de emancipação política.

Foto 1 – Vista aérea da cidade de Nova Olímpia – MT



Fonte: Departamento de Meio Ambiente, 2021.

#### **1.2 Conhecendo a história de Nova Olímpia – MT**

A história da ocupação do território do que é hoje o município de Nova Olímpia – MT decorre do movimento extrativista da poaia e da borracha, tendo em vista que o

paulista Belizário de Almeida, o “tio Bili”, agrimensor prático do interior de São Paulo, adquiriu terras de um novo loteamento denominado de Gleba Encanto, localizada no município de Barra do Bugres - MT. A partir disso, juntamente com alguns índios da etnia Umutina, abriu caminho até o Córrego do Grilo, onde estabeleceu moradia e iniciou o povoamento da região, incentivando a vinda de outras famílias do interior de São Paulo, principalmente da cidade de Olímpia – SP, culminando no primeiro nome dessa localidade de Povoado de Olímpia.

Com o crescimento da localidade, a partir da vinda de mais famílias ao povoado, e com a eleição do morador sr. Belizário de Almeida, ao cargo de vereador e presidente da Câmara Municipal de Barra do Bugres, consegue-se elevar o povoado à condição de distrito, denominando-se Distrito de Paz de Olímpia, em 15 de maio de 1960, sob a jurisdição do município de Barra do Bugres.

A partir disso, inicia-se um grande fluxo migratório incentivado pelo preço da terra, além da facilidade na criação de bovinos e a extração da poaia, proporcionando assim o crescimento populacional e comercial da localidade. No ano de 1980, o grupo Olacyr de Moraes adquiriu inúmeras propriedades de pequeno e médio portes para o plantio da cana-de-açúcar e para a implantação da Usina Itamarati, que se tornou a base da economia local.

Após isso, ocorreu outro grande fluxo migratório, mas agora de migrantes da região Nordeste, principalmente dos estados de Alagoas e da Bahia, em busca de trabalho nas lavouras de cana-de-açúcar e por melhores condições de vida. Devido a isso, podemos observar que bairros da região periférica possuem esse perfil de população predominantemente de origem nordestina, destacando-se os bairros Itamarati e Aeroporto (este conhecido popularmente como Rua da Gaia). Um autor local, em seu relato sobre Nova Olímpia, comenta que na época ocorreu uma extensa construção de moradias, realizada pela usina, inclusive de alojamentos, “para abrigar os funcionários vindos, principalmente do Nordeste brasileiro para trabalhar no corte da cana-de-açúcar” (PRIEBE, 1999, p. 58).

Na década de 1980, com o constante crescimento populacional, o estabelecimento de melhorias à população e o fortalecimento econômico do referido distrito, iniciaram-se os movimentos de emancipação, na gestão do então governador do estado de Mato Grosso, Júlio Campos. E assim, em 13 de maio de 1986, por meio da Lei Estadual n.º 4.996, elevou-se o distrito à condição de município, com denominação para Nova Olímpia.

### 1.3 Aspectos físicos <sup>2</sup>

O município está localizado na mesorregião sudoeste mato-grossense e na microrregião de Tangará da Serra, com uma extensão territorial de 1.327,266 km<sup>2</sup>, ocupando aproximadamente 0,15% da área do estado e 5,8% da microrregião. Sua sede está localizada a 198 km da capital do estado de Mato Grosso. Tem como limites do município ao norte a cidade de Tangará da Serra, ao sul Barra do Bugres, a leste o município de Denise e a oeste novamente Tangará da Serra.

O clima é considerado tropical quente, semiúmido. A precipitação pluviométrica média gira em torno de 1.750 a 1.800 mm, com maior intensidade nos meses de dezembro a março.

A vegetação apresenta características de transição do Cerrado para a Floresta Amazônica, sendo esta tipicamente Floresta Estacional Semidecidual. O alto nível de desmatamento efetuado no município, descaracterizou a vegetação nativa, proporcionando a implantação de lavouras (cana-de-açúcar) e de campos para a exploração da pecuária.

Situada na cabeceira da bacia do Rio Paraguai, sendo os principais cursos de água existentes no município os rios: Branco, Bracinho, Mineiro, Lambari, Taquara, Jacu, Riozinho, Angelim, Tarumã e Sepotuba. Os rios Mineiro e Gaúcho estão parcialmente assoreados e o rio São João totalmente.

Apresenta relevo formado pela depressão do rio Paraguai, Bacia Hidrográfica do Rio Paraguai. Seu relevo classifica-se: relevo montanhoso (05%), relevo ondulado (35%) e relevo plano (60%).

O perímetro urbano é de 7,49 km<sup>2</sup>, sendo que na criação do município não se realizou o planejamento quanto ao uso do solo urbano, uma vez que se originou do loteamento da Gleba Encanto, onde a sua expansão ocorreu por meio da necessidade de ocupação.

### 1.4 Aspectos econômicos

De acordo com os dados do Censo Demográfico de 2022, a economia do município de Nova Olímpia – MT, apresenta um PIB (Produto Interno Bruto) *per capita*

---

<sup>2</sup> Dados disponíveis no documento da Agenda 21 – Plano Diretor de Desenvolvimento Integrado e Sustentável.

de R\$ 36.067,56. O salário médio mensal dos trabalhadores formais é de 2,7 salários mínimos. As atividades agrícola e industrial representam as principais fontes geradoras de emprego e renda do município, sendo os demais setores da economia dependentes direta e indiretamente desta atividade, onde o principal produto é a cana-de-açúcar, que se tornou a base da economia local. Este fator determinante ocorreu devido à implantação do complexo agroindustrial da Usina Itamarati S/A, atual UISA<sup>3</sup>, produtora de álcool etílico carburante e açúcar cristal refinado, absorvendo assim, significativa parcela da população economicamente ativa residente e também de uma população flutuante oriunda de outras regiões.

A empresa possui, atualmente, 2.574 funcionários diretos, 1.504 fornecedores diretos e ocupa cerca de 35,8 mil hectares de terras no plantio de cana-de-açúcar, com 100% da colheita mecanizada e crua. Aparentemente, os dados mostram a importância dessa indústria para o município, mas se comparar esses dados com o do ano de 2001, em que a Usina possuía um quadro de funcionários de 7.000 trabalhadores, pode-se observar uma redução significativa.

Portanto, o município apresenta um perfil de trabalhadores com atividades produtivas voltadas à indústria (principalmente pela usina de cana-de-açúcar), agropecuária e serviços.

## **1.5 Composição populacional**

Com uma população de 16.352 habitantes (IBGE-2022), o que representa uma queda de - 6,64% em relação ao Censo Demográfico de 2010. Este dado coloca o referido município em 45ª colocação no estado no perfil populacional.

Ao comparar a população de Nova Olímpia - MT, segundo o Censo de 1991, num total de 7.030 habitantes com o Censo de 2000, num total de 14.186 habitantes, verifica-se um grande crescimento populacional, devido à atividade agrícola voltada à cana-de-açúcar. Esse período é conhecido como o auge das usinas no município. Ainda, no Censo Demográfico de 2010, verifica-se uma população de 17.515 habitantes, mostrando uma estagnação no crescimento populacional.

Assim, o último Censo de 2022, apenas reforça que uma economia baseada na monocultura não possibilita um crescimento a longo prazo. Vale destacar também que o

---

<sup>3</sup> Dados disponíveis no Relatório de Sustentabilidade 2022 – 2023, UISA.

aumento da mecanização agrícola, ou seja, um menor número de trabalhadores braçais, também colaborou para a redução populacional.

De acordo com o Censo Demográfico do Brasil de 2010 (únicos dados disponíveis sobre migração), a região Nordeste contribuiu grandemente para a formação populacional do município, com cerca de 31,83% dos residentes na cidade, nascidos em estados nordestinos, principalmente do estado de Alagoas, com cerca de 18,25% oriundos desse estado.

Foto 2 – Rua José Salgueiro (conhecida popularmente como Rua da Gaia)



Fonte: Departamento de Meio Ambiente, 2024.

## 1.6 Educação, cultura e turismo

A cidade de Nova Olímpia – MT possui três escolas estaduais urbanas e uma rural. Além disso, consta também quatro escolas municipais, uma creche municipal e uma escola privada. De acordo com o Censo Escolar de 2021 há 3.052 alunos matriculados no Ensino Fundamental e Médio. Atualmente, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica o - IDEB dos anos iniciais do Ensino Fundamental é de 5,9 e dos anos finais do Ensino Fundamental é de 4,5.

Em relação à formação superior, possui apenas uma instituição de ensino superior privada, no caso, a Unopar - Universidade do Norte do Paraná. Assim, grande parte dos estudantes que anseiam uma formação de nível superior precisam deslocar-se para outros municípios, já que há duas cidades consideradas polos educacionais, numa proximidade de cerca de 40 km: as cidades de Tangará da Serra, que possui um Câmpus da Universidade do Estado de Mato Grosso, Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT e

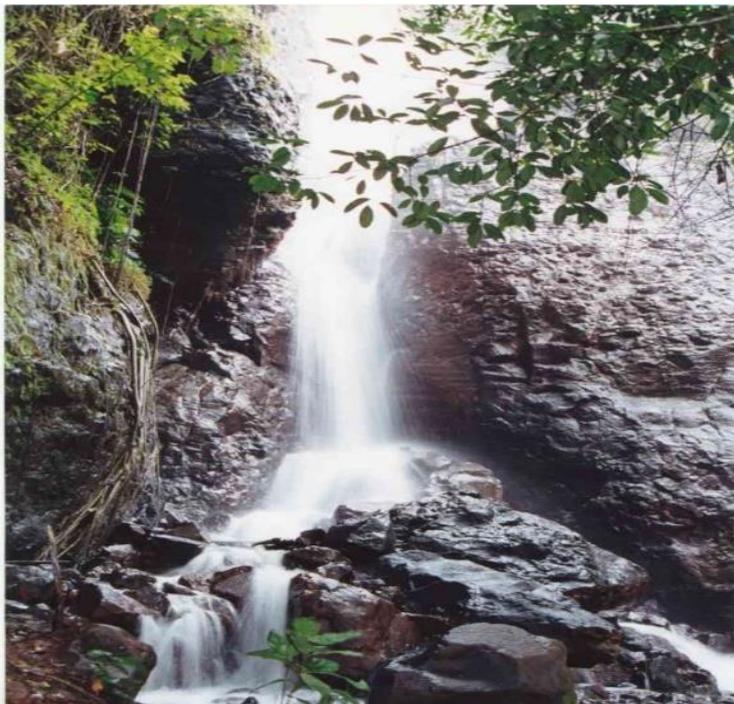
outras instituições privadas e o polo de Barra do Bugres que também possui um Câmpus da UNEMAT e Universidade Aberta do Brasil – UAB.

Também, a usina sediada no município, UISA, criou o Instituto Florescer Ação Social, oferecendo cursos, oficinas e outros eventos, com cerca de 1.200 alunos, assistindo direta e indiretamente 536 famílias.

O município possui um Centro de Eventos onde ocorrem diversos festejos ao longo do ano, como o tradicional carnaval, as festividades juninas, o aniversário da cidade, dentre outras. Também ocorre no mês de outubro a tradicional festa da padroeira Nossa Senhora Aparecida, inclusive com a peregrinação até a imagem da santa, localizada na Serra Tapirapuã, na Pedra Solteira (divisa com Tangará da Serra). Ademais, ainda temos como festa cultural, no mês de dezembro, a Festa de Santos Reis.

O município apresenta belezas naturais ainda desconhecidas, com um promissor potencial turístico. Com destaque há a Serra Tapirapuã, onde localizam belas cachoeiras, pesqueiros e uma exuberante fauna e flora. Dentre os pontos turísticos, encontram-se aberta à visitação as cachoeiras do Rio Branco e Rio Angelim e o Balneário Ângelo Masson, localizado nas proximidades da zona urbana.

Foto 3 – Cachoeira da Mina Azul



Fonte: Departamento de Meio Ambiente, 2010.

Foto 4 – Cachoeira Angelim



Fonte: Departamento de Meio Ambiente, 2010.

### **1.7 Escola Estadual Prof.<sup>a</sup> Francisca de Souza Alencar**

A E. E. Prof.<sup>a</sup> Francisca de Souza Alencar é a mais nova e maior da cidade de Nova Olímpia – MT. Está localizada no perímetro urbano, no Bairro Jardim das Oliveiras, na Rua 34, quadras 40 e 41 e atende os alunos que residem na periferia da cidade. Foi criada pelo Decreto nº 2294/09, do dia 18/12/2009. Está apenas há quatorze anos em funcionamento.

A escola atende cerca de 830 alunos, com uma estrutura de dois pisos. Possui 14 salas de aula, uma secretaria, uma diretoria, uma sala de coordenação, uma sala dos professores, um laboratório de aprendizagem, uma sala de recurso multifuncional, uma sala de vídeo, um laboratório de informática ocioso, dois banheiros femininos e dois banheiros masculinos, assim como um banheiro adaptado. Também possui uma cozinha, um refeitório, uma biblioteca e uma quadra esportiva.

Atualmente é a única escola do município que atende os três períodos, ofertando a partir dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), o Ensino Médio regular (1º, 2º e 3º anos) e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (1º, 2º segmentos e Ensino Médio). Em relação a essa modalidade, também funciona nesta unidade de ensino o Certifica Mais MT, que é um programa desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação que visa conceder certificação da Educação Básica àqueles que não concluíram

seus estudos em idade escolar regular, por meio de aplicação de exames em formato *on-line*.

O quadro docente possui profissionais efetivos, assim como do técnico e apoio educacional, no entanto apresenta, em sua maioria, professores interinos. Além de mim, que exerço a função de professora de Língua Portuguesa nesta unidade escolar, há mais três professores concursados dessa área. Em seu quadro de funcionários apresenta um diretor escolar, três coordenadores pedagógicos, um secretário, quatro técnicos administrativos educacionais e 12 profissionais da área de apoio administrativo educacional. Na área da docência, contamos com 24 professores efetivos e 55 professores temporários. Ainda, contamos um professor de Sala de Recurso Multifuncional e um professor intérprete de Libras - Língua Brasileira de Sinais.

Nossa escola não difere de outras escolas públicas do país. Nossos estudantes, pertencem, em sua maioria, a uma comunidade de baixa renda. Residem em bairros periféricos no entorno da escola como o Jardim das Oliveiras, o Jardim Aeroporto (conhecido popularmente como Rua da Gaia), o Santa Rosa e, principalmente, o Bairro Itamarati. Este último é conhecido por ser o menos favorecido por políticas públicas (inclusive, a pavimentação asfáltica ocorreu apenas há dois anos), tendo surgido por um projeto de doação de lotes. Em suma, nossos alunos são filhos de trabalhadores da lavoura e indústria da cana-de-açúcar, do setor agropecuário e de serviços, com uma média de rendimento mensal de 2,7 salários mínimos. Inclusive, há muitas famílias em situação de vulnerabilidade social, acompanhadas pela Assistência Social e Conselho Tutelar.

Atualmente, os índices baseados nas avaliações externas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB encontram-se abaixo da média nacional ou identificado como número de participantes insuficiente para a divulgação do resultado. Isso mostra a necessidade de dinamizar e buscar diferentes métodos de trabalhos para minimizar os resultados negativos apresentados.

Foto 5 - E.E. Prof.<sup>a</sup> Francisca de Souza Alencar



Fonte: Arquivo pessoal.

### 1.7.1 Patrona da Escola

Francisca de Souza Alencar, nasceu na fazenda Angico, em Ouricuri - PE, no dia 01/02/1962, filha de João Alves de Alencar e Etelvina de Souza Alencar. De família simples, seu grande sonho era estudar e formar-se para ter uma vida melhor. Estudou na Escola Estadual Wilson de Almeida, em Nova Olímpia, desde a 1ª série do primário até 3º Ano de Magistério, o qual concluiu em 1985. Como em Nova Olímpia não possuía faculdade, ela e algumas amigas foram frequentar o curso de Filosofia em Jales - São Paulo, onde concluiu em 20/12/1991. Em 1995, concluiu uma especialização em *Currículo do Ensino Fundamental: Aspectos Teóricos e Práticos, Conteúdos e Metodologia* pela Universidade de Cuiabá - UNIC.

Trabalhou 23 anos na Escola Estadual Wilson de Almeida, em Nova Olímpia. Em dezembro de 2008 fez uma viagem ao Nordeste, sofrendo um grave acidente, vindo a falecer no dia 31/01/2009.

Em virtude de seu exemplar trabalho dedicado à educação, a comunidade nova-olimpiense decidiu homenageá-la, atribuindo seu nome à nova escola do município.

### 1.7.2 Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Prof.<sup>a</sup> Francisca de Souza Alencar

O Projeto Político-Pedagógico – PPP é um documento em que consta a proposta educacional da escola. Nele deve conter a filosofia, os desafios e estratégias de ensino, no entanto construído a partir da realidade da escola. Assim, a Escola Estadual Prof.<sup>a</sup> Francisca de Souza Alencar busca inserir em sua proposta que a educação seja um agente de transformação social, em que o educando se perceba como um construtor de conhecimento, envolvendo em sua aprendizagem os recursos científicos e tecnológicos disponíveis. O objetivo é que o aluno se veja como um sujeito de sua história, livre e capaz de empreender-se num projeto de transformação social, por meio de uma educação analítica e reflexiva.

O PPP é um documento dinâmico, construído progressivamente, ao longo do ano, coletivamente, com todos os segmentos da unidade escolar. Para isso, segue como parâmetros a Constituição Federal que assegura o direito à educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, o Plano Nacional de Educação – PNE e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

No estado de Mato Grosso, a concepção adotada no Ensino Fundamental, é a do Ciclo de Formação Humana<sup>4</sup>, na qual a escola, por ser um espaço de aprendizagem, deve proporcionar meios para que o sujeito construa, ao seu tempo, sua própria autonomia, identificando suas possibilidades na construção do conhecimento. A partir da LDB 9394/96, que estabelece novas formas de organizar a Educação Básica, o estado de Mato Grosso implantou em caráter experimental, em 22 escolas públicas, o Projeto Terra. Em 1998, o estado implantou o Ciclo Básico de Aprendizagem – CBA, uma estratégia político-pedagógica que assegurava, inicialmente, o direito ao ciclo da alfabetização. Para dar continuidade à implementação do CBA a Secretaria de Estado de Educação propôs a implantação gradativa dos Ciclos de Formação para todo o Ensino Fundamental, ampliando a política de inclusão social.

Atualmente, o Ensino Fundamental na rede pública do estado de Mato Grosso está em transição do Ciclo de Formação Humana para o Ciclo de Aprendizagem, dividindo-se agora em quatro ciclos. Essa organização, tem como base a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem, em uma perspectiva na qual o desenvolvimento cognitivo ocorre tanto por processos biológicos-cognitivos quanto por interações sociais.

Dessa forma, a Escola Estadual Prof.<sup>a</sup> Francisca de Souza Alencar visa um trabalho diferenciado, que atenda às necessidades de aprendizagem do aluno. Portanto, em seu PPP, assegura-se uma avaliação em sua completude, conceituando os alunos em Progressão Simples – PS (alunos proficientes), Progressão com Plano de Apoio Pedagógico – PPAP (alunos com desafios de aprendizagem). No entanto, devemos destacar que no ano vigente, estão sendo implantadas mudanças no processo avaliativo, inclusive com retorno de atribuição de notas por desempenho escolar. Aos alunos com desafios de aprendizagem, os professores oferecem aulas de apoio pedagógico, já que até o momento, a SEDUC não disponibilizou professor articulador para o Laboratório de Aprendizagem. Além disso, o sistema de Busca Ativa possibilita que os alunos faltosos sejam contatados e realizado um plano de recomposição de aprendizagem.

---

<sup>4</sup> Dados do documento do Ciclo de Formação Humana: Conhecer, Planejar e Implementar nas Escolas da Rede Pública Estadual de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2016.

## **CAPÍTULO 2**

### **2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO**

Este projeto foi construído a partir de inquietações que uma sala de aula provoca em um docente de Língua Portuguesa. Pensando em um projeto baseado no estudo do texto, por meio da leitura e produção textual, este trabalho permite também o desenvolvimento de uma pesquisa linguística em que os sujeitos participantes se vejam como construtores de seu próprio saber e integrantes de uma comunidade na qual também ajudaram na sua formação. Para isso, nos apoiamos nas teorias da Sociolinguística Variacionista, de William Labov (1994), Alkmim (2001), Calvet (2002), Bortoni-Ricardo (2004) ao analisar as variações linguísticas de origem nordestina que circulam no município de Nova Olímpia – MT e ainda nos estudos da Linguística Textual, de teóricos como Antunes (2003), Koch (1997), Marcuschi (2004), Dolz e Schneuwly (2004), ao propormos um projeto baseado no estudo do texto.

A seguir, trataremos dos pressupostos teóricos que sustentaram o trabalho desenvolvido por meio do projeto de intervenção, desvendando desde a origem, características e fundamentos dessas teorias.

#### **2.1 Língua e sociedade**

Pensar na língua apenas como um conjunto de signos, composta por regras gramaticais que possibilita que determinado grupo de falantes possa se comunicar, torna esse conceito insignificante. Principalmente, se pensarmos que a língua possui um caráter social, caracterizada por uma prática interativa e cultural. Dessa forma, Antunes salienta que “a língua assume um caráter político, um caráter histórico e sociocultural, que ultrapassa em muito o conjunto de suas determinações internas, ainda que consistentes e sistemáticas” (Antunes, 2009, p. 21). Isso mostra que a nossa língua nos representa, caracteriza o grupo ao qual pertencemos, revelando a nossa cultura e identidade. Antunes (2009, p. 23) reitera esse pensamento, em que linguagem, língua e cultura são realidades indissociáveis, inseparáveis.

Nessa perspectiva, Alkmim (2012) comenta que linguagem e sociedade estão interligadas de forma inquestionável, tornando-se a base da constituição do ser humano.

Assim, língua, cultura e sociedade exercem papéis fundamentais nas questões dos estudos linguísticos.

Precisamos enfatizar que a língua exerce um importante papel de funcionalidade social, já que ela necessita de fatores como a interação, as condições situacionais. Isso porque não consiste em algo isolado, numa ação individual. Na verdade, as relações sociais a fundamenta, fruto de uma coletividade social, em que o seu grupo a representa.

No caso, uma língua não existe fora de uma sociedade e o contrário também é difícil em se imaginar. Portanto, uma língua precisa de uma sociedade para constituir-se, da mesma forma que a língua constitui a identidade de um grupo social.

Dessa forma, língua, falante e contexto de vida estão interligados, numa relação em que todos os aspectos situacionais, como as questões históricas, sociais, culturais, dentre outras, exercem relações de influências, num contexto de significações socioculturais.

Quando pensamos nas relações da língua num contexto social, também precisamos analisar que a língua é o reflexo de uma sociedade, e sabendo que vivemos num contexto de heterogeneidade, também nos comunicamos de formas variadas, o que provoca a variação linguística, e claramente a variedade de grupo de maior prestígio, produzirá também uma língua de maior valor social. Assim, reiteramos que a língua é o reflexo de uma sociedade.

## **2.2 Linguística: uma ciência em evolução**

A Linguística é antes de tudo uma ciência nova, já que o seu conceito foi definido a partir do século XIX. Mas antes disso, precisamos analisar que linguagem é uma criação social, e, portanto, com o avanço da sociedade tornou-se algo passível de ser estudada e analisada. Com a invenção da escrita, foi possível observar a existência de diferentes formas linguísticas, analisando a fala e os mecanismos da linguagem.

Segundo Mattoso Câmara (2011), na *História da Linguística*, os estudos considerados paralinguísticos, destacam-se na Grécia Antiga, com estudos de Platão e Aristóteles, sendo seguido pelos trabalhos dos filósofos da Escola Estoica, em que desenvolveram um estudo sistemático da gramática.

No que se refere ao estudo da linguagem na cultura latina, no período da Roma Antiga, adotou-se o estudo da língua a partir das questões levantadas pelos gregos, tendo como principal objetivo na gramática latina, o estudo do *certo* e do *errado*.

Na Idade Média, com o surgimento das línguas vernáculas derivadas do latim, buscou-se conservar o latim puro como a língua universal, superior as demais e, portanto, sem necessidade de um estudo dessas línguas vernáculas. Apesar desse pensamento, havia uma certa curiosidade acerca das línguas faladas e também a necessidade de se transmitir a doutrina cristã, iniciando assim, análises denominadas das línguas estrangeiras.

Com o Renascimento, essa tendência e interesse nas línguas faladas se fortificam, fruto do pensamento de se conhecer a natureza e a sociedade que forma o homem. Assim, autores como Francis Bacon define a gramática filosófica como uma investigação nas relações entre as palavras e os objetos e ideias. Com isso, o latim deixa de ser o foco, tornando-se elemento principal de estudo a língua de cada país.

A partir do século XVI, surgem as gramáticas das línguas modernas, combinando a orientação lógica e a intenção do *certo* e do *errado*, com observações dos fenômenos linguísticos, inclusive com estudos pouco explorados, como a fonética e o *histórico* da linguagem.

O estudioso alemão Wilhelm Von Humboldt desenvolve pesquisas em que o objeto se centraliza nos fenômenos linguísticos, iniciando estudo de análise da natureza e mecanismos da linguagem. No século XIX, a linha de abordagem histórica, alinhada a uma versão comparativa das línguas, se fortalece, possibilitando pesquisas em que uma língua antiga dá origem a uma ou várias línguas novas. Entretanto, o grande impulso dos estudos históricos-comparativos ocorre com a descoberta da gramática do sânscrito e da gramática hindu.

A gramática comparativa encontra maior expressão nos trabalhos de Augusto Schleicher que defendia que a língua é um organismo natural, e que suas mudanças têm uma evolução natural, e não histórico e, finalmente, que a língua depende dos traços físicos dos pensamentos e órgãos da fala.

Um avanço ocorrido no desenvolvimento da Linguística foi o estudo da fonética com o conceito de sons vogais independentes de letras, e para sua representação foi idealizado o processo de transcrição fonética. Nessa época, também surge o movimento conhecido como os Neogramáticos, contrários aos métodos considerados antigos da linguística comparativa. Em contrapartida, inicia um movimento em oposição aos neogramáticos.

Agora, é notável a contribuição do linguista suíço Ferdinand de Saussure (1857-1913) para o estabelecimento da linguística como ciência, ao conseguir definir o objeto e

o método para o seu estudo. O linguista, pertenceu a uma rica e importante família europeia, que desde cedo mostrou interesse e talento ao estudo da linguagem. Saussure publicou apenas duas obras em vida, sendo que o *Curso de Linguística Geral*, foi lançada postumamente por seus discípulos, em 1916.

No início do século XX, fundamentado na corrente linguística denominada de estruturalismo, o estudioso define a língua como objeto central dos estudos linguísticos, segundo a qual a língua é tomada em si, separada de fatores externos, com uma estrutura autônoma. Também, postula os conceitos de *langue* (língua) e *parole* (fala), sendo a primeira homogênea e social e a segunda definida como um ato individual, de caráter heterogêneo. Para ele, língua e fala são independentes, os fenômenos variáveis não são visíveis na *langue* (que é social), mas na *parole* (que é individual).

Assim, a mudança se dá em alguns elementos e isso é suficiente para que ela se reflita em todo o sistema. O falante não tem consciência das mudanças que ocorrem entre os estados da língua, constituindo-se como um sistema abstrato invariante, e, por isso, não sofre as mesmas variações da fala. O próprio linguista afirma que “A língua [é] um sistema em que os termos são solidários e o valor de um resulta tão-somente da presença simultânea de outros” (SAUSSURE, 2002, p. 133). O teórico suíço foi um dos primeiros a analisar a questão da seleção de elementos linguísticos no uso cotidiano da língua, sendo que as escolhas de ordem sintagmáticas e paradigmáticas seriam as responsáveis pelo funcionamento da língua com um sistema de valores.

Também em relação ao estudo formal da língua, temos a partir dos anos de 1960 o importante teórico Noam Chomsky e a corrente linguística denominada de gerativismo, que concebe a língua como um sistema de princípios universais, que possibilita a expressão dos pensamentos, por isso a língua é vista como uma competência inata à pessoa, desconsiderando assim, qualquer aspecto social. Para ele, o importante é o sistema abstrato de regras de formação de sentenças.

Podemos observar uma importante oposição de pensamento entre estruturalistas e gerativistas, em que o primeiro concebe a língua como um fator social, enquanto os segundos reconhecem a língua como um fato biológico.

### **2.3 A sociolinguística e o fator social**

Alguns autores já defendiam o aspecto social da língua. Temos o linguista francês Antonie Meillet (1921) que enfatizava o caráter social e evolutivo da língua. Mesmo

sendo discípulo de Saussure, ele se contrapõe ao mestre ao mostrar a estrutura linguística por meio de fatores históricos e sociais. Podemos também citar o teórico russo Mikhail Bakhtin (1929) que criticava a teoria saussureana de um estruturalismo abstrato, defendendo o processo de interação verbal da língua de forma historicamente contextualizada. Também dizia que a mudança linguística é historicamente motivada pelos diferentes contextos de uso da língua.

Outro russo, Roman Jakobson (1960), apresentava o pensamento da relação da linguagem e do contexto social, valorizando o processo comunicativo, e consequentemente os aspectos funcionais da linguagem. O linguista francês Marcel Cohen (1956) defendia o estudo da linguagem, aliada às ciências humanas, desenvolvendo assim, um estudo sociológico da linguagem.

Émile Benveniste (1968), outro linguista francês, concebia as relações entre linguagem e sociedade. Para o estudioso “a língua é a manifestação concreta da faculdade humana da linguagem” (BENVENISTE, 1968 *apud* ALKMIM, 2012, p. 26). Sendo assim, língua e sociedade não existem de forma separada.

Apesar dos estudos de importantes teóricos que já tratavam a questão social da língua é a partir da Sociolinguística, que se fortalece a corrente baseada na concepção da língua e sociedade. Despontada, principalmente, nos Estados Unidos com trabalhos de William Labov, na década de 1960.

Segundo Alkmim (2012), o termo referindo-se à Sociolinguística fixou-se apenas em 1964, num congresso organizado por William Bright, na Universidade da Califórnia, tornando-se referência clássica nos estudos da relação entre linguagem e sociedade, mostrando a questão da diversidade linguística no estudo da língua, definida posteriormente como uma nova área de estudo da Linguística. No entanto, é William Labov que se destaca na descrição dessa metodologia de estudo, propondo o estudo da língua, sempre vinculada ao contexto social, numa perspectiva de heterogeneidade.

Labov desenvolve uma pesquisa numa ilha de Massachusetts, expondo os fatores sociais na relação com as variações linguísticas, determinando fatores como idade, sexo, ocupação, origem étnica e atitudes. No entanto, é em 1964, em seu trabalho sobre a estratificação social do inglês em Nova Iorque, que sua pesquisa se consolida na descrição e interpretação do fenômeno linguístico no contexto social. A partir dessa perspectiva, fica conhecida como Sociolinguística Variacionista ou Teoria da Variação, tornando-se uma das vertentes da Sociolinguística.

Dessa forma, podemos definir “que o objeto da Sociolinguística é o estudo da língua falada, observada, descrita e analisada em seu contexto social, isto é, em situações reais de uso” (ALKMIM, 2012, p. 33). E ao se pensar assim, percebemos que cada comunidade linguística apresenta diferentes formas de expressar-se, maneiras diversificadas de falar a mesma coisa. Nessa situação, a Sociolinguística define esse fator como *variedades linguísticas*. É importante salientar que toda e qualquer comunidade linguística apresenta variações constituindo-se como uma qualidade no fenômeno da comunicação.

O linguista Calvet (2002) esclarece que essas formas diferentes de se expressar, mas que apresentam o mesmo significado, trata-se das *variáveis*, muito comum nos aspectos geográficos, como observamos nas inúmeras variações do léxico e questões fonéticas existentes no país. No entanto, essas variações nem sempre estão apenas no aspecto linguístico, mas presentes em uma variação definida como *variáveis sociais*. Por isso, ele define “por *variável* o conjunto constituído pelos diferentes modos de realizar a mesma coisa (um fonema, um signo...) e por *variante* cada uma das formas de realizar a mesma coisa” (CALVET, 2002, p. 80, grifos do autor). Assim, ao estudarmos uma variável linguística, precisamos também observar os aspectos sociais (idade, sexo, poder econômico, dentre outros) para reconhecer os impactos e correlações existentes no processo de comunicação, ou seja, nas “correlações entre variantes linguísticas e categorias sociais” (IDEM, 2002, p. 57).

Essa heterogeneidade linguística, tão presente na pesquisa sociolinguística, refere-se às variações que são analisadas e descritas de forma sistemática, numa perspectiva de estudo do uso da língua, inclusive numa análise estrutural da língua. E esse processo só é passível de observação nos usos sociais da língua, já que padrões e/ou estruturas sociais também refletem em suas diferentes formas linguísticas.

Tais informações são relevantes ao mostrar que as transformações de uma língua decorrem de um processo natural, portanto essas variações linguísticas estarão presentes numa sala de aula, ainda mais quando analisamos essas diferenças na Língua Portuguesa do Brasil. Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2005) explica que a referida língua evoluiu e fundamentou-se em decorrência de diversos fatores, dentre os quais prevalecem as questões da “dualidade linguística – modalidade urbana *versus* modalidade rural, os fluxos migratórios do século XX, a contemporaneidade de estágios diversos de desenvolvimento e a tendência emancipacionista da literatura brasileira moderna” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 31). Segundo a autora, o processo de colonização do

país pelos portugueses possibilitou a conservação de traços linguísticos lusitanos, principalmente no litoral brasileiro, devido ao constante intercâmbio cultural e comercial com Portugal. Já nas localidades rurais, há um distanciamento da norma portuguesa, sofrendo maior influência das línguas indígenas e africanas. No século XX, com o processo migratório do espaço rural para os centros urbanos, há uma valorização da língua de prestígio sobre os vernáculos regionais. Outro aspecto, é que a literatura moderna, centrada na Semana de Arte Moderna de 1922, floresceu a concepção da necessidade de se adotar um vocabulário mais popular, focada na língua falada.

Conhecendo, portanto, esse panorama da Língua Portuguesa no Brasil, deparamo-nos com essa heterogeneidade linguística no processo educacional brasileiro, tornando um desafio para os professores incorporarem práticas de ensino da língua, pautadas em teorias, principalmente numa visão sociolinguística. A autora Bortoni-Ricardo (2005, p. 25-26) salienta que “a linguística recomenda que a norma culta seja ensinada nas escolas, mas que, paralelamente, se preservem os saberes sociolinguísticos e os valores culturais que o aluno já tenha aprendido antes, no seu ambiente social”. Por isso é essencial que o professor reflita sobre suas práticas pedagógicas, incorporando propostas atentas às variações linguísticas presentes no espaço escolar, reconhecendo assim o caráter multicultural e linguístico de sua comunidade.

Pensando nas questões metodológicas, numa proposta de se estudar a língua e não apenas a gramática, precisamos estar atentos que essas variações estão presentes, e devem ser reconhecidas como formas diferentes de se falar a mesma coisa. Abrir o espaço da sala de aula para essas possíveis reflexões torna o ensino mais fecundo e significativo para o nosso aluno.

Sabemos que a oralidade exerce intensa influência em seus falantes, já que “sob o ponto de vista mais central da realidade humana, seria possível definir o homem como um *ser que fala* e não como um *ser que escreve*” (MARCUSCHI, 2010, p. 17, grifos do autor). Nesse sentido, torna-se contraditório pensar a língua apenas vinculada a uma norma culta, cuja existência está baseada numa convenção ortográfica, tradicionalmente produzida por meio de uma gramática normativa-prescritiva.

Em nosso estudo, defenderemos que o termo norma-padrão não corresponde a uma variedade real, usual da língua, limitando-se apenas a manuais descritivos-prescritivos da língua, fugindo de nossa realidade linguística heterogênea ao defender um propósito ideário e irreal da língua. Por isso, a escola, como instituição do saber, deve pautar o ensino da norma culta, por ser a variedade da língua associada ao prestígio social,

desempenhando importante função em situações de uso da língua de maior formalidade. Assim deixaremos claro que a norma-padrão não corresponde à norma culta “tendo em vista que a ‘norma-padrão’ é um construto artificial, não uma variedade linguística real” (SILVA, 2014, p. 92).

Diante disso, não devemos ignorar o fenômeno da variação linguística, prestigiando também a variedade utilizada por nossos alunos. Apenas devemos salientar que há outra variedade que circula na sociedade, no caso a norma culta, sendo necessário o seu conhecimento e domínio, para atender uma necessidade social, por se tratar de uma variedade de maior prestígio social. Sendo assim, essa variedade é considerada uma opção a mais no processo de comunicação, já que “é o resultado de uma atitude social ante a língua, que se traduz, de um lado, pela seleção de um dos modos de falar entre os vários existentes na comunidade” (ALKMIM, 2012, p. 40).

Apenas frisamos que o ensino da norma culta deve intensificar habilidades linguísticas que o aluno já possui, pois ao chegar à escola, ele não está desprovido de uma língua. Pelo contrário, é detentor de uma variedade complexa e dinâmica. Partindo desse princípio, Travaglia defende que o professor ao desenvolver sua prática pedagógica não deve “insistir apenas com uma das variedades, a norma culta, discutindo apenas suas características e buscando apenas o seu domínio em detrimento das outras formas de uso da língua que podem ser adequadas a determinadas situações” (TRAVAGLIA, 2009, p. 41).

Fundamentamos que a própria BNCC, defende um trabalho voltado à variação linguística a partir de seu uso social, num aspecto de heterogeneidade linguística. Isso é facilmente observável em uma de suas competências voltada ao ensino da Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. No documento consta que devemos “Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem” (BRASIL, 2018, p. 87).

Reconhecer que fazemos parte de um grupo, que se manifesta linguisticamente de determinada forma, também desperta a consciência identitária. Assim,

A variação linguística, que já foi vista na infância da ciência linguística como uma ruptura da unidade do sistema, é concebida hoje como um dos principais recursos postos à disposição dos falantes para cumprir duas finalidades cruciais: a) ampliar a eficácia de sua comunicação e b) marcar sua identidade social (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 175).

O reconhecimento de que a língua representa um grupo que possui traços específicos, inclusive de aspectos diatópicos, permite que esse mesmo grupo linguístico se reconheça em sua importância, ressignificando assim a sua história e criando marcas de referências. Isso ocorre porque é por meio da língua que expressamos ideias, emoções, crenças, costumes, dentre outros, representando aqueles que nos antecederam e que formaram ou formam o grupo ao qual pertencemos.

Assim é pela língua que revelamos “a que grupo pertencemos, uma espécie de atestado de nossas identidades” (ANTUNES, 2009, p. 23). Adiante, a mesma autora reafirma a ideia ao dizer que há “uma relação de interdependência entre variedade cultural e variedade linguística” (IDEM, 2009, p. 24). A escola assim exerce sua função social ao possibilitar no espaço escolar a reflexão de que a variação linguística presente na comunidade em que se encontra inserida, torna-se um processo de reconhecimento de identidade e ressignificação cultural.

## **2.4 Tipos de variação linguística**

Quando nos referimos a uma determinada língua, geralmente pensamos em algo homogêneo, unificado. No entanto, uma das principais características da língua, é justamente o seu perfil heterogêneo, já que apresentamos em nossas práticas sociais variações no modo de falar, reflexo da variedade social e cultural da sociedade. Camacho conceitua o fenômeno da variação linguística como “uma diversidade funcional e inerente aos sistemas linguísticos, além de representar duas ou mais formas alternativas de dizer a mesma coisa no mesmo contexto” (2001, p. 55-56).

Nesse sentido, Antunes também pondera que

Em qualquer língua, de qualquer época, desde que em uso, ocorreram mudanças, em todos os estratos, em todos os níveis, o que significa dizer que, naturalmente, qualquer língua manifesta-se num conjunto de diferentes falares que atendem às exigências dos diversos contextos de uso dessa língua (ANTUNES, 2009, p. 22).

Assim sendo, a variação linguística é um fenômeno natural da língua, que mostra a diversidade linguística presente em qualquer sociedade. As variações ocorrem por diversos fatores, todos eles comuns em qualquer língua, fato este que mostra a capacidade de transformação e vivacidade dos fenômenos linguísticos. Por isso é impensável ver a língua como algo imutável, isolada, sem influências do contexto social. Sabendo,

portanto, dessa diversidade linguística, podemos elencar quatro fatores determinantes nesse processo, que Coseriu (1980) define como:

a) Variação diacrônica

Resultante de variações na língua num percurso histórico, como é facilmente perceptível ao comparar o português contemporâneo com o português arcaico. Nesse caso, podemos observar a variação ocorrida com a expressão *vossa mercê*, tornando-se o pronome *você*.

b) Variação diatópica

Processo em que as alterações na língua ocorrem devido a aspectos geográficos, sendo algo muito comum no Brasil, por se tratar de um país de tamanho continental. Essas diferenças podem ocorrer ao nível lexical, morfossintático, fonético, gramático, dentre outros. Um exemplo são as variações resultantes das características regionais representadas pelos distintos sotaques, como as diferentes pronúncias do *r* ou nos variados léxicos para a mesma representação, como *abóbora*/ *jerimum*;

c) Variação diastrática

Relacionada às variações resultantes de aspectos sociais, principalmente em comunidades. Coseriu salienta que se acentuam em comunidades que apresentam extensas diversidades culturais e sociais. Alkmim (2012) aponta que os principais fatores estão condicionados a classe social, idade, sexo, situação ou contexto social. Isso é perceptível na linguagem utilizada por uma pessoa com maior grau de escolaridade, que tende a falar *nós fomos* e outra não alfabetizada, que tende a se expressar com *nós foi*;

d) Variação diafásica

Situação em que as variações dependem do contexto comunicativo, já que a ocasião é que determina a maneira como nos expressamos. Assim como, nos comunicamos de forma diferenciada numa roda de amigos (linguagem informal) ou numa entrevista de emprego (linguagem formal). Para Coseriu (1980, p. 110), consiste nos “diversos tipos de modalidades expressivas”.

A partir dessa conceituação, reiteramos a pluralidade linguística ao mostrar a diversidade e competência comunicativa que todos os falantes de determinada língua possuem, embasada em um conjunto de regras. Calvet esclarece que

Cada uma dessas formas corresponde a uma função social particular, e as variações que aí se encontram derivam ao mesmo tempo do diatópico (como, por exemplo, a utilização de uma forma local pode responder a uma função gregária, a vontade de convivência regional), do diastrático (quanto a esse ponto as primeiras pesquisas de Labov são esclarecedoras) e do diacrônico (a gíria dos adolescentes responde parcialmente a uma vontade de convivência no seio da faixa etária) (CALVET, 2022, p. 101).

Dito isso, no campo da pesquisa da linguagem, reconhecemos a responsabilidade de um trabalho que visa o respeito pela variação linguística, principalmente por revelar as diferentes formas de manifestação cultural e social de um povo, já que carregam em si a história de determinada comunidade.

## **2.5 Preconceito linguístico: uma vertente do preconceito social**

Compreendemos que quando a escola viabiliza um ensino pautado na discussão da variação linguística, conseqüentemente também cria mecanismos de enfrentamento ao preconceito linguístico. Isso se torna mais relevante, principalmente quando Bagno (2015, p. 42) afirma que “o preconceito linguístico é decorrência de um preconceito social”. Ainda sobre isso, podemos acrescentar que não se trata apenas de uma forma de discriminação no aspecto linguístico, ou seja, não é apenas a língua da pessoa que está sendo reconhecida num contexto de desvalorização, mas sim a própria pessoa.

O comportamento social está interligado na relação do indivíduo com sua língua, pois se vivemos numa sociedade estratificada e com profundas desigualdades sociais, a língua utilizada por esses grupos também sofrerá o mesmo processo de exclusão. A linguagem de prestígio sempre prevalecerá sobre as demais, e os indivíduos buscarão adequar-se a ela ou sofrerão mais uma forma de preconceito. Assim, Calvet afirma que

o que interessa à sociolinguística é o comportamento social que essa norma pode provocar. De fato, ela pode desenvolver dois tipos de consequência sobre os comportamentos linguísticos: uns se referem ao modo como os falantes encaram sua própria fala, outros se referem às reações dos falantes ao falar dos outros. Em um caso, se valorizará sua prática linguística ou se tentará, ao invés, modificá-la para conformá-la a uma modelo prestigioso; no outro, as pessoas serão julgadas segundo seu modo de falar (CALVET, 2022, p.60).

Bagno corrobora nessa linha de pensamento ao informar que “o preconceito linguístico pode assumir várias formas e pode ser dirigido contra grupos sociais ou povos específicos” (BAGNO, 2020, p. 16). Isso mostra que historicamente a língua também serve como processo de exclusão, em que determinado povo, inclusive pela sua linguagem é estigmatizado como inferior, primitivo ou sem cultura.

Os povos africanos, assim como os povos originários da América são exemplos desse preconceito também disseminado pelo aspecto linguístico. Destacamos que as línguas desses povos podem ser tão complexas, ricas e gramaticais como qualquer outra língua europeia ou milenar.

Se o preconceito linguístico ocorre entre povos, também é fortemente vinculado aos grupos sociais. No Brasil, há uma vasta corrente de exclusão, baseada na linguagem utilizada por determinada pessoa.

A norma culta está associada à norma de prestígio, geralmente associada às classes dominantes. Apenas não podemos esquecer que assim como a sociedade está em transformação, a língua também perpassa pelo mesmo processo. Esse movimento evidencia “que as normas linguísticas, como todas as normas sociais, mudam com o tempo e que de nada vale lutar contra essa mudança – mais sensato é tentar se adaptar a elas” (BAGNO, 2020, p. 27).

O meio escolar deve estar atento a essas mudanças tão características da língua. No entanto, apesar de algumas falácias que circulam na sociedade, a escola deve mostrar ao aluno que realmente existe uma variedade mais formal e que se deve aprendê-la com o intuito de utilizá-la em determinadas situações sociais de comunicação, mas que também cada indivíduo traz consigo uma riqueza de saberes e conhecimentos, evidenciadas inclusive na sua diversidade linguística.

Bagno, em sua vasta obra, evidencia que a defesa das variedades linguísticas, não significa a exclusão do ensino letrado, mas numa educação voltada ao respeito e a diversidade linguística. Ele reafirma que

A prioridade absoluta, no ensino de língua, deve ser dada às práticas de *letramento*, isto é, às práticas que possibilitem ao aprendiz uma plena inserção na *cultura letrada*, de modo que ele seja capaz de *ler* e *escrever* textos dos mais diferentes gêneros que circulam na sociedade (BAGNO, 2020, p. 38, grifos do autor).

Adiante, o mesmo autor enfatiza que o ensino letrado viabiliza a inserção aos mesmos recursos de expressão da classe dominante, tornando-se assim um direito do indivíduo aos mesmos meios, assim “todos os aprendizes devem ter acesso às variedades linguísticas urbanas de prestígio, não porque sejam as únicas formas ‘certas’ de falar e de escrever, mas porque constituem, junto com outros bens sociais, um direito do cidadão” (BAGNO, 2020, p.38).

## 2.6 Linguística textual

A presente pesquisa também se encontra amparada pela Linguística Textual – LT. Esta teoria se desenvolveu especialmente na Alemanha, destacando-se o estudioso Weinrich (1966) que empregou o termo pela primeira vez com o sentido que possui hoje em dia. Segundo Fávero (2012), inicia-se no Brasil a partir do ano de 1980, com o trabalho do Prof. Dr. Ignácio Antônio Neis intitulado *Por uma gramática textual*, sendo seguido por *Linguística de texto - o que é e como se faz* de Luiz Antônio Marcuschi e *Linguística Textual - introdução* de Leonor Lopes Fávero e Ingedore Villaça Koch. Dessa forma, se propõe uma análise linguística a partir da textualidade, já que nos comunicamos por meio de textos, tanto na oralidade quanto na escrita.

Torna-se fundamental esclarecermos que a LT surge como uma linha teórica que recorre ao texto, já que as teorias que a antecederam buscavam a sua fundamentação apenas por meio de análises de palavras ou frases, o que dificultava a investigação dos fenômenos linguísticos por deixar algumas imprecisões nas análises das gramáticas de frases. Com o início dos estudos das gramáticas textuais, o texto torna-se o objeto de pesquisa e investigação da LT “por serem os textos, a forma específica de manifestação da linguagem” (FÁVERO; KOCH, 2002, p. 11). Com o surgimento da LT, a partir da década de 1960, na Europa, os estudiosos se propõem na elaboração de uma gramática de texto, analisando os fenômenos sintáticos-semânticos, o que culmina num grande número de trabalhos a partir dessa proposta.

Nesse percurso da teoria, desde os primeiros estudos a partir da década de 1960, houve um verdadeiro progresso dessa linha de pesquisa, sempre evidenciando o texto no processo de interação verbal. Dentro dessa perspectiva, Koch reitera que a LT

De uma simples análise transfrástica, logo acompanhada das tentativas de elaboração de gramáticas textuais, passou a ter como centro de preocupação não apenas o texto em si, mas também todo o contexto - no sentido mais amplo do termo (situacional, sociocognitivo e cultural) - e a interferência deste na constituição, no funcionamento e, de modo especial, no processamento estratégico-interacional dos textos, vistos como a forma básica de interação por meio da linguagem (KOCH, 1997, p. 75).

A partir dessa premissa, precisamos também retomar o conceito de texto e sua função no processo de comunicação. A linguista Koch (1997) discorre sobre os momentos em que houve a evolução da teoria da frase para a teoria do texto. Segundo a autora, foi necessário ultrapassar os limites da frase para se responder algumas questões relativas a certos fenômenos da língua. Desta forma, na fase inicial que compreende da segunda

metade de 1960 até meados de 1970, passou a se observar os mecanismos no nível *interfrasal* ou *transfrástico*, analisando questões relativas à correferência, à conexão entre orações, à relação tema/tópico – rema/comentário, a concordância dos tempos verbais, a seleção do artigo, entre outras.

Por conseguinte, desenvolveram pesquisas no intuito de elaborar uma *gramática textual*, para analisar “fenômenos não explicáveis por meio da gramática sentencial. Afirma-se uma descontinuidade entre frase e texto, por haver, entre eles, uma diferença não de ordem quantitativa, mas qualitativa” (KOCH, 1997, p. 68). E para ser possível a habilidade de compreensão e produção, o falante precisa ter a capacidade de desenvolvimento da competência textual, discernindo entre os textos as qualidades necessárias para ser considerado coerente. Também postulavam que a análise deveria seguir o critério hierárquico mais alto, no caso, o texto, seguindo um processo de segmentação até as unidades menores e, conseqüentemente, a sua classificação.

Mostrando-se com o passar do tempo, insatisfatório em responder a todas as problemáticas envolvidas nessa gramática do texto, chega-se assim, aos estudos de análise do texto a partir de seu contexto pragmático, ou seja, a “investigação se estende do texto ao contexto, entendido, de modo geral, como o conjunto de condições - externas ao texto - da produção, recepção e interpretação dos textos” (KOCH, 1997, p. 70).

Aqui a LT apresenta a nova perspectiva de que “já não se trata de pesquisar a língua como sistema autônomo, mas, sim, o seu funcionamento nos processos comunicativos de uma sociedade concreta” (KOCH, 2023, p. 27). Essas pesquisas, já na metade da década de 1970, reconheciam a língua como uma forma de comunicação social, característico da atividade verbal humana.

A partir da década de 1980, surge a corrente teórica de valor de ordem cognitiva, concebendo assim, o texto como resultado de processos mentais. Desse ponto de vista, o indivíduo em determinada situação comunicativa, já traz consigo certas expectativas, conhecimentos e experiências no processo de construção textual.

Essa vertente cognitiva, possibilitou o aprofundamento de pesquisas, agora numa concepção sociocognitivo – interacionista, em que a atividade linguística ocorre por meio da interação, resultado de uma ação conjunta. Nesse caso, destaca-se a função do contexto social e o “texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que - dialogicamente – nele se constroem e por eles são construídos” (KOCH, 2023, p. 44).

Assim, amparados em importantes pesquisas teóricas de concepção de texto, buscamos fundamentar-nos no processo interacional de comunicação que define o texto como uma

manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos falantes, durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais (KOCH, 1997, p. 75).

No Brasil, principalmente com os estudos de Fávero e Koch, além de Marcuschi, a partir da década de 1980, os estudos centram-se numa pesquisa do texto, mas também do contexto que fundamenta o processo de interação e das intenções comunicativas e sociais. A Linguística Textual é definida pelo próprio Marcuschi (1983, p. 12) como “o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais”.

Os principais documentos oficiais da educação como os PCN e a BNCC sempre fundamentam o ensino baseado nos textos orais e escritos. E assim, as práticas de ensino devem estar centradas no estudo da língua a partir das práticas e funções sociais dos variados tipos de textos que circulam na sociedade. Dessa forma, o ensino por meio dos gêneros discursivos fortifica uma aprendizagem viva da língua. Antunes (2009, p. 54) também reitera que os gêneros textuais incluem “outros elementos além dos linguísticos, pois abrange normas e convenções que são determinadas pelas práticas sociais que regem a troca efetivada pela linguagem”.

Os gêneros textuais são constituídos por elementos além de linguístico, já que suas características e tipificações (estrutura, conteúdos, léxicos e aspectos gramaticais) são determinadas por suas práticas sociais, ou seja, “o de que a língua usada nos textos – dentro de determinado grupo – constitui uma forma de comportamento social” (ANTUNES, 2009, p. 54). Isso fica mais claro ao pensar que é por meio da linguagem que as pessoas socializam, atuam, interagem e que o efeito dessas ações também repercute na linguagem.

O ensino a partir da textualidade permite que os textos orais e escritos sejam o objeto de análise, em que a simples menção do nome de algum gênero textual já compreenda o propósito comunicativo de determinado texto. Todavia, a aceção mais resolutiva encontra-se nos aspectos gramaticais, em que determinado conteúdo será explorado segundo as particularidades do gênero estudado. Isso possibilita perceber a função dos usos linguísticos na construção do gênero e na sua função social.

Dolz e Schneuwly (2004), em seus estudos sobre os gêneros discursivos, mostram-nos as concepções e fundamentos das formas de discursos, sendo, portanto, um instrumento psicológico capaz de mediar o processo de aprendizagem na relação com a leitura e escrita. Eles conceituam esse processo ao dizer que há

um sujeito, o locutor enunciador, que age discursivamente (falar/escrever), numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é um gênero, um instrumento semiótico completo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 24).

Nesse sentido, Dolz e Schneuwly (2004) esclarecem que o gênero funciona como um instrumento que deve conter uma unidade de conteúdo temático, composição e estilo, podendo ser adaptado a um destinatário e conteúdos precisos e para uma determinada finalidade e situação.

Outra análise pertinente dos autores para a discussão é relativa à capacidade de desenvolvimento linguístico dos sujeitos por meio dos gêneros primários (que se originam de situações espontâneas) e secundários (que se desenvolvem por comunicações culturais). Nesse caso, a primeira se caracteriza pelas produções orais e a segunda pelos discursos escritos, envolvendo assim as relações artísticas, científicas e sociopolíticas. Dessa forma, é essencial que os alunos sejam estimulados a uma variedade de textos que circulem socialmente, para agregar assim a sua função sociocomunicativa, diante uma sociedade heterogênea. É função da escola promover essa capacidade e diversidade de gêneros para o desenvolvimento e aprimoramento de nosso conhecimento de mundo e da cultura.

A organização pedagógica, baseada nos estudos dos gêneros, possibilita uma educação mais significativa, em que os alunos reconhecerão que o processo de comunicação ocorre pela capacidade de se produzir textos, sendo que estes deverão ser inscritos em práticas sociais, reconhecendo assim a sua função social no intuito de produzir seus fins comunicativos.

Dessa forma, questões como o processo de leitura e escrita seriam os objetos de estudos fundamentais nas práticas de ensino na sala de aula. A gramática deixaria de ser o centro de aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa, corroborando numa práxis de estudo dos usos linguísticos inseridos em determinado gênero e numa proposta de produção escrita com propósito comunicativo.

A habilidade em reconhecermos que cada texto se encontra determinado por um gênero textual, desenvolve a nossa capacidade em perceber que cada produção

enunciativa é elaborada a partir de determinado propósito, finalidade e, principalmente, seguindo um modelo, possuidor de certas características que os distinguem dos outros tipos de textos. Assim, Antunes (2009) esclarece que o aluno precisa desenvolver a habilidade em reconhecer a multiplicidade de textos que circulam nos diferentes contextos sociais.

No entanto, para essa percepção também é necessário o desenvolvimento das competências comunicativas, ou seja, “Focalizar tais elementos da realidade interacional da vida social é concentrar-se no modo de, efetivamente, a linguagem acontecer” (ANTUNES, 2009, p. 60). Essa perspectiva de ensino ressignifica o estudo da língua, enquanto atividade humana, e da análise do texto, por meio dos gêneros textuais, culminando num trabalho com língua e sua realidade “como objeto dinâmico com uma realidade de funcionamento, envolvendo atores, contexto etc.” (CAVALCANTE; MARCUSCHI, 2007, p. 127).

A fala, assim como a escrita, estão inscritas em nossas práticas diárias por meio dos gêneros textuais, e esses gêneros, inclusive os orais, não podem ser negligenciados no processo educativo. Assim, podemos dizer que a oralidade possui o seu próprio processo de textualização, caracterizado em gêneros textuais complexos e dinâmicos, como afirma Marcuschi (2007, p. 84): “o texto falado apresenta, seja qual for o nível de formação, procedência social ou identidade cultural do falante, um altíssimo grau de gramaticalidade”. A própria BNCC, quando discorre sobre o Eixo Oralidade, define a importância da “oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação” (BRASIL, 2018, p. 79).

Ao referir-nos à oralidade no processo de comunicação, devemos também frisar a questão da produção escrita na escola. Primeiramente, a escola deve propor ações de produção escrita voltadas para o sentido de uso da língua, numa relação interacional e na ênfase no leitor/receptor. Para Antunes (2003, p. 45), “A atividade da escrita é, então, uma atividade interativa de expressão, (ex. ‘para fora’), de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém”. Aulas em que o foco de produção está na gramática, não tendem a produzir aulas significativas, apenas reproduzindo práticas que se repetem por anos e que nunca contribuíram para a criação de alunos/autores.

Outra essencialidade na prática da escrita consiste no cumprimento das funções sociocomunicativas, ou seja, devem ter um propósito e uma função social. A variedade

de gêneros textuais deve contemplar diferentes letramentos, de acordo com os seus usos nos contextos sociais, assim como o jornalístico, literário, midiático, dentre outros. O contexto de produção também precisa ser avaliado, sendo que Marcuschi (2010) refere-se aos seguintes objetivos nas propostas de produção:

- a) razão da escrita;
- b) espaço de circulação;
- c) leitor presumido;
- d) suporte pressuposto;
- e) tom assumido;
- f) gênero textual.

Essas observações possibilitam uma produção em que haja o processo interacional, mas também as condições de produção. O aluno conseguirá perceber que a sua escrita não será apenas para cumprir uma atividade, uma exigência de sala de aula, mas sim uma proposta que ressignifique, que apresente objetivo de acordo com a intenção sociocomunicativa.

## **2.7 Processo de retextualização, refacção e reescrita**

Ao pensarmos numa proposta de trabalho na perspectiva de gêneros que se materializam em textos escritos, é também relevante analisar o processo de reescrita, refacção e retextualização, principalmente, ao propormos uma intervenção em que o aluno precisa reconhecer a oralidade para a transposição para a escrita. O primeiro termo, segundo Bazarim (2018) refere-se a mudanças na elaboração de um texto a partir de um mediador, enquanto o segundo se define pelas próprias alterações do mesmo autor, de forma mais autônoma.

Em uma ampliação do conceito de refacção, podemos defini-la como toda mudança, reestruturação e até adequação do texto elaborada pelo próprio autor sem intervenção objetiva de um mediador, caracterizando-se assim, como uma alteração automotivada (BAZARIM, 2018).

No processo de revisão, que culmina na reescrita, cabe salientar que as interferências no texto por meio de um mediador, e no caso da sala de aula, as mudanças orientadas pelo professor, não podem restringir-se apenas a questões ortográficas e/ou de adequações aos usos linguísticos, mas na perspectiva de colaborar numa reflexão sobre a escrita e autoria, em que o aluno consiga dialogar com seu texto, percebendo-o e

reconhecendo-o com novas possibilidades de construção. A BNCC reconhece essa habilidade como um momento em que o aluno consegue

Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário (BRASIL, 2018, p. 159).

O termo retextualização foi utilizado pela primeira vez por Travaglia (1993) ao referir-se à tradução de um texto para outra língua. Adiante, Marcuschi (2010) emprega o mesmo termo, mas no sentido de uma produção de texto da oralidade para a escrita, inclusive no processo inverso, da modalidade escrita para a oral. No entanto, frisaremos a primeira possibilidade, devido à metodologia adotada para o projeto de intervenção. Essas ações de retextualização são frequentes no nosso cotidiano, inclusive nas relações sociais. Esses eventos linguísticos ocorrem sem a nossa observância, num ato inerente.

Na sequência, apresentamos no contexto da fala e escrita, as quatro possibilidades mais comuns de retextualização:

Quadro 1 – Possibilidades de retextualização

1. <i>Fala</i>	→	<i>Escrita</i> (entrevista oral	→	entrevista impressa)
2. <i>Fala</i>	→	<i>Fala</i> (conferência	→	tradução simultânea)
3. <i>Escrita</i>	→	<i>Fala</i> (texto escrito	→	exposição oral)
4. <i>Escrita</i>	→	<i>Escrita</i> (texto escrito	→	resumo escrito)

Fonte (MARCUSCHI, 2010, p. 48).

Essas possibilidades de retextualização ocorrem cotidianamente quando reformulamos, recriamos, ou transformamos textos nas diversas situações de comunicação. Os eventos linguísticos, caracterizados como retextualização estão presentes em nossas ações diárias e na sala de aula mais do que podemos supor.

Devemos destacar que a reescrita e a retextualização são processos distintos, apesar de possuir alguns elementos em comum, como o acréscimo, supressão, substituição ou reordenação tópica. Assim, Matêncio conceitua que “a reescrita é atividade na qual, através do refinamento dos parâmetros discursivos, textuais e linguísticos que norteiam a produção original, materializa-se uma nova versão do texto” (2002, p. 113) enquanto a retextualização visa a produção de um novo texto, quando “toda e qualquer atividade propriamente de retextualização irá implicar, necessariamente, mudança de propósito, porque não se trata mais de operar sobre o mesmo texto, para

transformá-lo – o que seria o caso na reescrita - mas de produzir novo texto” (IDEM, 2002, p. 112).

Assim, ao aluno entrar em contato com as variações linguísticas existentes na sua comunidade, num processo de comunicação na modalidade oral, numa proposta de ensino baseada na materialidade dos textos em gêneros discursivos, é necessário que haja a transposição dessa oralidade em escrita, de acordo com os objetivos da proposta de produção. A propósito, conforme afirma Marcuschi (2010, p. 48),

Atividades de retextualização são rotinas usuais altamente automatizadas, mas não mecânicas, que se apresentam como ações aparentemente não problemáticas, já que lidamos com elas o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos.

Nesse sentido, no estudo dos processos orais e escritos, temos que reconhecer como ações distintas, as atividades de retextualização e transcrição. Segundo Marcuschi (2010), o ato de transcrever consiste em repassar uma atividade oral para uma representação gráfica, não interferindo no discurso produzido, tanto no aspecto linguístico como de conteúdo. É claro que a passagem da oralidade para a escrita acarreta também em outras variáveis, já que nessa ação deparamo-nos com o fenômeno da compreensão, pois escrevemos aquilo que entendemos, além da entonação das palavras, gestos, dentre outros. Por isso, podemos dizer que é um desafio manter a transcrição o mais fidedigno da expressão oral.

Agora a retextualização compreende uma ação em que “a interferência é maior e há mudanças mais sensíveis, em especial no caso da linguagem” (MARCUSCHI, 2010, p. 49). Segundo o autor, essas interferências no texto ocorrerão devido a diferentes variáveis, como o *propósito* pretendido na retextualização, em que fatores como a linguagem, suporte, conteúdo e estruturas refletirão a finalidade da transformação. Além disso, na relação entre *produtor do texto original e o transformador*, há uma tendência de maiores mudanças quando o próprio autor retextualiza seu texto. Outro importante variável nesse processo é a *relação tipológica*, na transformação de um gênero oral para o mesmo gênero, no entanto, para a escrita, em que gera mudanças mais sensíveis no texto retextualizado. Agora, quando há uma mudança de gênero, há uma tendência de transformações mais drásticas. E, finalmente, os *processos de formulação*, que consistem nas diferentes estratégias de produção textual dependendo de cada modalidade.

As atividades de retextualização são constituídas por meio da reescrita e refacção. Isso evidencia que esses processos são essenciais na capacidade de construção do *dizer*,

ou seja, da habilidade de produção de texto. Intervir juntamente com o aluno, criando um verdadeiro diálogo com o texto, por meio da atividade de reescrita, possibilita que esse autor se torne mais autônomo na construção de seu texto, corroborando para o fortalecimento da própria refacção. Dessa forma, ele conseguirá perceber e intervir, numa relação direta entre ele e seu texto.

Silva reitera essa informação quando define que “refacção e reescrita são atividades fundamentais nas operações de retextualização de diferentes gêneros” (2019, p. 245). Assim, podemos definir que essas atividades devem permear as propostas de produção textual, para que o trabalho com a escrita não seja apenas uma ação mecânica, sem objetivos. Devemos pensar que essa ação “na sala de aula demanda etapas bem definidas que contemplam escrita, revisão e reescrita ao longo do processo de produção” (SILVA, 2019, p. 245).

## **2.8 O gênero textual peça de teatro**

Em princípio, ao pensarmos no texto teatral, já associamos a uma produção artística. E assim, devemos proceder, já que a arte cênica desperta emoções, na sua relação com a subjetividade, mas também na sua capacidade de dialogar com a sociedade, ao refletir as transformações sociais e culturais. Mais do que um texto, temos inúmeras possibilidades contidas nessa manifestação artística, que atende a propósitos emotivos, sociais, além de pedagógicos. Inclusive, a arte teatral possibilita o despertar e aprimoramento de muitas habilidades, podendo desenvolver a oralidade, socialização e o desempenho cognitivo.

É propício esclarecermos, que inseridos nesse contexto de oralidade e escrita, salientarmos que a BNCC afirma em uma de suas habilidades que o gênero textual peça de teatro deve conter o seguinte objetivo:

(EF69LP50) Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática (BRASIL, 2018, p. 159).

Assim sendo, o teatro, especificamente o gênero textual como processo comunicativo nas práticas de ensino, consegue viabilizar duas modalidades: a oralidade e a escrita. Da mesma forma, que possibilita a leitura de obras do gênero citado, também

colabora no processo de oralidade, ao propiciar o ato de encenação (apresentação teatral), também culmina na prática de escrita, despertando assim, o surgimento do autor-sujeito.

Ao trabalharmos o gênero peça de teatro, entendemos que a produção artística teatral traz inúmeros benefícios no processo de ensino-aprendizagem, tornando-se um forte aliado na busca por aulas significativas, que provoquem a interação e o despertar por novas habilidades. Essa assertiva é evidenciada quando Ramaldes e Camargo (2017, p. 14) afirmam que “Os jogos teatrais e as práticas coletivas na Educação deveriam, portanto, se tornar eixo central na aprendizagem e vivência dos processos educativos”.

Ao tratarmos do teatro, atribuímos geralmente a sua origem na Grécia Antiga, no entanto a trajetória dessa manifestação artística pode ser creditada também a outros povos e períodos, já que “na Antiguidade, desenvolveram-se diversas civilizações às quais podemos relacionar a existência de representações teatrais, primordialmente aquelas ligadas às cerimônias religiosas” (CEBULSKI, 2012, p. 11). Segundo a autora, no Egito Antigo já se comprovou a existência de representações teatrais para o culto às divindades. Na China, na dinastia *Hsia* (2205 a 1766 a.C.), faziam-se celebrações de caráter religioso de forma dramatizada.

Não podemos negar que o teatro grego se estabeleceu como a maior influência no teatro ocidental. Tendo sua origem a partir de celebrações realizadas para o deus Dionísio (deus da fertilidade, vinho e festas), costumavam utilizar máscaras e apresentar músicas, danças e mímicas. Conhecida por suas formas dramáticas – tragédia e comédia – inspiraram criações e modelos teatrais até a contemporaneidade.

A tragédia é o gênero produzido por meio da representação de histórias mitológicas e trágicas. Composta por cinco atos, apresenta personagens caracterizados como deuses, heróis e reis, destinado à aristocracia. Temos como representantes desse gênero, nomes como Ésquilo, Sófocles e Eurípedes.

A comédia caracteriza-se como um espetáculo divertido, apoiando-se nas sátiras e temas da sociedade grega de forma cômica e satírica. Nesse gênero, as pessoas comuns eram representadas. Temos como destaque o autor Aristófanes.

Segundo Vendramini (2001), na história do teatro grego, cinco séculos antes de Cristo, houve o auge da produção. No século seguinte, Aristóteles, em sua obra *Poética*, teorizou sobre o texto dramático, adquirindo grande importância, principalmente a partir do Renascimento, tornando-se um modelo em como fazer teatro. Apenas, no século XX, Bertolt Brecht teorizou o Teatro Épico, em contraposição ao teatro aristotélico. Segundo Desgranges (2020), no teatro brechtiano, o espectador posicionava-se como

sujeito da história, como alguém que buscasse questionar e participar do processo histórico. Por isso, a cena teatral assumia o seu caráter artístico, deixando à mostra os recursos e mecanismos utilizados em sua construção, propondo assim um diálogo com o espectador e a evidenciação dos signos teatrais. Assim, o envolvimento emocional com a arte teatral deveria ser suplantado pela atividade de reflexão e criticidade despertada pelo texto teatral. O objetivo era “um teatro épico, narrativo, que impedisse o abandono emocional proposto pelo teatro dramático e afirmasse o ato estético do espectador” (DESGRANGES, 2020, p. 45).

Recentemente, surgiu uma nova vertente da prática teatral, diferente dos outros dois teóricos, em que prevalece o não dramatúrgico, numa recusa ao enredo e à narrativa. Nesse caso, o papel do espectador modificou-se: se outrora caracterizava-se como um ser passivo na apresentação, passa a ser um parceiro ativo no ato de criação. Dessa forma, a vivência teatral, torna-se uma experiência pessoal e singular. Experiências como os *Living Theatre*, defendiam que o público fosse despertado na questão intelectual, imaginativo, mas também fisicamente, numa tentativa de envolvimento sensorial.

No Brasil, destacamos movimentos como o *Teatro do Oprimido*, centrado em Augusto Boal, em que o espectador é visto como um ator em potencial. Assim, exercícios dramáticos, proposições centradas numa problemática devem ser levantadas para que numa dramaturgia simultânea, encenação e participação do público ocorram concomitantemente. Os temas apresentados devem partir do cotidiano da comunidade.

O texto teatral destaca-se por sua diferente textualidade, em que a leitura e produção são os primeiros percalços dessa atividade. Neves discorre sobre o assunto ao comentar que “Se o texto teatral é ponto de partida, é preciso compreendê-lo para melhor transmiti-lo. Para compreendê-lo temos de tomá-lo pelo que ele é: uma obra de arte” (NEVES, 2010, p. 10).

Segundo Santana (2009), a palavra *drama* originou-se da palavra grega *dromenon*, que se refere à *ação*, enquanto a palavra *teatro* que também tem origem grega significa *lugar donde se vê*. Portanto, desde a sua concepção podemos notar o aspecto do ato de ver-se em ação, num recurso natural do processo de humanização da natureza e da produção artística. Na narrativa teatral, deparamo-nos com vários elementos que conversam com o interlocutor, no caso, o espectador. Elementos como gestos, expressões, figurinos, dentre outros, permitem uma maior integração, em que a linguagem se torna um dos recursos da vivência dessa experiência. Desgranges afirma que

A experiência teatral desafia o espectador a, deparando-se com a linguagem própria a esta arte, elaborar os diversos signos presentes em uma encenação. Esse mergulho no jogo da linguagem teatral, provoca o espectador a perceber, decodificar e interpretar de maneira pessoal os variados signos que compõem o discurso cênico (DESGRANGES, 2020, p. 23).

Em relação ao teatro na educação, Santana (2009) retrata o percurso da didática teatral na história da educação brasileira, relatando que muitos teóricos concebiam os jogos teatrais como um importante estímulo para o desenvolvimento infantil, sendo que esse conceito possibilitou a formulação de ideias e métodos de ensino, que culminaram no movimento *Escola Nova*. No entanto, apesar desses avanços, ainda prevalecia na educação uma visão espontânea, ou seja, a livre expressão. A partir dos anos de 1980, nas aulas de Educação Artística, com o fortalecimento da educação superior na área, aos poucos surgiram novas pesquisas sobre o teatro na educação, com novas ideias e práticas, baseadas, principalmente, nos jogos e improvisações, inspirados em Viola Spolin (1963), porém metodologicamente fundamentados nos textos e na instrução como recursos didáticos.

Outro avanço foi a incorporação nos PCN, no planejamento curricular, das áreas da Música, Artes Visuais, Dança e Teatro. A partir disso, o ensino voltado à arte, foi fundamentado por meio de objetivos e conteúdos de ensino, com encaminhamentos didáticos e critérios de avaliação. Assim a orientação metodológica é definida com sugestões de organização do espaço, do tempo, instrumentos de registros e documentação (SANTANA, 2009).

Com a implantação da BNCC, prioriza-se a abordagem das competências específicas do componente curricular Arte, considerando-se o conjunto de habilidades relacionadas com os objetos de conhecimentos das já citadas áreas de Música, Artes Visuais, Dança, Teatro, além da inclusão de Artes Integradas, que prioriza as relações entre as linguagens e as novas tecnologias e formas estéticas híbridas.

Com relação à especificidade da arte teatral, o documento propõe o ensino do teatro, numa perspectiva do pensar e realizar coletivamente, numa ação de sujeitos que desempenham a função de atuentes e espectadores, que perpassam pela experiência. Nesse sentido, somos informados que

O Teatro instaura a experiência artística multissensorial de encontro com o outro em performance. Nessa experiência, o corpo é lócus de criação ficcional de tempos, espaços e sujeitos distintos de si próprios, por meio do verbal, não verbal e da ação física. Os processos de criação teatral passam por situações de criação coletiva e colaborativa, por intermédio de jogos, improvisações, atuações e encenações, caracterizados pela interação entre atuentes e espectadores. O fazer teatral possibilita a intensa troca de experiências entre os

alunos e aprimora a percepção estética, a imaginação, a consciência corporal, a intuição, a memória, a reflexão e a emoção (BRASIL, 2018, p. 196).

Ademais, os atuais documentos norteadores da educação, sugerem que o ensino da linguagem a partir de experiências voltadas ao teatro, sejam propostas numa ação interdisciplinar com os demais campos do saber, na busca pelo desenvolvimento e ampliação do repertório cognitivo, da socialização e a atuação do sujeito na sociedade.

Soares (2009), ao analisar a pedagogia do jogo teatral, mostra a importância de uma educação que permita a construção de conhecimentos sistematizados, mas também fundamentada na estética e simbolização. A mesma autora afirma que o jogo teatral tem sua beleza “quando, pela imaginação, cria inúmeras imagens e metáforas decorrentes de um processo contínuo de simbolização” (SOARES, 2009, p. 52).

Assim, uma proposta de análise linguística, baseada nos estudos de gêneros, no caso, da peça de teatro, provoca a ascensão de uma educação que veja o aluno como pesquisador, ao mesmo tempo, como um criador e apreciador da estética, fundamentados *pela e para* a arte. Precisamos de mais ações nas escolas brasileiras que objetivem o surgimento de alunos/autores/atores.

### **CAPÍTULO 3**

#### **3 PRINCÍPIOS TEÓRICOS E A CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA INTERVENTIVA**

Ao pensarmos numa proposta de ensino significativo é fundamental compreender a prática educativa numa perspectiva de transformação. Ao irmos além do conhecimento empírico, buscamos dentre as mais diferentes concepções de ensino, a sustentação teórica que fundamenta o nosso trabalho. Pensar a educação por meio de diferentes teorias, observando os aspectos que compõem a realidade de nosso aluno, permite a concretização de um trabalho em que teoria e prática se complementam, na finalidade de construção do sujeito-leitor e sujeito-autor. Assim sendo, buscamos amparo nas linhas teóricas da Linguística Textual, representada nos estudos de Antunes (2003), Koch (1997), Marcuschi (2004), e na teoria da Sociolinguística Variacionista, de William Labov (1994), Alkmim (2001), Calvet (2002), Bortoni-Ricardo (2004) e Bagno (2015).

O trabalho desenvolvido por meio de um projeto de intervenção a ser descrito na sequência, mostra que um professor de escola pública, após anos na carreira docente, pode tornar seus alunos pesquisadores, capazes de descobrir nuances da língua portuguesa, mas principalmente, torná-los protagonistas e sujeitos autônomos nos processos de construção de sua aprendizagem.

### **3.1 Projeto de intervenção: concepções do ensino da Língua Portuguesa**

O projeto de intervenção foi construído com o objetivo de desenvolver a habilidade de escrita, no caso de uma peça de teatro, utilizando como meio o estudo da variação linguística, e assim ressignificar a história dos nordestinos no município de Nova Olímpia – MT. Logo, o princípio que fundamentou o nosso trabalho foi a proposta de ensino da Língua Portuguesa, numa visão crítica e significativa.

Assim, neste capítulo, trataremos do desenvolvimento do projeto de intervenção, mostrando as fases realizadas, os avanços e dificuldades encontrados no caminho, numa relação direta entre a teoria e prática.

Ao buscarmos uma ação interventiva no componente curricular de Língua Portuguesa, propusemos também um estudo da língua viva. Perceber a língua mais do que um meio de comunicação, permite pensar que vivenciamos a língua. E a partir disso, podemos criar novas experiências e situações comunicativas no ensino e aprendizagem, em que se “veja o funcionamento interativo da língua, quer na dimensão de seu vocabulário, quer na dimensão de sua gramática, quer, ainda nas regularidades de construção e organização de seus diferentes tipos e gêneros de textos” (ANTUNES, p. 175, 2009).

No ensino da língua portuguesa é essencial reconhecer a multiplicidade da língua, em que os fatores contextuais nas diversas situações de comunicação influenciam nas produções orais, e principalmente na escrita. Portanto, podemos dizer que não há uma escrita única, uniforme. Antunes reitera que “Pode-se admitir, portanto, o princípio de que a língua varia também na sua modalidade escrita, em decorrência da imposição de adequar-se às diferentes situações de uso em que se insere” (ANTUNES, p. 209, 2009).

Dessa forma, este projeto de intervenção buscou privilegiar o ensino de uma língua, em que a oralidade e a escrita, partiam de uma análise social relevante e significativa, em que o processo de interação verbal partisse não de frases soltas e indefinidas, mas sim de uma realidade vivenciada *por e pelos* alunos. Isso possibilita que

eles se vejam como seres ativos, na construção de uma sociedade justa socialmente, mas também, linguisticamente.

### **3.2 Situando os protagonistas do projeto de intervenção: 1ª fase**

A aplicação deste projeto de intervenção iniciou-se, na verdade, ainda no ano de 2022. A turma a ser escolhida precisava ser do Ensino Fundamental, de acordo com a normativa do Programa Proletras. Temos na Escola Estadual Prof.<sup>a</sup> Francisca de Souza Alencar, as modalidades de Ensino Fundamental, Ensino Médio regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA) e como professora de dois vínculos na rede estadual de ensino, leciono nessas três modalidades.

Assim, tínhamos como certeza que deveria ser uma turma do período matutino, já que teríamos que ministrar aulas de apoio, como os ensaios da peça teatral, no contraturno. Portanto, no ano de 2022, tínhamos como aulas atribuídas, do Ensino Fundamental, no período matutino, apenas três turmas: 9º Ano A e B, e 8º Ano B. No caso, as turmas dos 9º Anos não poderiam, pois estariam em 2023, matriculados no Ensino Médio regular. Assim, a turma do 8º Ano B surgiu como a principal opção na realização do projeto de intervenção.

Primeiramente, ainda no final do ano de 2022, realizamos uma pesquisa com a turma selecionada, turma do 8º ano “B”, a fim de conhecer o perfil desses alunos, principalmente o seu local de nascimento e/ou de seus pais. Assim, da totalidade de 28 alunos, constatamos que 17 deles, num percentual de 60,71%, são de origem nordestina, ou seja, nascidos em estados nordestinos ou descendentes. Essa realidade é evidenciada quando observamos o Censo Demográfico de 2010, em que dos 17.515 residentes no município, 5.576 nasceram em estados da região Nordeste, evidenciando que 31,83% dos moradores da cidade são de estados nordestinos, mostrando assim essa representatividade como traço marcante na constituição do município.

Os sujeitos dessa ação interventora, no ano de 2023, agora alunos do 9º Ano B do período matutino, possuem perfis heterogêneos. Apresentam desde desempenho proficiente, conceituados como Progressão Simples - PS até alunos com desafios de aprendizagem (inclusive aluno não alfabetizado), definidos como Progressão com Plano de Apoio Pedagógico - PPAP. Estes conceitos seguem critérios avaliativos do sistema de organização escolar do Ciclo de Formação Humana, implantado no estado de Mato Grosso, no Ensino Fundamental, desde o ano de 1998. Ressaltamos que os alunos PPAP

(de acordo com o relatório do 4º bimestre de 2023 foram 07 alunos nesta turma), são encaminhados para o Laboratório de Aprendizagem, conhecida como Sala de Articulação, para auxílio e acompanhamento com aulas de apoio pedagógico, no contraturno.

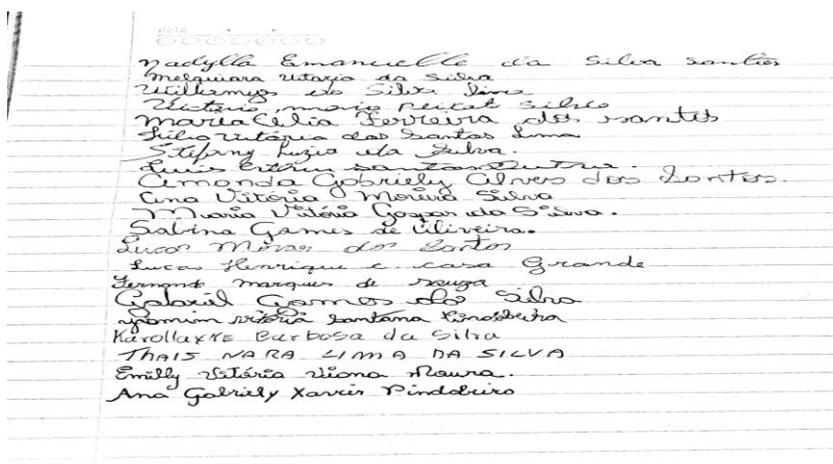
O grande desafio deste projeto de intervenção foi o de mobilizar os alunos, fazendo com que estes reconhecessem a proposta de trabalho como uma forma de produção de conhecimento, conseguindo o engajamento tanto daqueles que percebem a educação como uma forma de transformação, mas também incluir os alunos que não consideram a escola como uma parceira no processo de construção de conhecimento. Este pensamento parte da premissa de Paulo Freire quando diz que “O educando se reconhece conhecendo os objetos, descobrindo que é capaz de conhecer, assistindo à imersão dos significados em cujo processo se vai tornando também significador crítico” (FREIRE, p. 47, 1992).

No intuito de dinamizar as práticas pedagógicas, o projeto foi desenvolvido em fases de acordo com os objetivos propostos. Assim, na primeira fase, a primeira ação interventora, no ano de 2023, compreendeu a apresentação da proposta aos colaboradores e sujeitos do projeto. Portanto, iniciamos com a exposição dos objetivos e metodologia da proposta à equipe gestora da unidade escolar, solicitando o apoio da coordenação pedagógica e da direção, na organização, otimização dos espaços e recursos para implantação.

Em seguida, situamos os protagonistas deste projeto, propondo a participação efetiva e colaboração de todos os alunos para o êxito da proposta. Além disso, foi necessário informar aos pais dos participantes do projeto, por meio de uma reunião na unidade escolar, deixando-os cientes dos objetivos, da metodologia de trabalho, apresentando assim, a sequência das fases e cronograma.

Figuras 1 e 2 - Ata de reunião com pais/responsáveis e alunos

Ata n.º - Dos vinte dias do mês de julho de 2023, às duas horas e vinte e três minutos, nas dependências da Escola Estadual Prof. Francisca de Souza Alencar uma reunião com os pais e alunos do 2º ano B para tratar da proposta de projeto de tratamento da Fluência Linguística no ensino da Língua Portuguesa, da produção do gênero textual peça de teatro, uma proposta de ressignificação da Língua Portuguesa no contexto da nova Língua M. Foi apresentada os objetivos, justificativa, fundamentação teórica e cronograma da proposta. Aprovado o projeto por todos, foi informado que irá iniciar a reunião Bº bimestre. Foi dada a palavra a reunião, eu, Anne Giacalone Campos, apresentadora, a seguir segue: apresentada por mim e pelos demais presentes: Ana Carolina Franca Campa, Renilda Alves dos Santos (65) 999931554, Sérgio de M. Lasa Grande 65 339066351, Falciano de Aze (65) 996117473, Juliana Silva dos Santos (65) 997320655, Ethna Barbosa dos Santos 99806765, Damiano, 9901110220, 55572782, Ethna Maria Tereza Silva 65) 994235325, Maria Rosiela Rodrigues de S. 65) 99325982



Fonte: Arquivo escolar.

No decorrer do trabalho realizado, tivemos que buscar redirecionamentos, adaptações e mudanças na proposta original, já que sabemos que num percurso formativo novas indagações e problemáticas vão surgindo. Assim, novos olhares e possibilidades foram surgindo na proposta de ensino. Sabemos também que diferentes empecilhos dificultam um trabalho, principalmente numa escola de rede pública, em uma turma dos anos finais do Ensino Fundamental.

Dessa forma, tivemos que conciliar diferentes propostas de trabalho, como o *Sistema Estruturado de Ensino*, adotado pela rede estadual de Mato Grosso, que se caracteriza por extenso material didático e constantes avaliações sistemáticas. Além disso, o estado adotou como processo de recomposição de aprendizagem o material do projeto *Aprova Brasil*, com uso de materiais pedagógicos e simulados bimestrais. Ainda é válido comentar que no ano de 2023, tivemos também a prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB<sup>5</sup> que consiste num conjunto de avaliações externas em larga escala que visa criar um diagnóstico da educação básica brasileira e de seus níveis de aprendizagem, a partir de uma série de informações contextuais, e assim, sendo uma turma de 9º Ano, também participou desse processo, além dos outros já citados.

A partir desse panorama, tivemos que adaptar o projeto devido à demanda solicitada, mas nunca perdemos a premissa da importância da nossa proposta, tornando-se o principal foco de ensino, já que sempre acreditamos na importância de um ensino significativo e no protagonismo de nossos alunos. Assim sendo, o nosso projeto tornou-se a principal proposta, mas não a única. Isso apenas mostra os empecilhos e desafios de um professor, que carrega consigo uma proposta de ensino amparada em importantes

<sup>5</sup> Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira INEP – Gov.br.



Paralelo a essa ação, também produzimos o *Diário de aula*, em que registramos os procedimentos, experiências, sensações, impressões e críticas ocorridas durante as aulas, no entanto, na perspectiva da docente.

Essa opção de trabalho a partir do Diário de Bordo produz o efeito de análise e avaliação das aulas no processo de aprendizagem de nossos alunos, já que esse instrumento

é de cunho inteiramente pessoal, onde os estudantes podem usar um plano de pesquisa para formular seus métodos, devem escrever da maneira como veem o mundo, suas indagações e estar de acordo com o momento que vivem o processo de aprendizagem diária (OLIVEIRA; GEREVINI; STROHSCHOEN, 2017, p. 123-124).

Na sequência, nas primeiras aulas em sala de aula, foi apresentado o gênero textual peça de teatro, em que por meio de eslaides mostramos o conceito, as características, origem e função social do gênero proposto. Logo após, para uma maior interação com o conteúdo trabalhado, os alunos assistiram dois vídeos do Brasil Escola com a temática abordada, mostrando as principais características do gênero.

O ato de ensinar requer ações que instiguem e agucem a curiosidade e o anseio por aprender, por isso é sempre uma missão desafiadora produzir aulas que obtenham esse êxito. De acordo com o relato do Diário de Bordo, variadas opiniões foram expostas sobre a aula citada anteriormente. Uma aluna comentou: “Acho que foi uma aula super importante, pois nos permitiu entender sobre a história do teatro, o que é uma peça teatral e suas definições. Isso importa muito principalmente para quem deseja iniciar no ramo teatral”. Esse relato permite reconhecer a importância de um trabalho desenvolvido numa escola, como uma reafirmação de sonhos, de algo que supra um anseio, o desejo de uma adolescente.

Figura 4 – Excerto de diário de bordo

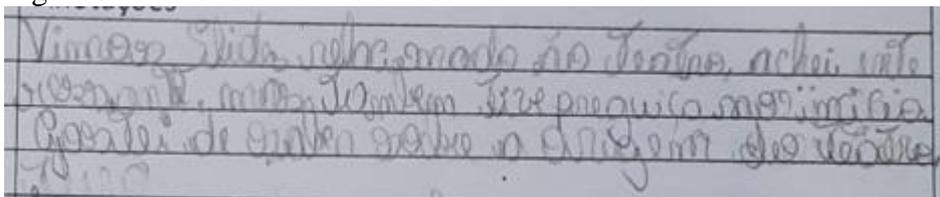
Data	Anotações
07/08/23	Acho que Foi uma aula super importante, pois nos permitiu entender sobre a história do teatro, o que é uma peça teatral e suas definições. Isso importa muito principalmente para quem deseja iniciar no ramo teatral.

Fonte: Arquivo pessoal.

No entanto, também numa mesma aula iremos nos deparar com opiniões e vivências diferentes, em que possíveis críticas possam surgir como uma forma de mudança das metodologias aplicadas. O relato de outra aluna exemplifica essa situação:

“Vimos eslaides relacionados ao teatro, achei interessante, mas também tive preguiça no início. Gostei de saber sobre a origem do teatro”.

Figura 5 – Excerto de diário de bordo



Fonte: Arquivo pessoal.

Experiências prazerosas no ato de ensinar/aprender devem ser as premissas no processo educacional. Todavia, podemos observar que o ensino continua pautado na transmissão de conteúdo, em que o aluno se encontra numa postura passiva, delimitando o seu papel apenas em receber e absorver informações. Assim, as contínuas e rápidas mudanças da sociedade contemporânea trazem em seu bojo a exigência de um novo perfil docente, em que o ensinar e aprender ganham novas vertentes

tendo como ponto de partida a diversidade dos saberes essenciais à sua prática, transpondo, assim, a racionalidade técnica de um fazer instrumental para uma perspectiva que busque ressignificá-la, valorizando os saberes já construídos, com base numa postura reflexiva, investigativa e crítica (MARTINS; BALDEZ; DIESEL, 2017, p. 269).

Na sequência dessa aula, em outro dia, retomamos o conteúdo trabalhado na aula anterior, mas já iniciamos a proposta de leitura de textos teatrais, centralizada na oferta de textos contextualizados, que tenham uma intenção comunicativa. Nesse aspecto, realizamos a leitura de fragmento da obra *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna, como forma de introdução da linguagem nordestina, mas também dos aspectos que compõem o texto teatral. Assim, realizamos leitura coletiva do fragmento da obra (anteriormente ocorreu uma leitura silenciosa para as primeiras impressões do texto), e nesta ação já conseguimos identificar os primeiros alunos/atores, que se identificavam com a arte da dramatização, principalmente ao reconhecer que a expressão oral neste gênero possui particularidades que o diferencia evidentemente de outros gêneros, em que a leitura precisa estar acompanhada de emoção e expressividade.

Outro importante recurso metodológico foi a apresentação de vídeos abordando a temática. Dessa forma, assistiram um fragmento do filme *Auto da Compadecida*, em que comparamos a leitura do texto e a interpretação dos alunos com a obra cinematográfica, destacando a questão da leitura, entonação, expressividade, além dos outros recursos característicos do texto teatral. Destacamos também, que nesse processo, cada leitor

coloca a sua personalidade a partir da sua leitura, da sua vivência e expectativas. Cada um carrega dentro de si, um olhar, uma particularidade por meio de sua leitura.

Sabemos que a leitura tem uma importante função para o processo educativo, principalmente quando pensamos que ela garante o acesso à cultura da escrita, cujo prestígio numa sociedade letrada é irrevogável, inclusive como garantia do direito de um cidadão. Portanto, ao propor um projeto de intervenção, também tínhamos como premissa o acesso à leitura.

Na verdade, a intenção sempre foi o de que a leitura ocupasse o seu lugar de direito no espaço escolar, na sua função essencial tanto do fazer pedagógico, mas também da construção da cidadania. Neste caso, essa leitura não poderia se basear numa proposta vaga, sem objetivo ou função, mas inserida num contexto de letramento, num “conceito que ultrapassa a simples conquista das competências em decifração dos sinais da escrita” (ANTUNES, 2009, p. 192). Soares esclarece mais ao conceituar o letramento “como a capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita” (SOARES, 2020, p. 27).

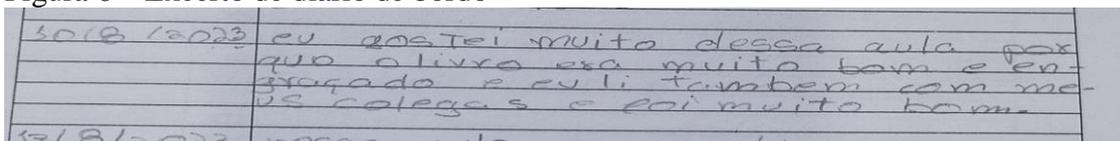
Nesse contexto, podemos pensar que as leituras foram inseridas numa proposta de reconhecimento de sua prática social, definida em seus objetivos de acordo com o gênero estudado, mas aliada a um despertar para o estético e imaginário. Neste caso, a leitura não teve apenas uma função de decodificação, mas algo mais significativo, que pode ser caracterizado como letramento.

Assim, o foco no trabalho de leitura foi a proposta de dois textos teatrais: *O rico avarento*, de Ariano Suassuna, e *Homens de Lampião*, de Valdino Carlos. O primeiro autor, conhecido escritor, poeta e dramaturgo nordestino, destacou-se no cenário nacional literário com importantes produções, sendo a mais conhecida a já citada *Auto da Compadecida*. Por meio da obra de Suassuna, também observamos a linguagem nordestina, com expressões características do Nordeste brasileiro, numa alusão à influência da sociedade e da cultura na linguagem presente em sua obra.

Essa foi uma importante ação, nesse processo interventivo, ao proporcionar o reconhecimento da produção escrita e sua materialidade, por isso a leitura, análise e interação de obras produzidas por meio do gênero textual peça de teatro, fundamentaram o fazer pedagógico. Assim, realizamos a leitura da obra *O rico avarento*, de Ariano Suassuna, porém de forma interventiva, observando as questões relevantes e características da obra e do gênero estudado.

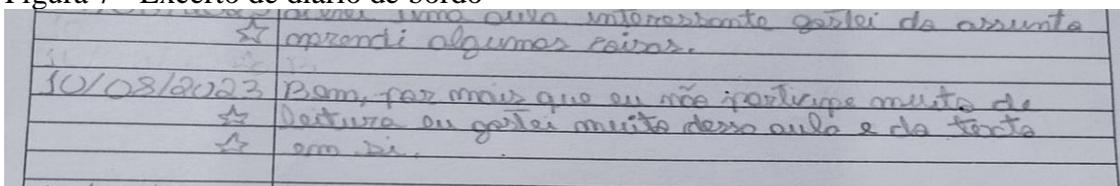
Essa experiência de leitura numa perspectiva prazerosa, mostrou que leituras que dialogam com o contexto e expectativas dos alunos, tendem a surtir efeitos transformadores na educação. Em um dos relatos no Diário de Bordo, a aluna comentou: “eu gostei muito dessa aula porque o livro era muito bom e engraçado e eu li também com meus colegas e foi muito bom”. Outra aluna relatou que “Bem, por mais que eu não participe muito de leitura eu gostei muito dessa aula e do texto em si”. Em outro relato, fica claro, o interesse na obra ao dizer que “O texto teatral, do ‘Rico Avarento’, foi muito engraçado, eu pude ver certinho a estrutura dele e suas divisões”.

Figura 6 – Excerto de diário de bordo



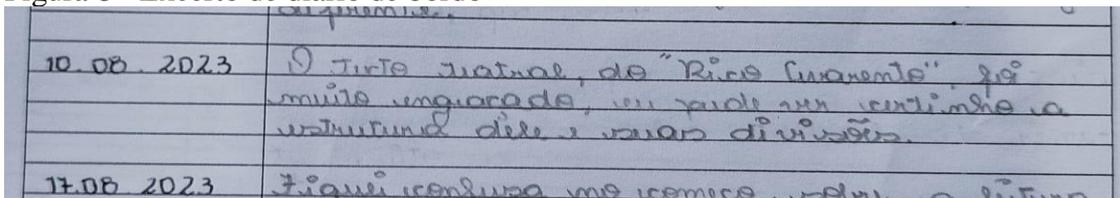
Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 7 - Excerto de diário de bordo



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 8 - Excerto de diário de bordo



Fonte: Arquivo pessoal.

Tais observações e relatos são importantes prerrogativas para o planejamento das aulas, já que na sequência o trabalho foi desenvolvido numa proposta de análise dos usos linguísticos na construção do texto teatral. Para isso, o plano de aula abordou a importância dos sinais de pontuação, do discurso direto como recursos essenciais no processo de produção textual, além de destacar as indicações cênicas, a sequência das ações, dentre outras características do gênero proposto. Assim, desenvolvemos por meio de eslaides, um trabalho mais técnico, com estudo de conceitos, características e atividades de produção de indicações cênicas e dos usos dos sinais de pontuação no texto teatral *A formiga e a cigarra*.

Estas aulas demandaram um tempo maior do que o planejado, já que o trabalho teórico (conceito, características e exemplos do texto teatral) foi contextualizado com a

leitura da peça de teatro *O rico avarento*, observando esses recursos na construção do texto teatral. Assim, os alunos associaram um estudo teórico, juntamente com sua materialidade no processo de produção de texto.

E assim, para materializar ainda mais o estudo dos usos linguísticos e como forma de valorização da produção local, apresentamos como outra proposta de leitura e análise de texto teatral, a obra *Homens de Lampião*, do autor nova-olimpiense Valdino Carlos. Esta representatividade de uma obra local, ressignifica um produto da terra, mostra aos alunos a possibilidade de autoria, inclusive de que eles também são capazes de se expressarem, por meio da modalidade escrita.

Esta leitura despertou uma dualidade de opiniões, com aqueles que apreciaram imensamente a obra, até por se tratar de um autor local e outros que não se identificaram com o texto, principalmente com a linguagem nordestina caracterizada na obra. Assim observamos no Diário de bordo dois grupos de opiniões:

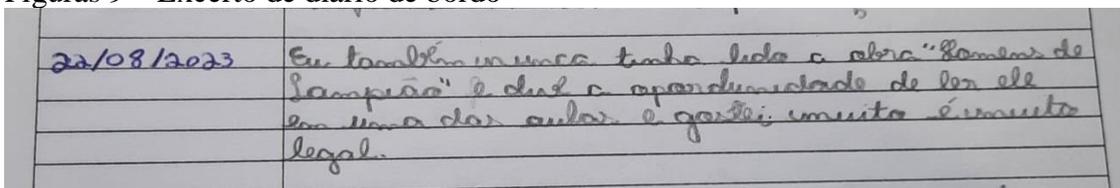
“Eu também nunca tinha lido a obra ‘Homens de Lampião’ e tive a oportunidade de ler ele em uma das aulas e gostei muito é muito legal” (Figura 9).

“A obra Homens de lampião é uma obra extremamente interessante, legal e muito divertida, pois nela á falas típicas nordestinas” (Figura 10).

“A leitura foi boa, só não gostei muito porque havia umas palavras ‘difíceis’ de se pronunciar e palavras desconhecidas para mim” (Figura 11).

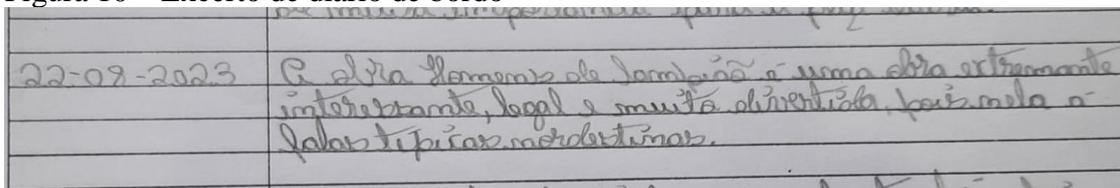
“Na leitura da obra ‘Homens de Lampião’ eu não gostei muito, um texto bem extenso que nele apresentava nordestinos, porém eu achei que as falas não seria algo que eles falassem, muito” (Figura 12).

Figuras 9 – Excerto de diário de bordo



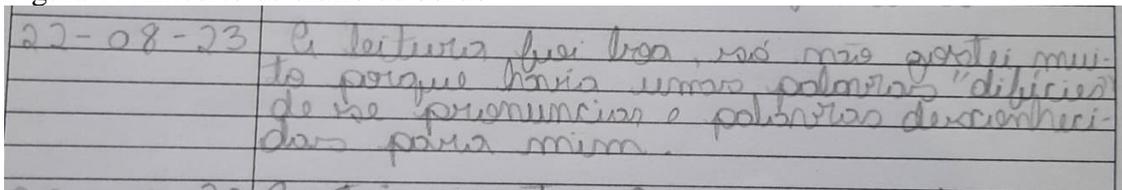
Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 10 – Excerto de diário de bordo



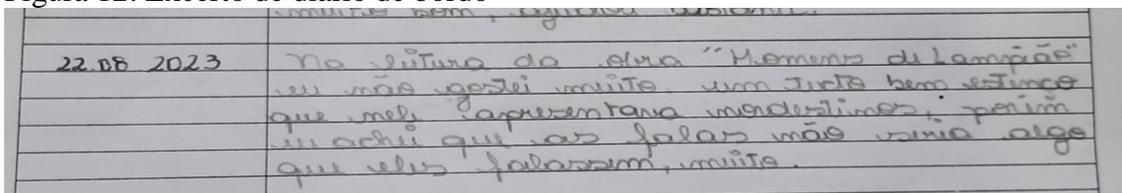
Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 11: Excerto de diário de bordo



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 12: Excerto de diário de bordo



Fonte: Arquivo pessoal.

A partir das opiniões lidas no Diário de bordo, centradas na linguagem representativa presente na obra *Homens de Lampião*, vimos a necessidade de um diálogo mais franco da visão que a sociedade tem ou apresenta do povo nordestino. Acreditamos que essa ação foi necessária, já que um dos objetivos do projeto de intervenção consistia na ressignificação da trajetória dos migrantes de origem nordestina na formação do município de Nova Olímpia – MT.

Assim dito, vimos que precisávamos desenvolver um trabalho ainda mais cuidadoso em torno da representação do Nordeste, já que há um certo simbolismo e discurso no imaginário popular que torna a personagem nordestina caricata e cheia de estereótipos. O nosso desafio se evidenciou ao propor um estudo da linguagem que representasse a riqueza vocabular desse povo, mas que, ao mesmo tempo o caracterizasse, sem reforçar estigmas que já circulam na sociedade.

Dessa forma, oportunizamos diálogos para enfatizar a importância dos nordestinos na constituição do município, em que os seus pais, tios, amigos, vieram em busca de novas oportunidades, desenvolvendo um trabalho difícil, geralmente braçal, que mostra a disposição e o esforço de um trabalhador. Alguns deles voltaram para seu local de origem, enquanto outros, persistiram, ajudando no fortalecimento do município.

Na sequência das atividades programadas no cronograma das aulas, tivemos uma pequena problemática, já que conforme o planejado, teríamos a palestra do ator e diretor Valter Lara, no entanto, não pode ocorrer nesse momento, já que o palestrante estava em viagem de trabalho com o grupo teatral NÓ. Assim, combinamos a realização dessa atividade em data posterior, conforme a possibilidade do palestrante e o fluxo das aulas.

Além disso, tivemos que nos reorganizar para atender o conteúdo e cronograma para a avaliação do *Sistema Estruturado de Ensino*.

### **3.4 3ª fase: o surgimento de alunos pesquisadores da língua**

Em nossa reorganização, partimos para a terceira fase, na qual a proposta se fundamentava no desenvolvimento do trabalho de campo e sua sistematização. Assim, nesse momento, organizamos pela primeira vez os trabalhos em grupos. A turma do 9º B, caracterizava-se por ter trinta alunos matriculados, no ano de 2023, no entanto, dois deles eram considerados alunos infrequentes, sendo inclusive encaminhados para o processo de Busca Ativa, em que determinado funcionário da escola, entra em contato com a família, solicitando sua presença, e em caso de persistir a ausência em sala de aula, o caso é enviado para o Conselho Tutelar. Apesar desses esforços, os dois alunos comentados permaneceram ausentes do espaço escolar, finalizando o ano sem os seus respectivos regressos.

Assim, o projeto de intervenção foi desenvolvido com cerca de 28 alunos, formando seis grupos de trabalhos. Para facilitar a dinâmica de organização grupal, iremos nomeá-los por meio de uma sequência numérica (grupo 1 ao 6).

Destacamos, que nesse processo, apesar da insistência e do trabalho motivacional desenvolvido ao longo do projeto, tivemos dois alunos (um do grupo 3 e outro do 5), que na sequência do trabalho se recusaram a desempenhar qualquer tipo de atividade ou engajamento. Em outros casos, alguns alunos participaram em sua totalidade, enquanto outros desenvolveram algum tipo de ação para a concretização do projeto.

Tais informações são relevantes, pois desde o início, o projeto buscou inserir esses alunos, inclusive de acordo com suas habilidades ou interesses em participação. No entanto, no processo de autoria do livro digital, não consta todos os 28 nomes, assinando apenas 15 alunos, pois um dos grupos não desenvolveu a escrita e outro desistiu pelo caminho. Mas, salientamos que alguns desses alunos que não desenvolveram a autoria, engajaram em outros processos, inclusive na dramatização e/ou equipe técnica, com destaque no desempenho dessas funções.

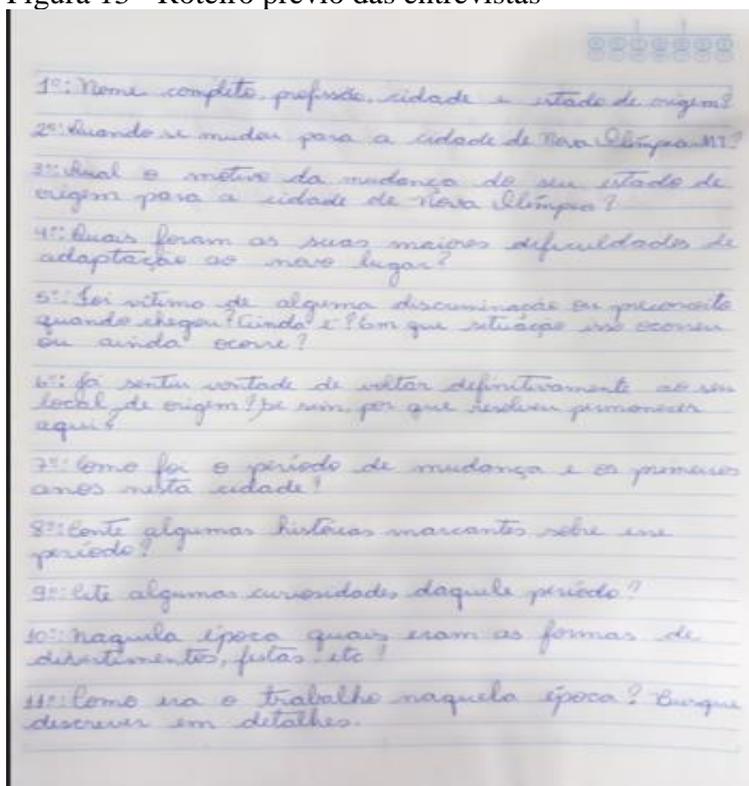
A partir dos grupos formados, realizamos o encaminhamento para a pesquisa e coleta de histórias de alguns migrantes de origem nordestina. Dessa forma, como proposta de trabalho utilizamos o gênero textual entrevista para a obtenção de informações. Para a realização dessa atividade, primeiramente os alunos tiveram contato com informações

sobre o gênero proposto, conhecendo o seu conceito, constituição e procedimentos para a sua realização, repassado por meio de material em formato de eslaides. Para a fundamentação do conceito, assistimos aos vídeos *Como elaborar uma entrevista* e *Dicas para elaboração de roteiro de entrevistas*. Após os vídeos comentamos coletivamente sobre aspectos, características e mais dicas para a realização das entrevistas.

Em grupos, os alunos elaboraram os primeiros roteiros, a partir de sugestões da docente e dos alunos, fomos coletivamente organizando no quadro um roteiro prévio, a fim de pesquisarem aspectos do processo de migração nordestina, com questionamentos relativos ao nosso interesse de pesquisa. Destacamos, que esse roteiro poderia ser aprimorado pelos grupos, incluindo novos elementos ou suprimindo outros, de acordo com as necessidades apresentadas no momento da entrevista.

Para esse procedimento, foi salientada a importância dessa ação na coleta de histórias de migrantes de origem nordestina, sendo necessário para tal empreendimento a seleção de entrevistado, focando em migrantes mais antigos. Este trabalho consistia num trabalho em grupo, a partir do que já havia sido organizado em aula anterior. Outro importante fundamento da ação da entrevista era a apresentação do objetivo e intenções dessa atividade. Assim, o roteiro prévio, após leitura e reorganização das questões, foi elaborado da seguinte forma:

Figura 13 - Roteiro prévio das entrevistas



Fonte: Arquivo pessoal.

O trabalho de campo, registrado por meio de áudio e vídeo, visando protagonizar narrativas de migrantes nordestinos, foi de suma importância ao possibilitar o início da escuta de vozes ignoradas, e assim ressignificar suas histórias como elementos determinantes na formação do município.

Pensando em uma atividade que consiste numa pesquisa de campo, tivemos que oportunizar um tempo necessário para a realização da pesquisa. Assim, voltamo-nos para a atividade não concluída da fase anterior, a entrevista com o ator e diretor Valter Lara que não pode ocorrer anteriormente, conforme o programado. Dessa forma, realizamos esta atividade apenas nesta fase, numa proposta de integração entre teoria e prática.

O nosso palestrante, Valter Lara, 32 anos, nasceu em Tangará da Serra–MT, mas reside desde a infância em Nova Olímpia – MT. É ator e diretor artístico do Grupo de Teatro Nó e Perebas, da cidade de Nova Olímpia – MT, onde desempenha importante função social ao promover ações culturais numa localidade em que investimentos nessa área não são priorizados. Também é monitor de capoeira no Grupo Capuerê.

A busca pela valorização da cultura também segue como um dos fundamentos do projeto, assim como consta na BNCC, quando afirma que “A finalidade é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas” (BRASIL, 2018, p. 63).

Sendo assim, a arte teatral, estimulada no espaço escolar, atende a essas expectativas, constituindo-se como um importante recurso metodológico. Desgranges afirma que

No teatro, por sua vez, uma narrativa é apresentada valendo-se conjuntamente de vários elementos de significação: a palavra, os gestos, as sonoridades, os figurinos, os objetos cênicos, etc. A experiência teatral desafia o espectador, deparando-se com a linguagem própria a esta arte, elaborar os diversos signos presentes em uma encenação. Esse mergulho no jogo da linguagem teatral, provoca o espectador a perceber, decodificar e interpretar de maneira pessoal os variados signos que compõem o discurso cênico (DESGRANGES, 2020, p. 23).

A partir desse pensamento, realizamos a palestra na sala de vídeo da escola, onde foram repassadas algumas técnicas, dinâmicas e orientações teatrais, sendo muito apreciadas por todos, com uma participação efetiva, inclusive de alunos com dificuldade de socialização. Por meio dessa atividade, houve o comprometimento do ator e diretor Valter Lara na colaboração de alguns ensaios no contraturno para a apresentação da peça teatral.

Fotos 6 a 8 - Palestra de Valter Lara



Fonte: Arquivo pessoal.



Fonte: Arquivo pessoal.



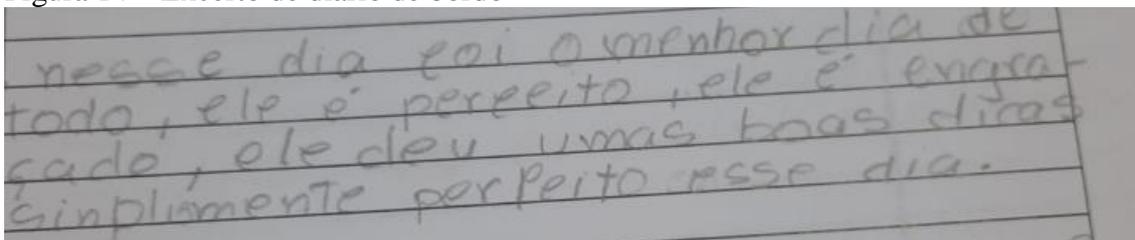
Fonte: Arquivo pessoal.

Essa palestra fundamentou um trabalho na prática pedagógica, já que anteriormente, o conhecimento encontrava-se no campo teórico. A partir dessa ação, os

alunos começaram realmente a compreender os fundamentos de uma educação artística, na função e percepção de um texto teatral. Durante a palestra, a palavra-chave difundida pelo motivador, pode ser definida como *provocação*. Assim, observamos que o texto teatral, fundamentado numa linguagem artística possui essa função de provocar os sentidos, fazer refletir sobre nós e a sociedade, e não apenas na visão reducionista de entretenimento.

Como uma importante experiência, em um contexto de aprendizagem, uma aluna em seu Diário de bordo, comentou sobre esse evento: “nesse dia foi o melhor dia de todo, ele é perfeito, ele é engraçado, ele deu umas boas dicas simplesmente perfeito esse dia”. A linguagem teatral, com base nessa atividade, mostra-se novamente, como uma das possibilidades de transformação da educação.

Figura 14 – Excerto de diário de bordo



Fonte: Arquivo pessoal.

### 3.5 Práticas de audição e transcrição: conhecendo um processo

A partir desse momento, iniciamos o processo de sistematização das histórias coletadas de alguns migrantes de origem nordestina, obtidas por meio das entrevistas. Entretanto, para que fosse uma experiência exitosa, o material coletado precisou ser trabalhado de forma sistemática com procedimentos orientados. Aqui trataremos do desenvolvimento do trabalho de análise de materiais linguísticos.

Sabendo que na nossa proposta de trabalho, fundamentamos uma pesquisa linguística, no caso, de uma entrevista de um migrante nordestino, precisamos pensar que há um material, gravado por meio de vídeo ou áudio, a ser analisado. Assim, partimos da premissa do estudo de material, apoiado na linguagem oral, já que tanto um texto na modalidade escrita ou falada, podem ser objetos de estudos.

A língua falada apresenta complexidade, assim como a escrita, já que temos em seu processo a presença de interlocutores, uma situacionalidade, contexto de produção, além de fatores próprios, como a adição de gestos, expressões, entonações, que enriquecem a comunicação efetuada. Na produção escrita, esses recursos são muito mais

diffíceis de serem reproduzidos. Isso não quer dizer que haja a superioridade de uma modalidade sobre a outra, mas que cada uma delas possui suas particularidades e especificidades que as tornam essenciais no processo de comunicação. Marcuschi esclarece que

Na perspectiva aqui defendida, seria útil ter presente que, assim como a fala não apresenta propriedades intrínsecas negativas, também a escrita não tem propriedades intrínsecas privilegiadas. São modos de representação cognitiva e social que se revelam em práticas específicas. Postular algum tipo de supremacia ou superioridade de alguma das duas modalidades seria uma visão equivocada, pois não se pode afirmar que a fala é superior à escrita ou vice-versa (MARCUSCHI, 2004, p. 35).

Em se tratando da linguagem oral, precisamos analisar, primeiramente o processo de audição. Segundo o dicionário Oxford<sup>6</sup>, audição é o “ato de ouvir ou escutar; percepção dos sons pelo ouvido; audiência”. Portanto, o ato de *ouvir, perceber, escutar* o material coletado, foi a nossa primeira ação de análise após a conclusão da pesquisa de campo. Isso se tornou essencial no percurso formativo, por permitir o conhecimento, a partilha em grupo, numa primeira análise e reconhecimento do material com as narrativas coletadas.

Pautados em Marcuschi, podemos dizer que a transcrição consiste em “passar o texto de sua realização sonora para a forma gráfica com base numa série de procedimentos convencionalizados” (MARCUSCHI, 2004, p. 49). Essa passagem do oral para o escrito deve ser construída sem intervenções significativas, buscando ser o mais fidedigno possível, registrando falas, informações, comentários, etc. que contrariem a norma padrão, caso seja percebido na modalidade oral. Por isso, nessa atividade, “Adotamos uma série de convenções de transcrição para manter um mínimo de fidelidade à qualidade da produção oral, fugindo inclusive ao padrão ortográfico, no plano da forma da expressão” (IDEM, 2004, p. 52).

A afirmação mostra que o processo de transcrição consiste numa atividade complexa, que requer um rigor e intenções definidas por parte do pesquisador. Tal ideia é confirmada por Paiva: “O objetivo básico de uma transcrição é transpor o discurso falado, da forma mais fiel possível, para registros gráficos mais permanente, necessidade que decorre do fato de que não conseguimos estudar o oral através do próprio oral” (PAIVA, 2023, p. 135). No entanto, não podemos esquecer que esse processo foi elaborado por alunos da educação básica, que não utilizaram todo o rigor científico para tal ação.

---

<sup>6</sup> Dicionário Oxford *On-line*.

Foto 9 - Atividade de audição e transcrição



Fonte: Arquivo pessoal.

Na realização desse processo, os alunos foram orientados a transcrever o mais original possível, de acordo com o relato do entrevistado, já que “as mudanças operadas na transcrição devem ser de ordem a não interferir na natureza do discurso produzido do ponto de vista da linguagem e do conteúdo” (MARCUSCHI, 2010, p. 49).

Na fase de entrevista, deparamo-nos com uma problemática, pois dos seis grupos formados, apenas quatro realizaram efetivamente os processos de audição e transcrição. Portanto, trabalhamos no decorrer do projeto, com essas quatro entrevistas transcritas.

Nesse momento, nas primeiras análises do material coletado, observamos que o perfil do entrevistado, em sua maioria, tratava-se de homens (apenas uma entrevista foi realizada com pessoa do gênero feminino), entre 40 e 50 anos, trabalhadores que vieram como cortadores de cana, que se mudaram para Nova Olímpia – MT, no apogeu da economia local. Apesar de não serem questionados, em sua maioria, notamos que se tratavam de pessoas com pouca escolaridade, principalmente na época de deslocamento para esta região.

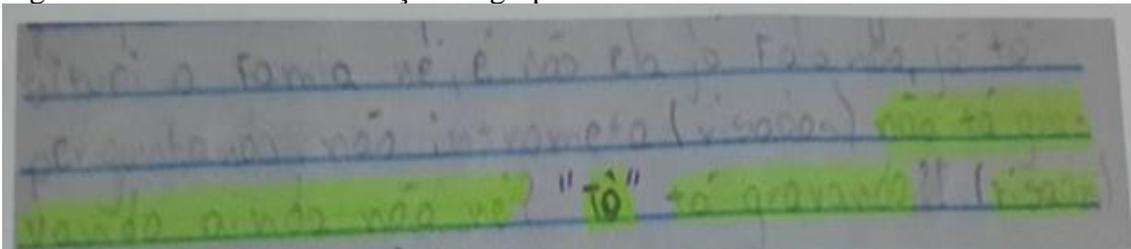
Dessa forma, o desafio seguinte consistia na análise das transcrições<sup>7</sup>, na primeira observância da linguagem desses migrantes: os traços de oralidade, as palavras ou expressões regionais presentes na comunicação, os desvios da norma culta, dentre outras variáveis.

Nesta atividade realizada, observamos na ação de transcrição, o objetivo de registrar o mais fidedigno possível o relato do entrevistado, inclusive no registro de palavras ou expressões características de uma conversa, em momentos informais, como as transcrições da Figura 15: “não tá gravando ainda não né?” “**Tô**” “tá gravando?! (risadas)” (grifos do autor).

---

<sup>7</sup> Destacaremos apenas alguns trechos das transcrições no decorrer do texto.

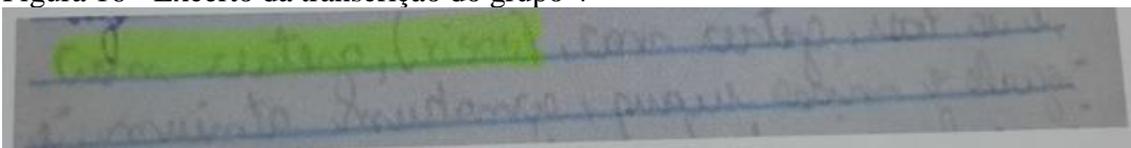
Figura 15 - Excerto da transcrição do grupo 4



Fonte: Arquivo pessoal.

Em outro momento, como podemos observar na Figura 16, há a transcrição que mostra a busca pelo registro o mais fiel possível, como um momento de descontração entre os sujeitos participantes: “Com certeza, (risos)”.

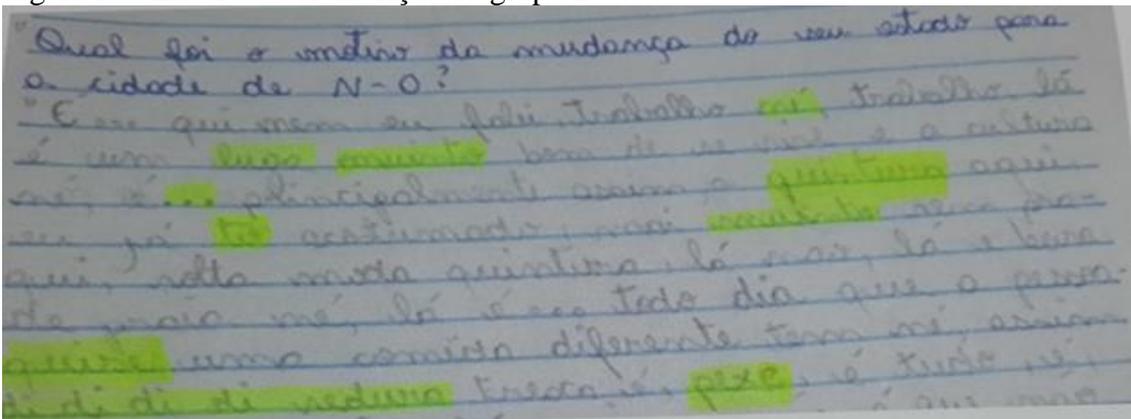
Figura 16 - Excerto da transcrição do grupo 4



Fonte: Arquivo pessoal.

Em certa transcrição da entrevista, notamos no excerto da Figura 17, o cuidado e a intenção de realizar uma notação gráfica, incluindo elementos próprios da oralidade: “muinto, quintura”, numa busca em manter a originalidade da entrevista.

Figura 17 - Excerto da transcrição do grupo 2

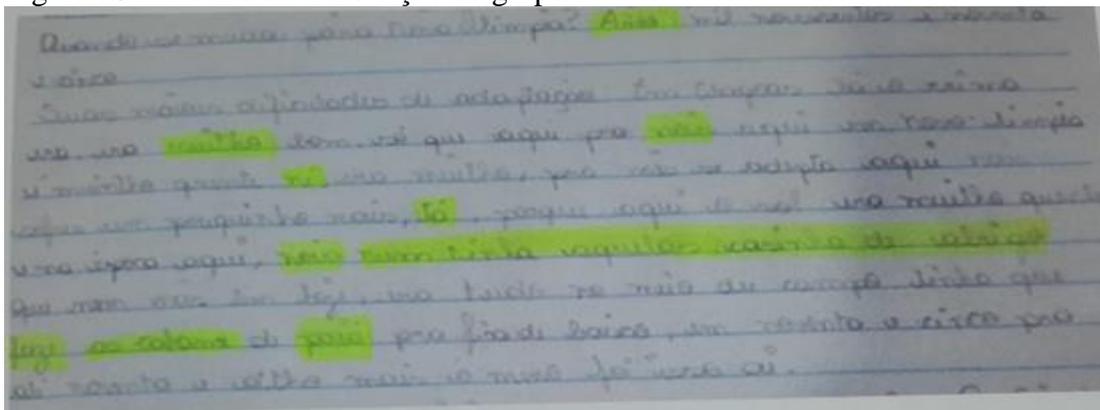


Fonte: Arquivo pessoal.

No fragmento, temos elementos que caracterizam uma pausa ou hesitação, representadas pelo sinal de reticência (...), traços da oralidade /né/, processos de metaplasmos /luga/, /tô/, /muinto/, /peixe/, /quise/. Inclusive há a tentativa de registro de suposto gaguejo /di di di di vedura/. Podemos considerar recursos interessantes, pois “Tais convenções são necessárias para evitar que se incorra no risco de editar a fala do entrevistador, sujeitando o oral às normas do texto escrito” (PAIVA, 2023, p. 138).

Esse tipo de recurso também é observado em outra entrevista quando se busca na transcrição uma notação gráfica mais realista possível, inserindo traços da oralidade:

Figura 18 - Excerto da transcrição do grupo 2

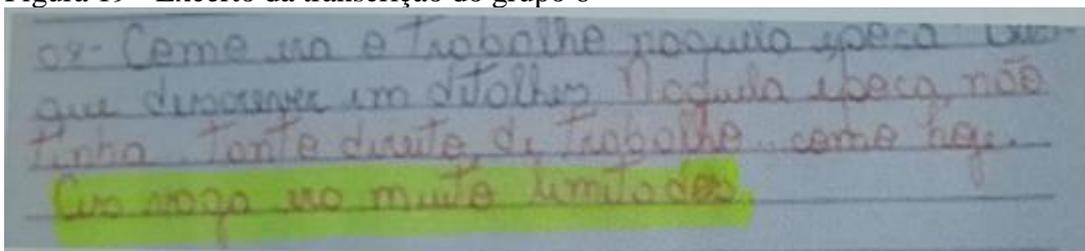


Fonte: Arquivo pessoal.

Notamos, no excerto da Figura 18, a tentativa de registro de uma interjeição “Aaaa”, além dos mesmos traços de oralidade /né/, /tá/ e casos de metaplasmos: /muito/, /nóis/, /faze/, /paiá/, dentre outros.

Outra situação observada é quando analisamos os casos de concordância verbal e nominal presentes nas entrevistas “as cabana”, “nois num tinha aquelas casinha de abrigo” (Figura 18).

Figura 19 - Excerto da transcrição do grupo 6



Fonte: Arquivo pessoal.

No excerto acima, também vimos “As vaga era muito limitados”. Nesses casos, os alunos realmente optaram por uma transcrição real, representando a verdadeira linguagem desses migrantes nordestinos. Paiva reafirma essa posição perante esse caso:

A fidelidade aos dados orais deve ser o objetivo de toda transcrição. Queremos registrar o que foi dito por um falante da forma como foi dito. Uma transcrição não é e não pode ser uma edição da fala do entrevistado. Assim, se um falante diz *as menina bonita* (ao invés de *as meninas bonitas*), tal cadeia deve ser registrada exatamente da forma como foi pronunciada (PAIVA, 2023, p. 136, grifos do autor).

Nestes casos, houve a intenção por parte dos transcritores de não intervirem nas expressões que marcam a oralidade. No entanto, nem todos conseguem reproduzir essa notação gráfica, de forma isenta, podendo ter ocorrido interferências na transcrição,

mesmo que não intencional. Esse fato ocorre já que nesse processo “jamais estão isentos de uma avaliação subjetiva por parte daquele que transcreve e, não raro estão sujeitos a um processo de filtragem por parte do ouvinte” (PAIVA, 2023, p. 136).

Por meio do processo de transcrição, pudemos observar no coletivo, a linguagem de um migrante nordestino, com pouca escolaridade que se caracteriza por ser constituída por um falar, fruto da variação linguística e por uma linguagem, definida por desvios da norma culta. Assim, realizamos no quadro uma listagem com algumas palavras ou expressões observadas que poderiam ser consideradas desvios da norma culta ou típicas da região nordestina. Nesse caso, a atividade consistia em apenas observar as palavras ou expressões típicas da oralidade, ou seja, uma linguagem informal.

Quadro 2 - Listagem de palavras

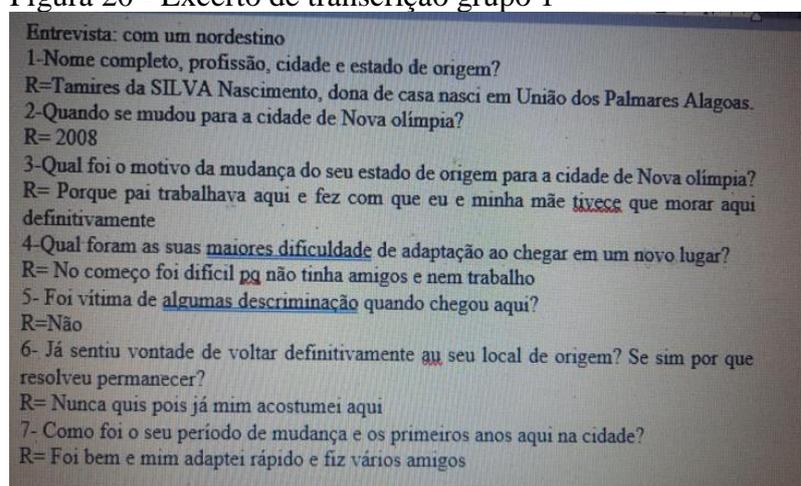
muinto	pexe	arroiz	cuscul	quarenta
macaxera	pruque	difiço	lugá	crima
incrusive	nóis	tá	paia	poco
as veis	inté	podão	Zalagoas	caba da peste
bubônica	gerimum	abroba	iapoi	brocado

Fonte: Arquivo pessoal.

Nesta atividade, é importante salientar, o destaque de apenas algumas palavras ou expressões, já que ainda não tínhamos acesso a todas as entrevistas e transcrições. Assim, a atividade foi realizada com o material disponível no dia.

Assim, fundamentamos a necessidade de um olhar diferenciado, já que essa linguagem caracteriza um grupo social ou regional, pertencentes à variação linguística. Podemos considerar, portanto, essa atividade como uma introdução à próxima análise do projeto de intervenção: o estudo da variação linguística.

Figura 20 - Excerto de transcrição grupo 1



Fonte: Arquivo pessoal.



### 3.6 Um estudo da variação linguística no município de Nova Olímpia – MT

Após o processo de transcrição, a materialidade dessa ação ocorreu por meio da análise das variações linguísticas, numa ação primeiramente de investigação do conhecimento prévio dos alunos. Assim, realizamos a leitura de textos, como charges e memes, que apresentavam marcas de variação linguística, para assim, possibilitar uma discussão sobre a linguagem utilizada nos textos, ao solicitar o relato das impressões e conhecimento já existentes sobre a temática.

Seguindo essa proposta, expusemos em eslaides várias charges e memes, com o objetivo de analisá-los, numa tentativa de investigação de conhecimento de mundo dos alunos. Eles observaram textos, como:

Figuras 24 a 29 - Exemplos de variação linguística



Fonte: <https://www.todamateria.com.br/variacoes-linguisticas>. Acesso: 10 jul. 2023.



Disponível em: [www.opera10.com.br](http://www.opera10.com.br). Acesso: em 12 de fevereiro de 2018.

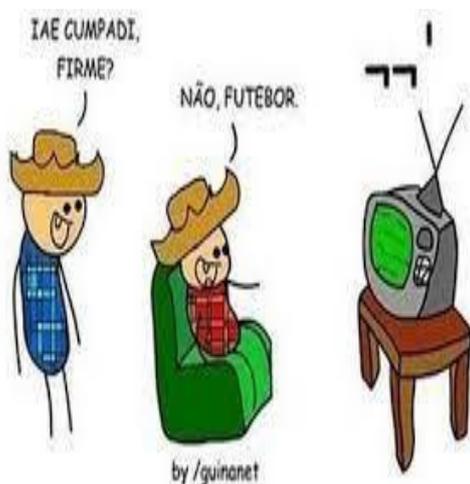
Fonte: <http://www.ivancabral.com/2013/08/chargedo-dia-medicosestrangerios.html>. Acesso: 10 de jul. 2023.



Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/gramatica/variacoes-linguisticas.html>. Acesso: 10 de jul. 2023.



Fonte: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/letras/variacoes-linguisticas>. Acesso: 10 de jul. 2023.



Fonte: <https://agoradiscursiva.blogspot.com/2016/08/variacao-linguistica-sugestao-de.html>. Acesso: 10 de jul. 2023.

## CRITÉRIO SITUACIONAL



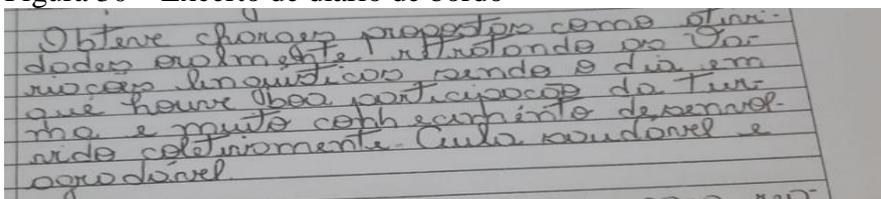
Fonte: <https://www.todamateria.com.br/variacoes-linguisticas>. Acesso: 10 de jul. 2023.

Nesse contexto, observamos um conhecimento relativo sobre o tema, onde alguns alunos articularam sobre as diferentes formas de linguagem, principalmente quando tratamos de uma linguagem regional. Essa investigação de um conhecimento já adquirido está em consonância com a perspectiva de que quando um aluno chega à escola, traz consigo uma bagagem de conhecimentos os quais adquiriu em seus percursos sociais, e que precisam, de certa forma, serem problematizados e sistematizados durante o processo de ensino e aprendizagem. Esse conhecimento prévio deve ser considerado o ponto de partida para qualquer estudo que valorize a busca por conhecimento, numa práxis de construção colaborativa. Essa metodologia não consiste numa imposição de conhecimento, inclusive na concepção de Paulo Freire

O educador, como quem sabe, precisa reconhecer, primeiro, nos educandos em processo de saber mais, os sujeitos, com ele, deste processo e não pacientes acomodados; segundo, reconhecer que o conhecimento não é um dado aí, algo imobilizado, concluído, terminado, a ser transferido por quem o adquiriu a quem ainda não o possui (FREIRE, 1989, p. 17-18).

Nessa atividade, houve relato de dois alunos: “Eu já vi isso antes”, “Eu sei o que é variação linguística”. Por meio de um questionamento mais preciso, verificamos que já havia um conhecimento prévio sobre o assunto, no entanto, o conhecimento sistematizado ainda necessitava de pesquisas e análises. Uma aluna relatou em seu Diário de bordo: “Obtive charges propostas como atividades oralmente retratando as Variações linguísticas, sendo o dia em que houve boa participação da turma e muito conhecimento desenvolvido coletivamente. Aula saudável e agradável.”

Figura 30 – Excerto de diário de bordo



Fonte: Arquivo pessoal.

A partir de tal constatação, partimos para a elaboração de uma curadoria de informações, propondo a realização de pesquisas sobre as variações linguísticas, reconhecendo as diferenças, os tipos e as circunstâncias desse processo. Para o desenvolvimento dessa ação, utilizamos o recurso dos *chromebooks* escolares que efetivam a importância dos recursos tecnológicos na nova era da educação, já que hoje as Tecnologias da Informação de Comunicação - TICs são aliadas essenciais nos processos de aprendizagem.

Foto 10 - Atividade de pesquisa



Fonte: Arquivo pessoal.

Na ação de pesquisa do conceito e características da variação linguística, precisamos de antemão analisar o intuito de uma pesquisa que visa o conhecimento dos aspectos da variação linguística no ambiente escolar, principalmente se pensarmos uma sala de aula como espaço sociolinguístico, em que os sujeitos que interagem nesse ambiente são influenciados por diversos comportamentos linguísticos.

Considerando essa premissa, verificamos uma turma heterogênea em vários aspectos que apresenta uma diversidade linguística, sendo que muitos deles trazem marcas linguísticas, resultantes de uma migração nordestina, característica da cidade onde moram. Portanto, a pesquisa a ser realizada, precisava já possibilitar uma reflexão da diversidade linguística nesse ambiente. Sabendo, que como escola que formamos, temos a função essencial de analisar a língua que nos caracteriza, já que "A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa" (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15). Possibilitar, portanto, um momento de pesquisa e

análise da diversidade linguística, segue uma proposta de produção de conhecimento e autonomia do saber.

É relevante um trabalho que permita aos alunos reconhecerem a sua linguagem, num aspecto de diversidade, mostrando a variedade de repertório verbal presente na sociedade. Bortoni-Ricardo esclarece que

Entre os muitos mitos que se criaram e se corporificaram no Brasil, está o da homogeneidade linguística. À análise leiga e generalizada, as diferenças linguísticas diatópicas, distribuídas no espaço geográfico, e diastráticas, distribuídas no espaço social, parecem ser de pequena relevância, já que não impedem a inteligibilidade. A realidade, entretanto, é bem outra (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 22).

Prosseguindo na atividade, após a pesquisa, inicialmente imaginávamos uma dinâmica de roda de conversa para socialização, no entanto, o trabalho desenvolvido tomou uma maior proporção, sendo decidido pela apresentação por meio de seminário. Nessa atividade, os grupos apresentaram sobre um dos tipos de variação linguística, comentando sobre o conceito e características de cada uma delas. Permitimos, comentários e explicações adicionais, conforme desenvolvia a apresentação, sendo uma atividade de participação expressiva.

Destacamos também que na apresentação do seminário, um dos grupos discutiu sobre a questão do preconceito linguístico. Assim, abrimos espaço para uma importante discussão sobre as diversas formas de preconceito na sociedade, inclusive a relativa ao modo de falar das pessoas, que acabam sendo julgadas e desmerecidas, iniciando outra forma de exclusão.

Fotos 11 e 12 - Apresentação de pesquisa



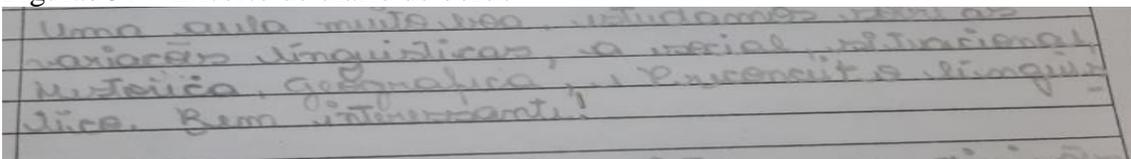
Fonte: Arquivo pessoal.



Fonte: Arquivo pessoal.

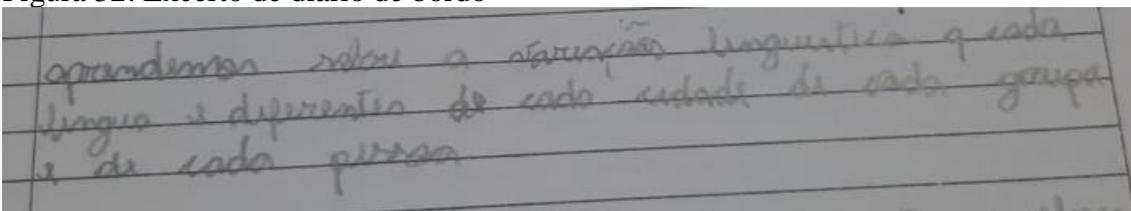
Nos relatos do Diário de bordo, no decorrer dessas aulas, observamos comentários positivos acerca do desenvolvimento e aprendizagem, como podemos notar: “Uma aula muito boa, estudamos sobre as variações linguísticas, a social, situacional, histórica e geográfica, e preconceito linguístico. Bem interessante!” e “aprendemos sobre a variação linguística q cada língua e diferentes de cada cidade de cada grupo e de cada pessoa”.

Figuras 31 – Excerto de diário de bordo



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 32: Excerto de diário de bordo



Fonte: Arquivo pessoal.

Com o material coletado por meio da entrevista e sua transcrição, iniciamos o momento da análise das variações linguísticas que representam as marcas linguísticas do povo nordestino. Segundo Mollica “A Sociolinguística considera em especial como objeto de estudo exatamente a variação, entendendo-a como um princípio geral e universal, passível de ser descrita e analisada cientificamente” (MOLLICA, 2023, p. 9-10). Assim sendo, partimos para o momento da análise da língua em seu percurso natural, em seu uso no seio da comunidade nova-olimpiense.

Conforme Labov “A análise adequada da variável linguística é o passo mais importante da investigação sociolinguística” (LABOV, 2008, p. 93). Dessa forma, passamos a analisar e observar as possíveis variáveis, já que “o termo ‘variável’ pode significar fenômeno em variação e grupos de fatores” (MOLLICA, 2023, p. 11), principalmente quando já sabemos que as variáveis são aspectos frequentes nas variações geográficas (Calvet, 2002), influenciadas pelas variantes linguísticas e categorias sociais (idade, sexo, escolaridade, dentre outras). Portanto, passamos ao estudo de uma variação linguística, fruto de uma linguagem de migrantes da região nordestina, sendo trabalhadores da lavoura da cana-de-açúcar, geralmente pessoas de pouca escolaridade, que migraram para esta região em busca de melhores oportunidades de vida.

Assim, partimos para atividade em que os alunos, de posse de suas transcrições puderam destacar as palavras ou expressões que se caracterizavam como variações linguísticas, oriundas de uma linguagem com aspectos diatópicas, ou seja, que representavam o modo de falar dos nordestinos. Nesse momento, direcionamo-nos à análise de algumas expressões regionais. Foram destacadas as seguintes palavras ou expressões presentes nas transcrições: *macaxeira*, *bubônica*, *jerimum*, *podão*, *cuscuZ*, *Zalagoas*, *iapoi*, *caba da peste*, *brocado*.

A partir dessas palavras ou expressões observadas nas transcrições das entrevistas, os alunos se empolgaram em comentar outras palavras ou expressões que conheciam em seu meio social, principalmente daqueles que conviviam num espaço formado por migrantes nordestinos. Assim, foram elencadas outras palavras ou expressões como: *arretado*, *avexado*, *arengar*, *confeito*, *mangar*, *pexeira*, *flau* (ou *frau*). Destacamos nesta última palavra uma certa discordância entre os alunos, em que alguns afirmavam que a forma dita usualmente é a variante /frau/ e outros que a forma deve ser /flau/.

Vale destacar que essas outras palavras ou expressões ditas no decorrer das aulas, foram manifestas de forma espontânea, de acordo com o conhecimento e experiências linguísticas vividas pelos alunos em seu ambiente social, principalmente na linguagem vivenciada em sua casa. Em aulas seguintes, os alunos foram expressando outros vocábulos, frutos de uma observação mais atenta no seu meio social. Percebemos que muitos alunos, a partir dessas discussões, começaram a reconhecer e coletar, numa postura inicial de pesquisador, essas variações linguísticas tão presentes em suas casas, mas que em outros tempos, eram ignoradas ou pouco valorizadas.

No processo de transcrição, facilmente observamos a tentativa de representação gráfica do modo de falar de certo grupo social, ou seja, de um migrante nordestino.

Obviamente, essa linguagem está repleta de variação linguística, evidenciada por meio da variação diatópica.

Nesse momento, recorreremos a uma análise coletiva da língua de alguns casos que se caracterizam como fenômenos comuns da língua, numa associação às variações linguísticas. Assim, listamos algumas dessas palavras para análises: *muinto*, *muitho*, *macaxera*, *pexe*, *poco*, *nóis*, *tá*, *lugá*, *paia*, *incrusive*, *crima*, *as vaga*.

Por meio desses vocábulos, comentamos que essas variações linguísticas estão presentes frequentemente na linguagem de grande parte da população. Destacamos ainda, que muitas palavras que utilizamos hoje, em outro período caracterizavam-se por uma escrita diferente da atual normativa. Em outras situações, a linguagem utilizada mostra o uso frequente da língua coloquial, que por mais que não tenha o prestígio da língua culta, é realmente a língua mais falada no país.

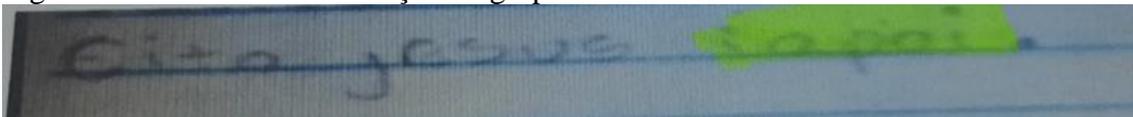
Em seguida, solicitamos a reescrita dessas palavras de acordo com a norma culta, esclarecendo que o essencial nesse processo de aprendizagem é que eles reconhecessem esses vocábulos como participantes de uma variação linguística, e por isso, reconhecidas em seu valor. No entanto, possibilitando que o aluno reconheça a ortografia oficial, numa forma de apropriação de uma linguagem formal. Salientamos, também, que essa atividade de listagem de palavras, características do processo de variação linguística, colaborou para efetivação de atividades posteriores.

Esses fenômenos podem ser explicados devido a uma característica da língua que é a presença dos metaplasmos, que consistem em modificações fonéticas que as palavras sofrem em sua evolução. E a entrevista transcrita está repleta desse fenômeno. O metaplasmo apócope, que consiste na queda de um fonema no final de uma palavra, é algo recorrente no uso da língua, como observamos na palavra *lugá*, que na verdade é o léxico *lugar*. Cotidianamente os brasileiros produzem o metaplasmo apócope nas suas situações comunicativas, tornando-se um fator interessante no processo de evolução da língua.

A variante *iapoi* mereceu o nosso destaque de análise já que sempre foi uma palavra presente na linguagem usual no município de Nova Olímpia – MT. Quando questionados, do significado da palavra, observamos certa dificuldade em defini-la. Então pesquisamos no *Dicionário Informal* a sua definição que consta como “Advérbio de afirmação”, num sentido de concordância, confirmação. No entanto, o que mais chamou a atenção é que na pesquisa encontramos o vocábulo *iapois*, num contraste com o

vocábulo da pesquisa de campo *iapoi* (Figura 33). Dessa forma, podemos considerar que a supressão do fonema /s/, se caracteriza como o metaplasmo denominado de apócope.

Figura 33 - Excerto de transcrição do grupo 4



Fonte: Arquivo pessoal.

Como dito anteriormente, essa variante *iapoi* é mais comumente observada no município de Nova Olímpia do que a variante *iapoís*, como podemos também notar na transcrição da entrevista, como consta na Figura 33. Dessa forma, deduzimos que a variante *iapoi* é uma variação que circula no município de Nova Olímpia – MT, de outra variação linguística *iapoís*. Esse fato mostra a dinamicidade da língua, num constante movimento de transformação, influenciada por diversos contextos. Sobre esse fenômeno, Bortoni-Ricardo teoriza que “essa variabilidade como evidência sincrônica de mudanças linguísticas em andamento e/ou como reflexo de fatores socioecológicos sobre a língua” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 71).

Outra observação de uso de metaplasmo é o caso da monotongação, que consiste em transformar, ou reduzir, um ditongo a vogal, como ocorre nos vocábulos *macaxera*, *peixe* e *poco*, que respectivamente equivalem à *macaxeira*, *peixe* e *pouco*. Esse fenômeno está cada vez mais presente na língua falada e até escrita, como Bagno explica na obra *A língua de Eulália*:

Os livros didáticos e as gramáticas insistem em dizer, até hoje, que nas palavras pouco, roupa, louro existem “ditongos”, isto é, um “encontro vocálico” em que as duas vogais são pronunciadas. Mas isso não acontece mais no português do Brasil, nem no de Portugal. Há muito tempo que o que se escreve ou é pronunciado o. Isso está documentado em pesquisas, em gravações da língua falada, e basta você ligar o rádio ou a televisão para ouvir poco, ropa, loro... (BAGNO, 2006, p. 95).

Além disso, observamos outras ocorrências como a Iotização, substituição do /k/ por /i/ na palavra *paia*, no caso, *palha*. A própria palavra *muinho* e *muitho* referindo-se a palavra *muito* e a palavra *nóis*, do pronome pessoal *nós*, podem ser consideradas uma epêntese, que é o nome dado ao acréscimo de um fonema no interior de uma palavra. Também vale comentar o caso de aférese, que ocorre quando a supressão acontece em início de um vocábulo, como na palavra *tá*, no lugar de *está*.

Outra situação a ser observada é a forma comumente utilizada por grande parte dos brasileiros, que consiste na substituição do /r/ pelo /l/, como observamos nas palavras

*incrusive* e *crima*, referentes a *inclusive* e *clima*, presentes nas transcrições analisadas.

Bagno explica sobre esse fenômeno:

Existe na língua portuguesa uma tendência natural em transformar em R o L dos encontros consonantais, e este fenômeno tem até um nome complicado: *rotacismo*. Quem diz *broco* em lugar de *bloco* não é “burro”, não fala “errado” nem é “engraçado”, mas está apenas acompanhando a natural inclinação rotacizante da língua (BAGNO, 2006, p. 45, grifos do autor).

A questão da ausência do plural, no caso *as vaga*, numa ausência da concordância de número, também é bem representativo na linguagem usual do brasileiro. Podemos definir que esse fenômeno se caracteriza pelas marcas de redundância do plural, onde para pluralizarmos necessitamos de acrescentar o plural em várias palavras, inclusive de classes de palavras diferentes. Sendo que no português não-padrão, numa postura mais econômica, costuma-se pluralizar apenas um elemento (BAGNO, 2006).

Com efeito, as variações linguísticas verificadas nas transcrições, são frutos de comportamentos linguísticos e sociais. Calvet pontua que em “quaisquer que sejam as formas estigmatizadas, rejeitadas, classificadas como ilegítimas (em nome de critérios de prestígio, de classes sociais, de anormalidade congênita etc.), elas o são por referência a uma forma tida como legítima” (CALVET, 2002, p. 68). Essa ideia emerge ao buscar a imposição de que a língua considerada legítima, precisa ser considerada de maior valor que as outras línguas. Nesse caso, as demais línguas sofrem o desprestígio e estigma tanto linguístico quanto social.

### 3.7 Um glossário<sup>8</sup> e sua linguagem representativa

Sabemos que a língua está em constante transformação, e nesse aspecto o léxico de nossa língua também se transforma. Diante das diversas situações de comunicação que vivenciamos, desde as relações familiares e sociais, deparamo-nos com a diversidade linguística, e a conseqüente ampliação de nosso repertório lexical. Nessa relação, também entramos em contato com as variações linguísticas que circulam na sociedade que revelam muito de nossas vivências e culturas.

Nossa pesquisa de campo evidenciou importantes narrativas, inclusive no aspecto das variações linguísticas presentes na cidade de Nova Olímpia – MT. Essa ação possibilitou o reconhecimento de diversas palavras ou expressões, que se configuram como uma linguagem característica da localidade, fruto da migração nordestina. Assim,

---

<sup>8</sup> O glossário encontra-se no apêndice.

a possibilidade de atividade de produção de glossário pelos alunos, materializa um trabalho de análise da língua *in-loco*.

Segundo o Dicionário Aurélio<sup>9</sup>, a palavra glossário vem do latim *glossarium*, que significa “elucidário, vocabulário”. Possui como uma das definições “Espécie de dicionário que, anexado à obra, explica termos pouco conhecidos, arcaicos, peregrinos, dialetais, etc.”. Barbosa também define que glossário “é, de certa maneira, um vocabulário, pois reúne os vários empregos, ou seja, as várias palavras-ocorrências de um mesmo vocábulo (BARBOSA,1995, p. 3-4)”. Nesse contexto, consideramos importante para a dinâmica do projeto de intervenção a produção de um glossário, construído a partir da análise das transcrições das entrevistas realizadas.

Sabemos que um glossário pode ser produzido com termos que representam aspectos de uma comunidade, transparecendo origem, valores, crenças, costumes, dentre outros. Nesse sentido, ele pode refletir aspectos que demonstram a cultura e valores sociais, de acordo com as necessidades linguísticas de seu grupo representativo.

Diante disso, a atividade de produção de um glossário tornou-se uma importante ferramenta de observação e análise, como fonte de termos representativos de um modo de falar, caracterizado pela variação diatópica. Nesse caso, o glossário tinha a intenção de representar a linguagem de migrantes nordestinos, que vieram para Nova Olímpia – MT e trouxeram o modo de falar de sua região, e apesar de entrar em contato com outras variações linguísticas já presentes na cidade, conseguiram manter, em muitos aspectos, as particularidades linguísticas do povo nordestino.

Nesse contexto, pedimos aos alunos que elaborassem um glossário de palavras de origem nordestina. No entanto, essa ação foi precedida de momentos do fazer pedagógico. Assim, numa pequena investigação de conhecimento prévio, constatamos que em grande parte, havia o desconhecimento do vocábulo glossário.

Numa aula, expusemos a definição e particularidades do termo glossário e alguns exemplos de forma de produção. Em seguida, com base em listagem de palavras produzida anteriormente de forma colaborativa, que representavam a marca linguística do povo nordestino, iniciamos a produção.

Com o objetivo de que os alunos tivessem um olhar crítico sobre o produto elaborado, apesar da atividade proposta ser produzida na coletividade, ressaltamos que cada aluno produzisse seu próprio glossário.

---

<sup>9</sup> Dicionário Aurélio *on-line*.

Vale destacar que buscamos construir o glossário a partir das palavras ou expressões coletadas nas entrevistas com migrantes nordestinos, mas que tal ação repercutiu tanto na construção de um novo olhar pesquisador em nossos alunos, que ao longo das aulas, várias palavras ou expressões foram apresentadas, fruto de novas observações dos alunos do modo de falar presentes em seu meio social. Dito isso, percebemos uma certa curiosidade e interesse na coleta de termos que representavam a variação linguística que circula em nossa comunidade, derivada da migração nordestina. Assim, optamos em incluir no glossário outras palavras ou expressões, além das contidas nas entrevistas.

Optamos nessa produção em registrar as palavras ou expressões no *Documentos Google*, que é um processador de texto *on-line* que permite criar e formatar documentos, numa forma colaborativa. Além disso, com o uso dos *chromebooks* escolares, a possibilidade do uso do *drive* facilitaria o desenvolvimento do trabalho.

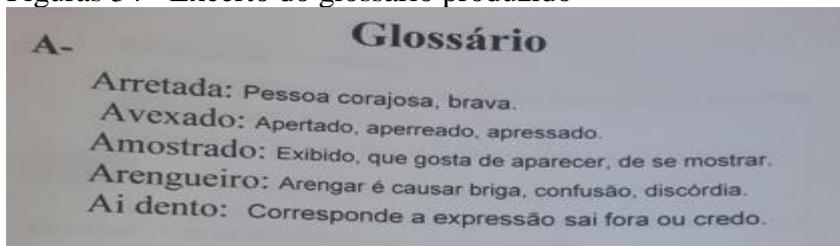
A criação desse glossário, materializa um trabalho desenvolvido pelos alunos, tornando-se um produto relevante na constituição do projeto, já que esse material também foi produzido no intuito de colaborar na elaboração da peça teatral ao tornar-se um repositório de palavras de origem nordestina e que poderia constar na produção textual. Além disso, o glossário produzido tornou-se um anexo, no livro digital.

Uma dificuldade apresentada e discutida coletivamente relacionou-se aos significados das palavras ou expressões. Em seus usos comuns, geralmente, não nos preocupamos em suas acepções. Diante disso, discutimos coletivamente os possíveis significados dessas palavras ou expressões, e em casos, de maiores dúvidas, buscamos auxílio no Dicionário Informal *on-line*. Contudo, isso não significa que houve apenas a transcrição desses significados, pois primeiramente analisamos o material, e verificamos se na nossa comunidade, a acepção correspondia com o uso e significado. Também, pedimos que os alunos verificassem em seu meio social, com migrantes de origem nordestina, se as acepções contidas no glossário correspondiam com o seu uso social.

Essa experiência exerceu uma função primordial no estudo do léxico a partir de contextos socioculturais, pois percebemos que muitas palavras ou expressões que utilizamos cotidianamente, que estão incorporadas no nosso processo de comunicação, são reflexos de um processo migratório nordestino nessa localidade. É importante essa percepção, já que construímos um projeto com o intuito de ressignificar a contribuição nordestina no desenvolvimento do município, reconhecendo-os como construtores de uma comunidade, no desempenho de seu trabalho e de sua cultura.

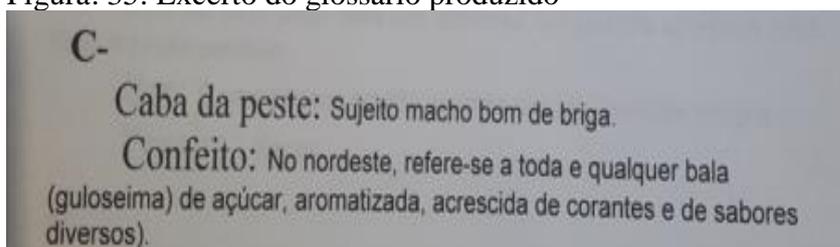
Fazer com que os alunos reconhecessem a si e aos seus como indivíduos que construíram e constroem uma sociedade, utilizando como representante de sua cultura a sua língua é o primeiro passo para a valorização de um povo.

Figuras 34 - Excerto do glossário produzido



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura: 35: Excerto do glossário produzido



Fonte: Arquivo pessoal.

### **3.8 4ª fase – A prática de produção de texto: processos de retextualização, refacção e reescrita**

Na quarta fase, iniciamos o trabalho do ato da produção escrita. Nesse contexto, os alunos foram motivados para a prática de produção de texto da peça teatral. Para esse fim, recorreremos aos processos de retextualização, “que permitem transpor o conteúdo de um texto para outro, exigindo a mudança de gênero” (SILVA, 2019, p. 246). No entanto, nesse caso com mudanças maiores e mais sensíveis, com destaque na linguagem (MARCUSCHI, 2010).

Assim, pensamos no momento em que, depois do processo de transcrição, os grupos de alunos deveriam transformar esse primeiro texto coletado e trabalhado, no gênero peça de teatro. Inspirados nas narrativas dos entrevistados, nas trajetórias de vidas relatadas, a proposta consistia em materializar o produto obtido das entrevistas, numa peça teatral que ressignificasse as histórias dos migrantes nordestinos.

É claro, que tal fato não consiste em uma atividade mecânica, automática, mas sim uma ação em que o objeto da pesquisa é analisado, reconhecido em sua importância,

reformulado de acordo com a constituição do gênero solicitado. Esse processo demanda uma ação reflexiva, que colabora na constituição da autoria.

Dessa forma, incentivamos a escrita das produções textuais em grupos, numa tentativa de produção colaborativa. Inicialmente, numa sala de 28 alunos frequentes, organizamos seis grupos de trabalho, mantendo a estrutura dos grupos responsáveis pelas entrevistas. Nesse percurso, já observamos algumas dificuldades de trabalhos em grupos, ocorrendo assim algumas alterações, na tentativa de um melhor fluxo de trabalho.

O ato de retextualização, aqui pensado na transformação de uma modalidade ou de outro gênero para outro (MARCUSCHI, 2010), implica em uma série de modificações, que consistem em transformações, reformulações, recriações, numa ação constante de construção de textos que evidenciem a capacidade de produzir bons resultados.

Marcuschi, em seus estudos sobre esses processos, evidencia que na “retextualização, interferimos tanto na forma e substância da expressão como na forma e substância do conteúdo, sendo que neste segundo conjunto a questão se torna muito mais delicada e complexa” (MARCUSCHI, 2010, p. 52). Dito isso, pensamos numa proposta de prática de produção textual, em que os autores, reconhecessem essas mudanças a partir de objetivos e intenções definidas.

No processo de formulação linguística, deparamo-nos com algumas variáveis, sendo que devido a nossa proposta de produção textual, frisaremos a relação tipológica entre o gênero textual original e o gênero da retextualização, já que o objetivo do trabalho consistia em transformar a transcrição das entrevistas com migrantes nordestinos em outro gênero textual, no caso numa peça teatral.

Na concepção de Marcuschi (2010) essa ação produz modificações mais drásticas, que acarretam alterações mais evidenciadas e complexas. Por isso, esse processo de produção demandou uma ação mais sensível, devido às dificuldades e percalços comuns na construção da autoria.

Em relação aos processos de retextualização entendemos algumas distinções, evidenciando uma distribuição dos fenômenos: nos aspectos linguísticos-textuais-discursivos e os cognitivos, sendo que esses aspectos devem ser pensados numa visão mais gradativa.

Marcuschi (2010) exemplifica esse fato, mostrando os aspectos envolvidos nesse processo, como podemos observar no seguinte quadro:



numa ação de fidelidade ao texto original, passando para a retextualização, na transformação do gênero entrevista para outro gênero textual, a peça de teatro.

Nesse percurso formativo, buscamos desenvolver as etapas necessárias para a conquista de um produto final. Assim, realizamos ações que enfatizavam o processo de refacção, na tentativa de uma ação mais autônoma, em que os alunos de posse de sua produção, pudessem reconhecer possíveis mudanças e adequações de acordo com a finalidade do texto, principalmente em relação ao propósito e ao gênero do texto.

Vale salientar que a gramática não foi esquecida nesse percurso, ela apenas não se tornou o centro da aprendizagem. Na verdade, a proposta se baseou no ensino de uma gramática a partir de reflexões sobre os usos da língua. Assim como Bagno defende em que o ensino da gramática deve partir da “depreensão dos sentidos de um texto e dos mecanismos linguísticos que permitem a produção desses sentidos” (BAGNO, 2011, p. 31).

Dito isso, buscamos a partir de dúvidas que foram surgindo, propor práticas concretas em que eles pudessem reconhecer a outra variante, a norma culta, numa exigência e função da escola: fazer com que os alunos reconheçam também a norma de prestígio, como forma de direito do saber. No entanto, deparamo-nos com situações em que os alunos também tiveram que preterir o uso da língua coloquial na construção do texto, para atender um objetivo linguístico, uma intencionalidade do texto.

É preciso, também, salientar o trabalho desenvolvido no ato de produção textual os processos de revisão/reescrita. Incentivamos uma prática de construção do *dizer*, em que para chegar num produto final, são necessárias muitas etapas de leitura, análise, modificações e adequações. Matêncio define que “a reescrita é atividade na qual, através do refinamento dos parâmetros discursivos, textuais e linguísticos que norteiam a produção original, materializa-se uma nova versão do texto” (MATÊNCIO, 2002, p. 113). Dessa forma, objetivamos uma reflexão sobre a compreensão do propósito e das representações do gênero e modalidade.

Destacamos que o processo de reescrita não almejou uma produção apenas com o propósito de satisfazer um propósito do professor em si, numa ação em que o aluno escreve/produz apenas para o professor, principalmente num aspecto avaliativo. A nossa proposta se baseou numa produção textual, em que a escrita/reescrita surge como uma atividade de reflexão do ato de escrever (MATÊNCIO, 2002).

Sem dúvida, esse trabalho de constante revisão, e principalmente de reflexão, demanda uma interação com o texto, e certa persistência perante as necessárias mudanças.

E nesse caso, nem sempre conseguiremos motivar os alunos suficientemente sobre a importância desse processo para a aprendizagem do *saber dizer*.

### 3.9 Produzindo textos: análise da prática

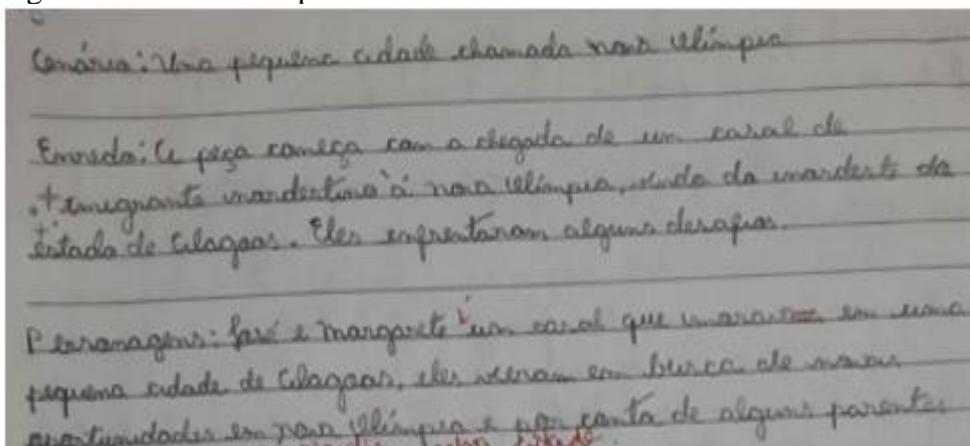
Em nossa análise das produções textuais, buscaremos observar, com os devidos apontamentos, o processo de produção de textos dos grupos de trabalho, mostrando suas particularidades, avanços e dificuldades.

Nesse trabalho mostraremos a tarefa árdua em se produzir textos, mas também das descobertas e possibilidades que um ensino significativo da Língua Portuguesa pode provocar na construção do saber. Destacamos que analisaremos fragmentos pertinentes das produções textuais<sup>10</sup> que revelam muitos aspectos importantes desse percurso formativo.

#### 3.9.1 Análise da produção textual do grupo 1

O trabalho desenvolvido por esse grupo apresentou importantes particularidades, recebendo a nomeação final de *Caminhos da Esperança*. Em sua primeira versão, já observamos uma construção de texto característico do texto teatral, em que elementos introdutórios como uma listagem de personagens, suas características (Figura 36), o discurso direto e a presença das indicações cênicas (Figura 37) já se encontram na produção.

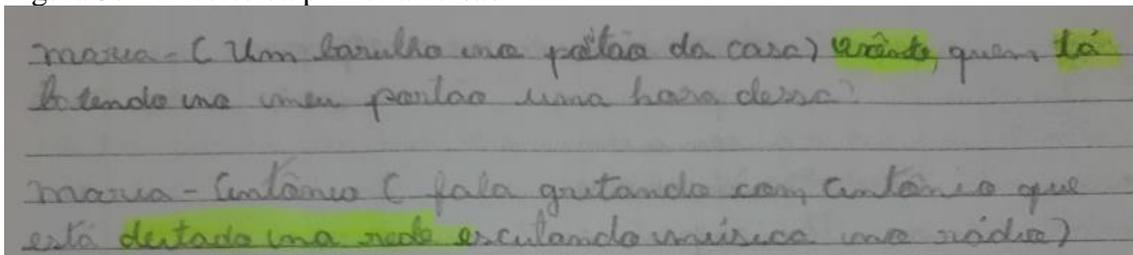
Figura 36 - Excerto da primeira versão



Fonte: Arquivo pessoal.

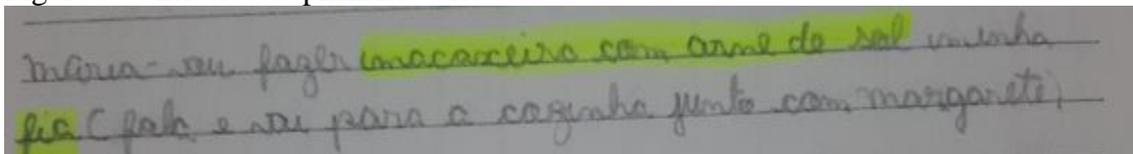
<sup>10</sup> Os textos produzidos e organizados em formato de livro digital encontram-se no apêndice.

Figura 37 - Excerto da primeira versão



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 38 - Excerto da primeira versão



Fonte: Arquivo pessoal.

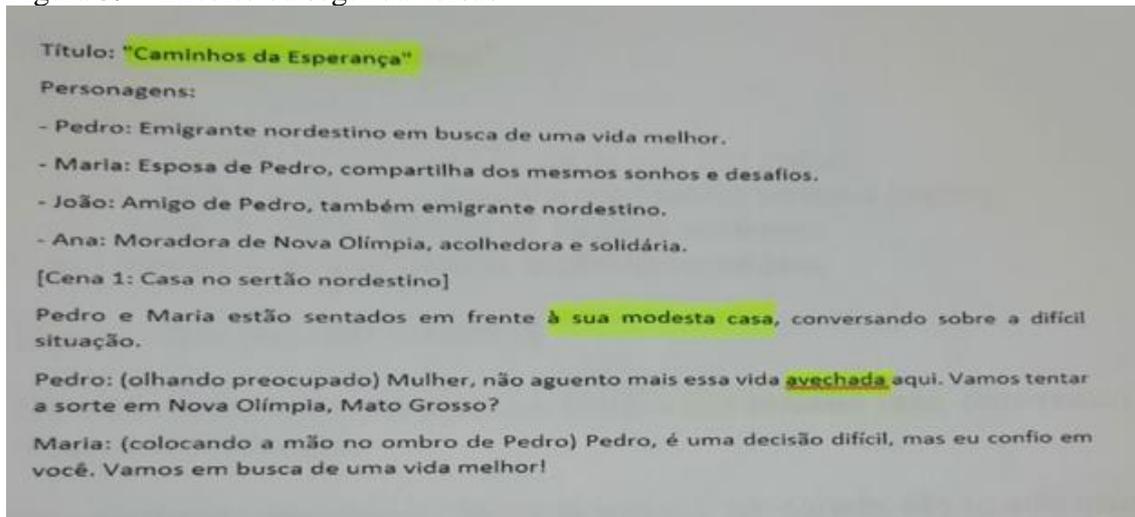
Também já notamos a tentativa de introduzir as marcas linguísticas e características do povo nordestino, com palavras ou expressões como *oxente*, *deitado na rede* (Figura 37) e *macaxeira com carne de sol* (Figura 38), em que demonstra a intenção do grupo em atribuir aos seus personagens a linguagem e o modo de ser dos migrantes nordestinos.

Outro importante apontamento é relativo ao propósito de produção do texto, em que na busca por representar um casal de migrantes nordestinos, que vieram em busca de novas oportunidades, temos uma linguagem menos formal, com palavras como *tá*, *fia* (respectivamente nas Figuras 37 e 38) que representam a forma de comunicação de uma grande parcela da população.

Na próxima versão do texto há uma mudança significativa em relação aos personagens e ao enredo. Em uma conversa, o grupo informou que não estava agradando, que a inspiração inicial da migrante entrevistada precisava melhorar. Acreditamos que o processo de retextualização do grupo, ao transformar a entrevista em uma peça teatral, sofreu alterações já que a entrevista realizada, caracterizava-se por informações sucintas e pouco descritivas. No entanto, ainda consideramos um ato de retextualização, pois encontramos referências importantes presentes na entrevista, na produção de texto final.

Assim, o grupo apresentou alterações, de acordo com novos propósitos. É importante ressaltar, que essas mudanças podem ser caracterizadas como um processo de refacção, em que os alunos munidos de certa autonomia, realizaram as alterações que acharam necessárias.

Figura 39 - Excerto da segunda versão



Fonte: Arquivo pessoal.

Nessa versão, Figura 39, agora digitada, temos a apresentação do título da obra e notamos uma maior organização da listagem de personagens e suas caracterizações. Nesse momento, podemos observar um certo estranhamento da linguagem, em que o uso da norma culta esbarra em desvios da escrita. Podemos exemplificar o primeiro caso com a ocorrência da crase na expressão *à sua modesta casa* (uso facultativo) e, no segundo, a ortografia *avechada* (Figura 39) em desacordo com a forma dicionarizada.

Notamos nessa produção, a abordagem de temáticas com situações reais vivenciadas pelos migrantes nordestinos quando chegaram ao município, como a dificuldade em conseguir um emprego e o preconceito de moradores locais em relação aos nordestinos.

Apesar de o grupo não focar nessas temáticas, em determinado momento, durante as aulas, comentamos com a turma que a economia do município é voltada à monocultura da cana-de-açúcar, o que possibilitou inicialmente um aumento populacional, principalmente de trabalhadores para o corte de cana-de-açúcar, mas que tornou o município extremamente dependente dessa economia, o que não proporciona um crescimento local a longo prazo. Atualmente, os trabalhadores que não se qualificaram, retornaram para sua terra de origem ou se encontram desempenhando funções sem perspectivas de melhoras.

Destacamos também, que os olhares preconceituosos vivenciados pelos migrantes nordestinos, assim como consta na produção textual, podem ser considerados como uma prática de xenofobia. Segundo o dicionário Michaelis<sup>11</sup>, xenofobia é "Aversão ou rejeição

<sup>11</sup> Dicionário Michaelis *On-line*.

a pessoas ou coisas estrangeiras. Temor ou antipatia pelo que é incomum ou estranho ao seu ambiente”. Assim, salientamos que no Brasil, ainda há localidades que rejeitam ou estigmatizam o povo nordestino, criando rótulos e menosprezando a contribuição nordestina para o crescimento do país. Portanto, frisamos que esse pensamento e prática devem ser combatidos e extirpados de nossa sociedade.

No processo de revisão/reescrita comentamos sobre a necessidade de uma maior caracterização da linguagem nordestina. Assim, o uso do glossário, nesse momento, foi de suma importância, em que de posse desse material, os alunos incorporaram outras palavras ou expressões, que se caracterizavam como variações linguísticas.

Figura 40 - Excerto da terceira versão

Pedro (olhando preocupado): Maria, tô num **aperreio** danado, não aguento mais essa vida difícil aqui. Vamos tentar a sorte em Nova Olimpia? Vamos **pocar** pro Mato Grosso?

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 41 - Excerto da terceira versão

Maria (sussurrando para Pedro): Ô Pedro, às vezes umas pessoas **mangam** da gente por ser nordestino. Um povo amostrado que se acha melhor que a gente.  
Pedro (firme): **iapoi!** Sei como é! Mas vamos mostrar nosso valor e conquistar nosso espaço.

Fonte: Arquivo pessoal.

Como se encontra nas Figuras 40 e 41, os alunos optaram pelo uso de palavras que se caracterizam pelo seu uso na comunidade, frutos da migração nordestina. Podemos observar a inclusão das palavras *aperreio*, *pocar*, na figura 40 e *mangam* e *iapoi*, na Figura 41.

De forma geral, na terceira e última versão, o grupo optou pelo uso de uma linguagem em que prevalece a língua padrão, como nos casos de concordância verbal. Assim, a caracterização da linguagem nordestina, limitou-se, no uso das palavras ou expressões regionais definidas como variação linguística.

Sabemos que a proposta do projeto de intervenção se baseou na ressignificação dos nordestinos, sendo que sempre frisamos a importância da valorização desse povo que tanto colaborou na constituição do município. No caso, na Figura 42, quando o grupo finaliza a sua obra, há uma verdadeira exaltação ao povo nordestino, numa intenção de demonstrar a busca por um sonho, em exemplos de coragem e perseverança.

Figura 42 – Excerto da terceira versão

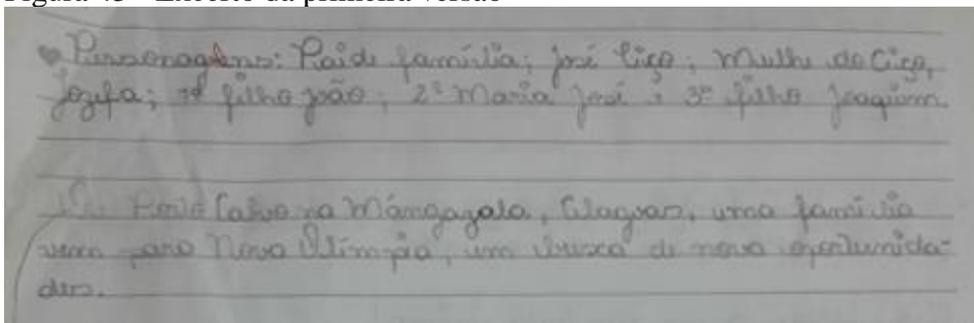
Ana (orgulhosa): Todos nós somos exemplos de coragem e perseverança. Parabéns a todos os nordestinos!  
Pedro (agradecido): Obrigado a todos que nos apoiaram nessa jornada. Nunca desistiremos dos nossos sonhos!

Fonte: Arquivo pessoal.

### 3.9.2 Análise da produção textual do grupo 2

A produção de texto desse grupo percorreu um caminho inquietante, mas satisfatório. Apresentando certas particularidades, podemos elencar alguns apontamentos desde a primeira versão (Família Busca Pé) até o produto final, com a nomeação de *Família do Sertão*. Achamos necessária a mudança do título, já que o primeiro carregava em si um certo estigma, reforçando ideia tendenciosa em relação ao povo nordestino.

Figura 43 - Excerto da primeira versão



Fonte: Arquivo pessoal.

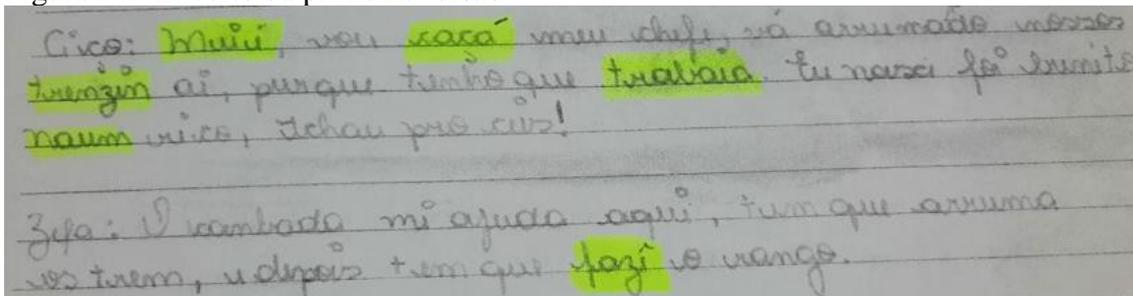
No excerto da Figura 43, notamos que na primeira versão já há uma organização que se caracteriza na produção de um texto teatral, ao apresentar os personagens, situando-os no enredo. Além disso, temos uma indicação cênica, em que a narrativa dessa peça teatral, está centrada em um casal de migrantes, que juntamente com seus filhos saem de Alagoas, mais precisamente de Porto Calvo de Mangazala, para Nova Olímpia – MT, em busca de novas oportunidades.

No processo de retextualização, na transformação da entrevista em peça teatral, percebemos a intenção do grupo em destacar alguns elementos coletados. Dessa forma, as dificuldades vivenciadas pelos migrantes são destacadas na narrativa, inclusive na busca por adaptação em outra localidade. Assim, sentimentos como saudade e tristeza, compõem características das personagens.

O grupo destaca na narrativa que a cidade de Nova Olímpia – MT, na época da intensa migração nordestina, encontrava-se em transformação, mas ainda com características de uma cidade do interior, inclusive com estrutura precária e mato intenso.

A representatividade do trabalhador braçal, centralizada no cortador de cana, com seu instrumento de trabalho, o *podão*, evidencia o grande número de nordestinos que saíram de sua terra de origem em busca de oportunidades, juntamente com seus familiares, enfrentando muitas dificuldades e receios, mas também com atos de resiliência.

Figura 44 - Excerto da primeira versão

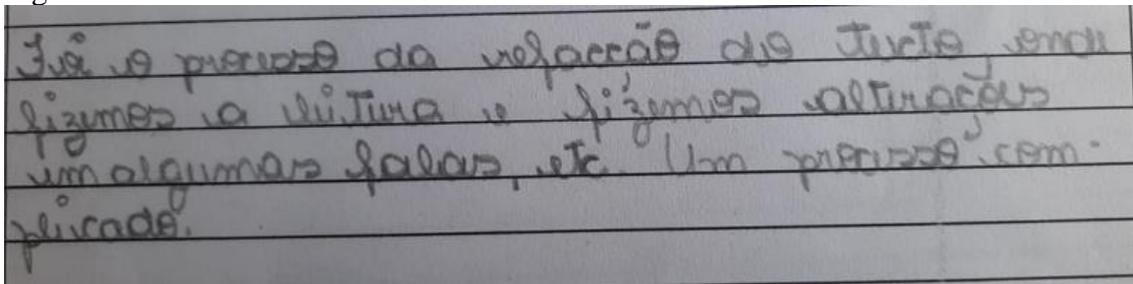


Fonte: Arquivo pessoal.

No excerto acima, na Figura 44, vislumbramos a linguagem adotada para caracterização das personagens, já organizadas em discurso direto. Notamos que há a prevalência da linguagem coloquial, com termos como *Muié*, *caçá*, *trenzin*, *trabaia*, *naum*, *ceis*, *fazê*. Nesse caso, há uma profusão de termos, em que podemos acreditar numa dificuldade dos alunos no uso da norma culta e/ou na tentativa exacerbada de caracterizar a linguagem coloquial de um migrante nordestino. Também, notamos o uso da linguagem influenciada pelos usos digitais, na palavra *naum*, muito recorrente nas redes sociais.

Ainda nessa versão solicitamos que os próprios alunos lessem suas produções e pudessem intervir, de acordo com suas ideias e percepções elementos para o aprimoramento do texto. O processo de refacção pode ser visto como um importante apoio na construção de texto. Uma aluna do grupo em seu Diário de bordo comentou “Foi o processo da refacção do texto onde fizemos a leitura e fizemos alterações em algumas falas etc. Um processo complicado”.

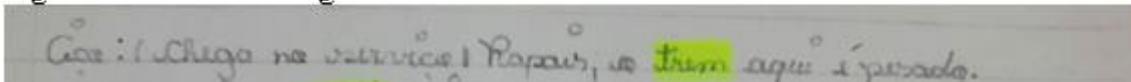
Figura 45 – Excerto de diário de bordo



Fonte: Arquivo pessoal.

No processo de produção, questionamos os alunos a fim de esclarecermos a questão da linguagem, na verdadeira intencionalidade da escrita, ponderando numa reflexão sobre como é o falar nordestino. No caso, o grupo teria que ter o cuidado em não estigmatizar ou rotular essa linguagem, inclusive na atribuição de outros falares na linguagem nordestina, descrevendo-a, na verdade, como uma linguagem caipira, lembrando os falares mineiro ou paulista.

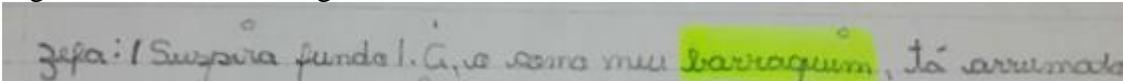
Figura 46: Excerto da segunda versão



Cico: | Chega na cidade! Papais, o trem aqui é pesado.

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 47: Excerto da segunda versão



Zefa: | Suspira fundo! Cico, o sono meu barraquim, tá arrumado.

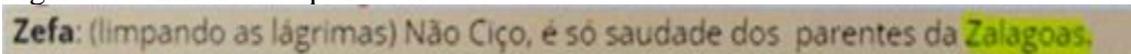
Fonte: Arquivo pessoal.

Nos excertos das figuras 46 e 47, prevalecem uma linguagem que caracterizaria um mineiro, principalmente no uso das palavras *trem*, *barraquim*. No entanto, um dos pontos para a criação da identidade nordestina, consistia justamente na questão linguística.

A partir dessas observações, explanamos à turma a necessidade de reflexão da linguagem utilizada nas produções de texto. Frisamos que tínhamos que caracterizar o migrante nordestino, com suas palavras ou expressões, frutos da variação linguística diatópica. Percebemos assim, uma tendência que a linguagem do nordestino, no imaginário, culminava apenas em uma linguagem repleta de desvios da norma culta, sendo que qualquer pessoa oscila em determinados momentos a sua linguagem. Isso poderia gerar uma forma de preconceito linguístico, por isso salientamos que o trabalho de produção de texto, na busca de representação da linguagem de um povo, precisava ser feito de forma reflexiva.

Com base nisso, notamos na quarta versão, uma maior tendência em palavras e expressões consideradas uma variação linguística diatópica. Assim, o grupo manifestou um interesse maior nessa representação na última versão, principalmente com o uso do glossário produzido, observadas em palavras como *Zalagoas* (Figura 48) e *Ôxe*, *ôxe* e *morgada* (Figura 49).

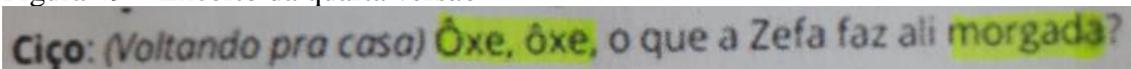
Figura 48 - Excerto da quarta versão



Zefa: (limpando as lágrimas) Não Cico, é só saudade dos parentes da Zalagoas.

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 49 – Excerto da quarta versão



Cico: (Voltando pra casa) Ôxe, ôxe, o que a Zefa faz ali morgada?

Fonte: Arquivo pessoal.

Na finalização do texto, conforme a Figura 50, percebemos também que o grupo buscou a valorização da trajetória nordestina, em que mesmo diante das dificuldades

encontradas, mostrou fé e confiança para vencer os desafios que apareceram nessa jornada. Com base nisso, acreditamos que o grupo compreendeu a proposta do projeto em valorizar a contribuição do povo nordestino na constituição da cidade.

Figura 50 – Excerto da quarta versão

**Zefa:** Agradeço a Deus pela nossa união, mesmo na dificuldade e longe da nossa gente da Zalagoas, eu sei que vamos conseguir vencer!

*A família senta em volta à mesa e come, aproveitando a casa nova e a surpresa!*

Fonte: Arquivo pessoal.

### 3.9.3 Análise da produção textual do grupo 3

O grupo a ser analisado, desde as primeiras atividades, apresentou dificuldade em atender as demandas solicitadas. Na atividade das entrevistas dos migrantes nordestinos, por ser uma ação fundamental, que de certa forma consistia nas diretrizes dos trabalhos a serem produzidos, já não obtivemos o retorno. No caso, apesar de informar a sua produção, nunca entregaram o material produzido. Assim, deduzimos que a ação não foi elaborada, o que comprometeu todo o trabalho subsequente.

O grupo desenvolveu atividades em que o material poderia ser compartilhado com os outros grupos que produziram a atividade da entrevista e dos conteúdos trabalhados no coletivo. Realizaram atividades como de pesquisa de conteúdo, apresentação de seminário e glossário, entretanto o objetivo principal focado na produção da peça de teatro não foi realizado pelo grupo.

Um aspecto importante a ser relatado é que por mais que o trabalho com o grupo não tenha alcançado o objetivo principal, no entanto, conseguimos engajar os alunos em outros aspectos na arte da apresentação teatral, como no segmento da dramatização e cenário. Destacamos assim, que somente desse grupo, duas alunas participaram ativamente da equipe de dramatização. Inclusive, uma delas, relatou que por meio do projeto, descobriu uma nova paixão: o teatro.

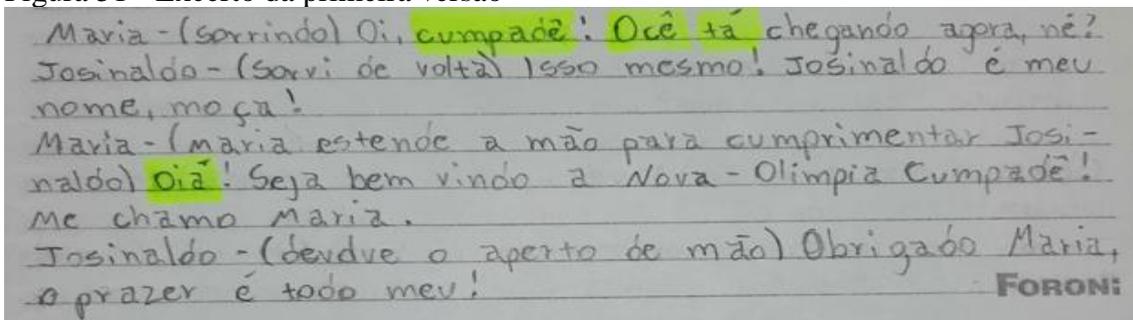
Apesar das dificuldades apresentadas, o projeto de intervenção sempre buscou despertar talentos, de acordo com habilidades apresentadas. Afinal, a arte desperta experiências, sensações, memórias, indo além de ações educativas. Portanto, devemos “compreender a arte como sendo educadora enquanto arte, e não necessariamente como arte educadora” (DESGRANGES, 2020, p. 26).

Acreditamos que em determinados momentos, por meio de uma metodologia diferenciada, conseguiremos motivar os alunos, despertando-os para a construção de seu próprio conhecimento. Em outros casos, encontraremos maiores barreiras e dificuldades. No entanto, mesmo diante dessa situação, precisamos olhar esses percalços como novos desafios, inclusive na busca por outras possibilidades de ensino.

### 3.9.4 Análise da produção textual do grupo 4

O grupo 4 desenvolveu o percurso formativo de forma intensa, tanto nas etapas de produção quanto no engajamento em outros segmentos da arte teatral. Finalizado com o nome *As Aventuras de Josinaldo*, podemos afirmar que houve uma participação expressiva do grupo na proposta de trabalho, o que nos permite fazer alguns apontamentos.

Figura 51 - Excerto da primeira versão

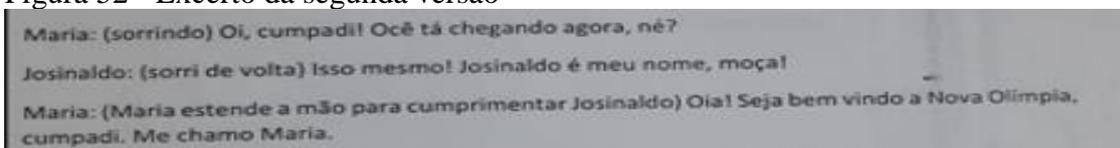


Fonte: Arquivo pessoal.

Analisemos que o grupo desde a primeira versão já tinha assimilado as principais características do gênero peça de teatro. No texto, já temos uma organização das personagens e suas características, as indicações cênicas com informações relevantes e o uso do discurso direto já mostra uma organização textual estruturada (Figura 51).

O texto apresenta palavras ou expressões como *cumpadê*, *ocê*, *tá*, *oiá* (Figura 51), numa possibilidade de dificuldade ortográfica e/ou uma intencionalidade linguística na representação do migrante nordestino. Devido a isso, buscamos acompanhar atentamente o grupo, observando essa mescla de linguagem, inclusive no uso das regras da norma culta.

Figura 52 - Excerto da segunda versão



Fonte: Arquivo pessoal.

Em relação à linguagem, no excerto da segunda versão (Figura 52), deparamo-nos com uma questão similar com o grupo 2. Na intenção da representação da linguagem do migrante nordestino, temos uma linguagem que nos lembra uma representação caipira, possivelmente de um mineiro ou paulista.

Assim, realizamos o mesmo diálogo do grupo anterior, salientando a necessidade de uma representação em que pudéssemos reconhecer um migrante nordestino. Novamente, o apoio do glossário, numa materialização do trabalho linguístico tornou-se essencial.

Figura 53- Excerto da segunda versão

Antônio: (ranzinza) Ei, **cabra da peste**, vai pedir o quê?

Josinaldo: (fazendo gesto de calor) Oia, aqui tá muito quente, eu vou querer um **flau**.

Fonte: Arquivo pessoal.

No excerto da Figura 53, os autores introduziram em suas produções termos particulares da variação linguística, como as expressões *cabra da peste* e a palavra *flau*. É interessante que na narrativa, temos uma personagem (Josinaldo) que sai de sua cidade de origem São Luís do Quitunde – AL, em busca de uma vida melhor na cidade de Nova Olímpia – MT, da mesma forma do que observada na entrevista realizada, inclusive na nomeação da personagem que não foi alterada.

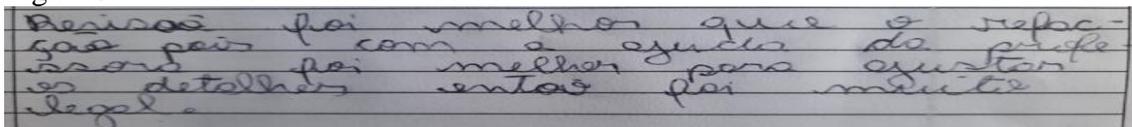
Diferentemente dos textos dos outros grupos, temos nessa narrativa um tom mais leve, com certos toques de humor. Inclusive, esse fato deve ter sido influenciado, no processo de retextualização, pelo próprio entrevistado do grupo, que também criou esse ambiente descontraído.

Inicialmente a narrativa destaca a chegada da personagem à cidade de Nova Olímpia – MT, sendo seguida pela curiosidade que desperta aos moradores locais e conterrâneos até a inclusão de lapsos temporais, ao mostrar as diferentes situações vivenciadas na nova morada, como a presença de mosquitos, o calor escaldante, o enfrentamento de frio intenso (caso real citado na entrevista), além de acidente de trabalho no corte de cana.

Os processos de refação e revisão envolvem importantes fases no ato de produzir textos, em determinados momentos surge como elemento em que o próprio aluno reconhece e modifica a sua produção e nos momentos em que o professor desempenha uma função de mediador. Uma das alunas em seu Diário de bordo ressalta a importância

desses processos: “Revisão foi melhor que o refacção pois com a ajuda da professora foi melhor para ajustar os detalhes então foi muito legal” (Figura 54).

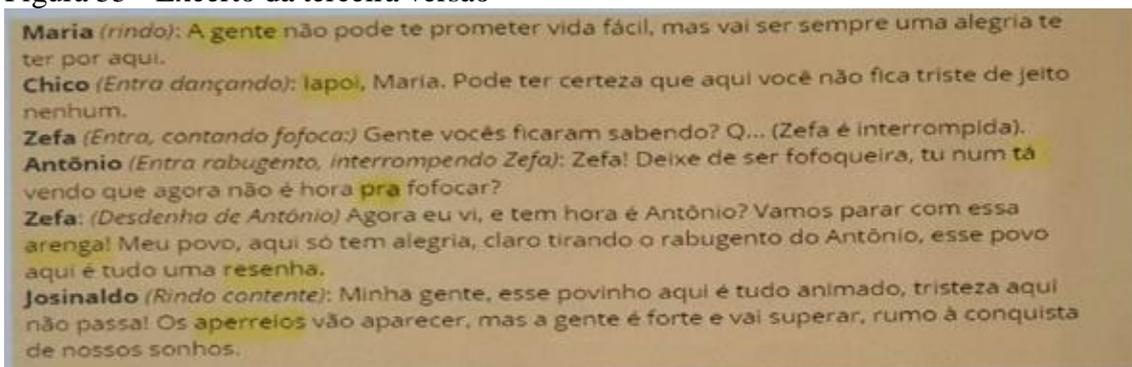
Figura 54 – Excerto de diário de bordo



Fonte: Arquivo pessoal.

Na terceira e última versão, deparamo-nos com um texto em que prevalece uma linguagem da norma culta, com mesclas da língua coloquial, principalmente no uso de expressões comuns: *a gente*, *tá*, *pra* (Figura 55).

Figura 55 - Excerto da terceira versão

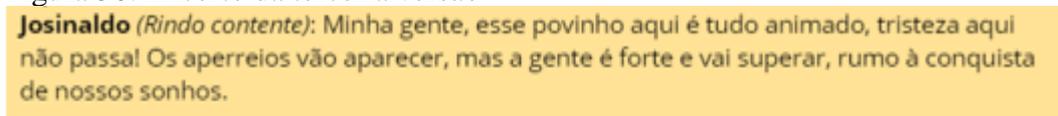


Fonte: Arquivo pessoal.

Todavia, percebemos que o foco do grupo na caracterização da linguagem nordestina, prevaleceu no uso de palavras ou expressões de uma variação linguística presente na comunidade. Podemos citar: *iapoi*, *arenga*, *resenha* e *aperreio* (Figura 55). O uso do glossário produzido colaborou na construção da identidade linguística das personagens.

Destacamos a conclusão do texto que da mesma forma que nos grupos anteriores, buscaram incluir em suas histórias as dificuldades enfrentadas por esses migrantes, mas numa perspectiva de conquistas e novas oportunidades. Nessa concepção, percebemos a visão de que a vida na cidade de Nova Olímpia – MT, não é fácil, mas com maiores oportunidades do que em suas cidades de origem, como observamos na última fala de nossa personagem principal: *Os aperreios vão aparecer, mas a gente é forte e vai superar, rumo à conquista de nossos sonhos.*

Figura 56: Excerto da terceira versão

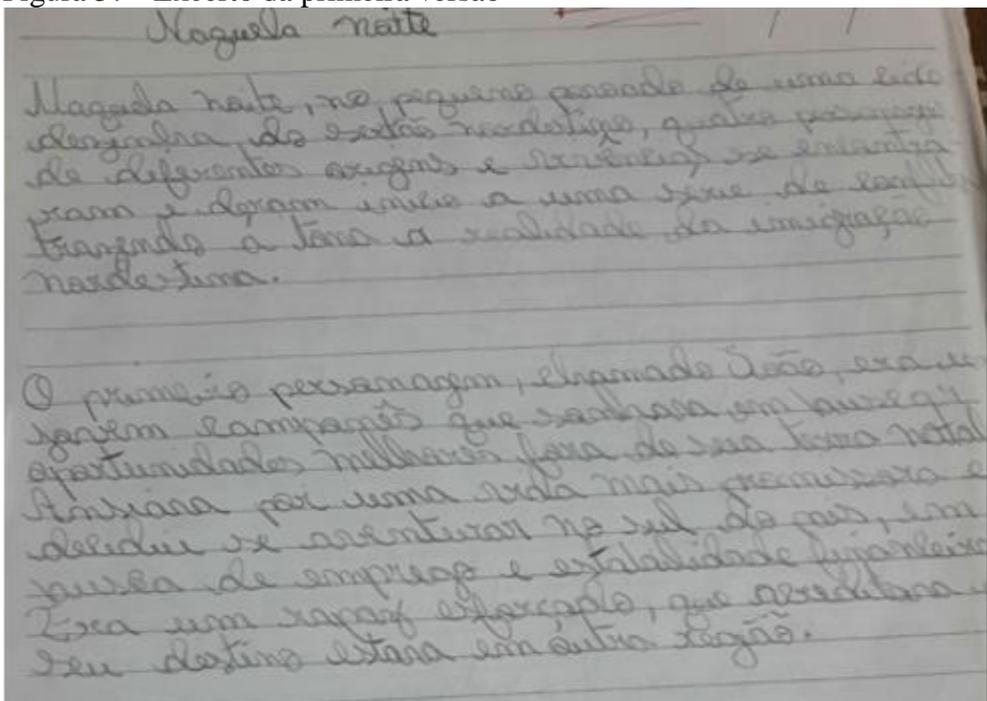


Fonte: Arquivo pessoal.

### 3.9.5 Análise da produção textual do grupo 5

Na análise da produção desse grupo, tivemos uma problemática que não tinha sido observada nos grupos anteriores. O grupo demonstrou dificuldade no processo de retextualização, na perspectiva de transformar um gênero textual em um novo gênero (MARCUSCHI, 2010), ou seja, na transformação da entrevista em uma peça teatral. Percebemos uma tendência em organizar o texto no modo narrativo, caracterizando-se com o gênero conto.

Figura 57 - Excerto da primeira versão



Fonte: Arquivo pessoal.

Facilmente, observamos que o texto está estruturado por meio de uma narrativa, organizado na 3ª pessoa, narrador-observador, com nuances descritivos. O texto apresenta uma estruturação diferente, sem paragrafação adequada, parece ser construído por blocos que apresentam finalidades diferentes, como o primeiro descrevendo o lugar e com informações introdutórias e o segundo com a finalidade de apresentar e iniciar a caracterização das personagens.

No primeiro parágrafo, inicia com a expressão, *Naquela noite*, colaborando no aspecto narrativo, mas que também tem a função de nomear a obra. Há uma descrição das personagens, mas não de forma característica do texto teatral. Além disso, não apresenta discurso direto, indicações cênicas ou outro elemento de uma peça teatral.

No primeiro momento, já iniciamos o processo de revisão, por meio de um apoio mais preciso, recapitulamos as orientações e principais características do texto teatral, inclusive com o uso do material utilizado em aulas anteriores, no entanto, entregamos também esse mesmo material na versão impressa (Figuras 58 e 59). Relembramos das particularidades desse gênero textual, no intuito de retextualizar o texto base em uma peça de teatro.

Figura 58 – Excerto de material didático

### O texto dramático

Difere de outros tipos de textos literários por apresentar características específicas. São elas:

- **Divisão em diálogos** entre os personagens. Surge sempre após o nome do personagem e travessão.
- **Presença de rubricas** ou indicações do autor. Sempre aparecem entre parênteses e/ou em itálico. Servem para indicar a entrada e a saída de cena dos personagens e dá indicações precisas sobre o cenário, figurinos, entonações vocais, marcações de cena, período histórico etc.

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 59 – Excerto de material didático

A peça de Teatro divide-se em Atos e Cenas. Os Atos se constituem de uma série de cenas interligadas por uma subdivisão temática. As cenas se dividem conforme as alterações no número de personagens em ação: quando entra ou sai do palco um ator. O cerne ou medula de uma peça são os diálogos entre os personagens. Porém, o Roteiro contém mais que isto: através das Rubricas e das Indicações ele traz as determinações indispensáveis para a realização do drama e assim orienta os atores e a equipe técnica sobre cada cena da representação.

As Rubricas (também chamadas "Indicações de cena" e "indicações de regência") descrevem o que acontece em cena; dizem se a cena é interior ou exterior, se é dia ou noite, e o local em que transcorre. Interessam principalmente à equipe técnica. Apesar de consideradas como "para-texto" ou "texto secundário", é de importância próxima à do próprio diálogo da peça, uma vez que este normalmente é insuficiente para indicar todas as ações e sentimentos a serem executados e expressos pelos atores.

Fonte: Arquivo pessoal.

De acordo com o propósito e intencionalidade, o texto foge dos elementos de uma peça teatral. Se a intenção fosse a produção de um texto narrativo, como o gênero textual conto, podemos dizer que conseguiria cumprir com os elementos característicos dessa organização textual, mas ao se tratar de uma peça teatral, o texto não atende as características desse gênero. Assim, percebemos a dificuldade vivenciada pelos alunos em que na prática de produção de texto, o ato de construir e saber dizer, adequando-os as características de um gênero é uma atividade desafiadora.

Na segunda versão, ainda há inconsistências no que se refere à estrutura composicional do gênero, fugindo da proposta de produção de uma peça teatral.

### Figura 60 - Excerto da segunda versão

Era uma vez, em uma pequena cidade do sertão nordestino, vivia João, um jovem cheio de sonhos e vontade de melhorar de vida. No entanto, os empregos escassos e as dificuldades financeiras o desanimavam. Após muito refletir e conversar com sua esposa, Maria, João toma uma difícil decisão: partir em busca de um futuro melhor.

Maria, apreensiva, questiona a decisão do marido. Maria: "João, eu entendo o seu desejo de encontrar um emprego mais estável, mas será que é realmente necessário deixarmos nosso lar?"

João, olhando nos olhos de sua amada, responde com determinação: "Maria, eu sei que é uma decisão difícil, mas o sertão não nos oferece mais oportunidades. Quero dar uma vida melhor para nós e para nossos filhos. Acredite em mim, isso é apenas temporário."

Fonte: Arquivo pessoal.

No excerto da segunda versão, Figura 60, temos a permanência na organização textual narrativa, com elementos característicos de um conto, como o *Era uma vez*, a presença de um foco narrativo na 3ª pessoa (narrador-observador), dentre outros. Todavia, mesmo nessa situação de produção, notamos nessa versão, a inclusão de diálogos, destacados pelas presenças dos sinais de dois pontos e aspas, mas sem a organização característica de um texto teatral.

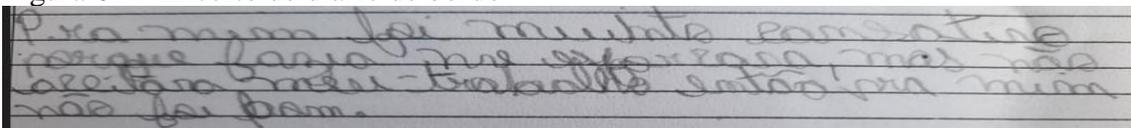
Salientamos, que apesar do avanço na inclusão do discurso direto, ainda não podemos considerar um texto teatral, desviando ainda dos elementos característicos desse gênero textual.

Percebemos que a dificuldade ainda persistia, por isso solicitamos novamente um momento de diálogo para esclarecimentos e apoio. No entanto, encontramos resistência no ato do processo de reescrita, numa postura em não reconhecer a necessidade de maiores mudanças.

Esse fato comprova que o processo de revisão/reescrita demanda um trabalho árduo, em que a necessidade de leitura, alterações, inclusões, supressões, dentre outros, torna a produção textual uma ação desafiadora, principalmente quando ainda temos enraizada em nossa cultura que um texto não precisa de uma sequência e fases até a sua finalização.

No *Diário de bordo* temos o relato de um aluno do grupo, Figura 61, "Pra mim foi muito cansativo porque fazia me esforçava, mas não aceitava meu trabalho então pra mim não foi bom". Esse momento pode ser considerado pelo aluno como uma insatisfação do professor, pois ainda não conseguiu atribuir sentido nesse processo para sua aprendizagem.

### Figura 61 – Excerto de diário de bordo



Fonte: Arquivo pessoal.

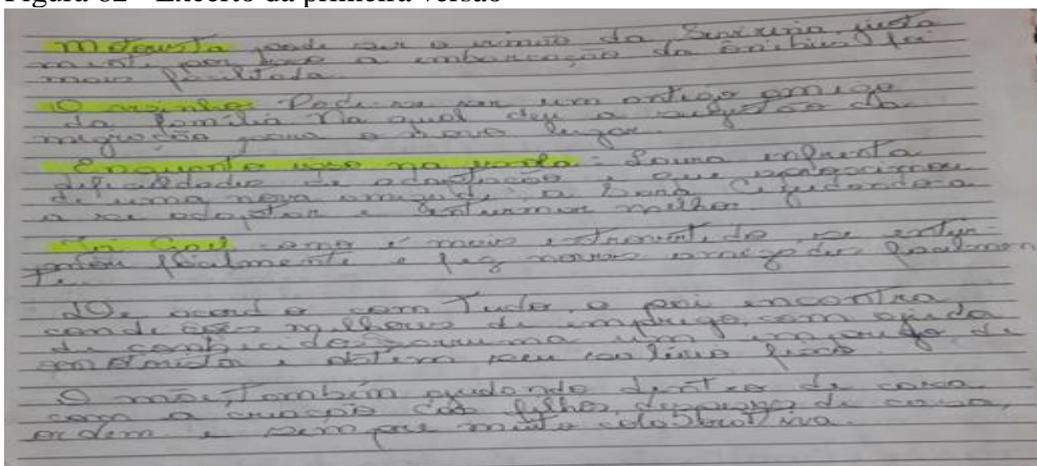
Dessa forma, o grupo 5 não manifestou interesse em prosseguir na etapa de revisão, mantendo o texto na segunda versão, o que impossibilitou a inclusão no livro digital. Esse tipo de situação caracteriza-se como algo comum em uma sala de aula, e a busca pela motivação na prática de produção de texto, será sempre um desafio para o professor. No entanto, precisamos nos preparar para enfrentarmos essas situações e não esmorecermos, pois, pequenas vitórias compensarão esses momentos e ter a certeza de que a persistência é uma importante aliada no trabalho docente.

Devemos lembrar que alguns desses alunos participaram ativamente dos elementos que compõem a organização de uma peça teatral, inclusive na equipe de dramatização (exercendo a função de protagonista e elenco de apoio), sonoplastia e iluminação.

### 3.9.6 Análise da produção textual do grupo 6

O grupo apresentou um interessante percurso na apropriação de conhecimento do gênero textual peça de teatro. Mostraremos as etapas e versões desenvolvidas na busca pelo aprimoramento da produção de texto e sua versão final, recebendo a nomeação de *Raízes além do Sertão*.

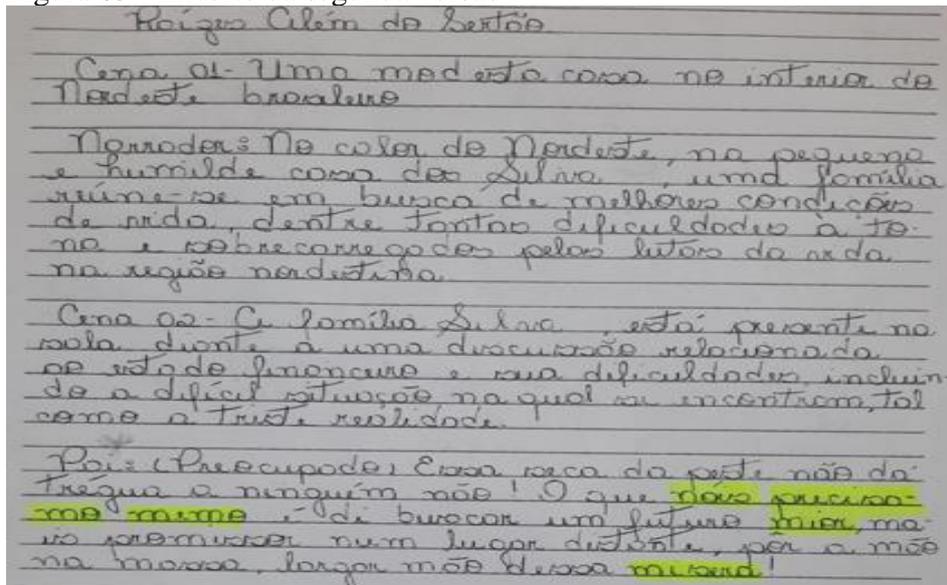
Figura 62 - Excerto da primeira versão



Fonte: Arquivo pessoal.

No excerto acima, Figura 62, podemos considerar como o início da produção de texto, num ato de organização de ideias, com características de um rascunho, fazem apontamentos de uma discussão do grupo e sugestões no ato de criação das personagens. Essa, sem dúvida, é uma importante estratégia que ajuda a sistematizar as principais ideias ao se produzir um texto.

Figura 63 - Excerto da segunda versão

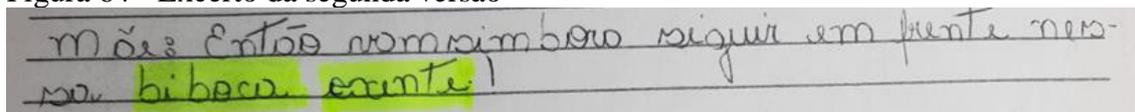


Fonte: Arquivo pessoal.

Agora, na segunda versão, como observado na Figura 63, já vislumbramos elementos característicos de uma peça teatral, como uma caracterização das cenas, com informações importantes para a compreensão da narrativa. Notemos que ainda não há uma listagem das personagens e suas características, mas já temos indicações cênicas e discurso direto.

Em relação à linguagem deparamo-nos com uso de palavras ou expressões que representam desvios da norma culta, como no caso de *nois precisamos memo, mior, misera* (Figura 63). Assim, essa linguagem podia se caracterizar como desvios linguísticos ou representação de uma linguagem coloquial. Também, no decorrer da leitura do texto, percebemos uma ausência significativa de palavras ou expressões representativas de uma variação linguística regional. Apenas destacamos, na Figura 64, as palavras *biboca* e *oxente*.

Figura 64 - Excerto da segunda versão

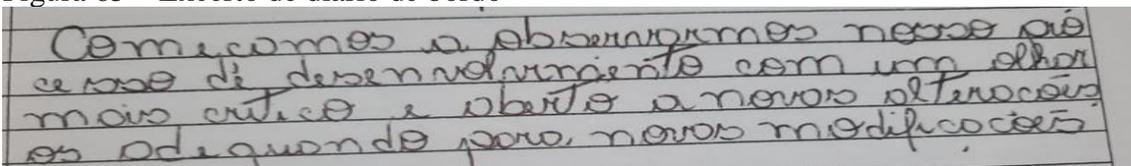


Fonte: Arquivo pessoal.

Na narrativa apresentada, temos um casal que juntamente com seus filhos, saem do interior do Nordeste para trabalhar no corte de cana-de-açúcar na cidade de Nova Olímpia – MT. As entrevistas realizadas, confirmam realmente os migrantes como colaboradores na constituição do referido município, trabalhadores que enfrentaram muitas dificuldades, mas encontraram novas perspectivas de vida.

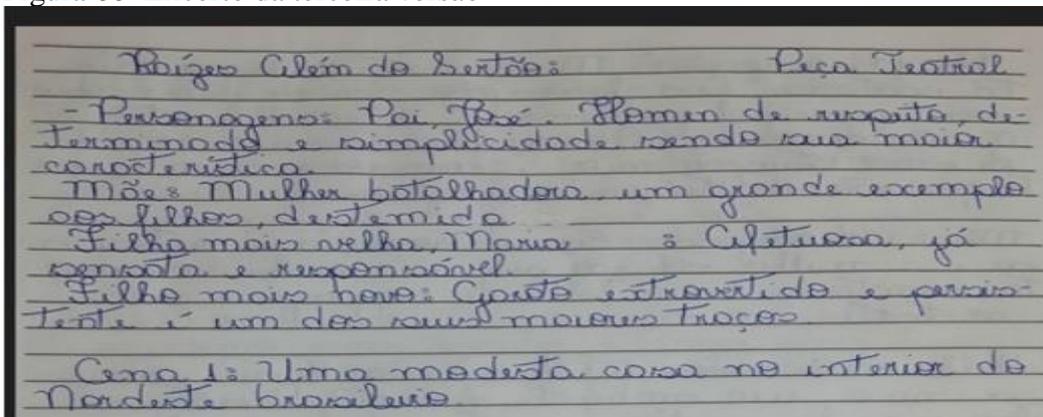
O grupo foi orientado na ação de aprimoramento do texto, em que numa atitude autônoma, deveriam por meio de leituras, buscar o enriquecimento da produção, assim poderiam substituir termos, suprimir e acrescentar elementos. A possibilidade de intervenções próprias no reconhecimento de seu texto, permite o processo de refacção. A aluna comentou sobre esse processo no Diário de bordo o seguinte: “Começamos a observarmos nosso processo de desenvolvimento com um olhar mais crítico e aberto a novas alterações, os adequando para novas modificações” (Figura 65).

Figura 65 – Excerto de diário de bordo



Fonte: Arquivo pessoal.

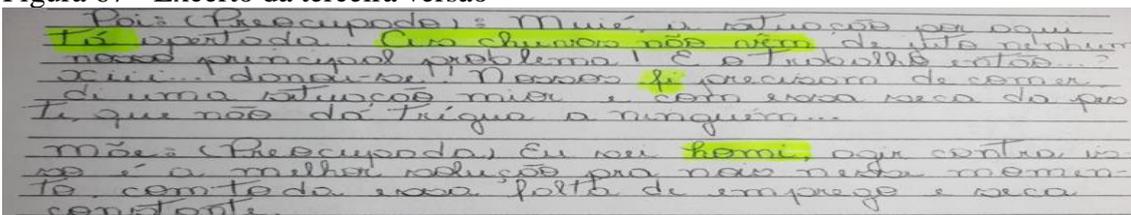
Figura 66- Excerto da terceira versão



Fonte: Arquivo pessoal.

Na terceira versão, há uma maior estruturação do texto, incluindo uma listagem das personagens e suas principais características, no entanto, ainda há ausência na nomeação dos filhos (Figura 66).

Figura 67 - Excerto da terceira versão



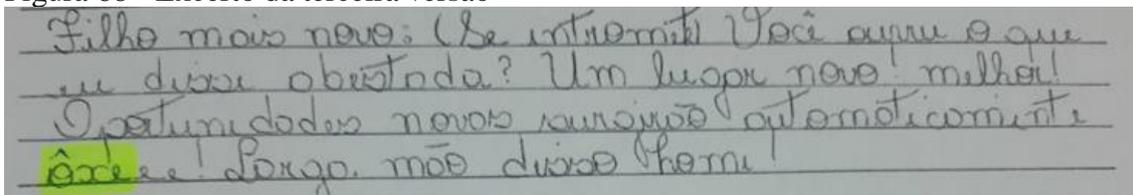
Fonte: Arquivo pessoal.

De forma geral, no processo de revisão/reescrita percebemos a intenção do grupo em utilizar uma mescla da linguagem coloquial e padrão. Observamos, no decorrer do texto, palavras ou expressões como *fi*, *homi*, *tá* (Figura 67), mas ao mesmo tempo, com

usos linguísticos que atendem às normativas como *As chuvas não vêm*. Nessa situação, como função da escola, buscamos garantir o ensino da norma culta, mas também deixamos que os alunos escolhessem as formas linguísticas que se adequassem à intencionalidade de produção.

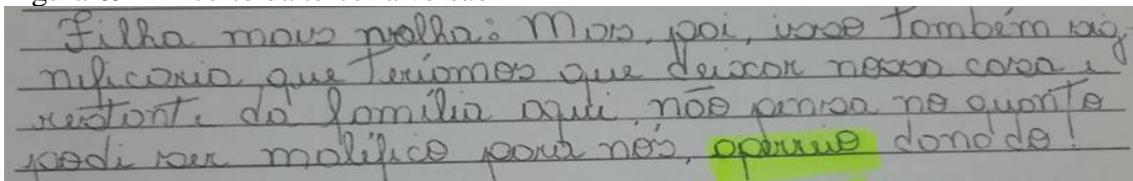
Salientamos ainda, que nessa versão, observamos a inclusão de outros termos característicos da variação linguística, como *ôxe*, *aperreio*, como notados nas Figuras 68 e 69.

Figura 68 - Excerto da terceira versão



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 69 - Excerto da terceira versão



Fonte: Arquivo pessoal.

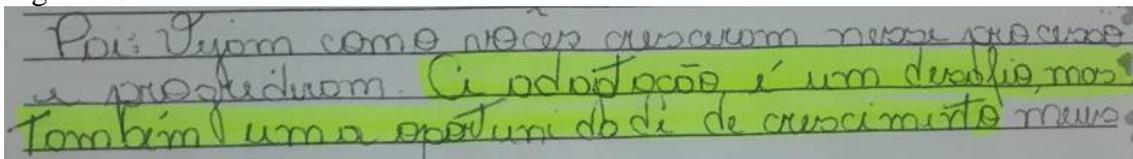
Encontramos nesse grupo, um interessante cuidado em reproduzir dois ambientes: o Nordeste e a cidade de Nova Olímpia – MT. Assim, uma parte da cena, mostra-nos um pouco da real situação das personagens em sua terra de origem, evidenciando a seca, sua vizinhança e a resistência de alguns membros da família nessa migração. Também, destacam na narrativa esse deslocamento, caracterizada por uma longa viagem.

Na concepção desse grupo, que construiu o texto num tom mais sério e reflexivo, a cidade de Nova Olímpia representa um local de trabalho intenso, cansativo, mas com maiores oportunidades. Dessa forma, a retextualização colabora no processo de produção do texto, mantendo narrativas, discursos, ideias e inspirações nessa transposição da escrita.

Reconhecemos nesse grupo o discurso de valorização da cultura e história dos nordestinos na formação do município. Em nossos constantes diálogos, construímos e (re)construímos pensares relacionados a nossa linguagem e cultura, cientes que a nossa língua nos representa. A finalização da peça teatral, reforça uma ideia, presente também nos demais grupos, de que na luta por melhores condições de vida, recebemos pessoas trabalhadoras que ajudaram na constituição da cidade, com podemos verificar na Figura

70, quando expõem que *A adaptação é um desafio, mas também uma oportunidade de crescimento.*

Figura 70 - Excerto da terceira versão



Fonte: Arquivo pessoal.

### 3.10 O estudo da língua em sala de aula: uma prática de ensino além da gramática

Ao pensarmos em uma prática diferenciada de ensino por meio de um projeto de intervenção, também precisávamos pensar em um estudo da língua, que fosse além da gramática. Assim, desenvolvemos no decorrer das aulas, uma análise da língua, a partir das problemáticas observadas ao longo da produção escrita.

A proposta de trabalho nunca foi de negligenciar o ensino de gramática, mas sim de conhecê-la por meio dos usos reais da língua escrita. Não desenvolvemos um trabalho pautado numa gramática fragmentada, voltada à memorização de nomenclaturas, frases descontextualizadas e exercícios repetitivos. Nossa intenção sempre foi a de mediar conhecimento gramatical, a partir das ocorrências verificadas durante a prática de produção textual, já que “é apenas no domínio do texto que as regularidades da gramática encontram inteira relevância e aplicabilidade” (ANTUNES, 2020, p. 92).

Assim, partimos da ideia de que o aluno em seu processo de comunicação já tem conhecimento gramatical, mesmo que implícito, por meio de suas produções orais e escritas cotidianas. Por isso buscamos apenas ampliar conhecimentos linguísticos, numa relação interativa de ensino.

Em nosso trabalho, observamos que os maiores registros de desvios gramaticais, estavam centradas em questões de concordância verbal, concordância nominal, ortografia, pontuação e acentuação. Portanto, neste item, mostraremos o percurso desenvolvido na análise desses usos linguísticos.

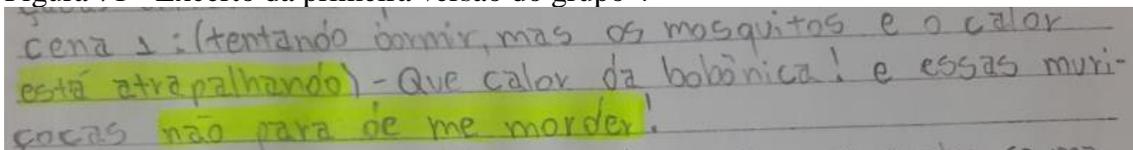
Também salientamos que no decorrer das aulas, por mais que o conhecimento linguístico estivesse sendo discutido, sempre frisamos a necessidade de adequação linguística das personagens, já que a proposta das produções textuais estava baseada na representatividade de migrantes nordestinos, que exerciam o ofício de cortadores de cana.

Desse modo, partimos para o estudo do primeiro tópico das questões de usos linguísticos, no caso o estudo da concordância verbal. Vimos por meio das próprias produções dos alunos, a oportunidade de analisar esse objeto de conhecimento.

Conceitualmente, “Diz-se *concordância verbal* a que se verifica em número e pessoa entre o sujeito (e às vezes o *predicativo*) e o verbo da oração” (BECHARA, 2019, p. 827, grifos do autor). Todavia, sabemos que a variabilidade linguística no Brasil é imensa, inclusive quando falamos em concordância verbal, deparamo-nos com situações que se desviam da norma culta. Mollica (2023) afirma que a presença de marcas de concordância verbal como em “eles estudam Sociolinguística”, em geral, alterna-se com a possibilidade de ocorrência de enunciados em que tal marca está ausente.

A seguir, apresentamos a sequência do trabalho em sala de aula com dois dos casos analisados e as intervenções ocorridas de análise linguística, tocante à concordância verbal.

Figura 71 - Excerto da primeira versão do grupo 4



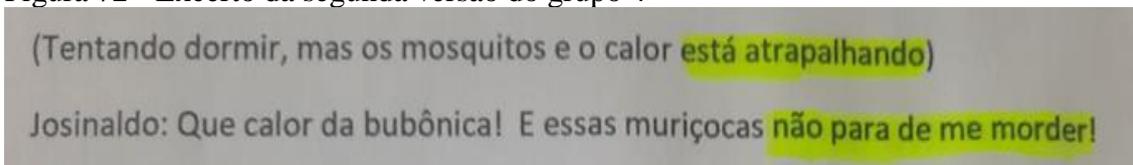
Fonte: Arquivo pessoal.

Ao analisar o excerto, Figura 71, percebemos que as expressões, *mas os mosquitos e o calor está atrapalhando* e *essas muriçocas não para de me morder*, encontram-se em situação de discordância verbal.

Após a realização da primeira versão do texto, solicitamos que os alunos realizassem uma leitura atenciosa e crítica de suas próprias produções, realizando assim, possíveis alterações.

Na segunda versão, encontramos novamente o desvio de concordância verbal nas expressões *está atrapalhando* e *não para de me morder* (Figura 72). Assim, realizamos a revisão do texto, em que o aluno, por meio da mediação do professor, analisa a sua produção, inclusive nos aspectos linguísticos.

Figura 72 - Excerto da segunda versão do grupo 4



Fonte: Arquivo pessoal.

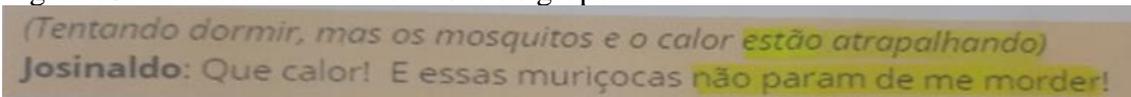
Partindo dessa realidade, transcrevemos no quadro fragmentos presentes nas produções textuais para análise, em que os alunos precisavam reconhecer e comentar sobre desvios de concordância verbal em suas produções. A partir disso, aproveitamos para analisar que essas situações de não concordância verbal são muito comuns em nossa linguagem, principalmente na oralidade.

No processo de intervenção, a partir do estudo das principais regras de concordância verbal, comentamos que essas situações de discordância verbal representam um uso comum da linguagem menos formal, expressa diariamente por grande parte da população. Salientamos que a expressão é representativa do falar do povo brasileiro, no entanto, é de suma importância o conhecimento dessas regras para apropriação da norma culta. Agora, o uso ou não em suas produções textuais, deveria ser analisado e refletido, dependendo das intenções comunicativas.

Nesse trabalho de conceituação dos casos de concordância verbal, enfocamos a regra geral, mas também de alguns casos especiais, como na situação “Se o sujeito for composto, o verbo irá, normalmente, para o plural, qualquer que seja a sua posição em relação ao verbo” (BECHARA, 2019, p. 844).

Na sequência, na terceira versão, notamos que agora ocorre a adequação com base nas regras estudadas de concordância verbal.

Figura 73 - Excerto da terceira versão do grupo 4

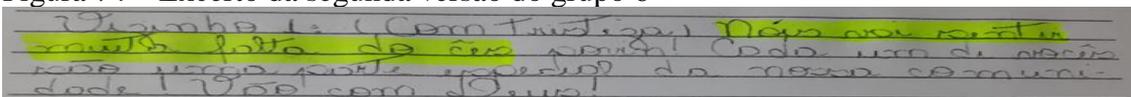


Fonte: Arquivo pessoal.

Encontramos no excerto, Figura 73, a concordância verbal nas expressões *os mosquitos e o calor estão atrapalhando* e *essas muriçocas não param de me morder!*. Dessa forma, podemos perceber a compreensão do objeto de conhecimento analisado e seu uso nas produções textuais.

Em um segundo caso, percebemos a ortografia e concordância verbal em desacordo com a forma dicionarizada. Assim, no excerto da Figura 74, temos *Nóis vai sentir muita falta do cês*. É importante destacar que nessa análise, iniciamos na segunda versão, pois a primeira elaborada pelo grupo 6, não apresenta um texto propriamente, mas apenas uma forma de organização das ideias.

Figura 74 – Excerto da segunda versão do grupo 6

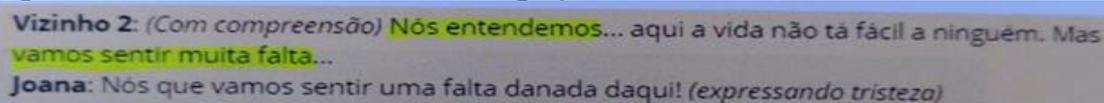


Fonte: Arquivo pessoal.

Depois do estudo das principais regras de concordância verbal, salientamos também, o uso frequente da 1ª pessoa do plural do pronome pessoal reto, *nós*, no entanto, com uso geralmente em desacordo com a norma culta, já que muitas pessoas cotidianamente não só expressam *nóis* na oralidade, como também na escrita. Portanto, a expressão *nóis vai*, caracteriza-se por um uso frequente por grande parte da população brasileira, principalmente na oralidade.

Na terceira versão, Figura 75, apesar do acréscimo da expressão *Nós entendemos*, percebemos a adequação verbal, já que na sequência temos a expressão, *vamos sentir muita falta*, no uso adequado do verbo *vamos*, de acordo com a regra geral de concordância verbal.

Figura 75: Excerto da terceira versão do grupo 6



Vizinho 2: (Com compreensão) Nós entendemos... aqui a vida não tá fácil a ninguém. Mas vamos sentir muita falta...

Joana: Nós que vamos sentir uma falta danada daqui! (expressando tristeza)

Fonte: Arquivo pessoal.

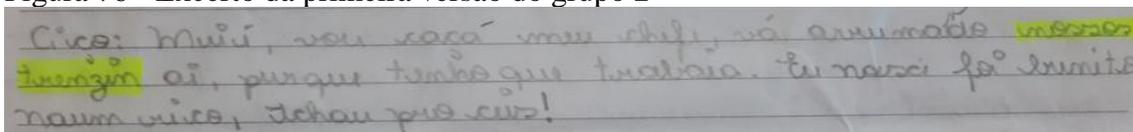
Em vista dessa análise, destacamos que aparentemente houve a compreensão do princípio geral das regras de concordância verbal, mas em determinados momentos da escrita, observamos que ainda mantinham traços da oralidade e de uma linguagem menos formal. Em diálogo, informaram que em certas situações, optaram por manter esses traços para não descaracterizar a linguagem. Em virtude, que desde o início, demos a liberdade para eles adequarem a linguagem, de acordo com sua intencionalidade, não nos opusemos, porém, acompanhamos e verificamos em ações mais particulares essa intencionalidade linguística, sempre frisando a necessidade de conhecimento da norma culta.

Também, incentivamos no decorrer das aulas, que os alunos com apoio docente pudessem observar mais casos presentes em seus próprios textos, em que ocorriam registros dos usos adequados e/ou não de concordância verbal, verificando assim a teoria estudada e a prática em suas produções textuais. Acreditamos que a revisão e reescrita, despertam um olhar crítico, em que na relação entre texto/aluno/professor novas percepções e nuances são observados.

Em relação ao estudo da língua, depois da análise dos casos de concordância verbal, desenvolvemos também um trabalho relacionado à concordância nominal. Sabemos que no Brasil, geralmente, o plural é marcado apenas na primeira posição do sintagma nominal. Sendo assim, na fala, encontramos muitos casos em que a construção sintática se diferencia das regras de concordância nominal (MARTINS, 2010).

Há concordância nominal quando se “verifica em gênero e número entre o adjetivo e o pronome (adjetivo), o artigo, o numeral ou o particípio (palavras determinantes) e o substantivo ou pronome (palavras determinadas) a que se referem” (BECHARA, 2019, p. 826). A partir do conceito, da mesma forma que o ocorrido anteriormente, utilizamos sentenças das próprias produções dos alunos para exemplificar desvios de concordância nominal.

Figura 76 - Excerto da primeira versão do grupo 2

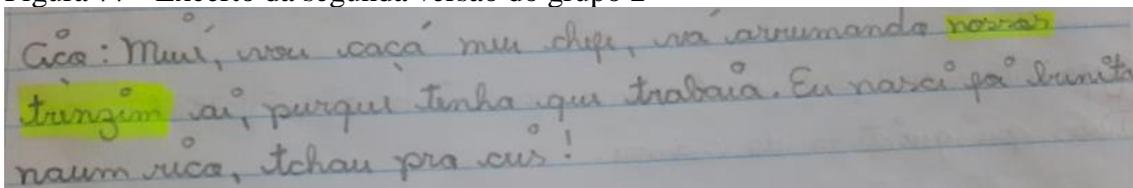


Fonte: Arquivo pessoal.

Podemos notar, no excerto da Figura 76, ainda na primeira versão a presença de um caso de desvio de concordância nominal, o que é muito frequente nas comunicações diárias do brasileiro. Analisemos o excerto, em que temos *nossos trenzín*, caracterizada como uma expressão regional, que remete geralmente, a objetos, coisas. No caso, o pronome possessivo encontra-se no plural, mas acompanha um substantivo no singular, caracterizando-se como um desvio de concordância nominal.

Dessa forma, solicitamos aos alunos que realizassem uma leitura atenta, observando possíveis alterações, inclusive na inclusão de novos elementos, modificações discursivas ou linguísticas, ou até de supressões. Consideramos esse processo necessário, para que o aluno de forma crítica pudesse modificar o texto a partir de reflexões próprias.

Figura 77 - Excerto da segunda versão do grupo 2

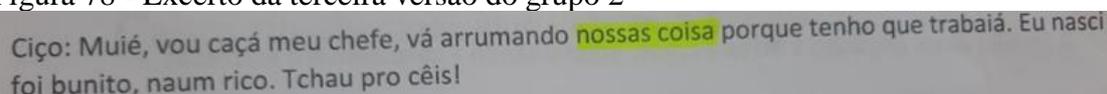


Fonte: Arquivo pessoal.

Na segunda versão, Figura 77, por meio da revisão, percebemos que ainda tínhamos questões a serem discutidas. Na leitura com o grupo, percebemos que a linguagem utilizada no texto, como representativa da variação linguística caracterizava mais uma linguagem caipira, principalmente a mineira ou do interior paulista. Notemos, que ainda temos a expressão *nossos trenzín* na segunda versão. Por isso, solicitamos uma leitura crítica, repensando a linguagem que identificamos por meio da pesquisa e da elaboração do glossário.

Também nesse momento, explanamos sobre a regra geral de concordância nominal, esclarecendo que os determinantes - adjetivo, numeral, pronome adjetivo e artigo - devem concordar quanto ao gênero e ao número do substantivo (aproveitamos o ensejo para relembrar o conceito das classes gramaticais citadas). Foi repassado no quadro a regra geral de concordância nominal e alguns casos observados nos próprios textos dos alunos.

Figura 78 - Excerto da terceira versão do grupo 2



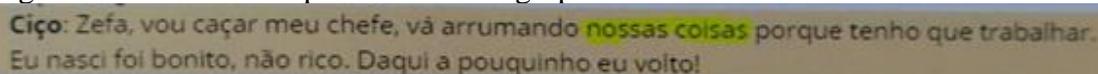
Ciço: Muié, vou caçá meu chefe, vá arrumando **nossas coisa** porque tenho que trabaiá. Eu nasci foi bunito, naum rico. Tchau pro cêis!

Fonte: Arquivo pessoal.

Na terceira versão, Figura 78, podemos observar que o grupo optou pela substituição da expressão *nossos trenzim*, por *nossas coisa*. Provavelmente, a discussão feita anteriormente sobre a linguagem representativa do nordestino, culminou em tal mudança. No entanto, o texto ainda apresentava uma discordância nominal, além da permanência de uma linguagem repleta de coloquialismo.

Dessa forma, optamos por um acompanhamento mais pontual, para observação se o uso dessa linguagem consistia em uma dificuldade do uso da norma culta ou se era a tentativa de representatividade da linguagem nordestina. Discutimos, revisamos conteúdo, salientando alguns tópicos, num processo de revisão da produção textual.

Figura 79 – Excerto da quarta versão do grupo 2



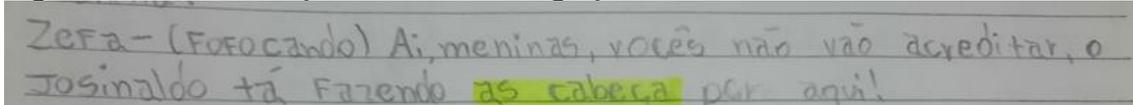
Ciço: Zefa, vou caçar meu chefe, vá arrumando **nossas coisas** porque tenho que trabalhar. Eu nasci foi bonito, não rico. Daqui a pouquinho eu volto!

Fonte: Arquivo pessoal.

Na quarta versão, acreditamos que houve a compreensão do princípio da concordância nominal, já que percebemos o predomínio da principal regra. Essa afirmação é possível, quando analisamos o excerto da Figura 79, em que ocorre a concordância na expressão *nossas coisas*, de acordo com a regra geral. Também, salientamos que o texto em si, passou a representar uma linguagem mais formal, apesar de manter alguns traços da oralidade.

Outra situação em que percebemos a compreensão da análise dos usos linguísticos relacionados à concordância nominal, encontra-se no excerto seguinte, Figura 80, em que notamos a expressão *as cabeça*, numa situação de desvio da regra geral de concordância nominal.

Figura 80 - Excerto da primeira versão do grupo 2

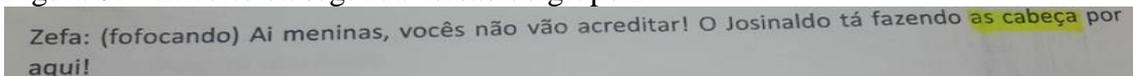


Zefa - (fofocando) Ai, meninas, vocês não vão acreditar, o Josinaldo tá fazendo as cabeça por aqui!

Fonte: Arquivo pessoal.

Como no caso anterior, realizamos o ato de revisão, em que por meio de uma leitura crítica, buscamos observar os aspectos discursivos e de usos linguísticos do texto. No entanto, na segunda versão ainda notamos a mesma problemática relacionada à concordância nominal, como consta na Figura 81, com a expressão *as cabeça*.

Figura 81 - Excerto da segunda versão do grupo 2

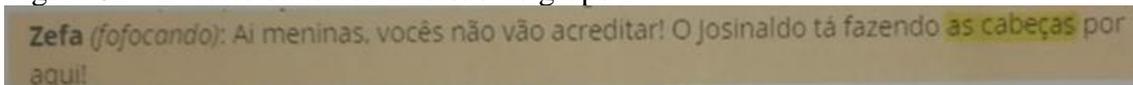


Zefa: (fofocando) Ai meninas, vocês não vão acreditar! O Josinaldo tá fazendo as cabeça por aqui!

Fonte: Arquivo pessoal.

No estudo em sala de aula dos aspectos relativos à concordância nominal, desenvolvemos um trabalho em que sanamos dúvidas e analisamos casos presentes em suas próprias produções, de forma mais pontual. A partir disso, acreditamos na compreensão desse objeto do conhecimento, já que encontramos na terceira versão da produção textual, a adequação linguística da expressão analisada, como podemos notar na Figura 82, em que percebemos a expressão *as cabeças*.

Figura 82 - Excerto da terceira versão do grupo 2



Zefa (fofocando): Ai meninas, vocês não vão acreditar! O Josinaldo tá fazendo as cabeças por aqui!

Fonte: Arquivo pessoal.

Salientamos que nesse processo, sempre permitimos que os alunos refletissem sobre a linguagem utilizada em suas produções, principalmente relacionada à representatividade nordestina, já que sempre enfocamos nessa particularidade. No entanto, buscamos no decorrer das produções acompanhar esse processo, verificando as intenções e usos dessa linguagem.

Nos estudos de análise linguística, também propiciamos uma metodologia de trabalho voltada à ortografia. Em nosso trabalho, já tínhamos a premissa de que a questão ortográfica sempre foi um dos grandes desafios do professor em sala de aula, já que diversas inadequações são verificadas nas produções textuais dos alunos. No entanto, não queríamos difundir a ideia de que desvios ortográficos sejam considerados erros, mas sim possibilidades de reflexão da língua. Baseamo-nos em Marquardt e Busse ao afirmarem que “Os erros ortográficos, [...] não demonstram que o aprendiz deixou de se apropriar

do sistema de compreensão da escrita, porém, que está elegendo possibilidades de uso da língua” (MARQUARD; BUSSE, 2015, p.191).

A partir disso, no decorrer das aulas, abrimos espaço para momentos de leitura, já que esta é a principal forma de desenvolvimento de produtores da escrita, tanto ortográfica quanto criticamente. As estratégias de leituras foram desenvolvidas no decorrer do projeto, possibilitando ao aluno conhecer e reconhecer palavras, e sua consequente ortografia.

O processo de leitura é uma grande aliada na aquisição da habilidade ortográfica, e a escola assume um papel fundamental nesse desenvolvimento. “São os meios escolares que oferecem o que a maioria dos estudantes brasileiros não dispõe em seus lares: a possibilidade da leitura, que implicará no domínio da língua escrita” (Marquardt; Busse, 2015, p. 191). É claro, que não defendemos que a escola seja a única a fomentar a leitura como prática essencial de desenvolvimento, já que outras instituições podem colaborar nesse processo, principalmente a família. No entanto, a escola ainda é a instituição que mais exerce essa função.

Seguindo esse pensamento, também nos apoiamos em Antunes (2009, p. 196) quando afirma que “não podemos negar que a leitura também constitui um meio de acesso *às formas particulares e específicas de escrever*” (grifos da autora). Portanto, a proposta de leitura em sala de aula, constitui-se como um suporte para ampliação de conhecimento, ao possibilitar a aquisição de repertório linguístico, além da função do direito à informação. Assim, a leitura “exerce o grande papel de favorecer a ampliação e o aprofundamento de nossos conhecimentos, a competência para a observação, a análise, a reflexão acerca das certezas ou das hipóteses que vamos construindo (ANTUNES, 2009, p. 196).

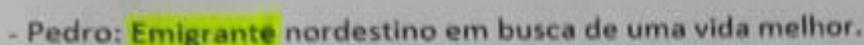
Também expusemos, em diversos momentos das aulas, a necessidade de autonomia na ação de pesquisas diante das dúvidas ortográficas, reconhecendo o dicionário físico ou *on-line* como apoiadores nesse processo de aquisição de conhecimento. Nessa ação, sempre tínhamos durante as aulas, pelo menos um exemplar de dicionário físico.

Nas análises da produção de texto, tínhamos receio de que os casos de desvios ortográficos também fossem uma opção de caracterização da linguagem das personagens. Assim sendo, sempre frisamos que a linguagem menos formal poderia ser utilizada no texto produzido, até para representação da língua mais falada no país. No entanto, essa

liberdade na produção não poderia configurar-se como mais uma forma de estigma e estereótipo da linguagem e cultura nordestina.

Em um dos casos de correção ortográfica em que desenvolvemos atividades de pesquisa durante as aulas, ocorreu devido a uma dificuldade relacionada aos parônimos, que consistem em palavras com pronúncia e/ou grafia parecidas. No caso, deparamo-nos com a palavra *emigrante*, (Figura 83), que geralmente gera dúvida e confusão com as palavras *imigrante* e *migrante*. Para melhor análise, destacamos que na primeira versão do texto, a palavra *emigrante* não constava na produção, sendo incluída apenas na versão seguinte. Por isso, iniciamos sua análise apenas a partir da segunda versão.

Figura 83 – Excerto da segunda versão do grupo 1

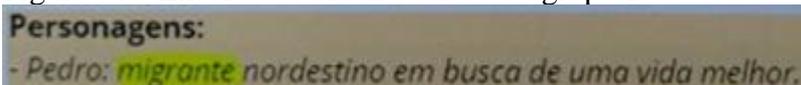


- Pedro: **Emigrante** nordestino em busca de uma vida melhor.

Fonte: Arquivo pessoal.

Foi necessário proporcionar um momento de pesquisa para o conhecimento das acepções das palavras e analisar o sentido correspondente na prática de produção de texto. Dessa forma, os alunos perceberam que nessa situação de escrita, o vocábulo adequado não era *emigrante* (Figura 83), mas sim *migrante* (Figura 84).

Figura 84 – Excerto da terceira versão do grupo 1



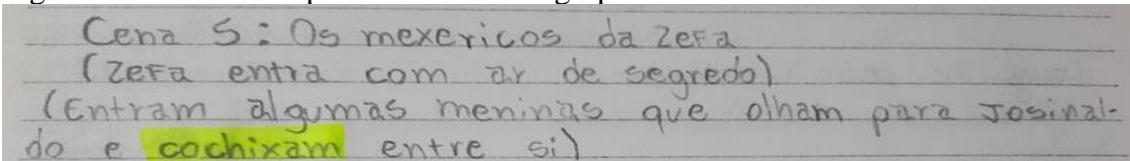
**Personagens:**  
- Pedro: **migrante** nordestino em busca de uma vida melhor.

Fonte: Arquivo pessoal.

Essa atividade possibilitou que os alunos, diante de uma dúvida, pudessem reconhecer a acepção adequada, mas numa ação própria reflexiva. Dessa forma, fomos além de uma correção vocabular, como geralmente ocorre nas produções textuais, em que o professor simplesmente corrige uma questão ortográfica. Acreditamos que essa metodologia estimulou o aluno numa prática de pesquisa-ação.

Outro caso de pesquisa ortográfica, ocorreu por meio da escrita da palavra *cochichar*, já que na produção de texto, ainda na primeira versão, deparamo-nos com a ortografia *cochixam* (Figura 85).

Figura 85 – Excerto da primeira versão do grupo 4

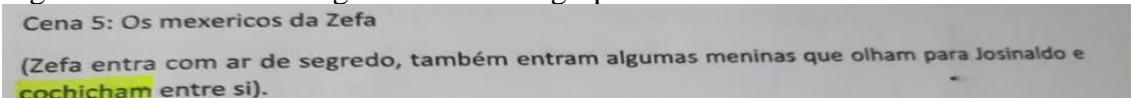


Cena 5: Os mexericos da Zefa  
(Zefa entra com ar de segredo)  
(Entram algumas meninas que olham para Josinaldo e **cochixam** entre si)

Fonte: Arquivo pessoal.

Diante dessa dificuldade, os alunos foram convidados a pesquisar vocábulos sobre os quais tinham dúvidas, numa ação de reflexão ortográfica. Na versão seguinte, como consta na Figura 86, já notamos a ortografia *cochicham*. Destacamos que essa dificuldade é extremamente comum no país, devido à semelhança fonética do /x/ e /ch/.

Figura 86 – Excerto da segunda versão do grupo 4



Fonte: Arquivo pessoal.

Algo interessante na questão ortográfica foi relativo à palavra *flau/frau*, que representa uma variação linguística. Na pesquisa linguística desenvolvida, coletamos a variante *flau*, mas no decorrer do processo surgiu a dúvida se a forma expressa consistia em *flau* ou *frau*, já que tínhamos defensores de ambos os casos. Assim, achamos necessário propor um momento de pesquisa, sendo que nos dicionários, físico e *on-line*, não encontramos sua definição, por tratar-se de uma variação. Por isso pesquisamos a variante *flau* no site, dicionário informal<sup>12</sup>, tendo como definição “Saco plástico com suco de frutas e leite condensado, vendido no Nordeste, particularmente em Alagoas”. No entanto, um grupo não concordou com o uso *flau*, insistindo na variante *frau*, pois em seu ambiente social, há predominância dessa variedade.

Vimos nessa situação, a necessidade de uma discussão sobre a substituição tão comum no Brasil, do /l/ pelo /r/, nos encontros consonantais. Deduzimos que no meio social, em que eles vivem, prevalece essa variedade, constituindo-se como um fenômeno frequente em nossa sociedade, já que “Os falantes do PNP só conhecem encontros consonantais em R. Na *variedade* deles simplesmente *não existem* encontros consonantais com L” (BAGNO, 2006, p. 45, grifos do autor). Porém, esse uso caracteriza-se pelo desprestígio social.

Figura 87 – Excerto da terceira versão do grupo 4



Fonte: Arquivo pessoal.

Diante dessa discussão, esse grupo resolveu utilizar a variante *frau* (Figura 87), numa ação de representatividade da linguagem nordestina. Na verdade, vimos nisso um ato de resistência e de significação da linguagem manifestada no seu meio social. Outro grupo optou pelo uso em seus textos da variante *flau*.

<sup>12</sup> Site Dicionário *on-line*: <https://www.dicionarioinformal.com.br/>.

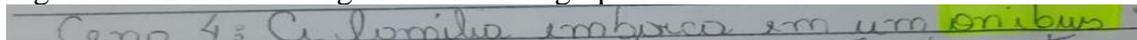
Na análise linguística, relacionada à ortografia, tínhamos ainda uma grande dúvida: os desvios ortográficos eram frutos de dificuldades na escrita ou apenas a representação de pessoas simples que utilizam uma linguagem menos formal? A partir disso, mesmo diante de todas as pesquisas ortográficas já desenvolvidas, salientamos que o trabalho de produção de texto, na busca de representação da linguagem de um povo, precisava ser feito de forma reflexiva.

Dessa forma, incentivamos como atividade de análise ortográfica, uma leitura mais atenciosa dos textos, e em determinados momentos com apoio docente, a verificação de palavras que se caracterizavam como desvios ortográficos. Assim, o objetivo era que fossem analisados os casos, de forma mais precisa, como situações de dificuldade na escrita ou a busca por representação de uma linguagem. Por meio dessa ação, queríamos garantir uma análise da língua, mas também a liberdade do uso da linguagem adequada em suas produções, observando as questões ortográficas, mas também a intencionalidade de produção.

Na relação com as questões ortográficas, também nos deparamos com situações de análise relacionadas à acentuação. Pensando num ensino reflexivo, vimos a necessidade de em determinado momento propor uma ação de análise da acentuação gráfica, já que esse diacrítico compõe a escrita de inúmeras palavras da Língua Portuguesa.

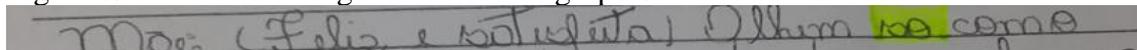
Eventualmente, percebíamos situações consideradas em desacordo com as regras de acentuação, principalmente dos diacríticos: acento agudo (´) e acento circunflexo (^). Assim, para exemplificação citamos o caso da escrita das palavras *onibus* (Figura 88) e *so* (Figura 89), contidas na segunda versão do grupo 6, sem a presença da acentuação. Lembrando que esses casos citados de ausência de acentuação não se encontram na primeira versão desse grupo, por isso a análise a partir da segunda versão.

Figura 88 – Excerto da segunda versão do grupo 6



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 89 – Excerto da segunda versão do grupo 6



Fonte: Arquivo pessoal.

Vimos assim, uma oportunidade de dialogar com os alunos, expondo que o desconhecimento ou a desatenção em relação aos usos dos acentos, caracteriza uma realidade da produção escrita de grande parte dos brasileiros. Em uma atividade

extraclasse, numa ação mais pontual, expusemos e mostramos, por meio de pesquisa, que temos algumas regras que colaboram na aprendizagem.

Assim, observamos que palavras proparoxítonas (palavras em que a sílaba tônica é a antepenúltima) devem ser acentuadas, exatamente como a palavra *ônibus*. Também frisamos que são acentuados os vocábulos monossílabos tônicos terminados em o/os, a/as/, e/es. Portanto, a palavra *só*, deve ser acentuada, segundo a regra exposta.

Na versão seguinte, percebemos a escrita das referidas palavras em acordo com as regras de acentuação pesquisadas, como notamos na Figura 90, em que o vocábulo *ônibus*, recebe o acento circunflexo, por se tratar de palavra proparoxítona e na Figura 91, temos a palavra *só*, também acentuada, já que é um monossílabo tônico.

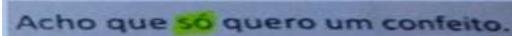
Figura 90 – Excerto da terceira versão do grupo 6



(A família desce do **ônibus**,)

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 91 – Excerto da terceira versão do grupo 6



Acho que **só** quero um confeito.

Fonte: Arquivo pessoal.

Ressaltamos que a pesquisa realizada não consistia no objetivo de o aluno memorizar as regras de acentuação citadas, mas apenas exercer uma ação reflexiva, uma vez que no ensino da Língua Portuguesa, o acento também é regido por normas ortográficas. Assim, defendemos que a análise do uso desses diacríticos seja estimulada em todo o percurso de aprendizagem do aluno, já que o acento faz parte da palavra. Levar o aluno à compreensão e ao uso reflexivo do acento favorece na percepção da “relação entre acentuação gráfica e o funcionamento da língua” (NEY, MIRANDA, 2019, p. 246).

Em relação aos usos dos sinais de pontuação, desde o princípio imaginamos que a prática de ensino voltada ao texto colaboraria nesse processo, já que a construção do dizer se constrói com base em vários elementos estruturantes. A BNCC (2018) destaca em seus preceitos como prática de uso e análise da língua, a compreensão dos efeitos de sentidos decorrentes de elementos, como a pontuação.

Diante dessa compreensão, entendemos que os sinais de pontuação não são simples objetos linguísticos presentes no processo de escrita, na verdade “ultrapassam o status de marcas gráficas utilizadas nos textos, pois também atuam na progressão textual e na construção de sentidos dos discursos” (BUSSE; GEDOZ, 2014, p. 249). Bechara (2019) destaca a pontuação em relação ao entendimento do texto, quando afirma que

O enunciado não se constrói com um amontoado de palavras e orações. Elas se organizam segundo princípios gerais de dependência e independência sintática e semântica, recobertos por unidades melódicas e rítmicas que sedimentam estes princípios. Proferidas as palavras e orações sem tais aspectos melódicos e rítmicos, o enunciado estaria prejudicado na sua função comunicativa. Os sinais de pontuação, que já vêm sendo empregados desde muito tempo, procuram garantir no texto escrito esta solidariedade sintática e semântica (BECHARA, 2019, p. 968).

A partir disso, percebemos a necessidade de retomar o ensino do uso da pontuação na construção do texto teatral ocorrido na primeira fase, frisando a relação entre pontuação e entonação a fim de destacar intenções e emoções no gênero dramático.

Salientamos à turma, por meio de eslaides, que a pontuação no texto teatral proporciona às frases determinados ritmos e entonações, pois também servem para indicar que a leitura seja feita elevando ou descendo o tom ao ler a frase em voz alta. Em atendimentos mais individualizados, relembramos o texto *A cigarra e a formiga*, relendo-o e frisando as intenções e entonações presentes por meio dos sinais de pontuação.

Figura 92 – Eslaides de retomada de análise do uso dos sinais de pontuação

**Pontuação**

- A pontuação proporciona às frases determinados ritmos e entonações, pois servem para indicar que a leitura seja feita elevando o tom ao ler a frase em voz alta (leitura ascendente), ou descendo o tom (leitura descendente).
- Ao perguntar algo, o que acontece com o tom de voz: ele sobe ou ele desce? E ao afirmar ou negar algo? E ao exclamar?
- A entonação, no caso das perguntas, é ascendente (há uma subida no tom de voz); ao afirmar ou negar algo, há uma curva descendente no tom de voz; ao exclamar, há uma curva descendente.
- Qual a importância da pontuação em um texto dramático?
- Ela é um dos indicadores de qual entonação os atores devem dar às falas dos personagens que estão interpretando.

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 93 – Atividade desenvolvida para observação dos sinais de pontuação

**A Cigarra e a Formiga**  
 (Formigueiro, Formiguinha 1 e 3 jogam vídeo game. Formiguinha 4 e 5 arrumam.  
 Formiga 2 entra com uma panela)  
 Formiga 2: Pessoal, a sopa está servida!  
 Formiga 1 e 3: Oba! (Toca a campainha)  
 Formiga 4: Ué? Quem será?  
 Formiga 5 (abrindo a porta): Oi! Que querem?  
 Cigarra A: Viemos em busca de um agasalho. (tosse)  
 Cigarra B: O mau tempo não passa e a gente...  
 Formiga 4 (interrompendo): E o que fizeram durante o bom tempo, que não  
 construiram a casa de vocês?  
 Cigarra B (assoando o nariz): A gente cantava, bem sabe somos cantores e...  
 Formiga 2 (reconhecendo os músicos): Ah! Eram vocês que cantavam nessa  
 árvore enquanto nós trabalhávamos?  
 Cigarra E: Isso mesmo, era a gente... (espirra)  
 Cigarra D: Estávamos ensaiando nosso show... (tosse)  
 Cigarra A – E a chuva alagou nossa casa.  
 Formiga 1: Ah! Pois então entrem!  
 Formiga 5: Vocês cantam muito bem! A gente sempre gostou do som de vocês!  
 Formiga 3: A música nos distrai.  
 Formiga 4: E nos deixava mais alegre no trabalho. (entregando um bloquinho)  
 Me dá um autógrafo?  
 Formiga 2 (para as cigarras): A gente sempre falava: que felicidade termos  
 vizinhos tão legais! Posso tirar uma foto com vocês?  
 Cigarra A (se prepara para foto) – Claro. (Todos se juntam e tiram a foto)  
 Formiga 5: Entrem, que aqui vocês terão cama e mesa durante todo o mau  
 tempo.  
 Formiga 3: Estão com fome?  
 Formiga 2: Acabei de fazer uma sopa deliciosa! Estão servidos?  
 Cigarra F: Sério?  
 Formiga 4: Claro! Entrem! (As cigarras e as formigas entram e sentam para  
 tomar a sopa)  
 Link:  
[http://banco-de-pecas/tema/cigarra-e-a-formiga?category\\_id=30](http://banco-de-pecas/tema/cigarra-e-a-formiga?category_id=30)

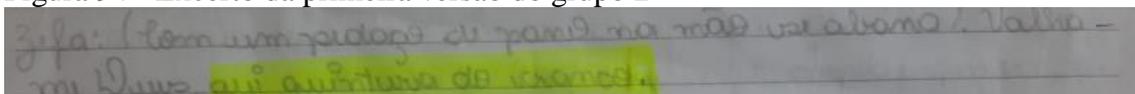
Fonte: Arquivo pessoal.

Outro destaque acerca da pontuação refere-se ao ato de colaboração na produção do texto teatral ao permitir uma maior expressividade das personagens, destacando sentimentos e emoções.

Nas produções textuais, percebemos a necessidade de enfatizar durante as aulas o uso mais contundente do ponto de exclamação, já que em determinados momentos, no ato de leitura, percebíamos uma carga mais intensa de emoções.

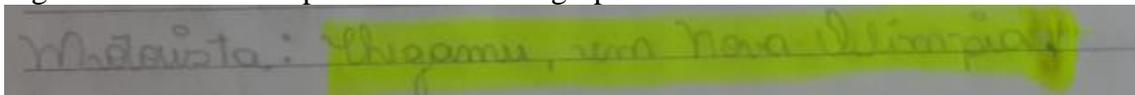
Podemos exemplificar essa questão, de acordo com os excertos das Figuras 94 e 95, em que as falas das personagens denotam certa expressividade, ao se referir ao sofrimento provocado pelo calor excessivo (Figura 94) *qui quentura do cranco*. e pela alegria por chegar na cidade de Nova Olímpia, depois de uma longa viagem (Figura 95) *Chegamu, em Nova Olímpia*.

Figura 94 - Excerto da primeira versão do grupo 2



Fonte: Arquivo pessoal.

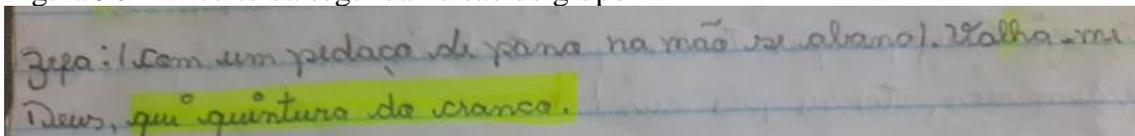
Figura 95 - Excerto da primeira versão do grupo 2



Fonte: Arquivo pessoal.

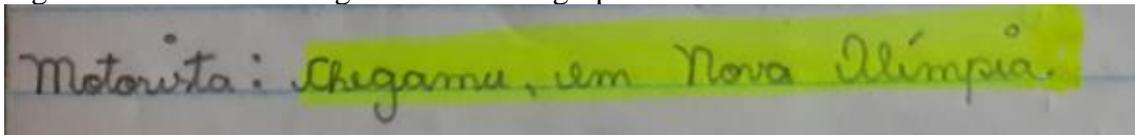
Na segunda versão, ainda notamos que as expressões necessitam de uma representação gráfica que denote a expressividade que a situação exige. Podemos observar nos excertos das Figuras 96 e 97 que o texto se encontra finalizado com o ponto final.

Figura 96 – Excerto da segunda versão do grupo 2



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 97 – Excerto da segunda versão do grupo 2



Fonte: Arquivo pessoal.

A partir da análise feita e da retomada de conteúdo dos sinais de pontuação, observamos que nos excertos da terceira versão, já há uso do sinal de exclamação, como

consta na Figura 98 *qui quentura do cranco!* e Figura 99 *Chegamu em Nova Olímpia!*, colaborando para que as personagens consigam demonstrar uma maior expressividade.

Figura 98 - Excerto da terceira versão do grupo 2

Zefa: ( Com um pedaço de pano na mão se abana). Valha-me Deus, **qui quentura do cranco!**

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 99 – Excerto da terceira versão do grupo 2

Motorista: **Chegamu em Nova Olímpia!**

Fonte: Arquivo pessoal.

Na quarta e última versão, reafirmamos a permanência do uso do sinal de exclamação, na tentativa de representação de emoções, sentimentos, como consta nas Figuras 100 e 101.

Figura 100 – Excerto da quarta versão do grupo 2

Zefa: (Com um pedaço de pano na mão se abana). Vamos parar com essa arenga. Valha-me Deus, **que quentura!**

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 101 – Excerto da quarta versão do grupo 2

Motorista: **Chegamos em Nova Olímpia!**

Fonte: Arquivo pessoal.

Sabemos que a linguagem oral, apresenta inúmeros recursos expressivos para sua realização, desde o tom da voz, a expressão facial, dentre outros. Na linguagem escrita, podemos afirmar que os sinais de pontuação colaboram na construção do texto, sendo um dos poucos recursos que contribuem para a demonstração de expressividade.

Assim, os sinais de pontuação e certos recursos gráficos como o negrito, itálico, caixa alta, dentre outros, são recursos que tendem a suprir a falta de elementos contextualizadores, sobretudo aqueles que expressam as particularidades da entonação (ANTUNES, 2009).

De uma forma geral, no decorrer da proposta de produção de texto, em diversos momentos incentivamos a ação reflexiva da língua, por meio de intensa leitura dos textos. Assim, constantemente questionamos e provocamos os alunos, preparando-os para uma percepção crítica nos diferentes efeitos de sentidos e usos dos sinais de pontuação.

Outro aspecto observado durante o processo de produção de texto, relaciona-se à questão da coesão e coerência. Salientamos que não realizamos atividades específicas, enfocando esse objeto do conhecimento, pois acreditamos que o olhar reflexivo nos aspectos de coesão e coerência ocorre de forma processual no ato de produção de texto.

Assim, nas diversas ações de leitura, devolutivas e questionamentos, numa interação entre professor e alunos, sempre realizamos ponderações que se fundamentam, também, nas observações dos elementos coesivos e de coerência.

Koch (2022) define a coesão como um fenômeno relacionado aos elementos linguísticos contidos na superfície textual que estão interligados entre si, por meio de recursos linguísticos, que formam sequências veiculadoras de sentidos. A coerência, por sua vez, encontra-se nos elementos subjacentes à superfície textual que estão constituídos, na mente dos interlocutores, em uma configuração veiculadora de sentidos.

Numa definição mais clara, a coerência “é resultado de uma construção feita pelos interlocutores, numa situação de interação dada, pela atuação conjunta de uma série de fatores de ordem cognitiva, situacional, sociocultural e interacional” (KOCH, 2022, p. 52). Essa premissa foi fundamentada, em nosso trabalho, que permeou desde o princípio a relação do produtor e seu interlocutor e a intencionalidade de produção.

Essa ação de observância dos elementos de coesão e coerência estiveram presentes na proposta de revisão e reescrita, em que no trabalho conjunto, importantes apontamentos eram feitos e analisados. Portanto, não apresentamos um caso específico, mas novamente destacamos que essa ação ocorria na interação do momento, frisando a intencionalidade de produção, e nos elementos que colaboraram nesse processo.

Nos estudos de análises linguísticas, no decorrer das aulas, também aproveitávamos para ajudar em eventuais dúvidas mais específicas, em outros aspectos linguísticos, de forma mais individualizada. Essa ação ocorria também, em momentos de atividades extraclasse, em que reais dificuldades eram expostas, e a partir disso, desenvolvíamos um trabalho mais preciso.

### **3.11 O processo de aprimoramento coletivo de um texto: outra forma de construção do saber**

O ato de produzir um texto também pode ser considerado um ato social. Ainda mais quando fundamentamos em nossa proposta uma produção em grupo. Torna-se um desafio a inclusão de diferentes discursos num texto.

A partir da finalização e/ou organização e progressão das principais ideias na atividade de produção de texto, partimos para a etapa de leitura e seleção da obra para apresentação cênica. Nesse momento, sabíamos que ainda surgiriam novas leituras, e

consequentemente novas mudanças nos textos produzidos, mas precisávamos já saber o texto que deveríamos pensar de forma coletiva, preparando-o para a apresentação.

Apesar do conhecimento da autoria dos textos, tínhamos como premissa que uma colaboração coletiva para aprimoramento do texto desenvolveria nos alunos a capacidade de partilha e interação, mas também de novos olhares e possibilidades na construção de um texto. De acordo com Guerra

No processo da produção coletiva do texto, a interação é um elemento essencial e se apresenta em duas esferas: a primeira, na interação entre as pessoas do grupo que está produzindo o texto (os alunos e o professor), e a segunda, na interação que esse grupo estabelece com o interlocutor (destinatário) do texto (GUERRA, 2009, p. 57).

Entendemos que a nossa proposta não consiste numa produção coletiva em si, pois já atribuímos a autoria dos textos, mas objetiva uma ação de contribuição conjunta, em que novas ideias e possibilidades podem surgir, num processo coletivo, para últimos ajustes no texto selecionado. Apesar disso, adotamos uma dinâmica semelhante à da produção coletiva para efeito desse processo.

Dessa forma, realizamos a leitura das peças teatrais produzidas com o objetivo de selecionar apenas uma para apresentação cênica. Confessamos que a ação se tornou muito mais difícil do que imaginávamos, tendo necessidade de várias leituras entre professor e alunos, inclusive contando com a participação de outros professores da unidade escolar. Assim, numa decisão conjunta, selecionamos a peça de teatro produzida pelo grupo 6, o texto *Raízes além do Sertão*.

Fotos 13 e 14 - Leitura dos textos para seleção



Fonte: Arquivo pessoal.



Fonte: Arquivo pessoal.

Ao iniciarmos a leitura e o trabalho coletivo, num espaço de colaboração conjunta, precisávamos analisar questões referentes aos aspectos próprios do gênero proposto, a retomada da situação de produção, além de questões de usos linguísticos. Entretanto, nessa ação, outras propostas surgiram na busca pelos ajustes finais.

Nesse sentido, foram surgindo necessidade de resgate de memórias da cidade de Nova Olímpia – MT. Surgiram comentários sobre como era a cidade na época da vinda desses migrantes, sobre os divertimentos, músicas e composição da cidade. Dessa forma, surgiu a ideia de pesquisarmos e coletarmos fotos daquele período.

Outra observação feita, na busca pelo aprimoramento do texto foi a necessidade de inclusão de mais palavras ou expressões resultantes de variação linguística no texto selecionado. Inclusive, alguns alunos, espontaneamente já listaram algumas possíveis palavras ou expressões a serem utilizadas.

Com base na pequena pesquisa realizada, alguns alunos e até professores mais antigos da cidade, enviaram fotos que retratavam a cidade no período dos primeiros migrantes nordestinos ou de particularidades da cidade. Num trabalho colaborativo, selecionamos algumas fotos, decidindo pela inclusão dessas memórias na peça teatral.

Fotos 15 a 17 - Memórias da cidade de Nova Olímpia – MT



Fonte: Arquivo de antigos moradores da cidade.



Fonte: Arquivo de antigos moradores da cidade.



Fonte: Arquivo de antigos moradores da cidade.

Desenvolvemos o trabalho por meio de sugestões, ideias levantadas num momento de interação entre os alunos, mas num processo de mediação entre autores/professores/alunos. Nesse aspecto, o professor exerce papel fundamental ao intervir quando necessário, facilitando a negociação de ideias. Para Saviani “O professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos” (SAVIANI, 2008, p.8).

A metodologia adotada e aceita pelo grupo, consistiu na ação de trocas, contribuições e ideias do coletivo, mas decidindo que as alterações necessárias seriam realizadas pelo grupo autor, que apresentaria em seguida as modificações feitas e sua possível ou não aprovação. Assim, essa ação ocorreu em aula posterior, surgindo assim a quarta versão da peça teatral do grupo 6.

Figuras 102 - Excertos da quarta versão do grupo 6

Maria Helena: Quando a gente tava chegando eu vi uma sorveteria chamada Xuxa, o que acha de ir lá?

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 103 – Excertos da quarta versão do grupo 6

Cena 05: No caminho para casa, de longe a mãe avista e aponta para um posto telefônico:

Maria Helena: Nossa, que bom que aqui tem um posto de telefone! Um dia desse vou vim aqui falar com meu povo!

Vanessa: E olha mamãe! Tem uma praça... e nela... tem uma igreja! (animada) podemos ir?

Fonte: Arquivo pessoal.

Nos excertos acima, notamos a inclusão das memórias relacionadas à cidade de Nova Olímpia – MT, referindo-se à Sorveteria Xuxa “eu vi uma sorveteria chamada Xuxa” (Figura 102), considerada um lugar de encontro da juventude na época. Em relação ao Posto de Telefone, “a mãe avista e aponta para um posto telefônico” (Figura 103), é uma importante referência, já que o sistema de telefonia da época era difícil, sendo necessário para que os migrantes pudessem manter contato com suas famílias que permaneciam em sua terra de origem. E finalmente, a citação à praça da igreja central “E olha mamãe! Tem uma praça... e nela...tem uma igreja!” (Figura 103), caracterizada por importante referencial em qualquer cidade.

### 3.12 Produção de uma apresentação cênica: a arte manifestada

O texto selecionado e ajustado num ato de colaboração coletiva, desempenhou uma importante função ao materializar um trabalho, permitindo o desenvolvimento da habilidade de escrita e da expressividade oral dos alunos, por meio da encenação da obra.

Dito isso, procuramos organizar essa ação interventiva, pensando na realização de ensaios da peça teatral no contraturno (vespertino), além da organização de outros elementos constitutivos do gênero estudado, como a elaboração de cenário, seleção de figurino, sonoplastia, iluminação, dentre outros.

Consideramos de suma importância tal ação, já que a proposta sempre buscou motivar os participantes do projeto, ao reconhecer os talentos da turma, desde a arte da representação até na atribuição em outras funções que colaboram na produção de uma peça teatral.

Partindo desse princípio, definimos os grupos conforme a preferência e aptidão dos alunos, organizando os grupos de dramatização, cenário, figurino, sonoplastia, iluminação e organização do livro digital. Nesse percurso, mantemos informações por meio de um grupo da turma, via aplicativo, além da criação de um próprio para repasses do grupo de dramatização.

No momento de encaminhamento para a finalização do projeto, as ações se voltaram para a divulgação e apresentação do trabalho. O objetivo consistia numa ação de produção textual com intenção comunicativa, em que o interlocutor estivesse presente no processo de produção, assim como salienta Antunes (2003, p. 46): “Quem escreve, na verdade, escreve para alguém, ou seja, está em interação com outra pessoa”.

Dessa forma, realizamos no contraturno constantes momentos de ensaio da peça teatral. Salientamos que nesse processo, percebemos a necessidade de pequenas adaptações no texto, para um melhor fluxo em certos diálogos. Todavia, essa ação foi apresentada e aceita pelas autoras e demais alunos.

Fotos 18 e 19 - Ensaios da peça teatral



Fonte: Arquivo pessoal.



Fonte: Arquivo pessoal.

Nesse percurso contamos também com a presença do nosso já conhecido, ator e diretor Valter Lara, em alguns ensaios, contribuindo com seu olhar profissional por meio

de orientações e dicas em relação à arte teatral. Consideramos que as aulas/ensaios possibilitaram uma relevante atividade educacional por meio de uma experiência com a arte. O desenvolvimento de uma pesquisa, seguida de produção de uma peça teatral e a sua dramatização, cria uma trajetória de aprendizagem, mas também de uma vivência artística. É assim que o ensino adquire sentido, e conseqüentemente, se ressignifica.

Fotos 20 - Ensaio da peça teatral com o ator e diretor Valter Lara



Fonte: Arquivo pessoal.

Destacamos as equipes de cenário e figurino que organizaram um ambiente propício, de acordo com a narrativa apresentada. A experiência teatral somente é possível com a construção dos elementos constitutivos de significação da arte, assim, elementos como a palavra em si, cenário, figurinos, sons, dentre outros criam uma linguagem própria, expressando-se além da palavra. Desgranges afirma que

A escritura cênica passa a ser compreendida como uma prática artística não mais necessariamente comandada pela lógica do texto escrito, pois os elementos de linguagem conquistam total independência na configuração de um palco polifônico, em que várias 'vozes', vários elementos de linguagem se manifestam, cada qual a seu modo, e se relacionam na estruturação do discurso teatral (DESGRANGES, 2020, p. 35).

Podemos ir além nessa afirmação, ao reiterar que a experiência teatral desafia não só o espectador, mas principalmente o sujeito participante dessa ação teatral. Envolver-se nos diversos signos cênicos e nos elementos que compõem essa linguagem, tornam essa experiência enriquecedora e significativa.

Fotos 21 a 25 - Equipes de apoio da peça teatral



Fonte: Arquivo pessoal.



Fonte: Arquivo pessoal.



Fonte: Arquivo pessoal.



Fonte: Arquivo pessoal.



Fonte: Arquivo pessoal.

Como proposto, na materialização do trabalho, desenvolvemos duas ações significativas como produto final do projeto de intervenção. A primeira consistiu na publicação das peças teatrais produzidas em um livro em formato digital. Para isso, a equipe formada para sua organização foi essencial.

Por mais que os grupos autores já tivessem digitados os textos, era necessário conhecer o site e sistematizar as ideias. Assim, à equipe foi apresentada o site *bookcreator* para estudos e noções de organização. Para tal ação, contamos com a colaboração da professora de arte, Ananda Morales, que auxiliou os alunos na sistematização do livro de peças teatrais da turma.

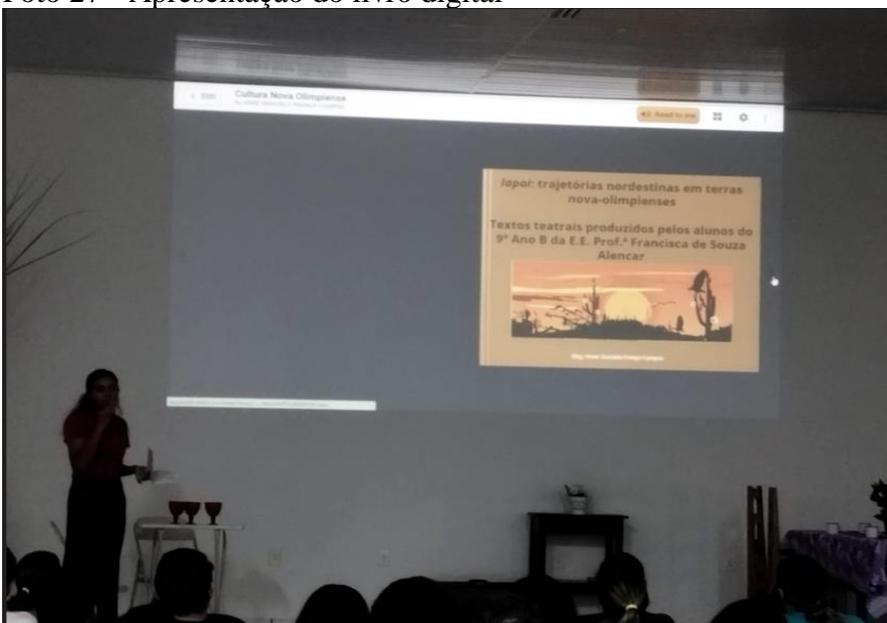
Salientamos que o site do livro digital possibilita a sua leitura por via QR CODE, que foi disponibilizado no dia do evento e depois em locais de avisos na unidade escolar.

Foto 26 - Digitação e organização do livro digital



Fonte: Arquivo pessoal.

Foto 27 - Apresentação do livro digital



Fonte: Arquivo pessoal.

A segunda ação consistia na apresentação cênica de uma das peças teatrais para a comunidade escolar, sendo dramatizada pelos próprios alunos do 9º Ano B, da E. E. Prof.<sup>a</sup> Francisca de Souza Alencar.

Pelo fato de a escola ainda não possuir um palco e acústica adequados, decidimos por organizar a apresentação em um espaço com melhores condições. Portanto, solicitamos permissão para apresentação no auditório da Associação de Fornecedores de Cana do Vale do Rio Paraguai - ASSOVALE.

Fotos 28 a 32 - Apresentação da peça teatral



Fonte: Arquivo pessoal.

A apresentação cênica, num ato de manifestação da arte, tornou-se um importante instrumento de produção de conhecimento, mas também de veiculação da arte. O projeto possibilitou o início da consciência do processo de criação teatral, enfatizando um trabalho coletivo, além de atribuir sentido a uma pesquisa linguística. Dessa forma, acreditamos que desenvolvemos um trabalho de caráter estético de apreciação, associado a um conteúdo formativo.

### **3.13 A avaliação como prática coletiva de aprendizagem**

Sabemos que a avaliação é um importante recurso pedagógico na construção do saber. No entanto, ainda nos deparamos com práticas avaliativas em que a centralidade está no processo classificatório e punitivo. O próprio sistema educacional ainda percebe a aprendizagem, segundo essa perspectiva.

A nossa concepção no projeto de intervenção, vai além de uma avaliação para verificar saberes e cumprir uma normativa, já que almejamos, justamente, a construção de conhecimento. Portanto, frisamos nesse processo uma avaliação considerada formativa, num aspecto em que o professor desempenha um papel de mediador. Partimos de uma ideia em que o objeto de aprendizagem está centralizada na formação e produção de conhecimento.

A avaliação, segundo a concepção de Luckesi consiste

em um recurso pedagógico disponível ao educador para auxiliar o educando na busca de sua autoconstrução e de seu modo de estar na vida mediante aprendizagens bem-sucedidas. Contudo, também subsidia o educador, se necessário, em sua atividade de gestor do ensino, visto que lhe permite reconhecer a eficácia ou ineficácia de seus atos e dos recursos pedagógicos utilizados, assim como, se necessário, subsidia ainda proceder a intervenções de correção dos rumos da atividade e dos seus resultados (LUCKESI, 2011, p. 263).

Nesse sentido, buscamos no projeto de intervenção perceber a avaliação como um orientativo de aprendizagem, em que ações foram pensadas de acordo com o objetivo de cada proposta de atividade. Sem dúvida, nesse caminho, deparamo-nos com situações de desempenho dos alunos que não contemplaram o resultado esperado. Mas isso, foi visto como uma oportunidade de (re)pensar nossa proposta, permitindo novas oportunidades de averiguação de conhecimento, de acordo, com habilidades e aptidões dos alunos.

Assim, pensamos em uma avaliação em que a aprendizagem do aluno é percebida em um crescimento que não se limita à apreensão de um conteúdo, mas na possibilidade

de avanços no aspecto cognitivo, mas também na interação social e nas diversas formas de habilidades de um sujeito.

Dessa forma, esse processo é caracterizado por percepções individualizadas, em que precisamos ficar atentos às diferentes formas de aprendizagem de cada aluno. Sobre isso, Hoffmann comenta que mesmo num trabalho em que envolva vários alunos, o professor “no processo avaliativo, estabelecer-se-á de forma diferente com cada um deles. Por meio da ação mediadora, da tomada de decisão, ele estará afetando vidas e influenciando aprendizagens individuais” (HOFFMANN, 1991, p. 01).

Ainda sobre avaliação, agora mais especificamente no ensino de língua, Antunes esclarece que “Sob a perspectiva de uma língua que se constitui em atividade funcional e interativa, as práticas de ensino e de avaliação não podem deixar de ser também funcionais e interativas” (ANTUNES, 2009, p. 218). Assim, podemos concluir que a avaliação oportuniza o processo de ensino.

Tendo essas concepções como premissa em nosso trabalho no projeto de intervenção, procuramos perceber nos alunos uma aprendizagem em que fosse além de um domínio de conteúdo. Libâneo teoriza sobre isso ao afirmar que

a avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico – didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar” (LIBÂNEO, 1994, p. 195).

Podemos citar, como exemplo, o caso do aluno que participou da dramatização, representando a personagem principal. Caracterizado como um aluno introspectivo, com pouca participação durante as aulas, no decorrer do projeto, manifestou intenso interesse e, em um ato espontâneo, candidatou-se para participar da encenação. Nesse percurso, participou ativamente, recebendo as orientações como forma de crescimento. Inclusive, em um pequeno relato, um professor que trabalhou com o referido aluno nos anos iniciais, apresentou uma enorme surpresa ao verificar os avanços desse aluno, principalmente no processo interativo.

Em outro caso, percebemos o avanço de determinada aluna que ainda se encontra na fase de alfabetização, apesar do trabalho de apoio pedagógico, principalmente no Laboratório de Aprendizagem. Devido a isso, durante as aulas, em sua limitação de elaborar as atividades propostas, geralmente, apresentava uma postura de inquietação, considerada muitas vezes, por colegas professores, como desinteresse. No entanto, durante o projeto, por mais que ainda apresentasse dificuldade na elaboração de algumas propostas, a aluna mostrou o desejo por uma participação mais ativa, assim, ajudou na

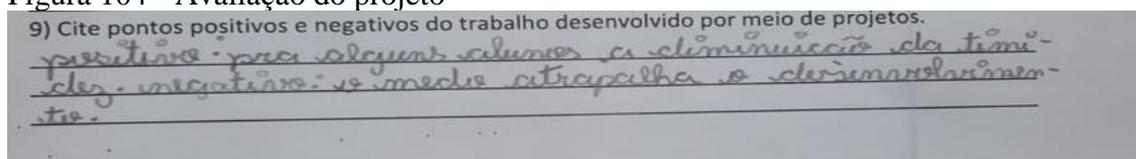
pesquisa e entrevista com migrantes nordestinos, na elaboração do glossário, auxiliada pela professora e colegas, na produção de texto com sugestões, e principalmente na composição do cenário.

Nesse aspecto, partimos da ideia que a avaliação precisava ir além, principalmente no rompimento de que somente consiste na verificação de conhecimento. Assim sendo, observamos nos casos citados e em outros mais, que a aprendizagem precisava ser avaliada de acordo com os objetivos propostos e desempenho dos alunos, no entanto, numa ação mais individual, em que possamos reconhecer os avanços particulares, aproveitamentos e interações ocorridas nesse processo.

Em relação ao processo de autoavaliação, também incluímos um momento em que os alunos pudessem reconhecer o seu papel e participação no projeto, numa busca de autorreconhecimento e evolução na aprendizagem. O ato de refletir sobre avanços e dificuldades nos insere numa perspectiva de mudanças e conhecimento de si.

Destacaremos algumas opiniões e reflexões de alunos ocorridas na atividade de avaliação e autoavaliação, como verificamos nesse relato: “Positivo: pra alguns alunos a diminuição da timidez. Negativo: o medo atrapalha o desenvolvimento” (Figura 104).

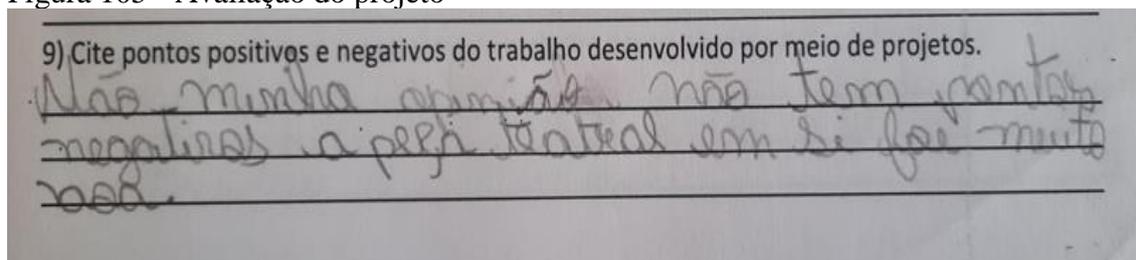
Figura 104 - Avaliação do projeto



Fonte: Arquivo pessoal.

Em outro depoimento, observamos o êxito do projeto de intervenção ao aluno reconhecer avanços tão significativos, como se não tivesse possibilidade de melhoras, apesar de sabermos que sempre podemos aprimorar um trabalho. O aluno expõe “Não. Minha opinião não tem pontos negativos a peça teatral em si foi muito boa” (Figura 105).

Figura 105 - Avaliação do projeto

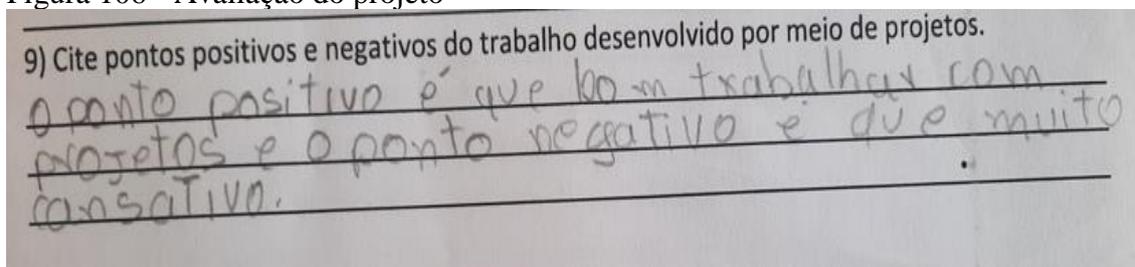


Fonte: Arquivo pessoal.

Também salientamos a dificuldade em desenvolver um trabalho baseado em projeto. Diferentemente de uma aula tradicional, essa metodologia de ensino, propicia um

trabalho de construção de saber, de forma interativa e mais autônoma, em que o aluno constrói o seu aprendizado. Por isso, nem todos apreciam esse método ou podem considerar mais difícil. Um aluno comentou sobre a questão: “O ponto positivo é que bom trabalhar com projetos e o ponto negativo é que muito cansativo” (Figura 106).

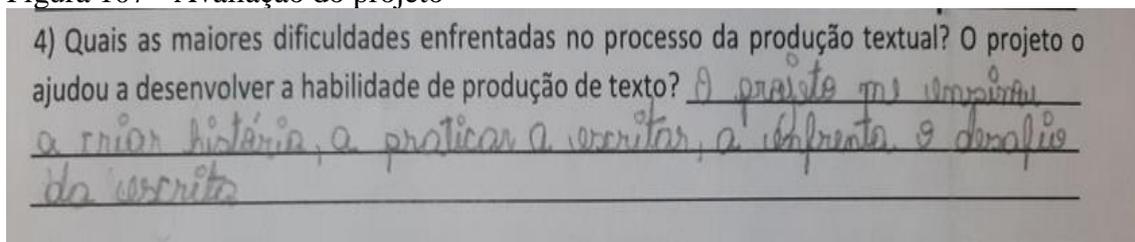
Figura 106 - Avaliação do projeto



Fonte: Arquivo pessoal.

Dentre as avaliações e autoavaliações destacamos como produto de uma autorreflexão, como maior dificuldade no decorrer do projeto, o processo de produção escrita. É claro, que tal situação não é desconhecida pelos docentes, pois sabemos que o ato de produzir o escrito, persiste como um dos grandes percalços da educação, no entanto, vislumbramos que por meio de um projeto em que o foco se encontra na leitura e produção de texto, há possibilidade de mudanças. Sobre isso, uma aluna escreveu: “O projeto me ensinou a criar história, a praticar a escritas, a enfrenta o desafio da escrita” (Figura 107).

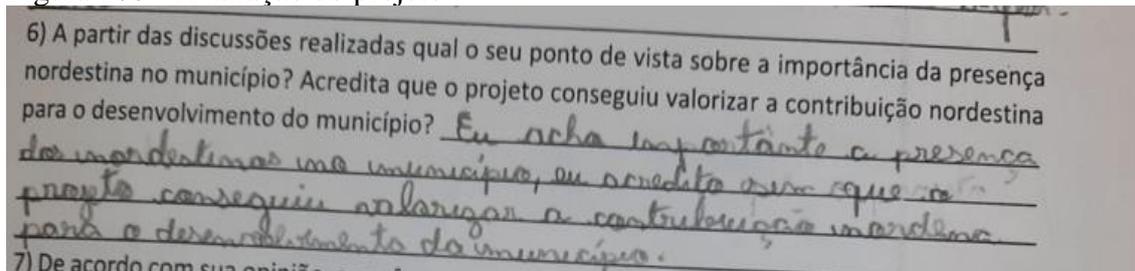
Figura 107 - Avaliação do projeto



Fonte: Arquivo pessoal.

Além disso, o projeto de intervenção atendeu um dos seus principais objetivos: o de ressignificar a história dos nordestinos como constituintes do município de Nova Olímpia – MT. Notamos em diversas conversas e comentários ao longo das aulas, um novo olhar para o povo nordestino. A percepção de que são colaboradores e trabalhadores que formaram e criaram uma identidade ao município, tornou-se um dos aspectos mais importantes e frutíferos nesse estudo. Uma aluna expôs: “Eu acho importante a presença dos nordestinos no município, eu acredito sim que o projeto conseguiu valorizar a contribuição *nordena* (nordestina) para o desenvolvimento do município”.

Figura 108 - Avaliação do projeto



Fonte: Arquivo pessoal.

Finalizamos uma etapa de trabalho, sabendo que ainda temos muito a colaborar para a educação brasileira. Perante muitos avanços na aplicação do projeto de intervenção, deparamo-nos também, com dificuldades, obstáculos no caminho, frutos de um sistema educacional que continua atrelado a um ensino tradicional e/ou problemáticas que sempre encontraremos em uma sala de aula. Todavia, as sementes que foram lançadas nesse caminho possibilitarão, em um futuro, a colheita de frutos de saberes. Essa é a convicção e perseverança que temos, pois sempre acreditaremos que a educação é a ação transformadora de nosso país.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propormos um projeto de intervenção pautado no ensino da Língua Portuguesa a uma turma do 9º Ano, do Ensino Fundamental, da E.E. Prof.<sup>a</sup> Francisca de Souza Alencar, sabíamos de nosso grande desafio. O ato de ensinar consiste também em aprender, assim como Freire afirma que “desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção” (Freire, 1996, p. 13).

Essa possibilidade de aprendizagem mútua permitiu um trabalho docente em que a proposta de ensino baseada numa língua viva, e não em frases soltas que não atribuem sentidos fossem descartadas. Dessa forma, amparados num conceito teórico importante, procuramos na Sociolinguística a teoria que sustentasse o nosso trabalho.

Em uma importante ação encorajamos nossos alunos a serem pesquisadores da língua, por meio de uma entrevista que retratasse histórias significativas de migrantes nordestinos. Num ato reflexivo, pudemos também reconhecer e, principalmente, assumir a língua que falamos.

Partindo da premissa de uma proposta de ressignificação da história nordestina no município de Nova Olímpia, percebemos a valorização da contribuição dos nordestinos na formação da cidade. Inclusive, após o trabalho ouvimos importantes narrativas sobre suas próprias famílias e o reconhecimento de sua identidade. Neste sentido, um aluno relatou em sala de aula: “Agora eu me sinto como alagoano”. Esse simples relato mostra-nos a força e significância de uma proposta de valorização de um povo.

Essa perspectiva ressignifica um grupo, mostra a sua força e torna-se uma referência. Bortoni-Ricardo explica esse fenômeno ao destacar que “Nesse processo, os falantes selecionam as regras de seu repertório, de modo a assemelharem-se ao grupo de referência” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 176). Adiante, a mesma autora reitera a informação, mostrando que “A linguagem é o índice por excelência da identidade” (IDEM, 2005, p. 176).

Mais do que isso, esses alunos puderam a partir de uma pesquisa dirigida reconhecer, nomear e valorizar as palavras ou expressões que circulam em seu meio, caracterizadas pela variação linguística. A produção do glossário, em uma análise do léxico local, evidenciou dizeres comuns que caracterizam a cidade, mas que não eram constituídas como saberes e expressões de seu povo. Em relatos, observamos que os alunos, já mostraram reconhecimento e orgulho do seu modo de falar.

Nesse percurso, também destacamos o trabalho com a oralidade, em que a manifestação da fala recebeu o seu papel de destaque, já que nos construímos por meio daquilo que falamos, em que a oralidade constitui-se como o primeiro caminho para a sistematização do dizer. Em nosso projeto de intervenção contemplamos também o espaço para o aprimoramento dessa habilidade, em que os alunos puderam se expressar em diversas ações: apresentação de seminário, roda de conversa e apresentação de peça teatral.

Sobre a importância da oralidade, Marcuschi observa que ela “será sempre a porta de nossa iniciação à racionalidade. A oralidade é também um fator de identidade social, regional, grupal dos indivíduos” (MARCUSCHI, 1997, p. 134). Sendo assim, salientamos em nossas ações, a necessidade de um trabalho pautado na expressão e comunicação oral, já que essa prática social é um ato inerente do ser humano.

Ainda amparados pelas linhas teóricas da Linguística Textual, desenvolvemos um trabalho em que os alunos não só conhecessem o gênero proposto, mas apropriassem de sua função social. Assim, partimos da ideia da centralidade do texto, já que nos comunicamos por meio dele (KOCH, 2023).

Quanto a essa concepção em nosso projeto produzimos uma peça teatral, em que o seu conceito, reconhecimento de suas características e usos linguísticos possibilitaram a construção e apreensão de um saber. É diferente uma proposta que visa não apenas repassar conceitos, mas de construir conhecimento. Portanto, defendemos concepções da linguagem em que na “atividade de produção textual, os parceiros mobilizam diversos sistemas de conhecimento que têm representados na memória, a par de um conjunto de estratégias de processamento de caráter sociocognitivo e textual” (KOCH, 2023, p. 31).

Não afirmaremos que consiste numa atividade simples, corriqueira em sala de aula. Pelo contrário, nesse percurso necessitamos de estudos, planejamentos e avaliações constantes das práticas adotadas. Paralelo a isso, buscamos inserir práticas de leituras significativas, valorizando a literatura nacional, mas também de autor local. Nesse movimento, permitimos a interação dos alunos na prática de produção de texto, inserindo-os num contexto social, em que puderam se reconhecer como sujeitos ativos e históricos no meio social.

Atrelada à prática de produção de texto, também recorremos aos processos de retextualização, refacção, revisão e reescrita. Pensamos que um texto, precisa atender expectativas, e para isso precisa passar por etapas que o aprimorem. Apoiados em Marcuschi (2010), em nossa proposta, solicitamos a passagem de uma entrevista em outro gênero, a transformação em uma peça teatral. Nessa ação, desenvolvemos a prática de transcrição, que permitiu as primeiras análises de variação linguística, mas também as primeiras possibilidades de narrativas representativas dos migrantes nordestinos. Transformar essas vivências em um texto que dialoga com seu povo, possibilitou o reconhecimento e valorização dos migrantes como parte fundamental da formação do município.

Paralelo a esse processo, também desenvolvemos a refacção, num aspecto mais autônomo de análise de seu texto, mas principalmente os processos de revisão/reescrita. Percebemos assim o papel fundamental desses processos, no qual um texto precisa ser construído e (re)construído, numa ação reflexiva e de mediação do professor. É claro que consiste num processo complexo, em que ainda precisamos fundamentar mais em nossas práticas pedagógicas para que os alunos reconheçam a importância de tal ação para o êxito da escrita.

Essas intervenções, autônomas ou não, percorrem um caminho de análise e construção do texto, que fortalecem o processo de escrita. Portanto, tais operações são

essenciais na prática de produção de texto. Acreditamos que esses processos provocam o diálogo entre autor e texto.

Mesmo sabendo que consistem em práticas de ensino complexas, em que alguns alunos apresentaram resistência, percebemos ainda um olhar diferente, numa relação mais intensa entre autor e texto, reconhecendo a necessidade de etapas e um diálogo com sua produção. Há relatos de alunos comentando que o processo é “Cansativo, porém foi algo bom, que fez o nosso texto melhorar, pelo fato da revisão.”

Reconhecemos que essas práticas de ensino favoreceram a aprendizagem dos alunos do 9º ano B, da E. E. Prof.<sup>a</sup> Francisca de Souza Alencar, oportunizando um ensino em que eles puderam refletir sobre a língua, sistematizar os seus usos linguísticos e, principalmente, se reconhecerem seres ativos e atuantes na construção de seu próprio conhecimento.

Em nosso projeto de intervenção, buscamos atribuir sentido à língua que falamos. Isso não quer dizer que não estudamos gramática, pelo contrário, possibilitamos um estudo da língua de forma reflexiva, em que perante as dificuldades e/ou dúvidas, tínhamos como proposta a análise linguística da questão. Este fato nos desvinculou de um ensino mecânico, para uma metodologia de estudiosos da língua.

Por mais que nos deparamos com diversas dificuldades nesse percurso formativo, essa experiência reforçou a capacidade de produção de conhecimento dos alunos, mostrando que a educação ainda é a principal fonte de aprendizagem, tendo o professor como um instrumento de mediação nesse processo.

Finalizamos este projeto, acreditando na força da educação, em que pequenos gestos ou aprendizagens ressignificam uma vida. Assim, reafirmamos nossa contribuição apoiados na concepção de Paulo Freire de que “Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos” (FREIRE, 1991, p. 126).

## REFERÊNCIAS

- AGENDA 21 – **Plano Diretor de Desenvolvimento Integrado e Sustentável**. Nova Olímpia: APTUS, 2005.
- ALKMIM, Tânia. Sociolinguística: parte I. *In: Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. Volume 1. MUSSALIM, Fernanda. BENTES, Ana Christina (org.). 9. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2012.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2020.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2020.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. 56. ed. revista e ampliada. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália: novela sociolinguística**. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- BAGNO, Marcos. **Norma linguística, hibridismo e tradução**. Brasília: Traduzires, 2012.
- BAGNO, Marcos. **Não é errado falar assim: em defesa do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2020.
- BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARBOSA, M. A. **Contribuição ao estudo de aspectos da tipologia de obras lexicográficas**. *Ciência da Informação*, [S. l.], v. 24, n. 3, 1995. DOI: 10.18225/ci.inf.v24i3.572. Disponível em: <https://revista.ibict.br/ciinf/article/view/572>. Acesso em: 9 jan. 2024.
- BAZARIM, Milene. A reescrita, a refacção e a retextualização no contexto escolar e na formação do professor de língua portuguesa (LP). **Anais V CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2018.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemu na escola, e agora?** São Paulo: Parábola, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Básica**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BUSSE, Sanimar; GEDOZ, Sueli. A pontuação e seus efeitos de sentido: elementos para a leitura. *In*: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição et. al. (org.). **Descritores da Prova Brasil (5º Ano): estudos e proposições didáticas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014, p. 243-262.

CAMACHO, Roberto Gomes. Sociolinguística. *In*: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 49-75.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. **História da Linguística**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica** / Louis-Jean Calvet; tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CAVALCANTE, Marianne; MARCUSCHI, Beth. Formas de observação da oralidade e da escrita em gêneros diversos. *In*: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Ângela Paiva. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CEBULSKI, Márcia Cristina. **Introdução à história do teatro no ocidente: dos gregos aos nossos dias**. [S. l.]: Unicentro, 2012.

COSERIU, Eugenio. **Lições de linguística geral**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2020.

DIESEL, A.; SANTOS BALDEZ, A. L.; NEUMANN MARTINS, S. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 268–288, 2017. DOI: 10.15536/thema.14.2017.268-288.404. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>. Acesso em: 22 dez. 2023.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros Oraís e Escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2004.

FÁVERO, L.L., KOCH, I.G. **Linguística Textual: introdução**. São Paulo: Cortez, 2002.

FLORENTINO, Adilson; TELLES, Narciso (org.). **Cartografias do ensino do teatro**. Uberlândia: EDUFU, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- GUERRA, S. É. M. S. **Produção coletiva de carta de reclamação**: interação professoras/alunos. Dissertação de Mestrado, Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Recife: UFPE, 2009.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**: mito & desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Editora Mediação, 1991.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.
- KOCH, Ingedore. **Linguística Textual**: retrospecto e perspectivas. Alfa, São Paulo, 41: p. 67-78, 1997.
- KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2023.
- LABOV, William. **Modelos sociolinguísticos**. Madrid: Cátedra, 1994.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, Egon de Oliveira e ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Língua Portuguesa**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Ângela Paiva. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: processos de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARCUSCHI, L. A. **Linguística de Texto**: o que é, como se faz. Recife, Universidade Federal de Pernambuco, Série Debates I, 1983.
- MARCUSCHI, L. A. **Oralidade e escrita**. Natal: Signótica, 1997.
- MARQUARDT, Valéria Caimi; BUSSE, Sanimar. Um Estudo dos Erros Ortográficos em Produções Escritas de Alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 4, n. 6, jan./jun. 2015.
- MARTINS, Flávia Santos. **Uma abordagem sociolinguística da concordância nominal de número no falar dos habitantes do município amazonense de Benjamin Constant**. Work. pap. linguíst., n. esp.: 45-56, Florianópolis, 2010.
- MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas. Um estudo do resumo. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2º sem. 2002.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza. **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2023.

NEVES, João das. **A análise do texto teatral**. 1. ed. Coleção textos técnicos. Minc: Inacen, 2010.

NEY, L. A. G.; MIRANDA, A. R. M. Um estudo sobre o acento gráfico na aquisição da escrita: Ortografia e Fonologia. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 72, n. 3, p. 223-248, Dec. 2019.

OLIVEIRA, Aldeni; GEREVINI, Alessandra; STROHSCHOEN, Andréia. **Diário de bordo: uma ferramenta metodológica para o desenvolvimento da alfabetização científica**. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 10, n. 22, p. 119-132, mai./ago. 2017. ISSN: 1983-6597 (versão impressa); 2358-1425 (versão online).

PAIVA, Maria da Conceição. Transcrição de dados linguísticos. *In*: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (org.). **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2023.

PRIEBE, Irio. **História de Nova Olímpia – MT**. [S. l.]: [s.n.], 1999.

RAMALDES, Karine; CAMARGO, Robson Corrêa. **Os jogos teatrais de Viola Spolin: uma pedagogia da experiência**. Goiânia: Kelps, 2017.

SANTANA, Arão Paranaguá de. Metodologias contemporâneas do ensino do teatro – em foco, a sala de aula. *In*: FLORENTINO, Adilson; TELLES, Narciso (org.). **Cartografias do ensino do teatro**. Uberlândia: EDUFU, 2009.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Organização de Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. Trad. de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 24. ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

SCHERRE, M. M. P.; NARO, A. J. A concordância de número no português do Brasil: um caso típico de variação inerente. *In*: Hora, Dermeval da (org.) **Diversidade linguística no Brasil**, João Pessoa: Ideia, 1997. P. 93-114.

SILVA, Evilásio do Nascimento. Variação linguística: das discussões acadêmicas aos livros didáticos. **Revista ao pé da letra**, v. 16, p. 85-103, Recife, 2014.

SILVA, Cícero da. Retextualização, correção textual e trabalho docente: alguns apontamentos. **Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS**, Feira de Santana, v. 20, n. 2, p. 242-253, outubro-dezembro de 2019.

SOARES, Carmela. Pedagogia do jogo teatral: uma poética do efêmero. *In*: FLORENTINO, Adilson; TELLES, Narciso (org.). **Cartografias do ensino do teatro**. Uberlândia: EDUFU, 2009.

SOARES, Magda. **Alfaetrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

TRAVAGLIA, Carlos Luiz. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2009.

VENDRAMINI, José Eduardo. O teatro de origem não-dramatúrgica. **Sala Preta: revista do Departamento de Artes Cênicas**, v. 1, p. 81-86, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v1i0p81-86>. Acesso em: 23 abr. 2023.

## APÊNDICE

### ***Iapoi*: trajetórias nordestinas em terras nova-olimpienses**

#### **Textos teatrais produzidos pelos alunos do 9º Ano B da E.E. Prof.<sup>a</sup> Francisca de Souza Alencar**



Org.: Anne Graciela França Campos

## APRESENTAÇÃO

Este livro digital é o resultado do projeto de intervenção pedagógica realizado pela prof.<sup>a</sup> Anne Graciela França Campos durante o curso de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, intitulado “O Tratamento da Variação Linguística no Ensino da Língua Portuguesa na Produção do Gênero Textual Peça de Teatro: uma Proposta de Ressignificação da História dos Nordestinos no Município de Nova Olímpia – MT”, proposto aos alunos do 9º Ano B do Ensino Fundamental da Escola Estadual Prof.<sup>a</sup> Francisca de Souza Alencar. O referido projeto teve como objetivo o ensino da Língua Portuguesa por meio da escrita do gênero textual peça de teatro com enfoque nas variações linguísticas que circulam no município de Nova Olímpia – MT, oriundas da migração nordestina na constituição da cidade. Assim, foi proposta uma pesquisa de campo para coleta de narrativas de migrantes nordestinos, no intuito de contribuir com a escrita do gênero peça de teatro e para o reconhecimento das palavras ou expressões que retratam a variação linguística presente na localidade. Recorreu ainda, aos recursos da transcrição, retextualização, além do processo de revisão e reescrita. Este objeto de pesquisa está filiado à teoria da Sociolinguística Variacionista, de Labov (1994), Alkmim (2001), Calvet (2002), Bortoni-Ricardo (2004) e Bagno (2015), além das contribuições da Linguística Textual defendidas por Schneuwly e Dolz (2004), Antunes (2003), Koch (1997) e Marcuschi (2004). Dessa forma, a principal intenção neste projeto é que os alunos por meio desse percurso formativo tenham se reconhecido como sujeitos capazes de produzir a autoria e de ressignificar a sua linguagem.

## AGRADECIMENTOS

Muitas foram as pessoas envolvidas no desenvolvimento do projeto de intervenção proposto aos alunos do 9º Ano B da Escola Estadual Prof.<sup>a</sup> Francisca de Souza Alencar. No entanto, é preciso referir-se a alguns que colaboraram ativamente nesse processo. Assim, agradeço primeiramente ao meu professor/orientador dr. José Leonildo Lima por ajudar-me a trilhar esse caminho ao compartilhar toda sua sabedoria. Assim sendo, reforço esse agradecimento à instituição UNEMAT (Universidade do Estado de Mato Grosso), juntamente ao PROFLETRAS (Programa de Mestrado Profissional em Letras) pela oportunidade de formação, além da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela bolsa de estudo. Agradeço imensamente à equipe gestora da instituição de ensino em que trabalho, nas pessoas do diretor anterior José Espedito Mariano da Silva e do atual Clodoaldo Fernandes Barbosa e dos coordenadores Jorge Venício Valdez de Freitas e Ana Cristina Stasiak, além de meus incríveis colegas docentes que incentivaram e colaboraram em pequenas e/ou grandes ações para a realização deste projeto. Também aproveito para agradecer à minha família, em especial minha mãe Isabel França Campos, meu marido Valdeci dos Anjos Gonçalves e minha amada filha Ester Campos Gonçalves que demonstraram imensa paciência comigo nesse processo. E, finalmente, aos meus alunos do 9º Ano B que abraçaram a minha proposta e dedicaram-se imensamente para a realização do projeto. A eles, meus aplausos.

Autores do 9º Ano B

Ana Gabriely Xavier Pindobeira  
Ana Vitória Moreira Silva  
Amanda Gabriely Alves dos Santos  
Emilly Vitória Viana Moura  
Júlia Vitória dos Santos Lima  
Karollayne Barbosa da Silva  
Lavínia Riquemille da Conceição  
Lucas Henrique C. Casa Grande  
Lucas Moraes dos Santos  
Luna Rafaely Bandeira Lima  
Maria Célia Ferreira dos Santos  
Maria Vitória Gaspar Dutra  
Nadylla Emanuelle da Silva Santos  
Sabrina Gomes de Oliveira  
Yasmin Vitória Santana Pindobeira

## Sumário

A família do Sertão.....	6
As aventuras de Josinaldo.....	11
Caminhos da esperança.....	16
Raízes além do sertão .....	20
Glossário .....	28



Personagens:

Ciço (pai de família)

Zefa (mulher do Ciço)

João (1º filho)

Maria José (2ª filha)

Joaquim (3º filho)

De Porto Calvo na Manganzala, Alagoas, uma família vem para Nova Olímpia – MT, em busca de novas oportunidades.

**João:** (Entra no ônibus nervoso). Paii do céu, que lata velha de ônibus é essa que a gente veio pra Nova Olímpia, no Mato Grosso?

**Ciço:** Seu amostrado, fique quieto!

**Zefa:** (Com um pedaço de pano na mão se abana). Vamos parar com essa arenga. Valha-me Deus, que quentura!

**Maria José:** Paiiii, já tá chegando, tô brocada que só!

*(A menina demonstra estar agoniada).*

**Ciço:** Tu espere fia duma mãe; já, já chega.

**Motorista:** Chegamos em Nova Olímpia!

**Zefa:** Ciço, que biboca é essa? E agora, homem? Aqui só tem mato, o que a gente vai fazer?

**Ciço:** lapoi, o centro é ali pra cima, vamos ver onde tá nosso barraquim.

*(Vão em direção ao pequeno centro para achar a casa onde vão ficar agora).*

**Joaquim:** Ave Maria, pai! Aqui em vista da Zalagoas é muito mais melhor.

*(Acham a casa que a empresa deixou reservada para eles).*

**Maria José:** *(Entra na casa cantando de alegria)* Eita gota!! isso aqui é uma mansão!

**Ciço:** Larga de ser abestada, menina!

**Ciço:** Zefa, vou caçar meu chefe, vá arrumando nossas coisas porque tenho que trabalhar. Eu nasci foi bonito, não rico. Daqui a pouquinho eu volto!

**Zefa:** Ô cambada, me ajuda aqui. Tem que arrumar nossas coisas e depois tem que fazer o rango.

*(Ciço chega no serviço).*

**Ciço:** Rapaz, o negócio aqui é cabuloso. *(Ele pega seu podão e já começa a cortar cana, mostrando o trabalho pesado dos cortadores de cana).*

**Zefa:** *(Suspira fundo)* Ah, como meu barraquim tá arrumado. Acho que vou naquela mangueira tomar um ar pra ver se acaba esse aperreio.

**Maria José:** Ó mãe, tu vai aonde?

**Zefa:** Não tou muito bem, já, já volto.

**Maria José:** Valha-me Deus! Hoje é aniversário da mãe! O que será que eu faço pra ela?

**Ciço:** *(Voltando pra casa)* Ôxe, ôxe, o que a Zefa faz ali morgada?

**Ciço:** *(Chega mais perto)* Zefa, faz o que aqui nesse choro e toda desanimada, tá pensando na morte da bezerra?

**Zefa:** (limpando as lágrimas) Não Ciço, é só saudade dos parentes da Zalagoas.

**Ciço:** Ô Zefa, eu também tô com saudade, mas eu preciso do trabalho no corte de cana pra dá o sustento pras nossas crianças. Eu entendo esse seu aperreio todo, mas a gente vai conseguir de acostumar aqui.

**Zefa:** Ah Ciço, aqui é muito paia, vai ser um pouco difícil.

**Ciço:** Muita calma dona Zefa, hoje é nosso primeiro dia aqui, não fica agoniada não, logo a gente se acostuma.

**Zefa:** Tá bom, Ciço! Vamos simhora.

*(Vão para casa...)*

**Maria José:** Vamos fazer uma surpresa pra mãe? Eu faço a janta! Jão e Joaquim, vão lá fora e peçam pra vizinha uma rosa do seu jardim pra gente dar pra mamãe. E vão logo!

**João e Joaquim:** Chegamos...

**Joaquim:** Bora comer, tô brocado aqui. *(Passa a mão na barriga).*

**Maria José:** *(nervosa)* Espere, abetaiado, a mãe e o pai, já, já, chega. Apaga a luz!

*(Eles chegam e vão à cozinha).*

**Maria José:** *(grita)* Surpresa!!

**João:** *(sorridente)* Aqui mãe, uma rosa pra senhora!

**Joaquim:** Minha gente, bora comer, tô brocado aqui!

**Zefa:** *(Abre um sorriso no rosto)* Aaaah, vocês são demais!

**Zefa:** Agradeço a Deus pela nossa união, mesmo na dificuldade e longe da nossa gente da Zalagoas, eu sei que vamos consegui vencer!

*A família senta em volta à mesa e come, aproveitando a casa nova e a surpresa!*

Autores:

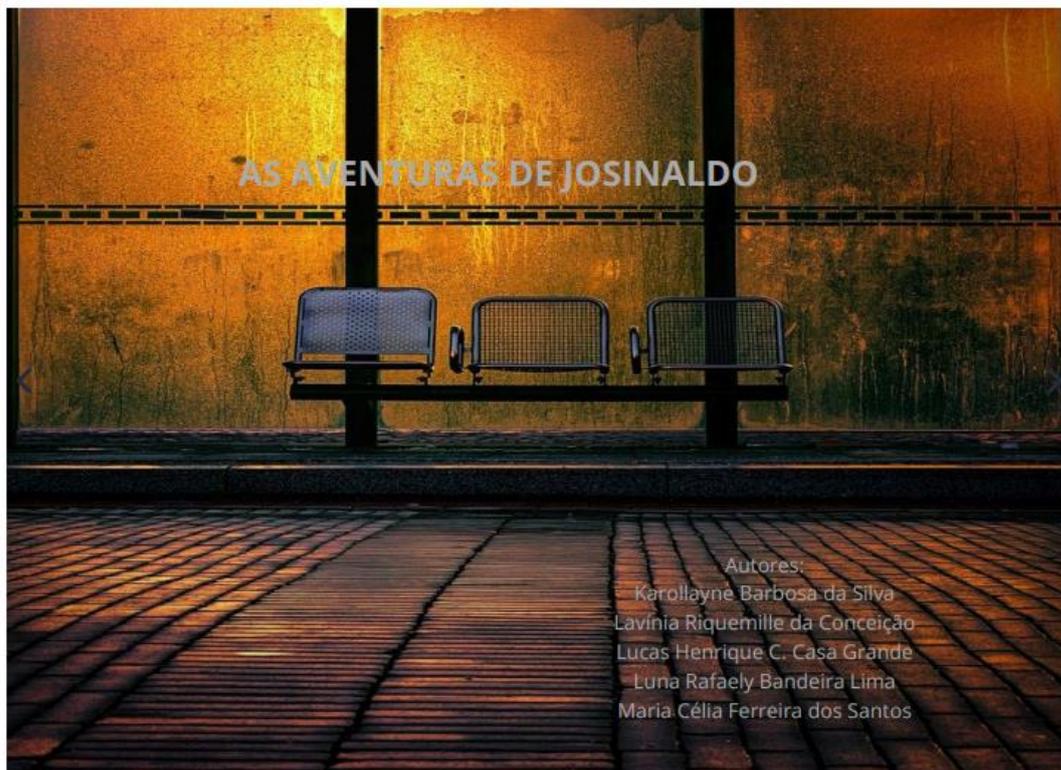
Ana Vitória Moreira Silva

Ana Gabriely Xavier Pindobeira

Emilly Vitória Viana Moura

Maria Vitória Gaspar da Silva

Nadylla Emanuelle da Silva Santos



## A chegada de Josinaldo

### **Cenário: Ponto de ônibus**

#### *Personagens:*

*Josinaldo: o personagem principal, um nordestino carismático em busca de um novo começo.*

*Maria: uma moradora local e acolhedora.*

*Antônio: dono da sorveteria local, um sujeito rabugento.*

*Chico: o engraçadinho da cidade, sempre com piadas na ponta da língua.*

*Zefa: a fofoqueira do bairro, que adora espalhar boatos.*

### **Cena 1: A chegada de Josinaldo**

*(Josinaldo desce do ônibus e fica sentado no ponto de ônibus).*

**Josinaldo** *(olhando ao redor):* Bichinho, cheguei na hora certa, Nova Olímpia vai ser meu novo pedaço de chão!

### **Cena 2: O encontro com Maria.**

*(Maria entra, notando Josinaldo).*

**Maria:** *(sorrindo)* Oi! Tá chegando agora, né?

**Josinaldo:** *(sorri de volta)* Isso mesmo! Josinaldo é meu nome, moça!

**Maria:** *(Maria estende a mão para cumprimentar Josinaldo)* Pois então, seja bem-vindo a Nova Olímpia. Me chamo Maria.

**Josinaldo** (*devolve o aperto de mão*): Obrigado Maria, o prazer é todo meu!

**Maria** (sorrindo com um gesto de "Ah, para com isso!"): Deixa disso! Vamos ali na sorveteria pra conhecer o Antônio.

**Josinaldo** (sorrindo contente): Iapoi! Vamo simbora.

**Cena 3: Dando uma refrescada na sorveteria do Antônio.**

(*Josinaldo entra, observando o lugar, se senta em uma mesa e Antônio entra carrancudo*).

**Antônio** (*ranzinza*): Ei, cabra da peste, vai pedir o quê?

**Josinaldo** (*fazendo gesto de calor*): Eita gota!, aqui tá muito quente, eu vou querer um frau.

**Antônio** (*faz cara de dúvida*): Frau? Tu veio de Alagoas, né?

**Josinaldo** (*faz cara de surpresa*): Iapoi! Eu vim de lá mesmo, vim de São Luiz de Quitunde.

**Antônio** (*sorri de leve*): Percebi, aqui tem outros alagoanos também!

**Josinaldo** (*ri com euforia*): Os alagoanos vão dominar o mundo!

**Antônio** (*dá uma parada brusca*): Falando no diabo! Olha ele aí.

**Cena 4: As tiradas de Chico**

(*Chico entra sempre sorrindo*).

**Chico** (*entra sorrindo*): Fiquei sabendo que temos um novo camarada na cidade!

**Josinaldo** (*se levanta surpreso da cadeira*): Chico? Chico! Meu velho amigo! Que felicidade encontrar você!

**Chico** (*se aproxima de Josinaldo com alegria*): Josinaldo, meu velho amigo! Veja só! O novo morador da cidade! Espero que seu humor continue tão afiado quanto sua fala!

**Josinaldo** (*rindo*): Ah! Chico, cê me arranja cada confusão!

**Cena 5: Os mexericos da Zefa.**

(*Zefa entra com ar de segredo, também entram algumas meninas que olham para Josinaldo e cochicham entre si*).

**Menina 1** (*sorrindo para Josinaldo*): Ai, meninas! Que homem lindo!

**Menina 2** (*pisca para Josinaldo*): É mesmo! Um gatinho, menina!

**Zefa** (*fofocando*): Ai meninas, vocês não vão acreditar! O Josinaldo tá fazendo as cabeças por aqui!

**Josinaldo** (*surpreso*): Ôxe, dona Zefa, já tão fofocando sobre mim?

**Zefa** (*rindo*): Ôxe, e tu que acha que não? Deixou a menina doida!

**Josinaldo** (*rindo nervoso*): Rapaz, esse povo gosta de uma conversa!

**Cena 6: Sequência de cenas mostrando as situações engraçadas e difíceis enfrentadas por Josinaldo.**

(*Tentando dormir, mas os mosquitos e o calor estão atrapalhando*).

**Josinaldo**: Que calor! E essas muriçocas não param de me morder!

(*Mostra Josinaldo cortando cana com um podão, mas acaba se machucando*).

**Josinaldo**: Eita gota! Me cortei com esse diabo desse podão. E agora, como vou trabalhar?!

(*Mostra Josinaldo tentando se aquecer do frio*).

**Josinaldo**: Eita, que frio doido da peste! Tá matando até boi! Não tem nada aqui pra aquecer o espinhaço!

**Cena 7 (O final alegre)**

*(Todos os personagens se reúnem na sorveteria).*

**Josinaldo** (*rindo*): Meu Deus do céu! Esse povo aqui é mais engraçado que um pé de coqueiro dançando forró! Minha vida aqui vai ser uma resenha!

**Maria** (*rindo*): A gente não pode te prometer vida fácil, mas vai ser sempre uma alegria te ter por aqui.

**Chico** (*Entra dançando*): Iapoi, Maria. Pode ter certeza que aqui você não fica triste de jeito nenhum.

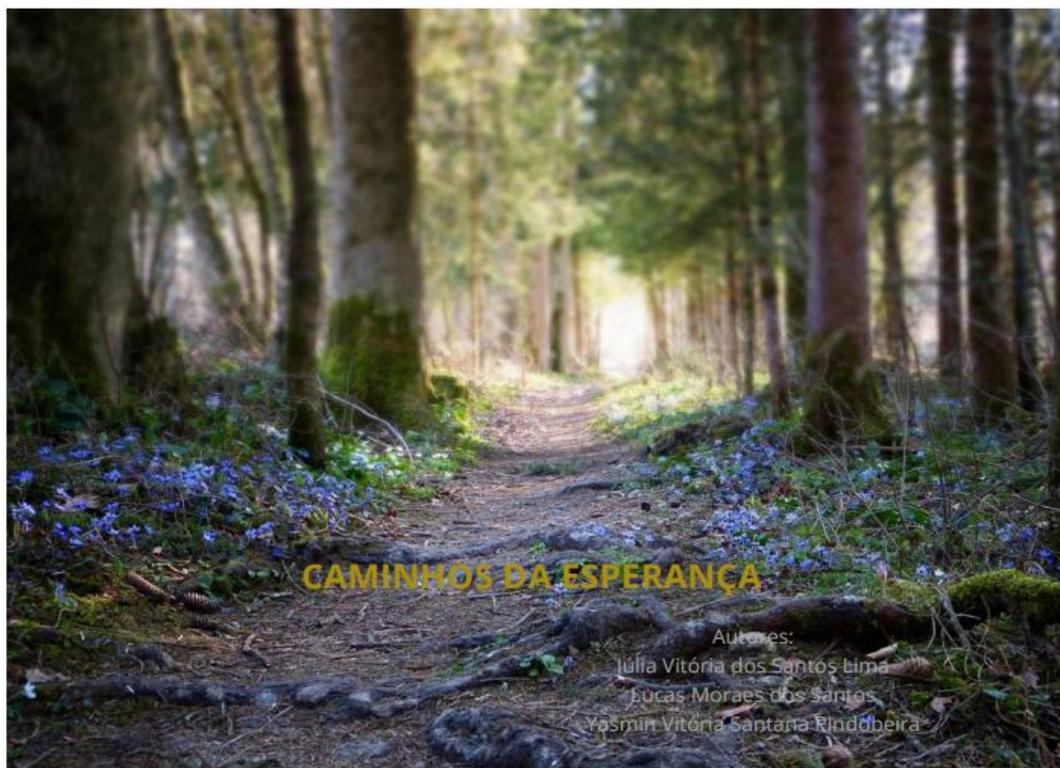
**Zefa** (*Entra, contando fofoca*): Gente vocês ficaram sabendo? Q... (Zefa é interrompida).

**Antônio** (*Entra rabugento, interrompendo Zefa*): Zefa! Deixe de ser fofoqueira, tu num tá vendo que agora não é hora pra fofocar?

**Zefa** (*Desdenha de Antônio*): Agora eu vi, e tem hora é Antônio? Vamos parar com essa arenga! Meu povo, aqui só tem alegria, claro tirando o rabugento do Antônio, esse povo aqui é tudo uma resenha.

**Josinaldo** (*Rindo contente*): Minha gente, esse povinho aqui é tudo animado, tristeza aqui não passa! Os aperreios vão aparecer, mas a gente é forte e vai superar, rumo à conquista de nossos sonhos.

*Autores: Lavínia Riquemille da Conceição, Karolayne Barbosa da Silva, Lucas Henrique Carvalho Casa Grande, Luna Rafaely Bandeira Lima, Maria Célia Ferreira dos Santos*



## **"Caminhos da Esperança"**

### **Personagens:**

- Pedro: migrante nordestino em busca de uma vida melhor.
- Maria: esposa de Pedro, compartilha dos mesmos sonhos e desafios.
- João: amigo de Pedro, também um migrante nordestino.
- Ana: moradora de Nova Olímpia, acolhedora e solidária.

### *[Cena 1: Casa no sertão nordestino]*

(Pedro e Maria estão sentados em frente à sua modesta casa, conversando sobre a difícil situação).

Pedro (olhando preocupado): Maria, tô num aporreio danado, não aguento mais essa vida difícil aqui. Vamos tentar a sorte em Nova Olímpia? Vamos pocar pro Mato Grosso?

Maria (colocando a mão no ombro de Pedro): Ô Pedro! É uma decisão difícil, mas eu confio que tudo vai dar certo.

### *[Cena 2: Viagem de ônibus para Nova Olímpia].*

(Pedro e Maria estão dentro do ônibus, conversando animados).

João (entrando no ônibus): Opa, Pedro! Indo para Nova Olímpia também?

Pedro (sorrindo) Sim, vamos tentar a sorte juntos nessa nova terra.

João (dando tapinha nas costas de Pedro): Com fé em Deus, vamos conseguir!

### *[Cena 3: Chegada em Nova Olímpia].*

(Pedro e Maria descem do ônibus e olham ao redor, observando o novo lugar).

Pedro (maravilhado): Maria do céu, olha só como é diferente da nossa terra. Será que a gente consegue se acostumar?

Maria (determinada): Vamos dar o nosso melhor. É só ter coragem coragem e determinação.

### *[Cena 4: Busca por trabalho e moradia].*

(Pedro, Maria e João estão caminhando pela cidade, procurando por oportunidades).

Pedro (frustrado): Meu amigo do céu, é tão difícil encontrar um emprego por aqui, né? O que nós faz?

João (encorajando): Calma! Vamos continuar e não desistir dos nossos sonhos.

### *[Cena 5: Superando preconceitos e conquistando seu espaço].*

(Pedro e Maria estão em uma entrevista de emprego, enfrentando olhares preconceituosos).

Maria (sussurrando para Pedro): Ô Pedro, às vezes umas pessoas mangam da gente por ser nordestino. Um povo amostrado que se acha melhor que a gente.

Pedro (firme): Iapoi! Sei como é! Mas vamos mostrar nosso valor e conquistar nosso espaço.

*[Cena 6: Integração na comunidade].*

(Pedro, Maria e João conhecem Ana, uma moradora de Nova Olímpia)

Ana (sorrindo): Oi, sou a Ana. Sejam bem-vindos a Nova Olímpia! Precisam de ajuda?

Pedro (grato): Muito obrigado, Ana. É bom encontrar pessoas acolhedoras como você.

Ana: Eu também vim do Nordeste, no começo é difícil, mas depois a gente se acostuma e não quer mais ir embora.

(Pedro e Maria estão conversando em casa, com saudades da família).

Maria (nostálgica): Pedro, sinto falta da nossa família e da nossa terra.

Pedro (com carinho): Eu também, Maria. Mas a gente não pode esquecer que saímos da nossa terra em busca de trabalho, de uma vida melhor. A gente um dia vai voltar pra ver nosso povo.

*[Cena 7: Conclusão].*

(Pedro, Maria, João e Ana estão reunidos, celebrando suas conquistas).

João (emocionado): Pedro e Maria, olhem como vocês se acostumaram e conquistaram seu espaço aqui em Nova Olímpia.

Ana (orgulhosa): Todos nós somos exemplos de coragem e perseverança. Parabéns a todos os nordestinos!

Pedro (agradecido): Obrigado a todos que nos apoiaram nessa jornada. Nunca desistiremos dos nossos sonhos!

*[Mensagem final: A força do migrante nordestino em busca de uma vida melhor, superando desafios e construindo um futuro promissor.]*

*Autores: Júlia Vitória dos Santos Lima, Lucas Moraes dos Santos, Yasmin Vitória Santana Pindobeira*



Personagens:

**José (Pai):** homem de respeito, determinado e simples.

**Maria Helena (Mãe):** mulher batalhadora, um grande exemplo aos filhos, destemida.

**Joana (Filha mais velha):** afetuosa, já sensata e responsável.

**Maiara (Filha do meio):** garota extrovertida, animada.

**Vanessa (Filha mais nova):** coração puro, pouco introvertida.

*Cena 1: Uma modesta casa no interior do Nordeste brasileiro.*

*(No calor do Nordeste, na pequena e humilde casa dos Silva, uma família reúne-se em busca de melhores condições de vida, sobrecarregados pelas lutas diárias da vida na região nordestina. Presentes na mesa de jantar, a família discute seu estado financeiro e as dificuldades).*

**José: (preocupado)** Maria, a situação por aqui tá apertada demais da conta, as chuvas não vêm! E trabalho...? Xii...danou-se! Nossas fias precisam de comer, de situação melhor, mas essa seca da peste não dá trégua.

**Maria Helena: (preocupada)** Eu sei disso homi, agir contra isso é a melhor solução pra nós. Com essa falta de emprego e seca disgramada. Eu só quero buscar o que é melhor pra nossas fias.

**Maiara: (interessada)** Hum...um lugar novo, coisa melhor?! Ôxe, se isso quer dizer que vamos de ter uma vida melhor. Avia logo com isso! Eu tô dentro!

**Joana:** Mas, pai, e nossa família, nossos amigos? Tá todo mundo aqui! Vamos só deixar nossas raízes pra trás assim? E será que nós vamos conseguir acostumar num lugar tão longe? Passar um aperreio danado!

**Vanessa: (se intromete)** Ouviu o que Maiara disse?! Nós tudo vamos ter um lugar melhor! Um monte de coisa boa vai aparecer pra nós, oxê! Larga mão disso, Joana! Sem contar que nós estamos tudo liso aqui...

**José: (calmamente)** Tá todo mundo aperreado de ir embora, mas eu e sua mãe queremos uma vida melhor pra todos! Vamos pocar pra Mato Grosso! Avexe, meninas, vamos para Nova Olímpia!

**Maria Helena: (esperançosa)** Temos de ir atrás de um novo começo!! É hora de arrumar nossas tralhinhas e nos embrenhar no Mato Grosso em busca de uma vida melhor.

**José: (concluindo)** Eita gota!! Então tamo decidido, o que importa mesmo é que a gente fique unido. Simbora minha família!!

*(A família levanta da mesa e se abraçam, todos reunidos, demonstrando que, apesar dos desafios que forem se deparando, estão unidos e dispostos a enfrentarem a migração juntos).*

*(Em seguida, as três irmãs se separam dos pais e organizam suas malas em conjunto, enquanto conversam entre si).*

**Maiara:** Tô ansiosa que só a pest... *(percebe a irmã cabisbaixa)* O que foi? Ainda tá assim morgada? Lá a gente vai ter uma vida melhor, Joana! Larga mão dessa tristeza!

**Joana:** Isso já tá entendido, é que vou sentir falta daqui, lá vai ser tudo novo e diferente, mas eu sou arretada e vou conseguir.

**Vanessa:** *(Passa a mão na cabeça da irmã)* Tire essa preocupação de sua cabeça, menina.

Anima, vai ficar tudo bem! Cê vai ver!

*(A família toda empacota suas poucas posses em malas).*

*(Vizinhos chegam batendo palma).*

**Vizinho 1:** Tarrde... *(surpreso ao notar as malas feitas)* E essas malas? Tudo ajeitado!

**Maria Helena:** *(com tristeza)* Oii, vizinhos, a gente tá arrumando nossas tralhinhas pra partir e buscar uma vida melhor.

**Vizinho 1:** *(surpreso)* Partir? Mas pra onde?

**José:** *(Com tristeza)* Sim, nós tomamos essa decisão. Tamo indo pra Nova Olímpia, lá no Mato Grosso.

**Vizinho 2:** *(Com compreensão)* Nós entendemos... aqui a vida não tá fácil a ninguém. Mas vamos sentir muita falta...

**Joana:** Nós que vamos sentir uma falta danada daqui! *(expressando tristeza)*

**Maiara:** A gente um dia volta pra visitar, pai?

**José:** Iapoi!

**Maria Helena:** *(com carinho)* Desejamos tudo de bom pro cês, mas a gente tem que ir.

**José:** O ônibus já vai passar, vamo simhora. *(Pegando a mala do chão).*

**Vizinho 1:** *(Comovido)* Esperamos que o cês tenham sucesso na jornada, visse? Cuidem bem dessas meninas!! E meninas... criem juízo!

*(A família e os vizinhos se despedem, e vão em direção ao ônibus. Todos fazem gestos simulando estar dentro do ônibus).*

*Cena 4: A chegada em Nova Olímpia.*

*(A família desce do ônibus, carregando as malas).*

*(Vão em seguida em direção à casa que deixaram alugada)*

**José:** *(Olhando ao redor)* ÉÉ...finalmente chegamos, sabemos que não é muita coisa, mas foi o que o dinheiro deu.

**Maria Helena:** No começo é assim mesmo, vamos conseguindo...

**Joana:** Parece bom pra mim, já quero dar uma bisbilhotada...

**Maiara:** Iapoi, será que tem uma sorveteria por perto? Aqui é quente demais! Será que aqui vende flau?

**Vanessa:** Deixe de ser avexada, já tá pensando em sorvete?

**José:** Mas é uma forma boa de comemorar nossa chegada... *(empolgado)*

**Maria Helena:** Quando a gente tava chegando eu vi uma sorveteria chamada Xuxa, o que acha de ir lá?

**Maiara:** Xuxa? Que nome engraçado para uma sorveteria! *(Solta uma risada).*

**Joana:** Simhora lá então, o que tamo esperando? *(Animada).*

*(Chegando na sorveteria, da qual era a mais conhecida na época, a família se anima para buscar um momento de alegria).*

**José:** Que lugar arretado! *(olhando ao redor)*, vamos ver o que tem de bão por aqui... Será que aqui também vende flau de rapadura e caju como na Zalagoas?

**Maria Helena:** *(olhando o cardápio)* Eu tô meio enfasiada! Acho que só quero um confeito.

**Vanessa:** Eu com certeza vou pedir sorvete de tapioca, igual que eu já pedi uma vez!!

**Joana:** Eu vou de sorvete de cocada!!

**Maiara:** Mal chegaram e já preferem sorvete do que flau. *(Sorri, animada)*

*(Sentados na mesa, enquanto aguardam os sorvetes, a família escuta uma música de fundo).*

**José:** *(ouvindo um forró de fundo)* Olhe, meninas, tá tocando forró, saudade da peste de dançar!

**Maria Helena:** *(dançando na cadeira)* Simbora dançar homi, como nós dançava antigamente... O povo vai achar que a gente é tudo amostrado.

*(Levantam das cadeiras e começam a dançar alegremente).*

*(As filhas sentadas à mesa admiram seus pais dançarem distraidamente e felizes).*

**Joana:** Fazia um tempo da gota que eu não via pai e mãe felizes assim. *(Apontando)*

**Maiara:** Iapoi! Acho que a nossa vida aqui vai ser uma resenha! *(Admirando)*

*(Após o término da música, a família caminha em direção a nova moradia).*

*Cena 05: No caminho para casa, de longe a mãe avista e aponta para um posto telefônico:*

**Maria Helena:** Nossa, que bom que aqui tem um posto de telefone! Um dia desse vou vim aqui falar com meu povo!

**Vanessa:** E olha mamãe! Tem uma praça... e nela... tem uma igreja! *(animada)* podemos ir?

**José:** Já tá tarde meninas, simbora pra casa desempacotar nossas tralhinhas.

**Maria Helena:** Outro dia nós vem, quando tiver um tempinho de sobra!

*(Chegando em casa a família desempacota suas poucas posses).*

*Cena 06: (Em seguida o pai vai para o trabalho no corte da cana e o restante da família fica em casa, organizando-a. Depois de um tempo a família está reunida em casa, sentados sob a mesa de jantar, conversando sobre as dificuldades à tona).*

**José:** Como vocês sabem minhas fias, não podemos esconder o perrengue que tamo passando por aqui, ...! *(insatisfeito)*

**Maria Helena:** A gente tá aqui há uns três meses e as contas tão rim de pagar que só, tá apertado pra nós! *(com preocupação)*

**Maiara:** Nós sabemos que o cês tão se esforçando, sinto que preciso ajudar de algum jeito.

**Vanessa:** Eu também queria poder ajudar, sabemos que não é fácil.

**Joana:** Sou a mais velha e posso ajudar o pai no trabalho, cortando cana! *(tendo a ideia)*

**José:** No corte de cana o salário é rim e é puxado, mas a ajuda vai colaborar demais! As contas tão só que aumentam! *(preocupado)*

**Maria Helena:** Vamos encontrar uma forma de ir adiante...seja economizando mais e buscando novas oportunidades. *(Tentando passar calma)*

**Maiara:** Eu, mais Vanessa vamos seguir em frente pra ajudar, vamos em busca de meio período depois da escola, posso fazer faxina ou ser babá.

**Vanessa:** Iapoi. Assim nós vamos poder ajudar.

*(Maiara e Vanessa passam a trabalhar na função de babá e faxineira, enquanto José, Maria e Joana vão em direção aos canaviais).*

*(Na cena seguinte, José tira uma moeda do bolso e se dirige ao centro, sendo seguido pelos demais membros da família que também mostram o resultado dos seus trabalhos).*

*Cena 06: Em uma noite, sentados sob a mesa novamente ressaltam o assunto de dificuldades, mas desta vez, de uma forma positiva: a forma como progrediram).*

**Maria Helena:** *(Com as contas na mão)* Nesse mês a gente conseguiu sair do aperto e até sobrou dinheiro! Vocês viram, meninas, o tanto que ajudaram? *(Orgulhosa).*

**José:** Graças ao esforço de todas, tudo tá se ajeitando. *(Animado)*

**Joana:** Ajudar o senhor pai, foi uma enorme gratidão!

**Maiara:** A gente nunca que esquece da lição que o senhor ensinou, ter determinação pra ajudar quem precisa. Vamos continuar estudando para ter uma vida melhor!

**Vanessa:** É isso mesmo, Maiara...com esforço conseguimos dar uma forcinha dentro de casa.

**José:** Eu e sua mãe somos muito agradecidos com isso minhas fias, a gente tem ótimas fias!!

**Maria Helena:** Nós não podíamos tá mais orgulhosos! *(Com lágrimas nos olhos e contente).*

**Pai:** Vejam como nós crescemos e progredimos. Tudo na vida é um desafio, mas é também uma oportunidade de crescimento, minhas fia! A jornada de nossa família é uma história de coragem, força e esperança, nós tamo representando a busca de muitas famílias nordestinas por uma vida melhor. Com muitos altos e baixos, mas sempre na luta.

Autoras: Amanda Gabriely Alves dos Santos, Sabrina Gomes de Oliveira

## GLOSSÁRIO

### A-

Abestado: derivação de besta, bobo.

Amostrado: exibido, que gosta de aparecer, de se mostrar.

Avia logo: adiante, rápido!

Aperreio: agonia, pressa, desespero.

Arengueiro: arengar é causar briga, confusão, discórdia.

Arretada: pessoa corajosa, brava.

Avexado: apressado.

### B-

Biboca: lugar muito longe e feio.

Birico: carro velho e antiquado, carro fora de uso feio e mal conservado.

Bobônica: adjetivo que uma pessoa pode usar para uma surpresa ou caracterizar uma grande ação.

Brocado: com muita fome.

### C-

Caba da peste (cabra da peste): sujeito macho bom de briga.

Cabra macho: indivíduo valente; intrépido.

Cabuloso: complicado, difícil.

Catenga: nome atribuído a um réptil no Estado de Alagoas (lagartixa).

Confeito: no Nordeste, refere-se a toda e qualquer bala (guloseima) de açúcar, aromatizada, acrescida de corantes e de sabores diversos).

**E-**

Eita gota!: expressão de espanto, surpresa.

Enfastiado: sem fome, um incômodo no estômago.

Espinhaço: coluna vertebral.

**F-**

Fi da peste: xingamento comum em Alagoas; também são comuns “fi do cranco”, “fi da bobônica”, “fi da febre do rato”.

Frau (flau): geladinho, chupe-chupe, frescos.

**I-**

Iapoi (iapois): advérbio de afirmação (ora pois).

**J-**

Jerimum: significa verdura, abóbora.

**M-**

Macaxeira: mandioca.

Mangar: caçoar, zombar de alguém entre todos os presentes.

Morgado: desanimado, sem vontade de fazer algo.

Mundiça: pessoa de baixo nível, barraqueiro que gosta de confusão. Local extremamente sujo que nem os porcos aguentam.

Muriçoca: pernilongo.

**O-**

Ôxe: forma de demonstrar surpresa em determinado assunto.

**P-**

Paia: algo ruim.

Peixeira: facção.

Perrengue: dificuldade, obstáculos.

Pocar: estourar, romper, ir embora.

Podão: instrumento utilizado para o corte de cana.

**R -**

Rango: comida.

Resenha: coisa engraçada, uma história.

Rim: ruim.

**V-**

Visse: expressão utilizada para questionar o entendimento do interlocutor.

Valha meu Deus: significa frustração.

**Z-**

Zalagoas: estado de Alagoas.