



**GOVERNO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE SINOP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS**



CLÁUDIA ZANATA DE OLIVEIRA VASCONCELOS

**GÊNERO RELATO PESSOAL: DA VALORIZAÇÃO DA LÍNGUA MATERNA
ÀS VARIEDADES DE PRESTÍGIO**

Sinop - MT
2020

CLÁUDIA ZANATA DE OLIVEIRA VASCONCELOS

**GÊNERO RELATO PESSOAL: DA VALORIZAÇÃO DA LÍNGUA MATERNA
ÀS VARIEDADES DE PRESTÍGIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade do Estado de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Sinop, como requisito para obtenção do título de Mestra em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Orientadora: Profa. Dra. Neusa Inês Philippsen

CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

V331g Vasconcelos, Cláudia Zanata de Oliveira.

Gênero relato pessoal - da valorização da língua materna às variedades de prestígio / Cláudia Zanata de Oliveira Vasconcelos. – Sinop, 2020.

130 f. ; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim).

Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* (Mestrado Profissional) Profletras, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Sinop, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2020.

Orientadora: Dra. Neusa Inês Philippsen.

1. Sociolinguística Educacional. 2. Língua Materna. 3. Identidade.
4. Preconceito Linguístico. 5. Relatos Pessoais. I. Philippsen, Neusa Inês, Dra. II. Título.

CDU 81'27:821.134.3-9

Ficha catalográfica confeccionada pelo bibliotecário Luiz Kenji Umeno Alencar – CRB1 2037.

CLÁUDIA ZANATA DE OLIVEIRA VASCONCELOS

**GÊNERO RELATO PESSOAL: DA VALORIZAÇÃO DA LÍNGUA MATERNA
ÀS VARIEDADES DE PRESTÍGIO**

Trabalho de Conclusão apresentado ao Programa de Pós-graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade do Estado de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Sinop, como requisito para obtenção do título de mestra em Letras, julgado pela Banca composta pelos membros:

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Neusa Inês Philippsen
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Sinop

Profa. Dra. Leandra Ines Seganfredo Santos
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Sinop

Prof. Dr. José Leonildo Lima
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Cáceres

SUPLENTES

Genivaldo Rodrigues Sobrinho
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Sinop

Prof. Dra. Marilucia Barros de Oliveira
Universidade Federal do Pará – UFPA – Belém – PA

Data da defesa: 11 de março de 2020.

Local da defesa: UNEMAT - Câmpus Universitário de Sinop

À minha família.

Aos meus amigos e colegas de trabalho.

Aos meus alunos.

Aos meus amigos e colegas do Mestrado.

Aos professores do Mestrado.

A Deus e Maria.

AGRADECIMENTOS

A Deus e Maria (Todas as Nossas Senhoras), razões de minha fé.

À minha orientadora Profa. Dra. Neusa, pelo compromisso, incentivo, paciência e pelos ensinamentos que levarei para sempre comigo.

À minha família, por sempre acreditar em mim, em especial à minha mãe Dirce e meu pai Antônio, que nunca mediram esforços em favor de minha educação.

Ao meu esposo Anderson, pelo apoio, carinho, paciência, confiança e incentivo.

Aos meus filhos Vitória e Alexandre, razões de meu viver.

Aos meus queridos alunos do 8º ano B, turma 2019, pais, mães e responsáveis por construírem comigo esta trajetória e marcarem para sempre minha história.

Aos meus amigos e colegas de trabalho da Escola Municipal Jardim Belo Vista, em especial à equipe diretiva dos anos de 2018 e 2019 - Gilberto, Joeusa, Nilza e Osvânia.

Aos funcionários da Secretaria Municipal de Educação, em especial à Secretária Municipal de Educação Lúcia Korbes Drechsler.

Aos meus colegas e amigos que o Mestrado me apresentou, pela união, companheirismo e troca de experiências, em especial à minha amiga Ada, minha companheira de estrada durante todos os créditos presenciais do Mestrado.

Aos meus primos Sueli e Agnaldo, que me acolheram em sua casa quando precisei.

Aos meus Professores Doutores do Mestrado, por todo o respaldo e compromisso.

Aos coordenadores e equipe administrativa da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Câmpus de Sinop – MT, por serem sempre solícitos.

A tarefa da sociolinguística educacional não se esgota na descrição da variação e divulgação dos resultados obtidos [...]. O que é preciso, de fato, é contribuir para o desenvolvimento de uma pedagogia sensível às diferenças sociolinguísticas e culturais dos alunos e isto requer uma mudança de posturas da escola e da sociedade em geral. Para tal mudança de postura, todavia, a descrição das regras variáveis é uma etapa preliminar importante.
(BORTONI-RICARDO, 2005, p. 130).

RESUMO

Este trabalho de conclusão é resultado da construção do projeto de intervenção idealizado durante o Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, ofertado pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), em Sinop – MT, orientado pela Dra. Neusa Inês Philippsen e desenvolvido com estudantes do 8º ano B, da Escola Municipal Jardim Bela Vista, em Sorriso – MT. A pesquisa foi fundamentada na pesquisa-ação: concepção e organização de Thiollent (2011) e todo o desenvolvimento dos módulos com atividades norteou-se na Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). O trabalho teve como finalidade dar voz aos estudantes por meio do gênero relato pessoal nas modalidades oral e escrita e apresentar a eles uma vertente diferente da Linguística Tradicional por meio da Sociolinguística Educacional, de maneira que a pesquisa com as variações linguísticas contribuísse para uma aprendizagem igualitária por meio da valorização da língua materna apresentada por eles, das memórias de cada estudante e familiares. Foram pesquisadas as origens deles, de suas famílias, suas variedades, a fim de exteriorizarem para si mesmos e para a comunidade escolar sua presentificação, noção de identidade, sua importância enquanto falante e ressignificarem seu valor social, levando-os a conhecerem a variedade culta, sem desprestigiarem as demais variedades já presentes em sua língua. Embasamo-nos em diversos autores, dentre os quais destacamos os autores Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2008 e 2017), Bagno (2007, 2009 e 2015), Carlos Alberto Faraco (2015) e Ruiz (2000). Este estudo também aponta que embora estejamos na era da comunicação, por falta de conhecimento, ainda vivenciamos o preconceito linguístico na escola e na sociedade. Apresentamos neste trabalho trechos dos diários de relatos produzidos pelos alunos, nos quais eles escreveram suas impressões sobre cada módulo desenvolvido. Como produção final montamos um documentário intitulado #RELATOPESSOAL com relatos pessoais autorais gravados pelos alunos, mães, um pai e pela professora pesquisadora. A produção final superou nossas expectativas pelo envolvimento dos alunos e sentimo-nos extremamente gratas ao presenciarmos a emoção dos participantes, especialmente das mães e de toda a comunidade escolar ao assistirem ao nosso documentário de relatos. Nossa produção também foi divulgada no *site* <http://www.museudapessoa.net>, uma página repleta de histórias de vidas e na qual agora constam também as nossas histórias, resultado final deste gratificante trabalho aqui apresentado.

Palavras-chave: Sociolinguística Educacional. Língua materna. Identidade. Preconceito linguístico. Relatos pessoais.

ABSTRACT

This Conclusion Work is the result of the construction of the intervention project idealized during the Professional Master's in Letters - PROFLETRAS, offered by the State University of Mato Grosso (UNEMAT), in Sinop – MT, supervised by Dr. Neusa Inês Philippsen and developed with students of the 8th year B, from Jardim Bela Vista Municipal School, in Sorriso – MT. The research was based on the Research-action: conception and organization of Thiollent (2011) and the entire development of the modules with activities was guided by the Didactic Sequence of Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004). It aimed to give students a voice through the Personal Report genre in oral and written modalities and to introduce them to a different aspect of Traditional Linguistics through Educational Sociolinguistics, so that research with linguistic variations would contribute to an equal learning through appreciation of the mother tongue presented by them, of the memories of each student and family. Their origins, their families, their varieties were researched in order to externalize to themselves and to the school community their presentification, notion of identity, their importance as a speaker and resignify their social value, leading them to know the cultured variety, without discrediting the other varieties already present in your language. We rely on several authors, among which we highlight the authors Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2008 and 2017), Bagno (2007, 2009 and 2015), Carlos Alberto Faraco (2015) and Ruiz (2000). This study also points out that although we are in the age of communication, due to lack of knowledge, we still experience linguistic prejudice at school and in society. We present in this work excerpts from the diaries of reports produced by the students in which they wrote their impressions about each module developed. As a Final Production, we put together a documentary entitled #RELATOPESSOAL with personal reports recorded by students, mothers, a father and the researcher teacher. The final production exceeded our expectations for the involvement of the students and we are extremely grateful to witness the emotion of the participants, especially the mothers, and the entire school community when watching our documentary reports. Our production was also published on the website <http://www.museudapessoa.net>, a page full of stories of lives and which now also contain our stories, the final result of this gratifying work presented here.

Keywords: Educational Sociolinguistics. Mother tongue. Identity. Linguistic prejudice. Personal reports.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Estrutura de base de uma Sequência Didática.	34
Figura 2 – Metodologia da pesquisa segundo Thiollent (2011).	40
Figura 3 - Escola Municipal Jardim Bela Vista – Sorriso - MT - Área externa. .	52
Figura 4 - Espaço interno da Escola Municipal Jardim Bela Vista - laboratório de informática.	54
Figura 5 – Apresentação do projeto “Gênero relato pessoal: da valorização da Língua Materna às variedades de prestígio”.	64
Figura 6 – Trecho do texto do relato de André Naddeo “O que aprendi com os refugiados e os imigrantes”.	71
Figura 7 – Trecho do texto informativo sobre o gênero relato pessoal.	71
Figura 8 – Questionário para alunos, pais, mães ou responsáveis.	74
Figura 9 - Diários de relatos decorados pelos alunos	77
Figura 10 – Visita à Exposição “A história de Sorriso em fotografias”.	84
Figura 11 - Fotos da Exposição “A história de Sorriso em fotografias”.	85
Figura 12 – Palestrante professora Odila Bortoncello.	98
Figura 13 – Alunos com seus livros, professora pesquisadora e palestrante professora Odila.	98
Figura 14 – Trecho informativo sobre produção autoral.	102
Figura 15 – Trecho informativo – Planejamento para gravação do relato pessoal.	103
Figura 16 – Transcrição de relato oral do aluno E.M.G108.	111
Figura 17 – Desenho ilustrativo no documentário.	111
Figura 18 – Transcrição de relato oral.	112
Figura 19 – Alunos fotografando desenhos para a ilustração dos relatos.	114
Figura 20 – Alunos montando as pastas individuais.	115

Figura 21 – Elaboração de roteiro para próximas etapas.....	116
Figura 22 – Apresentação do Projeto na Mostra Pedagógica da escola.....	
onde foi desenvolvido.....	118
Figura 23 – Print da página onde o documentário #RELATOPESSOAL foi divulgado.....	119

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Número de alunos por etapas e modalidades.....	53
Quadro 2 - Classes sociais no Brasil.....	55
Quadro 3 - Questionário sobre preconceitos.....	59

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Local de nascimento dos alunos.....	57
Gráfico 2 - Local de nascimento dos pais.....	58
Gráfico 3 - Local de nascimento das mães.....	59
Gráfico 4 – Participantes: concluintes, não concluintes e ausentes.....	103

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 CONCEITOS TEÓRICOS	21
1.1 Sociolinguística	21
1.2 Sociolinguística Educacional	23
1.3 Reeducação Sociolinguística	25
1.4 Reflexões sobre linguagem que norteiam a educação básica do 6º ao 9º ano à luz dos documentos oficiais brasileiros	27
1.5 Leitura, escrita e novos (multi)letramentos.....	31
1.6 A importância do trabalho interventivo com gêneros textuais	33
1.6.1 O gênero relato pessoal	36
2 METODOLOGIA DE PESQUISA	39
2.1 Pesquisa-ação: concepção e organização	39
2.2 Procedimento metodológico por meio da Sequência Didática	42
2.3 Informantes e espaço da pesquisa	51
3 DESENVOLVIMENTO DOS MÓDULOS E ANÁLISES DOS RESULTADOS OBTIDOS	63
3.1 Apresentação da situação	63
3.2 Produção Inicial.....	67
3.2.1 Desenvolvimento do Módulo 1 - Apresentação do gênero relato pessoal e análise das primeiras produções.....	70
3.2.2 Desenvolvimento do Módulo 2 – Reestruturação do primeiro relato pessoal e ficha pessoal para aluno e família.....	73
3.2.3 Desenvolvimento do Módulo 3 - Customização de caderno e marca-páginas para diário individual de relatos	77
3.2.4 Desenvolvimento do Módulo 4 - Documentário ‘Sotaques do Brasil’ e questionário sobre preconceito linguístico	79

3.2.5 Desenvolvimento do Módulo 5 - Visita à exposição de fotos e lançamento do livro “A história de Sorriso em fotografias”	83
3.2.6 Desenvolvimento do Módulo 6 - Documentário “Humano”	87
3.2.7 Desenvolvimento do Módulo 7 - Visita ao museu virtual “Museu da Pessoa”	91
3.2.8 Desenvolvimento do Módulo 8 – Palestra com a professora Odila Bortoncello, autora do livro “Resgate histórico do Município de Sorriso – Portal da Agricultura no Cerrado Mato-Grossense”	96
3.2.9 Desenvolvimento do Módulo 9 – Produção e análise individual do segundo relato pessoal escrito.....	101
3.2.10 Desenvolvimento do Módulo 10 – Gravação e ilustração dos relatos pessoais	107
3.3 Produção final, apresentação e postagem do documentário.....	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS.....	127

INTRODUÇÃO

Constantemente, no Brasil, especialmente nas escolas e universidades públicas, têm-se pesquisado sobre as transformações pelas quais vêm passando a Língua Portuguesa ou Língua Brasileira (Brasileira, segundo Bortoni-Ricardo (2005) e Bagno (2007). Estas mudanças em relação à língua viva e falada pela maioria das pessoas, muitas vezes, são cercadas de preconceito. Bortoni-Ricardo (2017), ao nos explicar a Sociolinguística e a Sociolinguística Educacional, nos alerta para necessárias mudanças de conceitos em relação a como abordamos os estudantes na escola, especialmente no que tange ao meio social em que eles vivem e os valores que neles enxergamos.

Bortoni-Ricardo (2005) enfatiza sobre o respeito que devemos ofertar aos estudantes em relação às variedades apresentadas por eles ao chegarem à escola, mas também orienta que devemos apresentar a eles outras variedades linguísticas, tanto aquelas desprestigiadas socialmente quanto as variedades de prestígio, sem apresentarmos as diferenças entre as variedades como erros, mas, sim, como inadequações possíveis de aprimoramento. Neste sentido, Bortoni-Ricardo ressalta que:

[...] erros de português são simplesmente diferenças entre variedades da língua. Com frequência, essas diferenças se apresentam entre a variedade usada no domínio do lar, onde predomina uma cultura de oralidade, em relações permeadas pelo afeto e informalidade, e culturas de letramento, como a que é cultivada na escola. É no momento em que o aluno usa flagrantemente uma regra estigmatizada e o professor intervém, fornecendo a variante-padrão, que as duas variedades se justapõem em sala de aula. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 37).

A Sociolinguística Educacional e a Reeducação Sociolinguística vêm quebrar barreiras existentes em relação ao preconceito linguístico, pois propõem o ensino da norma culta, seja na fala ou na escrita, sem apontar “erros”. Ensinam a refletir sobre possibilidades e necessidades de melhoria e monitoramento da fala e escrita sem estigmatizar a língua materna. Bagno (2007) nos explica que

A Reeducação Sociolinguística é uma proposta de pedagogia da variação linguística que leva em conta as conquistas das ciências da linguagem, mas, também, as dinâmicas sociais e culturais em que a língua está envolvida. Não é possível desprezar, em nome da ciência “pura”, as necessidades e os desejos (legítimos) dos falantes da língua. Mas também não é possível, em nome dessas necessidades e desejos, deixar as coisas como estão, dominadas por uma ideologia linguística autoritária e excludente. (BAGNO, 2007, p. 86).

Objetivamos neste trabalho desenvolver nos módulos atividades que reforçassem nos alunos a importância da nossa língua materna, das variedades que eles trazem e estimular neles a necessidade de conhecerem as variedades de prestígio e de ampliarem suas variedades. Visamos também apresentar temas que gerassem discussão acerca da necessidade de eliminar o preconceito linguístico, preconceito existente, inclusive, entre eles.

Além disso, projetamos ressignificar suas competências comunicativas enquanto seres humanos e sociais, independentemente da origem geográfica e do lugar de onde eles e suas famílias vieram, partindo da busca por respostas das seguintes questões: de onde eu vim, e meus pais, qual minha história nesta cidade e nesta escola?

Buscamos, assim, por meio das produções escrita e oral e da construção de relatos de vida, promover a ampliação do vocabulário atual e melhorias nas linguagens oral e escrita dos alunos por meio de novos artefatos midiáticos. As produções culminaram em escritas de relatos, gravações de relatos, produções de imagens e seleções de fotos. Tudo o que foi produzido contribuiu para, finalmente, alcançarmos a realização da produção final com a junção de todos estes elementos no documentário audiovisual.

Por meio dos módulos desenvolvidos no projeto de intervenção, expostos nesse texto, possibilitou-se aos estudantes perceberem durante atividades escritas e orais certas inadequações e possíveis adequações da escrita ou da fala. Foram praticadas atividades epilinguísticas, ou seja, atividades de compreensão e de reflexão, pretendendo-se despertar nos estudantes a necessidade de vencerem os percalços vivenciados na escola e na sociedade pela inadequação da língua, sem ridicularizarem ou discriminarem os falantes, oportunizando a eles entenderem que é possível e necessário adequar a comunicação em certos eventos de linguagem, sejam eles orais ou escritos.

Os autores citados neste trabalho apresentam em suas teorias que não mais é possível apontar o “erro” do estudante sem reflexão, é preciso, sim, construir junto com ele a aprendizagem por meio de uma ponte de afinidades e valorizar seu falar, sua cultura, para posteriormente chegar-se ao foco principal da escola, que é a construção do conhecimento e assim buscamos desenvolver este trabalho.

Trabalhamos na Escola Municipal Jardim Bela Vista desde o ano de 2001 e percebemos inúmeros avanços sociais e culturais, destacando-se a ascensão social das famílias. Percebemos que, por ser uma comunidade escolar que atende alunos oriundos de vários bairros menos privilegiados economicamente, há uma heterogeneidade de classes sociais, e este fato, infelizmente, ainda é motivo de discriminação entre os estudantes.

Percebemos que, muito além da discriminação entre eles mesmos, um dos fatores que atrapalham o desenvolvimento dos estudantes é acreditarem que não são dignos de falarem a variedade culta, por não conhecerem tal necessidade. Na escrita este fato é menos recorrente. Também presenciamos algumas omissões de informações em relação à origem de seus pais ou deles próprios, (principalmente quando são da região Nordeste) e, conseqüentemente, sua maneira de falar, suas variedades e seus sotaques, por acreditarem que o lugar de onde eles ou seus pais vieram os torne inferiores aos demais colegas de outras regiões brasileiras tidas como mais privilegiadas.

Sendo assim, visualizamos a necessidade de unirmos a aprendizagem com base nas teorias que enfocam a Sociolinguística Educacional ao projeto em questão, o qual desenvolveu atividades que tratam da necessidade de respeito à fala do outro, do aprimoramento desta comunicação por meio da cultura letrada, da desmistificação de pré-conceitos em relação às variedades de cada um e de que todos têm voz e vez.

Diante da discriminação existente entre os estudantes em relação aos modos de falar e à resistência em aprender a norma culta, os módulos desenvolvidos durante a construção do projeto pretenderam amenizar e apresentar aos alunos a existência de inúmeras maneiras de se falar e as adequações que devem acontecer para favorecer a ascensão de conhecimento, pessoal e social de cada um deles.

Por sua vez, falar de variedade linguística e língua culta é um tema complexo, principalmente porque implica entendermos nossas origens e repensarmos algumas necessidades de monitoramento da fala e escrita em determinados eventos comunicativos e, como se sabe, mudar hábitos daquilo que está internalizado é muito difícil para todo ser humano, especialmente quando nosso informante de pesquisa é um adolescente. Bortoni-Ricardo (2004) destaca que é muito importante que se desenvolva em sala de aula uma pedagogia sensível às diferenças sociolinguísticas e culturais dos alunos, mas isto requer uma mudança de postura da escola - de professores e alunos - e da sociedade em geral.

Bortoni-Ricardo (2004) afirma também em suas pesquisas que em toda comunidade de fala há variação linguística, seja pertencente a um município, capital, estado ou país. E este fenômeno decorre de vários fatores: grupos etários, gênero, *status* socioeconômico, grau de escolarização, mercado de trabalho ou rede social. Na escola, os professores podem desenvolver com os estudantes a capacidade e dura tarefa de entender o outro. Aprender sobre variedades e normas acontece na escola, é nela também que a língua está viva e presente.

Detectado o problema a ser pesquisado, buscamos¹ respostas às seguintes perguntas de pesquisa: Como provocar no aluno a necessidade de aprender a norma culta e empoderá-lo em sua comunicação oral e escrita a fim de ampliar seu vocabulário e sua capacidade comunicativa? De que maneira expandir no aluno uma perspectiva de futuro e significar a importância de cada um como protagonista de sua própria história? De que forma despertar no aluno o valor do uso da norma culta, independentemente de suas variantes/variedades linguísticas, origem geográfica ou situação social, por meio de produções inovadoras que envolvam texto escrito, audiovisual e imagético?

¹ como justificativa para a elaboração do texto escrito, nesta dissertação, ao utilizarmos o pronome na primeira pessoa do plural o fato que se trata de uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), em que “o investigador deve abandonar o papel de observador em proveito de uma atitude participativa e de uma relação sujeito a sujeito com os outros parceiros” (FONSECA, 2002).

Em busca de respostas às nossas perguntas de pesquisa o projeto de intervenção a partir da hipótese de que o Gênero relato pessoal proporcionaria uma maior liberdade e credibilidade para falarem e escreverem suas histórias. Aliamos o papel às mídias digitais com o propósito de atrair os estudantes para que participassem e contribuíssem com a pesquisa.

O presente trabalho apresenta-se em três capítulos nos quais discorreremos sobre conceitos acerca das áreas Sociolinguística e a Sociolinguística Educacional, a metodologia de pesquisa utilizada no desenvolvimento do projeto, o processo de desenvolvimento do projeto com a explanação de todos os módulos desenvolvidos, análises de dados e resultados obtidos.

O primeiro capítulo – Conceitos teóricos – apresenta uma breve contextualização histórica da origem da Sociolinguística, da Sociolinguística Educacional, da Reeducação Sociolinguística, reflexões sobre linguagem que norteiam a Educação Básica do 6º ao 9º ano à luz dos documentos oficiais brasileiros, leitura, escrita e novos (multi)letramentos, a importância do trabalho interventivo com gêneros textuais e, por fim, o gênero relato pessoal, o qual foi trabalhado e especificado aos alunos informantes da pesquisa.

No segundo capítulo – Metodologia de Pesquisa –, discorreremos sobre a Pesquisa-ação de Thiollent (2011), sua concepção e organização, o Procedimento Didático de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), utilizado para desenvolvermos os módulos e, finalmente, os informantes e espaço de pesquisa, no qual apresentamos a escola onde o projeto de pesquisa foi desenvolvido e informações sobre os informantes de pesquisa.

No terceiro e último capítulo - Desenvolvimento dos Módulos e Análises dos Resultados obtidos –, apresentamos a produção inicial, desenvolvimento dos módulos de 1 a 10, produção final com a apresentação e postagem, detalhando todos os passos desenvolvidos durante os módulos, excertos de trechos dos textos dos estudantes e análises sobre estes trechos.

Por fim, apresentamos as considerações sobre o trabalho, em que apresentamos discussões acerca do projeto desenvolvido com os estudantes e familiares, os avanços decorridos da pesquisa e os objetivos alcançados ou não. Concluímos que, em sua maioria, as atividades são propostas positivas que contribuirão para os possíveis leitores da área e pesquisadores.

1 DESVENDANDO CONCEITOS TEÓRICOS

Neste capítulo temos como objetivo apresentar os pressupostos teóricos em que baseamos nossa pesquisa, dando ênfase ao contexto histórico sobre o surgimento da Sociolinguística, da Sociolinguística Educacional e da Reeducação Sociolinguística. Também apresentamos algumas reflexões sobre linguagens que norteiam a educação básica do 6º ao 9º ano à luz dos documentos oficiais brasileiros. Discorreremos sobre leitura, escrita e novos (multi)letramentos assim como sobre a importância do trabalho interventivo com gêneros textuais e, mais especificamente, com o gênero relato pessoal, o qual foi escolhido e desenvolvido amplamente por nós durante a construção de nosso projeto.

1.1 Sociolinguística, onde tudo começou?

De acordo com Bortoni-Ricardo (2017) a Sociolinguística, vista como ciência autônoma e interdisciplinar, surgiu em meados do século XX, na década de 1960, momento em que se iniciavam pesquisas para explicar o uso de variedades linguísticas e ajustamentos à cultura escolar. Muito embora pouco se discutisse antes desse período sobre o impacto da cultura letrada a distintos grupos sociais, alguns renomados pesquisadores já desenvolviam teorias de natureza claramente sociolinguística, dentre eles, Antoine Meillet e Mikhail Bakhtin.

Bagno (2007, p. 28) explica esta década dizendo que “cientistas da linguagem decidiram que não era mais possível estudar a língua sem levar em conta também a sociedade em que ela é falada”. Destaca também que “o estudo da variação e da mudança na perspectiva sociolinguística foi impulsionado sobretudo por William Labov (nascido em 1927), que se tornou o nome mais conhecido da área”.

Liderados por William Labov, conhecido como o pai da Sociolinguística, sociolinguistas pioneiros, nos Estados Unidos, buscavam entender por meio de intensas análises, as contradições existentes na variedade do inglês, que era a língua materna de alunos oriundos de grupos sociais ou étnicos de menor

poder econômico e cultura predominantemente oral, os quais utilizavam suas variantes em vez do denominado inglês padrão.

Primeiramente esta atenção foi dada à descrição da variação e dos fenômenos em processo de mudança, inerentes à língua, e depois para outras dimensões da linguagem humana, como mostrou, em 1996, John Gumperz [1922 -2013], apresentado por Bortoni-Ricardo (2017):

Desde meados dos anos 1960, quando o termo sociolinguística apenas começava a ser aceito, essa disciplina vem ampliando seus objetivos iniciais de investigação, muito além da explicação dos processos de mudança e difusão linguísticos. Na atualidade, especialmente durante a última década, converteu-se em uma disciplina central, preocupada com todos os aspectos da comunicação verbal nas sociedades humanas. Em particular, com as formas como a comunicação influi e reflete as relações de poder e dominação, com o papel que a linguagem joga na formação e perpetuação de instituições sociais, assim como, com a transmissão da cultura. (GUMPERZ, 1996, apud BORTONI-RICARDO, 2017, p. 13).

Além destes teóricos citados anteriormente, podemos destacar muitos outros que contribuíram para o avanço da Sociolinguística e outros que a precederam, mas que já valorizavam as características dos falantes e as circunstâncias da enunciação. Juntamente com William Labov estavam Walt Wolfram, Ralph Fasold e Charles-James Bailey, os quais seguiam duas tendências: rejeitar veementemente o modelo de déficit linguístico que se atribuía aos estudantes com fraco desempenho e explorar a relação entre língua e leitura, propondo novas abordagens para o ensino da leitura.

Quando pensamos em autores brasileiros que tratam com propriedade da Sociolinguística, podemos destacar, como já dito acima, Marcos Bagno, discípulo de Stella Maris Bortoni-Ricardo, esta que dialoga diretamente com professores das séries iniciais, 1º ao 5º ano, bem como com professores dos cursos de Letras por meio de suas pesquisas e questionamentos em suas obras que tratam da Sociolinguística Educacional, numa perspectiva de mudança nas maneiras de ensinar, corrigir e trabalhar com a língua sem a desvalorização da língua materna dos alunos.

1.2 Sociolinguística Educacional – a linguagem de todos e para todos

Entendemos a partir de estudos da autora Bortoni-Ricardo ser a Sociolinguística Educacional uma macroárea comprometida com o aperfeiçoamento das práticas linguísticas escolares. Ao retratar o impacto da Sociolinguística na sala de aula, Bortoni-Ricardo elaborou alguns princípios, dos quais destacamos dois que cabem à Sociolinguística Educacional:

A descrição da variação da Sociolinguística Educacional não deve ser dissociada da análise etnográfica de sala de aula, que permite avaliar o significado que a variação assume para os autores naquele domínio, particularmente a postura do professor diante de regras não padrão da língua; É importante que professores e alunos tenham uma consciência crítica de que variação linguística reflete desigualdades sociais. Essa reflexão vai promover o empoderamento do professor. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 130 - 133).

Segundo Bortoni-Ricardo (2017), a emergência da Sociolinguística partiu de duas premissas básicas da linguística estruturalista do século XX: o relativismo cultural e a heterogeneidade linguística, inerente e sistemática. O relativismo cultural é uma postura adotada nas ciências sociais, inclusive na Linguística, segundo a qual uma manifestação de cultura prestigiada na sociedade não é intrinsecamente superior a outras.

Bortoni-Ricardo (2017) também ressalta que a heterogeneidade linguística é o reconhecimento da existência de muitas variedades de uma língua. A Sociolinguística, por sua vez, é uma ciência que deu continuidade aos estudos da Antropologia Linguística inaugurados por Franz Boas (1911), sobre as línguas ameríndias e da preocupação com o desempenho escolar de crianças oriundas de grupos sociais ou étnicos de menor poder econômico e cultura predominantemente oral. Como é possível valorizar apenas a variedade culta em um planeta onde não é possível saber exatamente quantas línguas existem? Há uma estimativa de que há entre seis e sete mil línguas. São apenas números aproximados, por dois motivos:

Primeiro porque existem muitas línguas ainda não catalogadas na África, na Ásia e na América do Sul. Em segundo lugar, não é fácil identificar uma língua, porque as línguas não são homogêneas, usadas por todos os seus falantes da mesma maneira. Pelo contrário, elas comportam muita variação. Dizemos que são constituídas por variedades, que, às vezes, são também referidas como dialetos, e os estudiosos podem ter dúvida quanto a definir determinado idioma como uma língua ou como uma variedade de língua. (BORTONI-RICARDO, 2017, p. 23-24).

Felizmente surge então a Sociolinguística, a qual pode também ser definida como o princípio da humanização da língua. Alicerçado neste olhar pode-se visualizar a variação da língua com rigor científico, pois a partir da Sociolinguística a crença de que é sempre o outro que fala “errado” começa a ser desconstruída. Atualmente, inclusive, parte dos gramáticos apoiam-se na Sociolinguística para evidenciar as variedades linguísticas e garantirem a inclusão de todos, independentemente de origem geográfica, classe social, evitando o silenciamento de muitos, e lutam para que não seja disseminado o preconceito linguístico tão presente em nossa sociedade.

Sendo assim, é inadmissível negar aos alunos o acesso à “norma culta”. Os documentos oficiais que tratam do direito à língua e todas as suas formas de comunicação, bem como os sistemas de ensino, afirmam o direito à aprendizagem da norma culta para todos, nos discursos e nas escolas, entretanto nem todos sabem do que precisamente se trata este direito e muito menos como se deve trabalhar com aqueles que menos fazem uso dela.

Ademais, o conceito de “norma culta” passa por diversos problemas de interpretação. Sendo assim, é necessário enfrentá-los com clareza para mudarmos nossas atitudes e concepções em relação à Sociolinguística e para darmos nova direção às práticas didático-pedagógicas em relação ao ensino desta norma, como afirma Faraco:

[...] que fique bem claro isso: Não negamos em nenhum momento a necessidade de garantir a todos o acesso à expressão culta. O que queremos questionar é precisamente o que devemos entender por ‘expressão culta’. (FARACO, 2015, p. 21).

Mais especificamente, na segunda metade do século XIX, a questão normativa emergiu no Brasil. Autores românticos defendiam um projeto que desse forma literária às nossas paisagens e às nossas realidades socioculturais em confronto direto com os letrados da época, que defendiam a tradição normativa europeia.

Em outros termos, eles batalhavam por uma independência literária e cultural como desdobramento da independência política. Nesse contexto, ainda conforme Faraco,

Houve uma distorção após este embate entre estes letrados que interpretaram como erro as diferenças características entre o português culto brasileiro frente ao português culto europeu. Espalhou-se entre nós, em consequência, o discurso de que nosso português é cheio de erros, de que não sabemos português, de que escrevemos mal a língua. E difundiu-se, nas últimas três décadas do século XIX, um discurso normativo que recusou as características do português culto brasileiro e defendeu a adoção e o ensino das características do português culto europeu como norma de referência. (FARACO, 2015, p. 22).

Além dos conflitos existentes em virtude da expressão “cultura”, o Brasil apresenta uma pesada divisão entre os conjuntos de variedades que constituem o português culto (variedades típicas e tradicionalmente urbanas, próprias dos segmentos sociais de melhor situação econômica) e as variedades do intitulado português popular (variedades de origem rural, mais comuns à classe social de pior situação econômica). Faraco, assim nos explica:

Nossa realidade sociolinguística é, portanto, de grande complexidade. Com o tempo e com as mudanças socioeconômicas do país, essas variedades populares se deslocaram em massa, na esteira do êxodo rural desde a década de 1950, para o espaço urbano e alcançaram as nossas salas de aula. (FARACO, 2015, p. 26).

Corremos o risco de iludir nossos alunos e a nós mesmos se acreditarmos que a mera correção desse ou daquele fenômeno de regência, de colocação, de concordância, ou qualquer outra correção seja suficiente para garantir aos alunos o acesso e o domínio às variedades cultas.

Como afirma Britto (2004), em outros termos, variedades cultas, no plano morfossintático, não devem ser ponto de partida, mas ponto de chegada. Portanto valorizar a variedade com a qual o estudante chega à escola é o princípio para garantir ao aluno o acesso às variedades de prestígio e despertar nele a consciência da necessidade da cultura letrada.

1.3 Reeducação Sociolinguística – do professor para o aluno, uma mudança necessária

A reeducação sociolinguística surge da ideia de que os estudos da Sociolinguística Educacional apresentam um comprometimento com o

aperfeiçoamento das práticas linguísticas escolares. Assim, para que haja transformação no ensino da norma culta, Faraco ressalta que,

Nesse processo, é preciso ter claro que ninguém pode ser discriminado pela variedade de língua que fala, nem deve ser excluído do acesso aos bens da cultura letrada. Os críticos apressados não percebem (ou não querem perceber?) este fato elementar: são duas as diretrizes pedagógicas (não apenas a primeira); e a primeira não anula, de forma alguma, a segunda. Ao contrário, serve de sustento e reforço para ela. (FARACO, 2015, p. 27).

Sendo assim, é importante despertar nos alunos a necessidade para a aprendizagem da norma culta, sem desprezar suas variedades linguísticas, mas também fazê-los perceberem os pontos críticos que distanciam a variedade que eles aprenderam em casa (sua língua vernácula), das variedades cultas, e do quanto é indispensável eles dominarem estas últimas. Esta reeducação não vem pronta, definida, como explica Faraco:

É preciso encontrar os meios para instaurarmos um efetivo debate nacional sobre questões linguísticas; é preciso submeter nosso pântano normativo a uma crítica sistemática e, nesse processo específico, construir guias normativos que possam servir de referência a quem escreve, a quem ensina e a quem aprende. (FARACO, 2015, p. 28).

Precisamos, portanto, construir junto aos alunos a autoestima em relação à sua capacidade comunicativa, tanto escrita quanto falada, fazê-los sentirem-se capazes de falar e de escrever ao longo de sua vida escolar e fortalecer sua identidade bem como sentirem-se pertencentes à sociedade em que estão inseridos. Para isto, construímos este projeto de intervenção, com o intuito de possibilitar aos alunos voz e vez, ou seja, ouvi-los e fazê-los escreverem fatos de suas vidas e de seus familiares por meio do gênero escolhido, com atividades que proporcionassem noção de pertencimento à comunidade linguística e à Língua Portuguesa que fazem uso e, assim, acreditarem que podem amplificar sua capacidade comunicativa por meio de suas vivências registradas em seus escritos, conforme afirma Cyranka,

Há que se desenvolver uma nova atitude do professor de português. Ele precisa se lembrar, antes de tudo, de que não vai “ensinar” o que os alunos já sabem, ele não vai ensiná-los a falar português. O que cabe ao professor é simplesmente, considerando as experiências reais de seus alunos quanto ao uso da língua portuguesa, considerando a variedade linguística que eles utilizam e sua capacidade de nela se expressarem, conduzi-los nas atividades pedagógicas de ampliação de sua competência comunicativa. (CYRANKA, 2015, p. 35).

Todavia, Bagno não descarta a importância do ensino das regras prescritas pela gramática normativa, desde que a escola não negue todo e qualquer valor às regras não padrão:

[...] é preciso ensiná-las aos alunos, para que eles se apoderem de ferramentas linguísticas que não conhecem e que gozam de prestígio em determinadas camadas da sociedade, em determinadas ocasiões de uso da língua, justamente as consideradas de maior prestígio [...] (BAGNO, 2007, p.158).

Dessa forma propusemos investir na reflexão sociolinguística, por meio da pesquisa-ação, definida por Thiollent como

Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Trata-se, como já dissemos, de um trabalho que se aplica à Sociolinguística Educacional. A reeducação linguística, por sua vez, só acontecerá quando as relações com as práticas escolares com a linguagem produzirem nos alunos maior autoconfiança, preservando-lhes as disposições positivas para desenvolverem competências orais e escritas.

A reeducação sociolinguística usa-se da concepção de linguagem como interação, ou seja, nessa perspectiva a preocupação básica do ensino da Língua Portuguesa é levar o aluno não apenas ao conhecimento da gramática de sua língua, mas também ao desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo no qual está inserido e o faz utilizar a língua como instrumento de interação social.

1.4 Reflexões sobre linguagem que norteiam a educação básica do 6º ao 9º ano à luz dos documentos oficiais brasileiros

Há anos se vislumbra uma mudança efetiva na concepção do ensino de língua nas escolas brasileiras, em busca de um ensino que contemple os alunos em suas reais necessidades, proporcionando a eles a possibilidade de apropriarem-se de uma linguagem de prestígio, também necessária para o seu crescimento cognitivo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (à época 5ª a 8ª série), hoje, 6º ao 9º ano, já trazem em sua introdução geral, na disciplina de Língua Portuguesa (1998), como foco principal a necessidade de

dar ao aluno condições de ampliar o domínio da língua e da linguagem, aprendizagem fundamental para o exercício da cidadania:

Em outras palavras, propõem que a escola organize o ensino de modo que o aluno possa desenvolver seus conhecimentos discursivos e linguísticos, sabendo:

- ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais;
- expressar-se apropriadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato;
- refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua. (BRASIL, 1998, p. 58-59).

Neste contexto, ao tratarmos de variação linguística, percebemos ainda mais a necessidade de uma reeducação que vai do professor ao aluno. Falares estigmatizados precisam ser cuidadosamente discutidos quando o cenário é a sala de aula. Situações constrangedoras de correções da fala e experiências negativas da oralidade podem levar à desistência ou a não aceitação da aprendizagem de uma variedade de prestígio.

Ao entrar na escola, o aluno já sabe ao menos uma das variedades da Língua Portuguesa, pois já está inserido em uma ou mais comunidades de falantes, é capaz também de perceber as variedades linguísticas e apropriar-se de outros modos de falar. Por sua vez, para que a aprendizagem da norma culta aconteça, a abordagem adequada do professor é primordial. Dessa forma, a discriminação da língua materna pode expressar conflitos e precisa ser combatida, conforme afirmam os PCN:

É importante que o aluno, ao aprender novas formas linguísticas, particularmente a escrita e o padrão de oralidade mais formal orientado pela tradição gramatical, entenda que todas as variedades linguísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana. Para isso, o estudo da variação cumpre papel fundamental na formação da consciência linguística e no desenvolvimento da competência discursiva do aluno, devendo estar sistematicamente presente nas atividades de Língua Portuguesa. (BRASIL, 1998, p. 82).

Complementando os PCN, da década de 1990, também em consonância com uma aprendizagem libertadora e transformadora, mais contemporaneamente, podemos fundamentarmo-nos nas competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental descritas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), das quais especificamente para este projeto podemos destacar os itens um e seis:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais. [...] 6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2017, p. 63).

Também é necessário destacarmos os pressupostos da Área de Linguagens, no terceiro ciclo do Ensino Fundamental, presentes nas Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso (OCEM) e destinados ao professor de Língua Portuguesa:

Nas práticas de Língua Portuguesa, ao se apropriar das diferentes linguagens e desenvolver capacidades de usar conhecimentos científicos, tecnológicos, sócio-históricos e culturais, o aprendiz (re)constrói e (re)significa seu conhecimento, apropriando-se de estruturas mais complexas num processo contínuo de aprendizagem. Este processo o auxilia a compreender e intervir na vida social e produtiva de forma crítica e criativa e a construir uma identidade autônoma. (MATO GROSSO, 2010, p. 42).

Sendo assim, o trabalho e a proposta de intervenção com o gênero relato pessoal, escolhidos para este projeto, culminam com as orientações presentes na OCEM, que nos fizeram concluir o quão relevantes são as propostas de produzir situações comunicativas para a evolução do aluno, nesta faixa etária do Ensino Fundamental, mais especificamente em relação ao oitavo ano em que os alunos têm entre 12 e 14 anos de idade. Assim, o projeto corrobora com as afirmações a seguir:

No contínuo desenvolvimento linguístico do estudante, a presença do texto escrito impõe-se como necessidade de (re)conhecimento do domínio de recursos eficazes, que lhe permitirão compreender e produzir discursos nas diferentes situações comunicativas em que se encontra. Nessa perspectiva, a aula de Língua Portuguesa pressupõe proporcionar ao estudante a experiência de aprender as relações que o ser humano estabelece com a realidade, com a própria linguagem e consigo mesmo, tornando definitiva a relação de interdependência entre o homem e sua linguagem. Assumir esse desafio é um caminho para consolidar e aperfeiçoar a leitura e a escrita como prática social. (MATO GROSSO, 2010, p. 42).

Ao abordarmos o tema linguagem em harmonia com a Sociolinguística Educacional, a BNCC nos esclarece que:

A centralidade da linguagem, nos processos subjetivos e sociais em que se desenvolvem as práticas linguísticas, evidencia que os fenômenos relativos ao funcionamento da língua/linguagem vão muito além dos limites das gramáticas tradicionais, como provam as teorias que levam em conta as condições de produção do discurso. Aceita essa premissa, o tratamento a ser dispensado a esses fenômenos, no processo de ensino-aprendizagem realizado na escola, não pode se ater nem se resumir a normas e regras que não estejam vinculadas à interação efetiva entre interlocutores. (BRASIL, 2017, p. 44).

Portanto não podemos negar que há a necessidade urgente de se oportunizar eventos de comunicação em que a linguagem seja trabalhada e que os alunos se sintam pertencentes ao universo da língua que falam, fazendo também com que eles entendam que a língua culta é importante e necessária. Entretanto há que se conscientizá-los de que todas as pessoas possuem variedades linguísticas e não se tratam de erros e sim de inadequações possíveis de serem sanadas em determinadas situações de comunicação.

E, ainda de acordo com as orientações da Base Nacional Comum Curricular, em Língua Portuguesa para os anos finais, 6º ao 9º ano, trabalhar a variação linguística e o preconceito linguístico fazem parte das competências do estudante do Ensino Fundamental:

(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.

(EF69LP56). Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada. (BNCC, 2017, p. 158).

O município de Sorriso, no ano de 2019, organizou grupos de professores de acordo com suas áreas específicas, os quais juntos construíram o Documento Curricular Sorriso - MT, abrangendo a Educação Infantil, os anos iniciais até os anos finais do Ensino Fundamental de 9 anos. Pautadas neste documento local em relação à produção de textos, demos ênfase em nosso trabalho ao objeto de conhecimento de Língua Portuguesa “Estratégias de produção” (²EF69LP37), o qual contemplamos neste projeto de pesquisa na seguinte perspectiva:

² O primeiro par de letras indica a etapa Ensino Fundamental. O primeiro par de números indica o ano ou anos, a que se refere a habilidade, neste caso 6º ao 9º ano. O segundo par de letras indica o componente curricular Língua Portuguesa e o último par de números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano ou do bloco de anos. Disponível em: <https://www.construirnoticias.com.br/guia-pratico-da-bncc/aceso>. Acesso em 09 jan. 2020.

Produzir roteiros para elaboração de vídeos de diferentes tipos (vlog científico, vídeo-minuto, programa de rádio, podcasts) para divulgação de conhecimentos científicos e resultados de pesquisa, tendo em vista seu contexto de produção, os elementos e a construção composicional dos roteiros. (DOCUMENTO CURRICULAR SORRISO, 2019, p.45).

Dessa forma, entende-se que todas as orientações previstas nos documentos oficiais corroboram com o Programa de Mestrado PROFLETRAS, pois este prega o aperfeiçoamento da aprendizagem e a humanização desta, que muitas vezes foi direcionada apenas para as classes mais privilegiadas. Com base nos documentos oficiais, podemos construir ideais de uma educação para todos.

1.5 Leitura, escrita e novos (multi)letramentos – o protagonismo do aluno

É a escola que pode possibilitar ao aluno o uso de competências de maneira que ele se torne leitor crítico e produtor de textos autônomos. Para tanto, é de fundamental importância que o professor da atualidade desenvolva em seus alunos novas habilidades de leitura e escrita para melhor desempenho das práticas sociais existentes na sociedade. Sendo assim, o texto que mostra a realidade ou o imaginário dela precisa fazer parte da autoria dos alunos e só assim sentir-se-ão protagonistas de sua própria história. Em consonância com tais afirmações, assim se posiciona Soares (2017):

É obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura literária de fruição: a leitura que situações da vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real. (SOARES, 2017, p. 6).

Infelizmente, nós, professores de Língua Portuguesa, sozinhos, nem sempre conseguimos cumprir com o dever de formar leitores e escritores eficientes, mas isto não pode ser um empecilho para tentar fazê-lo. Também ainda estamos, em geral, presos a propostas metodológicas e curriculares tradicionais e ultrapassadas. Existe, portanto, uma necessidade urgente de diminuir o abismo existente entre as práticas de leitura e de escrita trabalhadas na escola e seu efetivo uso na sociedade. Ensinar por meio de textos e

produções que tenham significado para quem aprende é o caminho para conquistas satisfatórias.

O advento de outras tecnologias e, particularmente da Internet, contribuiu para o surgimento de novos gêneros textuais (MARCHUSCI, 2002). Muitos desses, conforme expõe o autor, têm suas bases em gêneros já conhecidos, porém com uma nova roupagem atribuída pelo novo veículo de comunicação, dentre eles o *e-mail*, os *e-books* e outros mais. É certo que atualmente, principalmente os nativos digitais³, vivem conectados à Internet e às redes sociais, portanto vivenciam a experiência do contato e da escrita desses novos gêneros cotidianamente.

Percebemos então que os multiletramentos, por sua vez, englobam a leitura de mundo dos alunos, os quais muitas vezes estão distantes da realidade que o professor imagina ser. Portanto estratégias inovadoras são o caminho para maior integração entre professores e alunos. A construção de um bom trabalho passa pelo processo de igualdade com propostas educativas que revelem uma escola que se preocupe com o outro, com sua história e suas reais necessidades, ou seja, vai muito além de sua aprendizagem cognitiva.

Nesse sentido, cabe realçarmos que os gêneros multimodais⁴ circulam em nosso cotidiano, e nem sempre nos damos conta do quanto eles estão presentes em nossas falas. Assim, não resta dúvida que tanto estes gêneros quanto as inovações tecnológicas, que invadiram nossas vidas, precisam também integrar o currículo escolar, pois estamos tratando e convivendo com uma nova geração digital, e, na condição de migrantes digitais, precisamos aderir ao novo, inovar para acompanharmos os alunos tornando nossas aulas mais atrativas e produtivas.

³ John Palfrey e Urs Gasser (2011) trazem a expressão “nativos digitais” na obra “Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos”. Os Nativos Digitais compartilham uma cultura global comum que não é rigidamente definida pela idade, mas por alguns atributos e experiências relacionadas a como eles interagem com as tecnologias da informação, com a própria informação, um com o outro e com outras pessoas e instituições (PALFREY; GASSER, 2011).

⁴ Dionísio (2005) os textos multimodais como documentos que têm sua construção linguística materializada mediante a integração de duas maneiras de representação distintas. No caso dos gêneros textuais escritos, ocorre a junção de signos verbais e visuais, ou seja, de elementos alfabéticos (letras, palavras e frases) e elementos semióticos, como, por exemplo, animações, cores, formatos, entre outros (DIONISIO, 2005).

Ruiz (2000) destaca que há duas concepções de língua convivendo nas aulas de produção textual: a formal e a funcional. A primeira, ligada à noção de língua como código e a segunda, língua como forma de ação; lugar de interação. Assim, a pesquisadora destaca que as correções que se atentam para aspectos formais do texto, microestrutura, predominam em relação às correções que se atêm ao sentido global, macroestrutura.

Além disso, a autora destaca quatro tipos de estratégias de intervenção usadas pelos professores ao corrigirem textos, classificando-as em monológicas (as correções resolutivas) e dialógicas (as correções indicativas, classificatórias e textuais-interativas). Nas correções resolutivas, são apresentadas de maneira direta as soluções para as inadequações do texto. Nas indicativas, são usados símbolos e marcações para indicarem o que deve ser resolvido. As classificatórias acontecem a partir de um código específico que aponta em que categoria se encaixa determinado “problema” textual. Por fim, as textuais-interativas acontecem por meio de “recadinhos”, pelos quais professor e aluno interagem sobre o que deve ser feito ou feito no texto. Dentre essas estratégias, Ruiz (2000) aponta que as correções dialógicas são mais eficientes que as monológicas.

Portanto sugere-se ao professor, especialmente o de Língua Portuguesa, não apenas propiciar a produção, mas também utilizar a melhor forma para efetuar a correção e incentivar a refacção, contudo fazendo valer a opinião do estudante, o conteúdo, enfim, aquilo que ele expressa por meio do texto.

1.6 A importância do trabalho interventivo com gêneros textuais

Sabemos que o trabalho com os inúmeros gêneros textuais na escola é imprescindível para o desenvolvimento de alunos leitores e escritores. Apresentar ao aluno uma diversidade de gêneros, principalmente gêneros que utilizam a linguagem em uso, permite aproximação à realidade deles, fazendo com que eles se identifiquem com as temáticas e se sintam capazes de discursar e interagir sobre tais assuntos.

Nossa pesquisa apresentou como proposta o gênero relato pessoal, e todo o trabalho com este gênero foi desenvolvido seguindo as orientações que serão apresentadas neste subitem. De acordo com Bernard Schneuwly (2013,

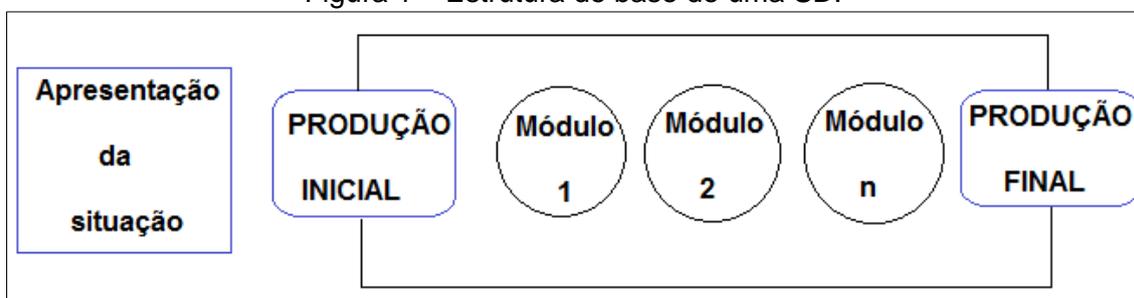
p. 21), o gênero é um instrumento por meio do qual a língua/linguagem é posta em atividade no processo interativo:

Um instrumento media uma atividade, dá-lhe uma certa forma, mas esse mesmo instrumento representa também essa atividade, materializa-a. Dito de outra maneira: as atividades não mais se presentificam em sua execução. Elas existem, de uma certa maneira, independentemente desta, nos instrumentos que as representam e, logo, significam-nas. (SCHNEUWLY 2013, p. 21).

Portanto quando falamos em aprendizagem significativa é preciso ressaltar que não se trata apenas de reconhecer a estrutura de determinado gênero, mas, sim, entender para quem o texto é produzido, sua finalidade e contexto de circulação. Seguir estas etapas pode despertar no estudante o interesse em produzi-lo.

De acordo com Dolz e Schneuwly (2013, p. 83), “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”. Neste trabalho utilizamos a Sequência Didática (SD) conforme representada na figura1:

Figura 1 – Estrutura de base de uma SD.



Fonte: Adaptado de Dolz; Noverraz e Schneuwly (2013, p. 83).

A figura 1 apresenta todas as etapas seguidas durante o projeto de intervenção: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. Neste capítulo apenas descreveremos, resumidamente, as etapas da SD, de acordo com a conceituação de Dolz e Schneuwly (2013) e, posteriormente, no capítulo III, serão detalhadas como estas etapas se desenvolveram em nosso trabalho.

1. Apresentação da situação: Visa a preparar os estudantes para a produção do gênero posposto. É subdividida em duas etapas: a primeira refere-se à situação e a segunda aos conteúdos que serão desenvolvidos. Durante

essa fase, os autores sugerem quatro perguntas a serem respondidas: “qual gênero será abordado?”; “a quem se dirige a produção?”; “que forma assumirá a produção?”; e “quem participará da produção?” (2013, p.99-100). Por fim, os autores sugerem que essas atividades sejam desenvolvidas em forma de projeto de classe.

2. Primeira produção: Os alunos farão a primeira produção oral/escrita baseada no gênero proposto. Trata-se do “primeiro lugar de aprendizagem” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2013, p. 87). Os autores afirmam que, uma apresentação inicial bem elaborada, contribuirá para que a primeira produção seja bem-sucedida e que ela oferece dados importantes para o professor construir os módulos posteriores, com enfoque nas dificuldades apresentadas pelos estudantes.

3. Módulos: Os módulos são desenvolvidos com o intuito de trabalhar as dificuldades apresentadas na primeira produção e desenvolver as habilidades de escrita dos alunos a partir de maneiras diversificadas do gênero proposto. Os autores destacam alguns procedimentos que podem ser seguidos para facilitar a produção, seja ela oral ou escrita: a) representação da situação de comunicação – o aluno é incentivado a visualizar o destinatário, a situação de produção e a finalidade do gênero a ser produzido; b) elaboração de conteúdo – o aluno é incentivado a conhecer as técnicas para buscar, elaborar ou criar conteúdo; c) planejamento do texto – o aluno é incentivado a planejar o texto de acordo com os objetivos e a situação de produção; d) realização do texto – o aluno é incentivado a concretizar a produção, observando e adequando o registro linguístico.

4. Produção final: A produção final consiste na apresentação do trabalho final referente ao gênero estudado. É nesse momento que o aluno revela o que aprendeu, e possibilita ao professor constatar a efetividade do trabalho. Os autores desta proposta de SD esclarecem que “as sequências devem funcionar como exemplos à disposição dos professores. Elas assumirão seu papel pleno se os conduzirem, através de formação inicial ou contínua, a elaborar, por conta própria, outras sequências.” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2013, p.128).

Por fim, destacamos a importância de seguir estas etapas sugeridas pelos autores mencionados e buscamos apresentar resumidamente as orientações utilizadas em nosso projeto de intervenção, as quais contribuíram

significativamente para a melhoria da competência escritora de nossos alunos e que serão descritas detalhadamente no capítulo III.

1.6.1 O gênero relato pessoal – histórias reais e autorais

Os autores Dolz e Schneuwly (2013) discorrem no artigo “Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino” sobre uma ideia central em relação ao trabalho com gênero “de que o gênero é [...]utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos” (2013, p.71). Eles também se contrapõem às práticas limitadoras de ensino-aprendizagem da linguagem, e defendem que os gêneros são “objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2013, p.80).

Diante disto, seguimos suas orientações que apontam a necessidade de construir modelos didáticos de gêneros a partir dos quais seja possível elaborar sequências didáticas que possibilitem a apropriação dos gêneros pelas crianças, sendo necessário o estudo das dimensões passíveis de serem ensinadas a respeito de cada gênero linguístico ou literário.

Para tanto, os autores propõem três princípios orientadores da elaboração desses modelos: a) legitimidade: que consiste em analisar os conhecimentos produzidos pelos especialistas sobre os gêneros; b) pertinência: refere-se “às capacidades dos alunos, às finalidades e aos objetivos da escola, aos processos de ensino-aprendizagem” (2013, p.82); c) solidarização: tornando “coerentes os saberes em função dos objetivos visados” (2013, p.82).

Acreditamos, então, a partir dessas informações, que o trabalho com o gênero relato pessoal seja uma importante ferramenta para o desenvolvimento comunicativo do aluno, pois ele falará de sua história, de suas raízes, de algo próprio dele mesmo. Além de envolver o professor, a família, os colegas, enfim, a comunidade escolar por meio de relatos orais, da escrita, da imagem, da vivência cultural.

Cabe ressaltarmos que a apresentação oral de suas vivências e da escrita de suas experiências, suas histórias de vida e acontecimentos

marcantes, é o momento para aprenderem também sobre a norma culta, sem ferirmos seus conhecimentos prévios, para produzirem textos diversos.

De acordo com Abaurre e Abaurre,

O relato é um gênero discursivo no qual são apresentadas as informações básicas (os fatos) referentes a um acontecimento específico. O principal objetivo do relato, oral ou escrito, é narrar para o leitor/ouvinte uma sequência de acontecimentos. Por esse motivo, os relatos focalizam as ações. (ABAURRE; ABAURRE, 2015, p. 74).

Sendo assim, a principal finalidade dos relatos é apresentar uma sequência de acontecimentos, nos quais a articulação dos fatos a serem narrados seja muito importante. Dessa forma, complementam Abaurre e Abaurre:

Como são várias as situações em que fazemos uso de relatos, esse gênero discursivo acompanha o surgimento e a evolução da própria linguagem humana. A necessidade de contar o que aconteceu está relacionada à interação entre as pessoas e, portanto, à vida em sociedade. Por isso os relatos ocorrem com grande frequência tanto em contexto de oralidade como de escrita. (ABAURRE; ABAURRE 2015, p. 75).

Sem dúvida, ao contrário de outros gêneros discursivos, os relatos (orais ou escritos) ocorrem em muitos contextos diferentes. Não mais muito frequentes, mas ainda existentes nas pequenas comunidades: as rodas de “causos”, no contexto virtual ocorrem, por exemplo, em *sites* de reclamação, boletins de ocorrência, entrevistas orais ou escritas e em muitos outros subgêneros.

Em síntese, as autoras Abaurre e Abaurre (2015) discorrem sobre a necessidade de se detalhar todas as informações para que o leitor entenda o que o escritor quis relatar. “Quando fazemos um relato escrito, devemos lembrar que os leitores não terão como solicitar mais informações ou esclarecimentos. O texto precisa, portanto, conter todas as informações necessárias para quem o lê”. (ABAURRE e ABAURRE, 2015, p.16).

Em relação à estrutura, o relato normalmente contém uma introdução na qual o enunciador se apresenta e indica onde, quando e por que viveu determinada experiência. Outro elemento essencial na composição do relato é a reflexão a respeito do que se viveu, em geral, apresentada no final do texto, seguindo basicamente esta estrutura:

- ✓ Introdução: O autor apresenta a situação em que se encontrava antes da experiência, explica por que decidiu vive-la ou, caso não tenha sido algo voluntário, por que ela ocorreu;
- ✓ Desenvolvimento: Relata os fatos geralmente em ordem cronológica;
- ✓ Conclusão: Apresenta uma reflexão sobre a experiência, contando o que aprendeu com ela.

O gênero relato pessoal é a modalidade textual que apresenta um fato marcante na vida do narrador. A sequência textual é, geralmente, narrativa, podendo também ser descritiva – descrevendo os lugares, as sensações, pessoas e objetos. E eis o porquê de sua importância, pois não se tratam de textos distantes da realidade dos estudantes, que, usando-se deste gênero, estão contando suas próprias histórias.

2 METODOLOGIA DE PESQUISA - A PESQUISA-AÇÃO E SUAS ETAPAS

Neste capítulo apresentamos a metodologia de pesquisa-ação utilizada por nós por meio da proposta de Thiollent (2011). Nele também explanamos sobre o procedimento metodológico da Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), detalhando os roteiros de nosso trabalho, que incluem: apresentação da situação, produção inicial, todos os módulos desenvolvidos com seus objetivos e propostas de atividades, e a produção final, além disso identificamos os Informantes e o espaço de pesquisa onde o projeto foi desenvolvido.

2.1 Pesquisa-ação: concepção e organização

A pesquisa-ação do sociólogo Michel Thiollent (2011) foi utilizada para conduzir nosso trabalho, pois no campo educacional o autor supõe que, com esta orientação metodológica, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico, culminando em transformações mais abrangentes no setor educacional.

Em relação às diversas definições possíveis da pesquisa-ação, Thiollent a destaca como uma metodologia de pesquisa, ou seja,

O método de pesquisa-ação consiste essencialmente em elucidar problemas sociais e técnicos, cientificamente relevantes, por intermédio de grupos em que se encontram reunidos pesquisadores, membros da situação-problema e outros atores e parceiros interessados na resolução dos problemas levantados ou, pelo menos, no avanço a ser dado para que sejam formuladas adequadas respostas sociais, educacionais, técnicas e/ou políticas. (THIOLLENT, 2011, p. 07).

Segundo o autor, ao tratar de definições e objetivos, a pesquisa-ação é assim definida:

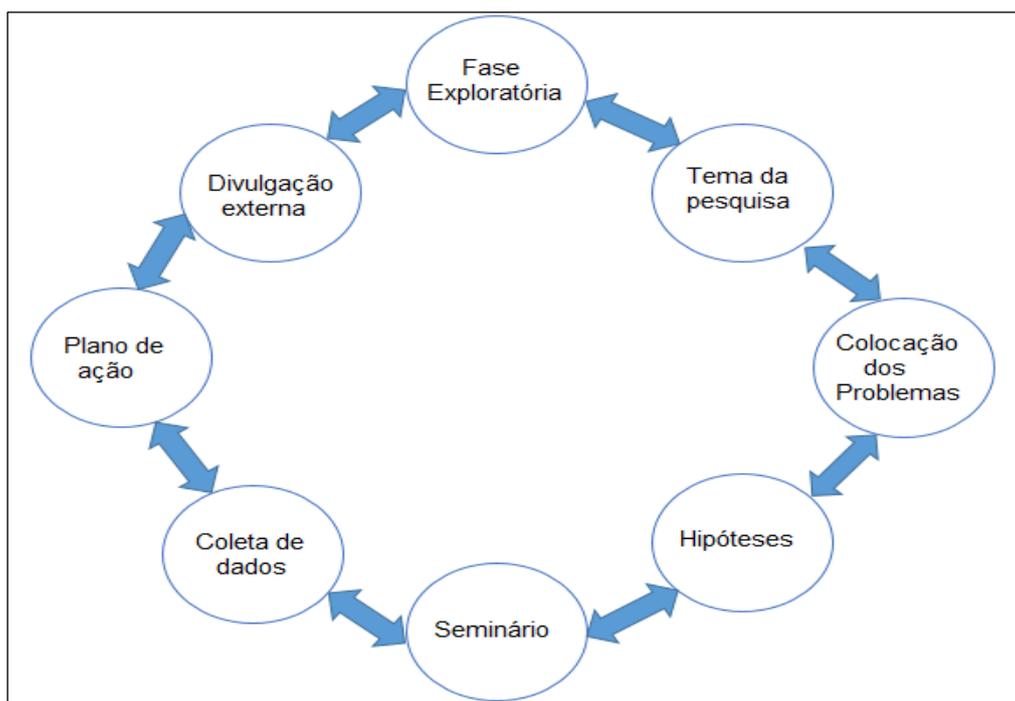
Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2011, p. 20).

No atual contexto educacional e social, marcado por transformações rápidas, repentinas e com ampla diversidade de iniciativas sociais, a aplicação da pesquisa-ação permanece sendo muito solicitada como forma de identificar e resolver problemas coletivos bem como de aprendizagem dos atores e pesquisadores envolvidos (THIOLLENT, 2011).

Em relação à concepção e organização de pesquisa, Thiollent (2011) ressalta que o planejamento da pesquisa-ação é muito flexível e não segue uma ordem rígida de fases. Assim, o autor apresenta uma lista de temas, mas enfatiza que estes seguem uma ordem apenas parcialmente no tempo, pois são marcados por constantes vaivéns, de acordo com a dinamicidade e interação interna do grupo.

Na figura 2, apresentamos a metodologia de pesquisa a ser utilizada neste estudo, com base em Thiollent (2011).

Figura 2 – Metodologia da pesquisa segundo Thiollent (2011).



Fonte: Elaborado pela autora com base em Thiollent (2011).

Em primeiro lugar aparece a fase exploratória. Esta consiste em “descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e esclarecer um primeiro levantamento (ou “diagnóstico”) da situação, dos

problemas prioritários e de eventuais ações” (THIOLENT, 2011, p. 56). Após o levantamento de todas as formas iniciais, os sujeitos, participantes e pesquisadores, estabelecem os principais objetivos da pesquisa referentes aos problemas considerados prioritários, ao campo de observação, aos atores e ao tipo de ação que serão focalizados no processo de investigação (THIOLENT, 2011).

Cabe ressaltarmos ainda que na pesquisa-ação opera-se a partir de determinadas instruções ou diretrizes acerca dos problemas identificados, as quais são determinadas de modo não muito rígido. As hipóteses nesta metodologia são definidas na forma de suposição elaborada pelo pesquisador a respeito de possíveis soluções a um problema identificado na pesquisa. Com os resultados da pesquisa, as diretrizes podem ser alteradas, abandonadas ou substituídas (THIOLENT, 2011).

Segundo Thiollent, o uso de um procedimento hipotético, mesmo que de maneira suavizada, deve ser realizado, visto que

A hipótese desempenha um importante papel na organização da pesquisa: a partir da sua formulação, o pesquisador identifica as informações necessárias, evita a dispersão, focaliza determinados segmentos do campo de observação, seleciona os dados etc. (THIOLENT, 2011, p.65).

A última fase compreende a divulgação externa. Nela há um retorno da informação sobre os resultados aos membros dos grupos implicados e dos setores interessados, exercendo-se um efeito de síntese de todas as informações coletadas e um efeito de convicção entre os participantes. Tal retorno visa promover uma visão de conjunto, sendo que

Os canais de divulgação, sobretudo os informais, são aproveitados para fortalecer a tomada de consciência do conjunto da população interessada (não limitada aos participantes efetivos). A tomada de consciência se desenvolve quando as pessoas descobrem que outras pessoas e outros grupos vivem mais ou menos a mesma situação. (THIOLENT, 2011, p.82).

Entendemos ter sido esta metodologia de pesquisa a mais apropriada para o nosso trabalho, por condizer com as afirmações do autor no sentido que a pesquisa-ação promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas. Espera-se, assim, do pesquisador uma

linguagem apropriada, e do mesmo modo os objetivos teóricos da pesquisa devem ser constantemente reafirmados e afinados no contato com as situações abertas ao diálogo com os interessados, na sua linguagem popular (THIOLLENT, 2011).

Por fim, usamos desta metodologia para desenvolver a pesquisa pautada nos pressupostos teóricos da Sociolinguística Educacional, pois corrobora com a proposta deste tipo de pesquisa, sugerindo a busca pelo diálogo, interação, mudança social e pedagógica, por meio dos módulos desenvolvidos no grupo pesquisado e que serão minuciosamente detalhados no último capítulo deste trabalho.

2.2 Procedimento metodológico por meio da Sequência Didática

Além da metodologia da pesquisa-ação, tomamos por base, como já dissemos, o procedimento metodológico das orientações da Sequência Didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a qual já apresentamos conceitualmente no capítulo I, no item 2.6 deste trabalho. Além disso, ainda acrescentamos, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83), que “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira adequada numa dada situação de comunicação”.

Assim, a escolha do gênero relato pessoal oral e escrito, juntamente com a proposta de valorização da língua materna que os estudantes já trazem em seu repertório, bem como a intenção de ampliar a competência comunicativa e a valorização de suas variedades relacionam-se perfeitamente com a SD, pois é reconhecida a base cognitiva dos estudantes com a finalidade de aprimoramento do seu conhecimento. De acordo com Bortoni-Ricardo,

Ao chegar à escola, a criança, o jovem ou o adulto já são usuários da língua materna, mas têm de ampliar a gama de seus recursos comunicativos para poder atender às convenções sociais, que definem o uso linguístico adequado a cada gênero textual, a cada tarefa comunicativa, a cada tipo de interação. Os usos da língua são práticas sociais, e muitas delas são extremamente especializadas, isto é, exigem vocabulário específico e formações sintáticas que estão abonadas nas gramáticas normativas. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 75).

Sendo assim, este projeto de intervenção desenvolveu atividades orais, escritas e audiovisuais com o intuito de ampliar a capacidade comunicativa tanto na oralidade quanto na produção escrita dos estudantes do 8º ano B, da Escola Municipal Jardim Bela Vista. Pretendeu valorizar suas histórias do presente e do passado, ampliar seu repertório autoral e a noção de pertencimento à escola, à cidade e à sociedade onde estão inseridos, partindo da valorização de suas origens e do contexto atual de cada integrante da pesquisa.

Propusemos, dessa forma, atividades que exigiram aproximação e interação com os pais. Os módulos desenvolvidos pretenderam contribuir para o conhecimento do gênero relato pessoal, como dito, tanto na modalidade oral quanto escrita. Procuramos construir atividades atrativas por meio de passeio presencial, visita a um museu virtual, conhecimento de documentários, leituras de relatos, questionários direcionados a eles e aos pais, gravações de relatos de vida deles e dos pais que quiseram participar.

Todo o trabalho incluiu produção oral e escrita por parte dos alunos e produção oral de alguns pais por meio das mídias digitais. Buscamos aprimorar e desenvolver nos estudantes o que Bortoni-Ricardo (2004) denomina de “Recursos Comunicativos” e atribui a nós enquanto ‘escola’ a responsabilidade de proporcioná-los aos alunos, visto que

A escola é, por excelência, o lócus – ou espaço - em que os educandos vão adquirir, de forma sistemática, recursos comunicativos que lhes permitam desempenhar-se competentemente em práticas sociais especializadas. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 75).

A autora ainda sintetiza o que devemos entender por competência linguística, competência comunicativa, recursos comunicativos e papel da escola (BORTONI-RICARDO, 2004, p.78):

- (1) Todo falante nativo de uma língua, por volta dos 7, 8 anos, já internalizou as regras do sistema de sua língua, regras que lhe permitem produzir sentenças bem formadas naquela língua, o que não acontece com um falante estrangeiro que produz sentenças agramaticais, isto é, que não estão perfeitamente de acordo com o sistema da língua estrangeira.

- (2) Como a língua é um fenômeno social, cujo uso é regido por normas culturais, além de ter domínio das regras internas da língua, os falantes têm de usá-la de forma adequada à situação de fala.
- (3) No desempenho dos papéis sociais, os indivíduos transitam por espaços sociolinguísticos em que têm de dominar certos usos especializados da língua.
- (4) O falante tem de dispor em seu repertório de recursos comunicativos que lhe permitam desempenhar-se com adequação e segurança nas mais diversas situações.
- (5) Grande parte dos recursos comunicativos que compõem o seu repertório é adquirido espontaneamente no convívio social, mas para o desempenho de certas tarefas especializadas, especialmente as relacionadas às práticas sociais de letramento, o falante necessita desenvolver recursos comunicativos, de forma sistemática, por meio da aprendizagem escolar.
- (6) A tarefa educativa da escola, em relação à língua materna, é justamente criar condições para que o educando desenvolva sua competência comunicativa e possa usar, com segurança, os recursos comunicativos que forem necessários para desempenhar-se bem nos contextos sociais que interage.

Diante dessas informações, buscamos variar as situações de comunicação e incluir mídias digitais para facilitar o contato e o diálogo entre os integrantes da pesquisa, destacando-se, entre as tecnologias utilizadas, o grupo “#RELATOPESSOAL”, criado no aplicativo de mensagens do *WhatsApp*, com o propósito de notificar os pais sobre as atividades desenvolvidas e motivar os estudantes durante o projeto de intervenção, pois, para eles, os aplicativos de mensagens são mecanismos que facilitam e os atraem à comunicação.

Desenvolvemos o projeto de intervenção, simultaneamente ao currículo escolar de Língua Portuguesa, até o início do 3º bimestre do ano de 2019, e, posteriormente, foi construída a produção final que envolveu ainda mais a tecnologia e mídias digitais. Para este momento, elencamos grupos de 10

alunos, distribuídos em dias diferentes, no período vespertino, contrário ao período das aulas deles.

De forma superficial, para que não houvesse interferência na produção inicial da Sequência Didática, apresentamos à turma do 8º ano B o gênero relato pessoal. Frisamos, por meio da motivação, a importância deles no projeto com o intuito de estimulá-los a entender que seriam os principais sujeitos desta pesquisa interventiva. Explicamos e discutimos detalhadamente os módulos idealizados pela pesquisadora.

A seguir explanamos a SD construída com a turma, seus objetivos específicos, atividades, materiais utilizados e duração dos módulos.

Apresentação da situação: Projeto de intervenção e gênero relato, do que se trata?

Objetivos específicos

Explicar o que é um projeto de intervenção;

Despertar interesse pela proposta;

Entender as etapas de um projeto;

Introduzir os temas variedades linguísticas e língua materna;

Estimular os alunos a falarem sobre o tema;

Motivar os alunos a escreverem o primeiro relato.

Atividades

1. Assistir eslaides ilustrativos e informativos elaborados pela pesquisadora;
2. Pausas para discutir as temáticas apresentadas e os módulos sugeridos;
3. Apresentação parcial do documentário 'Sotaques do Brasil'.

Material: Documento em vídeo, projetor multimídia.

Duração: 2 horas-aula.

Produção inicial: Escrita do primeiro relato pessoal

Objetivos específicos

Escrever o primeiro relato pessoal apenas com o conhecimento prévio;

Analisar sua competência escritora e conhecimento ou não das características do gênero;

Observar as principais ocorrências de desvios morfossintáticos que se destacarem nos textos produzidos para nortearmos os alunos a aprimorarem sua escrita formal nas futuras produções.

Atividades

1. Escrever um texto partindo do entendimento de cada um em relação ao gênero relato pessoal.

Material: Papel, caneta e lápis.

Duração: 2 horas-aula.

Módulo 1: Apresentação do gênero relato pessoal e análise das primeiras produções.

Objetivos específicos

Apresentar aos alunos as características principais do gênero relato pessoal;
Refletir sobre possíveis inadequações ocorridas na escrita.

Atividades

1. Leitura do texto 'O que aprendi com os refugiados e os imigrantes', história relatada pelo repórter André Naddeo, na qual apresenta toda sua vivência e experiência de vida ao viver em um campo de refugiados;
2. Interpretação oral e escrita sobre o texto;
3. Apresentação da estrutura e linguagem de um relato pessoal escrito.

Material: Texto impresso, caderno, caneta e lápis.

Duração: 2 horas-aula.

Módulo 2: Reestruturação do primeiro relato pessoal e elaboração de ficha pessoal para aluno e família

Objetivos específicos

Identificar possíveis adequações e reescrita do primeiro texto;
Direcionar aproximação e envolvimento dos familiares e/ou responsáveis por meio do questionário enviado para eles responderem;

Saber sua localidade de nascimento, de seus familiares e suas impressões sobre a cidade onde vivem.

Atividades

1. Análise em duplas e reescrita ou adequação do primeiro relato escrito;
2. Leitura do questionário que deverá ser feito em casa com os familiares e/ou responsáveis.

Material: Caderno, caneta, questionário impresso.

Duração: 2 horas-aula.

Módulo 3: Customização de caderno e marca-páginas para diário individual de relatos

Objetivos específicos

Desenvolver a criatividade;

Valorizar a personalidade e capacidade artística de cada um;

Criar um veículo que facilite para a pesquisadora a leitura dos textos;

Incentivar o registro das impressões deles sobre os módulos desenvolvidos durante o projeto.

Atividades

1. Decorar os cadernos com recortes impressos escolhidos por eles;
2. Confeccionar marca-páginas decorativos

Material: Caderno, figurinhas impressas, tesoura, cola, canetinhas coloridas, fita adesiva, cola quente, pistola de cola quente, folhas de E.V.A (material emborrachado).

Duração: 2 horas-aula.

Módulo 4: Documentário ‘Sotaques do Brasil’ e questionário sobre preconceito linguístico

Objetivos específicos

Conhecer o documentário que apresenta um sucinto mapeamento de parte das variedades linguísticas pesquisadas pelas autoras e linguistas Suzana Alice Cardoso e Jacyra Andrade Mota, integrantes do Projeto ALiB – Atlas Linguístico do Brasil e ambas da UFBA (Universidade Federal da Bahia);

Entender que nosso país é composto de variedades linguísticas;
Saber mais sobre o aluno e sua visão sobre preconceito linguístico.

Atividades

1. Discussão oral e relato escrito sobre o que viram e ouviram no documentário;
2. Questionário sobre preconceito linguístico;
3. Discussão das perguntas sobre preconceito linguístico.

Material: Projetor multimídia, caderno e caneta.

Duração: 4 horas-aula.

Módulo 5: Visita à exposição de fotos e lançamento do livro “A história de Sorriso em fotografias”, de Eugênio Ernesto Destri e Vera Lúcia Destri

Objetivos específicos

Entender o significado e importância de registrar as memórias;
Conhecer a história do lugar onde vivem.

Atividades

1. Visita à exposição, observação, audição de palestras sobre a história de Sorriso e das pessoas que a colonizaram;
2. Relato escrito sobre a experiência vivida.

Material: Ônibus escolar para transporte, caderno e caneta para registro.

Duração: 4 horas-aula.

Módulo 6: Documentário “Humano”

Objetivos específicos

Conhecer trechos de relatos orais de pessoas do mundo todo;
Entender que relatar é uma arte;
Compreender as histórias de alegrias, tristezas e superações.

Atividades

1. Assistir ao documentário;
2. Relatar uma das histórias nos formatos oral e escrito.

Material: Projetor multimídia, caderno e caneta.

Duração: 4 horas-aula.

Módulo 7: Visita ao museu virtual 'Museu da Pessoa'

Objetivos específicos

Ouvir histórias das pessoas;

Analisar seus falares e sua condição social;

Discutir o monitoramento linguístico utilizado ou não pelas pessoas em seus relatos orais.

Atividades

1. Assistir e escolher uma das histórias para analisar com o colega;

2. Apresentar a análise escrita para a turma ou para a professora.

Material: Computadores no laboratório de informática, fones de ouvido, caderno e caneta.

Duração: 4 horas-aula.

Módulo 8: Palestra com a professora Odila Bortoncello, uma das autoras do livro "Resgate histórico do município de Sorriso – Portal da Agricultura no Cerrado Mato-Grossense"

Objetivos específicos

Conhecer pessoalmente a escritora de um livro;

Comparar o relato oral da escritora durante a palestra com os relatos documentados por ela no livro;

Complementar o conhecimento em relação à importância de registrar ou oralizar histórias.

Atividades

1. Audição e participação com perguntas orais depois da palestra;

2. Registro escrito de uma das histórias relatadas.

Material: Livro "Resgate histórico do município de Sorriso – MT", caderno e caneta.

Duração: 4 horas-aula.

Módulo 9: Produção e análise individual do segundo relato pessoal escrito

Objetivos específicos:

Verificar os conhecimentos adquiridos em relação ao gênero;

Aprimorar a escrita em relação ao primeiro relato.

Atividades

1. Escrever um relato pessoal;
2. Reestruturar o texto junto com um colega e professora norteados pelas perguntas “Como você analisa seu texto? Mudaria algo? Está bom assim?”.

Material: Caderno, lápis e caneta.

Duração: 4 horas-aula.

Módulo 10: Gravação e ilustração dos relatos pessoais**Objetivos específicos**

Motivar os alunos a compararem os relatos escritos com seus áudios gravados;

Entender em seus próprios textos o grau de monitoramento nas duas modalidades: oral e escrita.

Atividades

1. Gravação de relatos pessoais;
2. Ilustração com desenhos representativos de suas histórias.

Material: Celular, papel sulfite, canetinhas, lápis de cor.

Duração: 4 horas-aula.

Produção final: Documentário dos relatos audiovisuais**Objetivos específicos**

Documentar, por meio das tecnologias digitais, áudios e imagens, e produzir relatos multimodais;

Desenvolver a criatividade e enfrentar os desafios acerca do registro digital.

Atividade 1: Construção do roteiro

1. Fotografar os desenhos produzidos pelos alunos;
2. Criar pastas para separar áudios e imagens;
3. Pesquisar e arquivar imagens na internet para áudios dos pais e mães;

4. Tomar conhecimento dos programas *Filmora* e *InShot*;
5. Gravação da abertura do documentário;
6. Escolha de músicas para fundo musical dos áudios.

Material: Celular, computador, *notebook*, fones de ouvido, desenhos produzidos pelos alunos.

Duração: 4 horas-aula.

Atividade 2: Montagem do documentário

1. Edição dos áudios e imagens.

Material: Celular, computador, *notebook*, fones de ouvido.

Duração: 8 horas-aula.

Atividade 3: Apresentação dos relatos audiovisuais e diários

1. Apresentação do documentário audiovisual e exposição dos diários de relato durante a Mostra Pedagógica para toda a comunidade escolar.

Material: Projetor multimídia, diários dos relatos.

Duração: 2 horas-aula.

Totalizamos 52 horas de aprendizado e desafios, sem contar os momentos de escrita, reflexão e gravações em casa, tanto dos estudantes quanto da professora pesquisadora, ressaltando-se que todos os módulos foram construídos, e em algumas circunstâncias adaptados, assim como sugerido pela SD, para que pudéssemos proporcionar o máximo de aprendizado possível. No decorrer do trabalho, houve muitos desafios, principalmente em relação aos registros escritos, o que nos fez pensar sobre o quão importante se faz um trabalho bem direcionado à escrita e à oralidade, pois somente assim os estudantes conseguem adquirir maior segurança em relação a eventos que envolvam estas modalidades.

2.3 Informantes e espaço da pesquisa

Este projeto de intervenção foi construído e desenvolvido com 31 alunos do 8º ano, turma B, período matutino, da Escola Municipal Jardim Bela Vista (Figura 3).

Figura 3 - Escola Municipal Jardim Bela Vista – Sorriso - MT - Área externa.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Esta escola está situada na Rua Celeste nº 1030, Bairro Jardim Bela Vista, no município de Sorriso, estado de Mato Grosso, criada pelo Decreto nº 003/99 de 22/01/99. É mantida pela rede oficial de ensino do município de Sorriso, estado de Mato Grosso. Dentre as práticas pedagógicas propostas no Plano Político Pedagógico – PPP da escola, podemos nos amparar no item - Análise do trabalho com a diversidade - que orienta como devemos tratar e lidar com a diversidade:

O reconhecimento e a abordagem da diversidade constituem o ponto de partida para evitar que as diferenças se transformem em desigualdades e desvantagens entre os estudantes. Isto pressupõe educar com base no respeito às peculiaridades de cada estudante e no desenvolvimento da consciência de que as diferenças resultam de um complexo conjunto de fatores, que abrange características pessoais e as interações humanas. A pluralidade diz respeito ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais e culturais sendo, portanto, necessário um olhar atento às desigualdades socioeconômicas e crítico às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao educando a possibilidade de conhecer seu país e as diversidades linguísticas e culturais que o constituem. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – ESCOLA MUNICIPAL JARDIM BELA VISTA, 2019, p. 14).

Também de acordo com o PPP, nossa escola atende à demanda de alunos oriundos de bairros circunvizinhos, totalizando 39 bairros. Recebemos alunos de 12 linhas de ônibus, nas quais vêm alunos de funcionários das mais longínquas fazendas ou do comércio local que são as principais fontes de renda das famílias destes alunos, apresentando-se, no decorrente ano de 2019, os seguintes números de turmas por etapas e modalidades (Quadro 1):

Quadro 1 - Número de alunos por etapas e modalidades.

ETAPA	NÚMERO DE ALUNOS
PRÉ I	63
PRÉ II	46
1º ANO	93
2º ANO	93
3º ANO	102
4º ANO	118
5º ANO	136
6º ANO	151
7º ANO	122
8º ANO	97
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	11

Fonte: Projeto Político Pedagógico - PPP (2019, p. 6).

A Escola Municipal Jardim Bela Vista atua com a Educação Infantil e Ensino Fundamental de 8 anos, e tem como filosofia formar cidadãos críticos, conscientes, democráticos, participativos, criativos e responsáveis com os valores éticos e morais, capazes de agir individualmente e em grupo, por meio da participação ativa e do diálogo. Propõe também realizações que possam superar conflitos, para que, coletivamente, possam desenvolver o papel de sujeitos construtores, resultando numa sociedade mais justa, democrática, fraterna, solidária, produtiva e participativa.

Em 2019 nossa escola contou com 99 colaboradores entre equipe gestora, administrativa, professores, funcionários de apoio e estagiários. Seu espaço físico possui 19 salas de aula, três salas de apoio pedagógico, uma biblioteca, duas cozinhas, seis banheiros, uma sala de Atendimento Educacional Especializado - AEE, uma sala de informática, duas salas de professores, uma quadra poliesportiva e um almoxarifado.

No ano de 2019, atendeu 1.035 alunos, distribuídos em duas turmas de Educação Infantil Pré I, quatro turmas de Educação Infantil Pré II, 32 turmas de Ensino Fundamental I e II, duas turmas de AEE e quatro turmas de Apoio Pedagógico (Figura 4).

Figura 4 - Espaço interno da Escola Municipal Jardim Bela Vista - laboratório de informática.



Fonte: Arquivo da pesquisadora

A Escola passou neste último ano por um processo de adequação de espaços em que criou-se uma sala específica de Orientação para atender alunos, pais e professores, uma sala de Coordenação para atendimento específico aos alunos, professores e pais dos alunos da Educação Infantil, uma sala de Coordenação para atendimento específico aos alunos, professores e pais dos alunos do Ensino Fundamental I, uma sala de Coordenação para atendimento específico aos alunos, professores e pais dos alunos do Ensino Fundamental II.

A escola busca ter uma visão ampla da educação, atendendo a comunidade escolar em seus anseios por meio de projetos que envolvem a comunidade escolar, os quais são apoiados pela Secretaria Municipal de Educação - SEMEC e parcerias com empresas privadas, sempre em busca de divulgar as produções dos alunos e oportunizá-los a participarem de atividades extraescolares.

A professora pesquisadora é lotada nesta escola há 17 anos, desde o ano de 2001, ausentando-se da sala de aula entre os anos de 2009 e 2010, período em que esteve na coordenação escolar em outra escola, e de 2011 a 2012, também na coordenação desta escola. A maior parte dos integrantes desta pesquisa foram alunos da pesquisadora no ano de 2018, quando estavam no 7º ano, portanto trata-se de um grupo escolar que já tinha certa

intimidade conosco durante o processo de escrita do projeto de intervenção, que resultou no trabalho descrito neste texto.

As aulas presenciais do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, duraram de março de 2018 a maio de 2019, e, sempre que a professora se ausentava para as idas mensais a Sinop, informava-lhes o motivo e antecipava-lhes que eles fariam parte da etapa do ano de 2019, ou seja, seriam integrantes de um projeto de pesquisa realizado pela professora.

Apenas quatro alunos do grupo estudantil pesquisado residem no bairro onde se localiza a escola, os demais são de bairros vizinhos, mais distantes ou oriundos de sítios, chácaras e fazendas. Pudemos constatar então que se tratava de culturas diversas, e uma heterogeneidade nos falares deste grupo pesquisado, principalmente quando se levou em consideração as informações trazidas e analisadas sobre os 31 sujeitos envolvidos.

Em relação à classe social econômica a qual pertencem, para traçarmos o perfil da turma, perguntamos sobre a renda familiar em determinado questionário, sem exigir a identificação do estudante. Apenas 18 dos 31 informantes informaram os salários das famílias, que variavam de R\$ 2.104,00 a 5.970,00, tendo em média de dois a oito moradores nas famílias. Sendo a menor média *per capita* a de R\$ 422,14 e a maior de R\$ 3,254,00, lembrando que este último dado se trata de apenas uma família do grupo pesquisado. Portanto, ao classificarmos o grupo informante, constatamos que se encaixam a maioria no grupo de média classe média, com renda *per capita* de até R\$ 641,00 (Quadro 2).

Quadro 2 - Classes sociais no Brasil.

GRUPOS DE RENDA DA POPULAÇÃO				
Classificação do governo (SAE)			Novo critério a ser adotado pela Abep em 2014	
Grupo	Renda <i>per capita</i>	Renda familiar	Grupo	Renda média familiar
Extremamente pobre	Até R\$ 81	Até R\$ 324	1	R\$ 854
Pobre, mas não extremamente pobre	Até R\$ 162	Até R\$ 648	2	R\$ 1.113
Vulnerável	Até R\$ 291	Até R\$ 1.164	3	R\$ 1.484
Baixa classe média	Até R\$ 441	Até R\$ 1.764	4	R\$ 2.674

Continuação quadro 2:				
Média classe média	Até R\$ 641	Até R\$ 2.564	5	R\$ 4.681
Alta classe média	Até R\$ 1.019	Até R\$ 4.076	6	R\$ 9.897
Baixa classe alta	Até 2.480	Até R\$ 9.920	7	R\$ 17.434
Alta classe alta	Acima de 2.480	Acima de R\$ 9.920	--	

Fonte: g1.globo.com (2013)⁵.

O projeto de pesquisa apresentado neste trabalho é um tema propício para qualquer cidade ou unidade escolar, portanto não menos importante nesta comunidade em que o desenvolvemos. Antes de descrevermos os integrantes da pesquisa, consideramos importante lembrar o porquê da escolha do gênero proposto, como também da pesquisa sobre a língua materna e suas variantes. No ano anterior, quando os integrantes da pesquisa estavam no 7º ano, a proposta do livro didático trouxe como proposta no currículo o gênero biografia e suas características.

Ao trabalharmos este gênero, percebemos a dificuldade que os alunos tiveram em escrever sobre suas origens. Muitos omitiram em seus textos os lugares de onde vieram ou de onde vinham seus pais. Percebemos então a autodepreciação pelo lugar de onde vinham, situação já ocorrida também em outras turmas. Assim, após levantada esta hipótese, resolvemos firmar-nos na ideia de um projeto que resgatasse a autoestima e presentificação deste grupo escolar.

Perguntamos então onde nasceram os alunos, suas mães e seus pais para traçarmos o perfil regional dos familiares da turma com o propósito de fazê-los entender os motivos para a língua ser tão heterogênea em relação às variedades e que a cidade de Sorriso - MT é composta de migrantes de muitas regiões brasileiras, heterogeneidade que se mostra entre a turma dos alunos do 8º ano B.

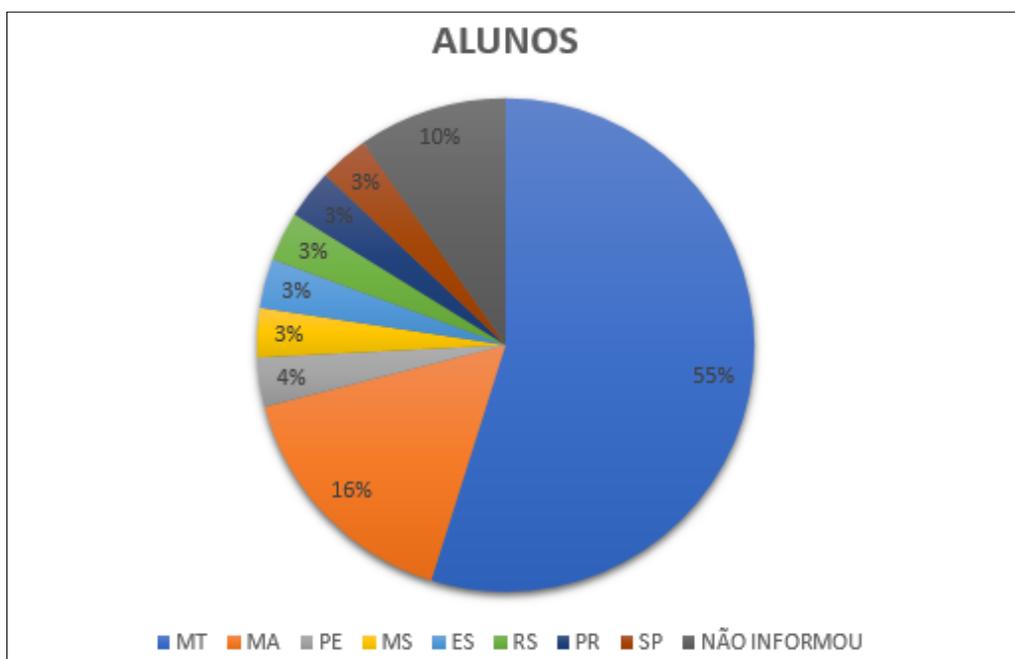
Cabe a nós destacarmos, dessa forma, que a turma do 8º ano B apresenta estudantes nascidos em oito estados diferentes do Brasil. Dos 31

⁵ Disponível em: <http://g1.globo.com/economia/seu-dinheiro/noticia/2013/08/veja-diferencas-entre-conceitos-que-definem-classes-sociais-no-brasil.html>. Acesso em 20 janeiro 2020.

alunos da turma, 17 nasceram em Mato Grosso e, destes, apenas 12 nasceram em Sorriso. No estado do Maranhão, nasceram cinco alunos, um em Pernambuco, um em Mato Grosso do Sul, um no Espírito Santo, um no Rio Grande do Sul, um no Paraná, um em São Paulo e três estudantes não nos informaram o local de nascimento (Gráfico 1). Sendo assim, concluímos que a turma é composta por 58% de nascidos na Região Centro-Oeste, 20% na Região Nordeste, 3% na Região Norte, 6% na Região Sul, 3% na Região Sudeste e 10% não identificaram sua região de nascimento (Gráfico 1).

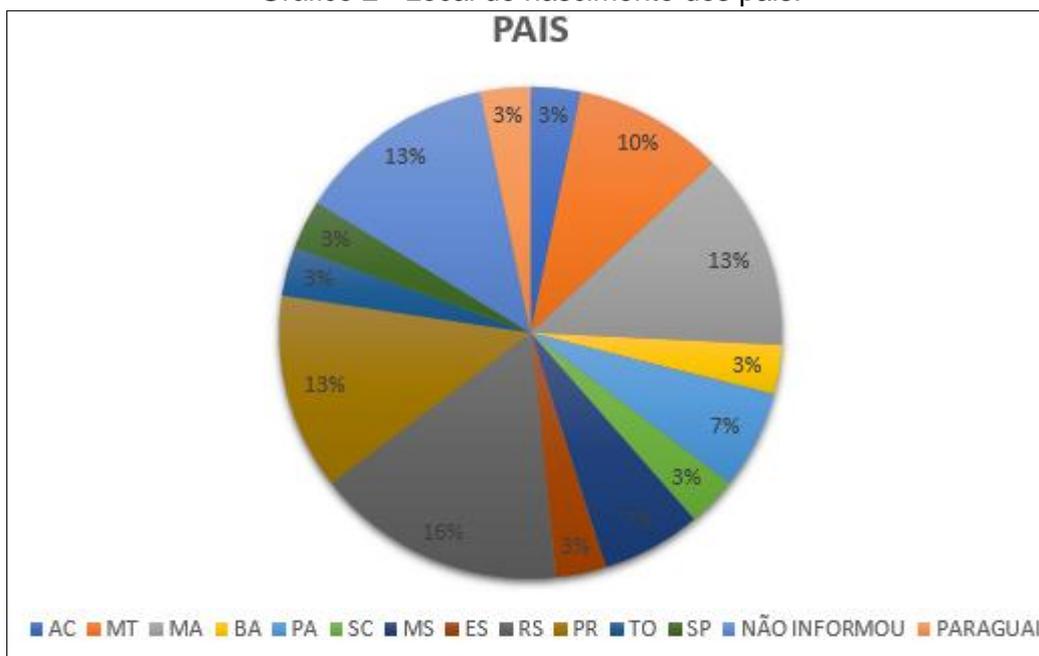
O local de nascimento dos pais também foi contabilizado, sendo ainda mais ampla a composição regional, apresentando pais nascidos em 12 estados diferentes e um dos pais nascido no exterior – Paraguai. Em percentuais percebemos que 16% nasceram na Região Nordeste, 17% na Região Centro-Oeste, 13% na Região Norte, 32% na Região Sul, 6% no Sudeste e 13% não informaram. Ao compararmos os percentuais dos filhos em relação aos pais nascidos na Região Centro-Oeste, temos como resultado 41% a menos de pais nascidos em nossa região (Gráfico 2).

Gráfico 1 - Local de nascimento dos alunos.



Fonte: Arquivo produzido pela pesquisadora.

Gráfico 2 - Local de nascimento dos pais.

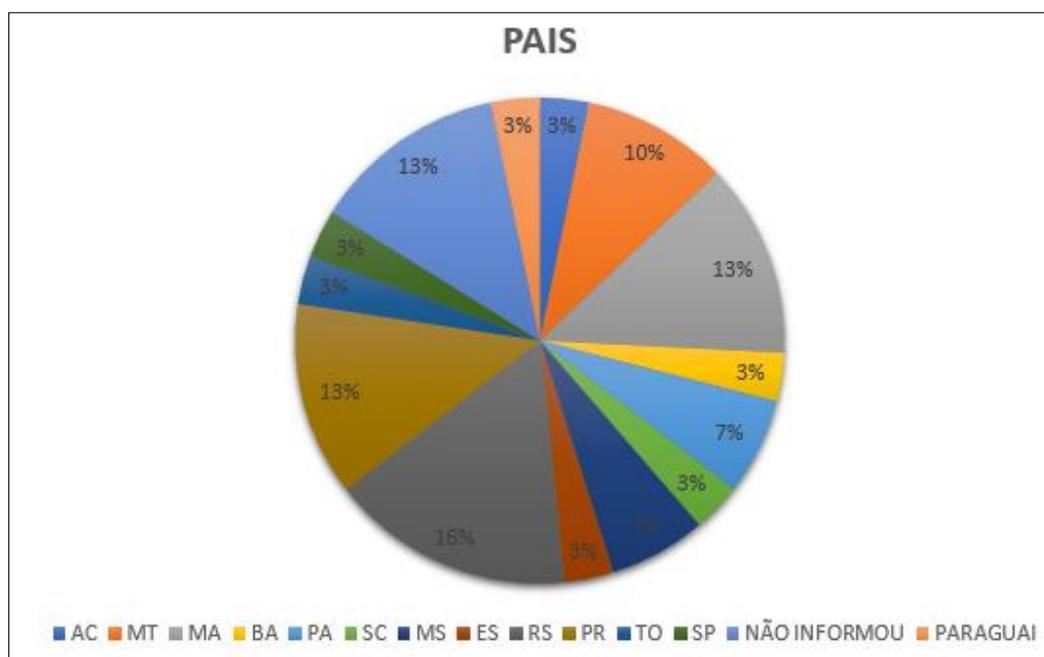


Fonte: Arquivo produzido pela pesquisadora.

Em relação ao local de nascimento das mães, temos 10 estados diferentes. Coincidentemente, totalizando 17% nascidas na Região Centro-Oeste (o mesmo percentual dos pais), 26% na Região Nordeste, 3% na Região Norte, 29% na Região Sul, 9% na Região Sudeste e 16% não informaram. Destacamos que quanto ao local de nascimento das mães predominam as regiões Sul e Nordeste. Um dado que nos causou estranheza foi a omissão de cinco mães, o que é um número elevado, pois normalmente as mães informam mais e participam mais dos questionários, o que nesta pesquisa se fez diferente, mais omissões das mães em relação aos pais informantes (Gráfico 3).

Diante da necessidade de fazermos com que eles entendessem a importância de suas origens e do quanto era necessário falar delas, pensamos que, unindo estas informações aos estudos da Sociolinguística, poderíamos aprimorar o ensino da cultura letrada, do porquê usar variedades de prestígio e, principalmente, contribuir para a desmistificação de preconceitos em relação às variedades de cada um.

Gráfico 3 - Local de nascimento das mães.



Fonte: Arquivo produzido pela pesquisadora

Apresentamos então a eles o seguinte questionário e informamos que não precisariam identificar-se, para não gerar nenhum constrangimento, principalmente em relação à renda familiar. Ao serem questionados sobre possíveis situações de preconceitos social e linguístico, os estudantes responderam (Quadro 3):

Quadro 3 - Questionário sobre preconceitos.

1. VOCÊ JÁ SE SENTIU DISCRIMINADO POR/PELO	SIM	NÃO
Seu jeito de falar	20	11
Seu Sotaque	5	26
Lugar onde Mora	21	10
Lugar de onde vieram seus familiares	19	12
Condições financeiras	25	6
2. VOCÊ JÁ DISCRIMINOU ALGUÉM POR/PELO	SIM	NÃO
Jeito de falar	12	19
Sotaque	6	25
Lugar onde mora	5	26
Lugar de onde vieram os familiares da pessoa	5	26
Condições Financeiras	5	26
3. VOCÊ JÁ PRESENCIOU ALGUM ATO DE DISCRIMINAÇÃO POR/PELO	SIM	NÃO
Jeito de falar	20	11
Sotaque	15	16

Lugar onde mora	26	5
Lugar de onde vieram os familiares da pessoa	20	11
Condições financeiras	5	26

4. ALGUÉM DE SUA FAMÍLIA JÁ FOI DISCRIMINADO POR/PELO	SIM	NÃO
Jeito de falar	15	16
Sotaque	15	16
Lugar onde mora	20	11
Lugar de onde vieram os familiares	15	16
Condições financeiras	15	16

5. EM SUA OPINIÃO, ONDE MAIS ACONTECE DISCRIMINAÇÃO PELO JEITO DE FALAR	SIM	NÃO
Na escola	20	11
Em casa	5	26
Nos locais públicos	15	16
Na família	5	26
Na sala de aula	21	10

Fonte: Arquivo produzido pela pesquisadora

Constavam também no questionário: “Quantas pessoas moram em sua casa além de você?”; “Descreva o parentesco delas” e “Qual a renda total de sua casa, de todos que trabalham e colaboram com as despesas?”. Chamou-nos a atenção que apenas 18 integrantes responderam sobre a renda familiar, ficando inviável apresentarmos um gráfico que representasse na íntegra a renda *per capita* de todos os informantes.

O questionário nos mostrou que, além de terem sofrido, causado ou presenciado discriminação em vários dos aspectos questionados, durante o desenrolar do projeto, notamos entre os alunos uma resistência em apreender variedades mais prestigiadas, como se eles não necessitassem aprimorar sua linguagem. Inferimos, então, que as ações e questionários discutidos neste projeto, também foram conscientizadores em relação a direitos e deveres. Por meio do projeto, pautados por autores citados neste trabalho, buscamos apresentar aos alunos a existência de inúmeras maneiras de se falar, que estas maneiras devem ser respeitadas, mas as adequações devem acontecer para que aconteça a ascensão escolar, social e pessoal de cada um deles.

Traçar o perfil da turma em relação às temáticas do projeto nos fez compreender hipóteses já levantadas de que, além de eles terem sofrido discriminação em determinados aspectos, também já se colocaram na condição de discriminadores de outras pessoas. Como os estudantes não

foram identificados, não é possível informar de quais regiões foram as variedades onde se apresentou mais estigma, porém a pesquisa nos trouxe um dado importante, a discriminação existe, e precisa ser banida, independentemente de onde venha.

Sabemos que não é somente o uso de variedades de prestígio que mudará a vida dos estudantes, entretanto entendemos que a escola pode e deve valorizar a língua materna que todos trazem consigo e oferecer a eles a importância de ampliarem sua competência comunicativa. Nesse sentido, o autor Bagno (2015) relata a existência do abismo social entre falantes de variedades estigmatizadas em relação aos demais falantes e explica que, muitas vezes, os falantes das variedades estigmatizadas deixam de usufruir diversos serviços a que têm direito, simplesmente por não compreenderem a linguagem empregada pelos órgãos públicos.

O público-alvo deste projeto foram adolescentes entre 12 e 16 anos de idade, que carregam, diante de suas respostas, o peso da incompreensão social, tanto como vítimas quanto como causadores de preconceitos. Portanto mais uma vez entendemos o quanto os projetos interventivos têm papéis fundamentais e essenciais na trajetória escolar, pois, além de ampliarem a aprendizagem, fazem refletir, pensar atitudes e despertar para mudanças interiores que são levadas além dos portões da escola.

Bortoni-Ricardo (2017) enfatiza de forma clara o preconceito linguístico existente no Brasil e a responsabilidade delegada à escola desde os anos iniciais, ao afirmar que

No Brasil de hoje, os falares de maior prestígio são justamente os usados nas regiões economicamente mais ricas. Estamos vendo, então, que são fatores históricos, políticos e econômicos que conferem o prestígio a certos dialetos ou variedades regionais e, conseqüentemente, alimentam rejeição e preconceito em relação a outros. Mas sabemos que esse preconceito é perverso, não tem fundamentos científicos e tem de ser seriamente combatido, começando na escola. [...] Lembre-se de que a pluralidade cultural e a rejeição aos preconceitos são valores que precisam ser cultivados a partir da educação infantil e do ensino fundamental. (BORTONI-RICARDO, 2017, p. 34 - 35).

A autora ainda sugere que, para entendermos melhor essa relação entre o prestígio dos falantes e a construção do preconceito linguístico, precisamos

tomar conhecimento da magnitude e dos efeitos nefastos do preconceito linguístico para podermos nos municiar de informações científicas e combatê-lo (BORTONI-RICARDO, 2017).

Assim, diante do perfil da turma e da idealização de um projeto humanizador e conscientizador, iniciamos a Sequência Didática que orientou nossa pesquisa, a qual será apresentada e detalhada no próximo capítulo por meio da descrição dos módulos construídos e desenvolvidos com os sujeitos da pesquisa.

No seguinte capítulo quatro “Desenvolvimento dos módulos e análise dos resultados obtidos”, explanaremos detalhadamente nosso trabalho, nossas conquistas e desafios encontrados no trajeto. Apresentamos, em sua maioria, atividades com resultados positivos que servirão de modelo a outros possíveis professores pesquisadores. Acreditamos também que os resultados negativos contribuíram para a nossa autoavaliação em relação ao processo e poderão sugerir possíveis adaptações em futuros trabalhos relacionados à temática por nós escolhida, principalmente àqueles que acreditam numa escola promotora de valores, pesquisa e conhecimento na área da linguagem.

3 DESENVOLVIMENTO DOS MÓDULOS E ANÁLISES DOS RESULTADOS OBTIDOS

Neste capítulo apresentamos o desenvolvimento da Sequência Didática utilizada, na seguinte ordem: Apresentação da situação, Produção inicial, Desenvolvimento dos módulos de 1 a 10, Produção final, apresentação e postagem do documentário. Nele apreciamos excertos escritos pelos estudantes, detalhando suas impressões sobre todas as atividades desenvolvidas nos módulos, também inferimos nossas impressões diante do que foi por eles escrito, baseadas nos registros de observações realizadas pela professora pesquisadora sobre todo o trabalho vivenciado e os resultados apresentados por estes alunos.

3.1 Apresentação da situação

Após todo o processo de escrita do aporte teórico estudado e utilizado neste trabalho, todas as etapas de orientação, qualificação do projeto, aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT – o qual consta na Plataforma Brasil, sob o número CAAE 14674718.0.0000.5166 e Parecer número 3.607.220, pudemos finalmente desenvolver as etapas propostas. Neste capítulo detalharemos todas as etapas desenvolvidas. É importante lembrar que nos amparamos na Sequência Didática - SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para nortear todo o desenvolvimento dos módulos que serão descritos neste capítulo, no qual apresentaremos os avanços cognitivos e humanos, bem como, os percalços ocorridos neste trajeto.

Primeiramente, iniciamos com a “Apresentação da Situação”, momento este em que criamos eslaides sobre o projeto de intervenção e os apresentamos aos alunos do 8º B, para informá-los sobre a proposta que pretendíamos desenvolver com eles. Como todo trabalho em sala de aula é um desafio, este também o foi. Apresentamos os eslaides para motivá-los. Alguns se mostraram empolgados, enquanto outros estavam dispersos e demonstravam apatia (Figura 5).

Nessa perspectiva, o maior interesse foi em relação aos módulos que envolveriam tecnologias digitais.

Figura 5 – Apresentação do projeto “Gênero Relato Pessoal – Da Valorização da Língua Materna às Variedades de Prestígio”.



Fonte: Arquivo produzido pela pesquisadora

Neste primeiro momento falamos brevemente de variedades linguísticas, diferentes sotaques em regiões brasileiras, levantamos a palavra preconceito e perguntamos a eles o que imaginavam significar estes termos. Enfatizamos que seria um trabalho com o intuito de aprendermos juntos novas concepções a respeito das variedades linguísticas e do quanto todas são importantes, sem deixar de falar que aprenderíamos a importância de valorizarmos nossas origens e nossa língua materna, e, ao mesmo tempo, entendermos a necessidade de aprimorar nossa competência comunicativa.

Levar o projetor de multimídia para a sala de aula significa para os alunos “aula diferente”. É assim que eles veem o fato de trazer uma tecnologia digital para a sala de aula. Motivados pela presença do aparelho, iniciamos a aula com o título “Projeto de intervenção e gênero relato, do que se trata?”, tendo como objetivos específicos: explicar o que é um projeto de intervenção, despertar interesse pela proposta, entender as etapas de um projeto, introduzir os temas variedades linguísticas, língua materna e variedades de prestígio, estimular os alunos a falarem sobre o tema e motivar os alunos a escreverem o primeiro relato.

Na apresentação inicial, além de expormos as propostas a eles, dissemos que poderíamos juntos fazer alterações nos módulos. Os alunos

puderam expor oralmente suas opiniões e, durante as duas horas de apresentação, se manifestaram solícitos para desenvolver as atividades. Seguindo as orientações da etapa “Situação Inicial” da SD utilizada, interferimos minimamente nas considerações dos estudantes.

Propusemos aos estudantes relatarem por escrito todos os módulos a serem desenvolvidos. Desde a situação inicial, a cada módulo cumprido, os estudantes escreveram em seus “Diários de Relatos”. Aqui traremos alguns exemplos descritos, sendo identificados com o número e o título do excerto, de acordo com as temáticas dos módulos, nas fotos originais tiradas dos relatos escritos pelos estudantes, com as siglas iniciais dos nomes deles.

Com o intuito de estimulá-los à escrita de impressões das nossas discussões após cada módulo, dissemos a eles que os relatos sobre os módulos não seriam “corrigidos”, pois não eram o foco e intenção de aprendizagem neste trabalho. Com relação a isso, Bagno (2015) explica sobre a importância de nós professores valorizarmos o que está escrito e não apenas procurarmos “erros”, pois aí direcionamos somente nossa atenção para a localização e erradicação do que está “incorreto”. E complementa que saber ortografia não tem nada a ver com saber a língua. São dois tipos diferentes de conhecimento.

Abaixo, apresentamos trechos dos relatos escritos sobre a apresentação do projeto de intervenção. No excerto 1, a aluna entendeu que o projeto seria em etapas e destaca na apresentação o trecho assistido do vídeo “Sotaques do Brasil”. Apresentamos neste momento inicial apenas 20 minutos do documentário, para aguçarmos a curiosidade deles. Posteriormente, o apresentamos na íntegra (Excerto 1 e 2).

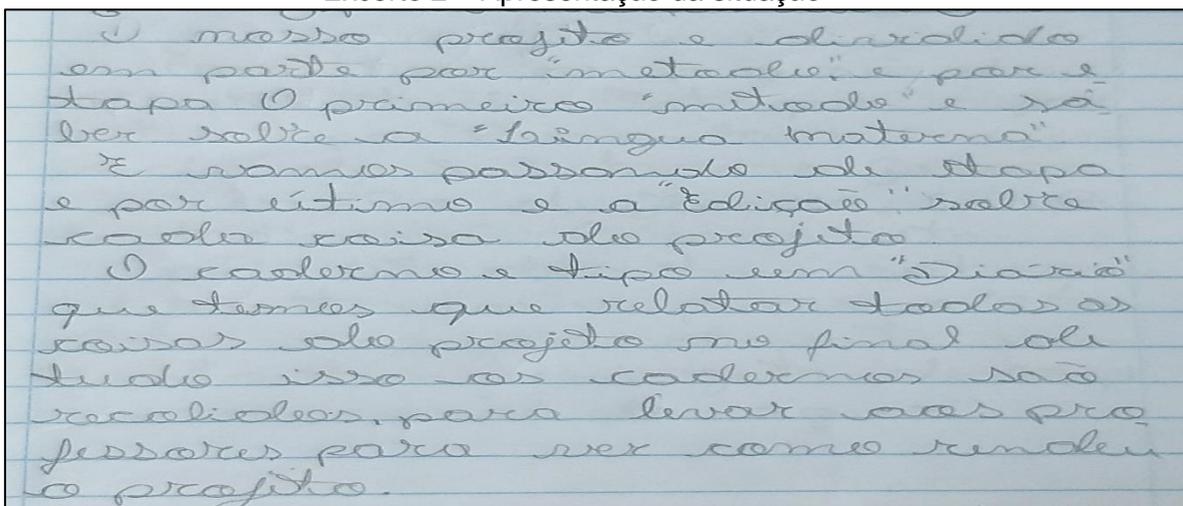
Excerto 1 – Apresentação da situação.

1 - Apresentação da situação

Foi muito legal, a professora estava representando no nosso projeto que tem como tema: Gêneros no relato pessoal - da oralização à língua na escrita nas variedades de português. E estava se preparando em etapas para ficar melhor e assim poder tomar fazer no domingo das aulas de português que ficou incluído no projeto e durante essa apresentação vimos um vídeo relacionado ao sotaques do Brasil.

Fonte: Arquivo produzido pela aluna A.K.O.S.

Excerto 2 – Apresentação da situação



Fonte: Arquivo produzido pela aluna A.L.L

No excerto 1, como dissemos, a aluna relatou que o projeto seria desenvolvido em etapas e destaca na apresentação o trecho assistido do vídeo “Sotaques do Brasil”. Já no excerto 2, a aluna descreveu “módulo” como “método”, e a edição da produção final como edição de “cada coisa do projeto”, ao tentar explicar a expressão “módulos do projeto”. Talvez pelo fato de a pesquisadora dizer que o caderno de relatos também seria um produto, ela tenha dado ênfase dizendo que serão “recolhidos para ver como rendeu o projeto”. Entendemos aqui como atribuição de avaliação ao registro escrito.

Para complementar este momento, apresentamos a eles a introdução do documentário “Sotaques do Brasil”, e claro que alguns se manifestaram apontando colegas ou pais que falavam da mesma forma e se identificavam como as pessoas que fazem parte do documentário. E algo muito comum aconteceu entre eles mesmos, apontando de forma pejorativa o adjetivo “maranhense”, muito comum entre os alunos que adotam os gentílicos sorrisenses ou “não maranhenses” do 8º ano B, que não conheciam o mapa regional de sua turma e não sabiam – ainda – o quanto desejávamos por meio do projeto conscientizá-los a valorizar um ou outro, aliás, todos, independente de região advinda. Destacamos “maranhenses”, por sentirmos ser uma das regiões mais atribuídas a significado pejorativo, inclusive pelos próprios maranhenses.

3.2 Produção Inicial

Na sequência da apresentação, solicitamos a produção inicial, ou seja, a escrita do primeiro relato pessoal. Os alunos foram convidados a escreverem o que entendessem, sem informações das características deste gênero. Nossos objetivos foram: analisar sua competência escritora e conhecimento ou não das características do gênero e observar as principais ocorrências de desvios morfossintáticos que se destacassem nos textos produzidos, para, posteriormente, nortearmos os alunos a aprimorarem sua escrita nas futuras produções.

Como resultado, tivemos a descrição do que seria um relato, fato totalmente aceitável, pois provavelmente assimilaram a primeira orientação de que deveriam relatar todos os módulos, e, para eles, módulos seriam atividades, e escrever o primeiro relato tratava-se de uma atividade intitulada “Primeiro Relato Pessoal”. Alguns alunos escreveram um texto biográfico, e acreditamos que, ao associarem o adjetivo “pessoal”, entenderam que deveria ser um texto que falasse deles, é claro.

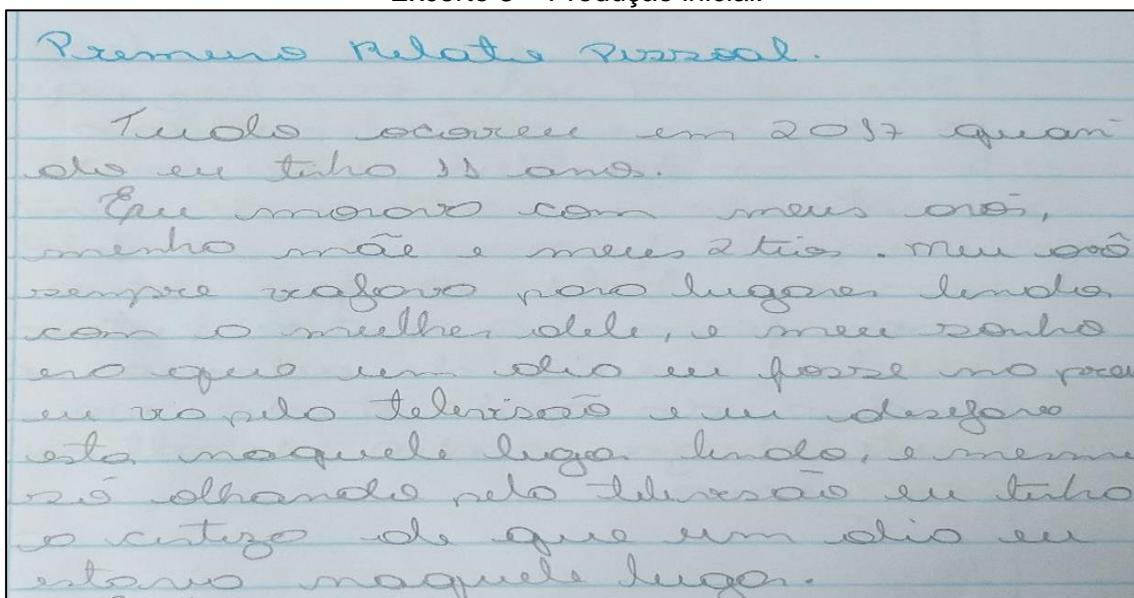
Acertaram mais uma vez, pois o gênero relato traz aspectos semelhantes ao gênero biografia, gênero que já foi trabalhado no ano anterior, e apresenta elementos como a ordem das informações e indicações de referências de espaço. Claro que não se utilizaram de toda a estrutura e linguagem devida, talvez por isso, grande parte dos alunos, ao final do projeto, durante a proposta de escrita do segundo relato, preferiram aprimorar e reestruturar o primeiro relato escrito por eles, comprovando que os textos podem e devem ser aprimorados, valorizando, assim, a primeira produção.

Para analisarmos o entendimento da produção inicial, fizemos uso de alguns recortes dos textos produzidos pelos estudantes (excertos 3, 4 e 5).

No excerto 3, percebemos que a aluna já apresentou noção de como escrever o gênero relato, mesmo sem conhecer sua linguagem e características. Já no excerto 4, a estudante descreveu o que seria um gênero relato pessoal, e interessante que, assim como na maioria dos relatos assistidos ou ouvidos por eles, a aluna deduz que é relatar um acontecimento difícil, baseando-se na vida e no seu cotidiano. Constatamos que, ao descrever

sua opinião, ela levantara hipóteses que foram confirmadas depois dos documentários assistidos por eles.

Excerto 3 – Produção inicial.



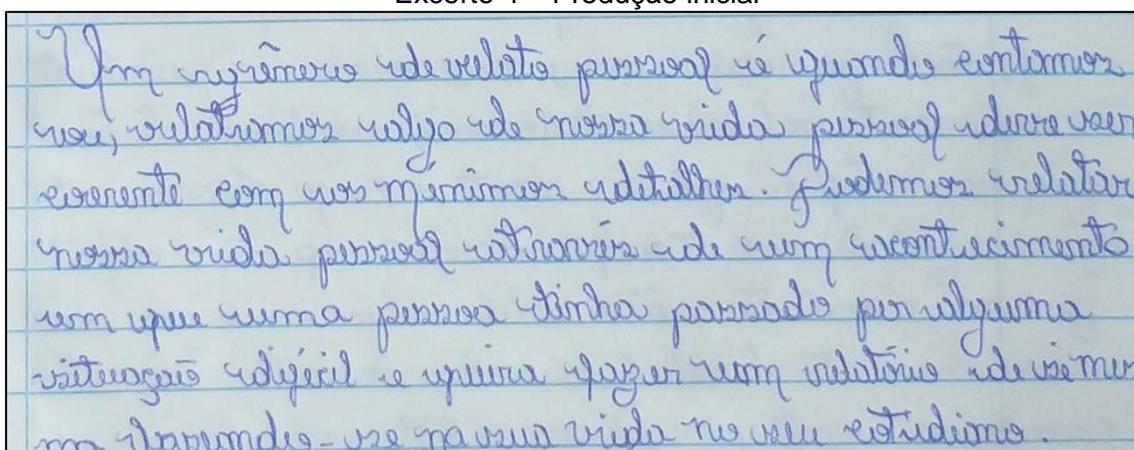
Primeiro Relato Pessoal.

Tudo ocorreu em 2017 quando eu tinha 11 anos.

Eu morava com meus avós, minha mãe e meus 2 tios. Meu avô sempre viajava para lugares lindos com o melhor dele, e meu sonho era que um dia eu fosse no país e viajo televisão e eu desejare esta naquele lugar lindo, e mesmo só olhando pela televisão eu tenho a certeza de que um dia eu estarei naquele lugar.

Fonte: Arquivo produzido pela aluna A.L.S.

Excerto 4 – Produção inicial

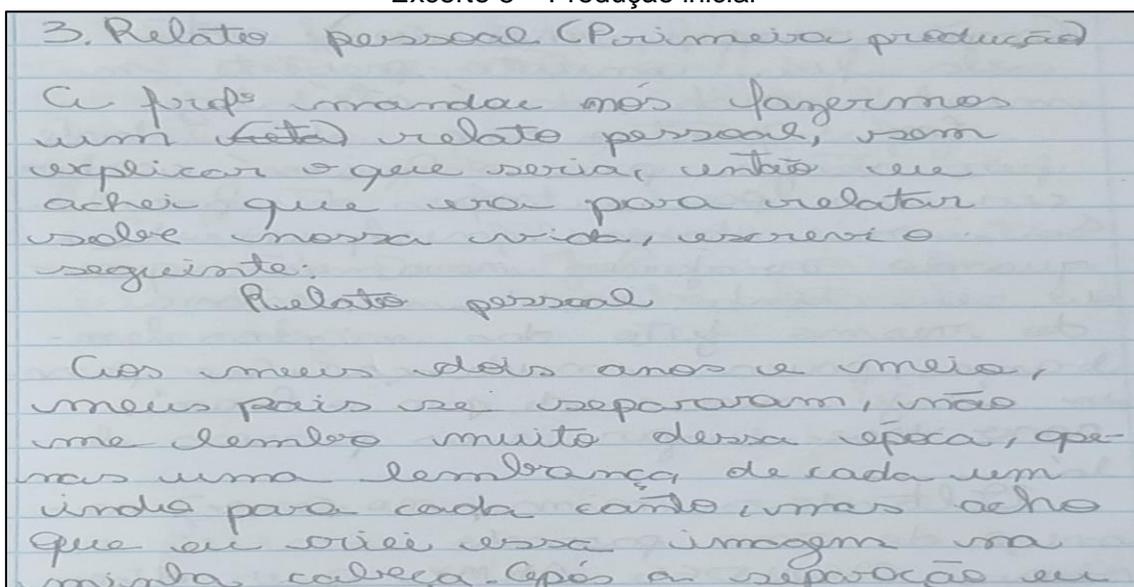


Um primeiro relato pessoal é quando contamos nos, relatamos algo de nossa vida pessoal de uma maneira interessante com os melhores detalhes. Podemos relatar nossa vida pessoal através de um acontecimento um que uma pessoa tinha passado por alguma situação difícil e queria fazer um relato de sua vida na esperança de que sua vida no seu cotidiano.

Fonte: Arquivo produzido pela aluna A.K.O.S.

No excerto 5, a aluna fez uma introdução e explica o que “acha” que deva ser o gênero relato pessoal, e em forma de protesto reclama ao dizer que a professora mandou fazer um texto “sem explicar o que seria”. Por se tratar da primeira produção, seguimos a orientação da SD em relação à produção inicial, portanto a aluna sente falta de mais explicação e descreve aqui exatamente como deve ser a primeira produção numa sequência didática.

Excerto 5 – Produção inicial



Fonte: Arquivo produzido pela aluna K.C.O.

Como enfatizam os autores da SD, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), cumprimos a fase da apresentação da situação por meio das perguntas por eles sugeridas: “qual gênero será abordado?”; “a quem se dirige a produção?”; “que forma assumirá a produção?”. Concluímos bem a primeira etapa, como os autores mesmos afirmam ser a receita para termos uma primeira produção com dados importantes para que construíssemos os módulos posteriores, com enfoque nas dificuldades apresentadas pelos estudantes, nesta primeira produção.

Nesse contexto, Bortoni-Ricardo (2005) também nos apresentou caminhos para desenvolvermos habilidades no uso da língua em sala de aula, tanto da modalidade oral quanto da escrita, visto que

É objetivo de a pedagogia culturalmente sensível criar em sala de aula ambientes de aprendizagem onde se desenvolvam padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos. Tal ajustamento nos processos interacionais é facilitador de transmissão do conhecimento, na medida em que se ativam nos educandos processos cognitivos associados aos processos sociais que lhe são familiares. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 128).

É importante relatarmos que um dos estudantes apresentava laudo de dificuldades cognitivas e que garantimos sua participação em todos os módulos. A produção de seu relato foi realizada com o auxílio da professora pesquisadora, que direcionando perguntas o instigou a construir seu texto.

Destacamos que este estudante, assim como outros, não interagiu nas atividades orais, porém, em relação aos demais módulos, que envolveram computador e outras tecnologias digitais, ele participou atentamente, surpreendendo os colegas e a professora pesquisadora.

3.2.1 Desenvolvimento do Módulo 1 - Apresentação do gênero relato pessoal e análise das primeiras produções

Dando sequência ao nosso projeto de intervenção, no módulo 1 trabalhamos com os estudantes o texto “O que aprendi com os refugiados e os imigrantes”, história relatada pelo repórter André Naddeo e editada por Ana Holanda. O texto selecionado trata de um assunto bastante propício para o momento, pois conta a história de um jornalista brasileiro que resolve ir para o Porto de Pireus⁶ e viver com refugiados.

Os estudantes discutiam frequentemente a questão da presença dos venezuelanos em território brasileiro, fato bastante divulgado nas mídias nacional e estadual, inclusive em nossa cidade, por conta das dificuldades vivenciadas no país deles. Oportunamente, buscamos um texto que partisse de uma questão social e do conhecimento deles. O texto traz reflexões sobre empatia, desafios, superação e compaixão pelo próximo. E, ainda, o relatado descreve uma das atividades que realizou com as crianças, o projeto chamado *Drawfugees*⁷, que teve como objetivo dar voz às crianças refugiadas por meio de seus desenhos. O que não deixa de ser um relato, porém por meio da arte com desenhos, fato que nos inspirou sugerir aos estudantes ilustrarem seus relatos para a produção final (Figura 6).

⁶ O Porto de Pireus (também chamado como Piraeus, ou Pireu sem o "s" no final) é um dos maiores portos do Mediterrâneo. Foi ele que impulsionou o comércio marítimo possibilitando a ampliação do domínio ateniense no século VIII a.C. Atenas foi uma cidade micênica, ou seja, fez parte da Civilização Micênica, que estava baseada no comércio e que envolvia diversas cidades, no período de 1600 a 1050 a.C., dentre elas Atenas. Atualmente, este Porto grego tem sido uma das principais portas de entrada na Europa para povos que fogem da guerra e da violência de seus países. (FUNARI, 2002).

⁷ *Drawfugees* (a junção das palavras *draw*, que em inglês é *desenho*, e *refugees*, que significa *refugiados*) foi um projeto desenvolvido em 2016, pelo jornalista brasileiro André Naddeo. São desenhos de crianças refugiadas, que chegaram de países como a Síria, o Iraque e o Afeganistão com a fotografia e explicação do autor, foram desenhos feitos na Grécia, e expostos na Galeria Wozen em Lisboa tendo como título “Traços de uma infância” (NADDEO, 2017).

Figura 6 – Trecho do texto do relato de André Naddeo “O que aprendi com os refugiados e os imigrantes”.

Leia o relato a seguir, feito pelo jornalista André Naddeo. Depois, responda às questões propostas.

O que aprendi com os refugiados e os imigrantes

História de André Naddeo | Edição Ana Holanda

1 Comecei o ano de 2016 trabalhando por conta própria, como jornalista. Estava desempregado. E me chamava muito a atenção o que estava acontecendo na Europa. Eu via, pela televisão, pela internet, lia nos jornais notícias sobre as pessoas que chegavam em barcos abarrotados de mulheres, homens, crianças. Eram centenas, todos os dias, das mais diversas origens: sírios, afegãos, curdos... E eu queria me aproximar, entender e sentir, o quanto fosse possível, aquela situação. Queria me aprofundar mais naquilo, que já era considerada a mais grave crise de refugiados desde a Segunda Guerra Mundial. Queria sair da realidade do Facebook e ver tudo de perto. Dar voz àquelas pessoas.

2 Foi essa minha vontade que me levou a desembarcar, em abril de 2016, na Grécia, e ir para o porto de Pireus, porta de entrada de muitos homens, mulheres e crianças, que estavam fugindo dos conflitos que devastavam seus territórios, destruíam suas casas, suas histórias — cerca de 2 mil pessoas já estavam abrigadas ali. Quem eram elas? Que vida tinham em seus países? Eu tinha muita necessidade de me relacionar com elas, de mostrar ao mundo quem são de verdade.

Fonte: (GUIMARÃES, 2017, p.156).

Na sequência, trabalhamos a estrutura e linguagem do gênero relato pessoal, com o objetivo de apresentar aos alunos as características principais do gênero. Neste módulo, além das atividades de interpretação de texto, nos formatos oral e escrito, trabalhamos as características do gênero relato pessoal, apresentando aos estudantes a estrutura, explorando parte a parte no texto escolhido: a introdução, momento em que o enunciador se apresenta e indica onde, quando e por que viveu determinada experiência (Figura 7).

Figura 7 – Trecho do texto informativo sobre o gênero relato pessoal.

Estrutura e linguagem do relato pessoal

Ao analisar o texto de André Naddeo, você observou algumas semelhanças com a biografia e o perfil biográfico lidos no capítulo anterior. Entre essas semelhanças, destaca-se a presença de referências específicas de espaço e tempo (“Foi essa minha vontade que me levou a desembarcar, em abril de 2016, na Grécia, e ir para o porto de Pireus”) e de expressões que indicam uma sequência cronológica (“Comecei o ano”; “Ao entrar no porto”; “um belo dia [...]”. “A partir daquele dia”; “A partir do momento”).

No relato, a experiência em si é contada com verbos no pretérito (“Estava desempregado”, “[...] tive um pouco de sorte”), mas, ao fazer sua reflexão, o enunciador geralmente usa o tempo presente (“Estamos vivendo numa sociedade [...]”). Conforme a temática do texto e o veículo em que ele será publicado, a linguagem pode ser mais formal ou informal.

Em relação à estrutura, o relato normalmente contém uma **introdução** na qual o enunciador se apresenta e indica onde, quando e por que viveu determinada experiência. André Naddeo, por exemplo, explica que em 2016 estava desempregado e queria observar de perto a situação dos refugiados na Europa. Outro elemento essencial na composição do relato é a **reflexão** a respeito do que se viveu, em geral apresentada no final do texto. Os relatos seguem, portanto, basicamente esta estrutura:

Introdução	• O autor apresenta a situação em que se encontrava antes da experiência e explica por que decidiu vivê-la ou, caso não tenha sido algo voluntário, por que ela ocorreu.
Desenvolvimento	• Relata os fatos geralmente em ordem cronológica.
Conclusão	• Apresenta uma reflexão sobre a experiência, contando o que aprendeu com ela.

Fonte: (GUIMARÃES, 2017, p. 157).

O desenvolvimento: quando o autor relata os fatos geralmente em ordem cronológica. E a conclusão: parte do texto que diz a respeito do que se viveu e, neste gênero, apresenta uma reflexão sobre a experiência, contando o que aprendeu com ela, em geral, na parte final do texto (Figura 7).

Após a leitura, interpretação oral e escrita sobre o texto, os alunos em grupos, orientados pela professora, foram convidados a refletirem sobre a escrita dos seus primeiros relatos pessoais e os compararem à estrutura apreendida por eles em relação ao gênero e como deveriam escrever, reescrever ou reestruturar seus textos.

Para tanto, fundamentamo-nos em Ruiz (2000), em sua tese “Como se corrige redação na escola”, quando levanta como hipótese o seguinte trecho,

O que “dá certo” numa correção de redação, ou seja, o que leva a uma escrita qualitativamente melhor, por parte do aluno, é o tipo de leitura que o professor faz da produção. Leituras que tomam o texto todo como uma unidade de sentido são mais produtivas que as que focalizam apenas partes do texto, ou unidades menores do que o texto. (RUIZ, 2000, p.2).

Depois da análise feita entre eles, recolhemos os textos e optamos por trabalhar a refacção textual chamada por Ruiz (2000) de correção textual interativa, por ser esta, segundo a própria autora diz em uma de suas definições, a forma alternativa encontrada pelo professor para dar conta de apontar, classificar ou até mesmo resolver aqueles problemas da redação do aluno que, por alguma razão, ele percebe que não basta via corpo, margem ou símbolo.

Trata-se de bilhetes escritos no próprio corpo do texto que reforçam positivamente o texto do aluno e que revelam muitas vezes certa afetividade entre os envolvidos: aluno e professor. Destarte, esta ação em sala de aula colabora para que

o professor conhecer o contexto em que os seus alunos se inserem, identificar as suas limitações e potencialidades e adequar a sua intervenção pedagógica, de forma a estabelecer uma relação estreita, tanto com o educando como com o meio em que ele se insere. (CANEIRO; NEVES; TREVISAN, 2019, p. 9).

Em seguida, usamos este formato de “correção” para incentivarmos os estudantes a reestruturarem seus relatos pessoais e adequarem seus textos, de acordo com as exigências deste gênero.

3.2.2 Desenvolvimento do Módulo 2 – Reestruturação do primeiro relato pessoal e ficha pessoal para aluno e família

Este módulo está dividido em duas atividades. Primeiramente, descreveremos o trabalho com a reestruturação do primeiro relato pessoal, no qual tivemos como objetivos identificar possíveis adequações e trabalhar a reescrita de seu primeiro texto. Neste módulo também enviamos à família um questionário direcionado aos alunos, pais, mães ou responsáveis.

Os alunos, em duplas, trios ou individualmente, puderam ler seus textos com as observações feitas por nós e reescrevê-los, a partir dos conhecimentos apreendidos no módulo anterior, que detalhou as características do gênero e sua linguagem.

Por meio da correção interativa, deixamos recadinhos nos textos e apontamos a necessidade de aprimorarem a coerência e a coesão, a concordância morfosintática e a ortografia, que se apresentavam inadequadas no texto. Após os grupos analisarem seus textos, alguns aprimoraram e outros fizeram novos textos.

A refacção textual fez parte das produções dos relatos pessoais durante o projeto. Nas demais descrições sobre as atividades desenvolvidas nos módulos não foi feito este processo, por tratar-se de um diário motivador, como já dito anteriormente. O foco de nosso trabalho não foi a correção ortográfica, por isso não demos ênfase a esta questão. Apenas auxiliamos na adequação da coerência ou ortografia quando os alunos solicitavam baseadas nas reflexões propostas pelas atividades epilinguísticas⁸, as quais Bagno assim descreve:

⁸ Atividade epilinguística é o exercício de reflexão sobre o texto lido/escrito e da operação sobre ele a fim de explorá-lo em suas diferentes possibilidades. Dizendo em outras palavras, é a reflexão que quem escreve ou lê faz enquanto escreve ou lê, para compreender ou atribuir sentidos ao texto, verificar sua lógica, coesão, coerência, adequação das categorias gramaticais e ortografia, seja como leitor que precisa entender o que lê, seja como autor que deseja que seu leitor entenda o que escreve (MILLER, 2019).

As atividades epilinguísticas são intuitivas, espontâneas, praticadas o tempo todo por qualquer falante de uma língua quando se detém para refletir sobre o significado das palavras, o sentido que elas adquirem em dada situação, a intenção de seu interlocutor ao empregar determinados termos e não outros, determinadas formas de argumentar e não outras etc. (BAGNO, 2015, p. 214).

Para a segunda atividade deste módulo, pensamos na integração da família como participantes do projeto, pois no questionário direcionado aos alunos e pais constavam perguntas que exigiam a participação dos pais para serem respondidas. Apenas orientamos e explicamos as questões que foram levadas para casa e que deveriam ser respondidas junto com pai e mãe, ou ao menos um dos responsáveis. Como objetivos pretendíamos direcionar a aproximação e envolvimento dos familiares, saber sua localidade de nascimento e de seus familiares e suas impressões sobre a cidade onde vivem. Abaixo apresentamos as perguntas enviadas aos familiares ou responsáveis, intituladas de Questionário do aluno, pai, mãe ou responsáveis (Figura 8):

Figura 8 – Questionário para alunos, pais, mães ou responsáveis.

1. Você conhece suas origens, sua história?
2. E a de seus familiares?
3. De onde eles vieram?
4. Você nasceu em Sorriso?
5. Se não nasceu em Sorriso, qual a história mais marcante de sua antiga cidade?
6. Quais são as histórias contadas por seus pais e familiares que você mais gosta?
7. Como era a infância deles comparada a sua?
8. Como você imagina que era nossa cidade há 30 anos?
9. E como será nossa cidade daqui a 30 anos?
10. Conte-me um fato marcante em sua vida aqui em Sorriso.

Fonte: Arquivo produzido pela pesquisadora.

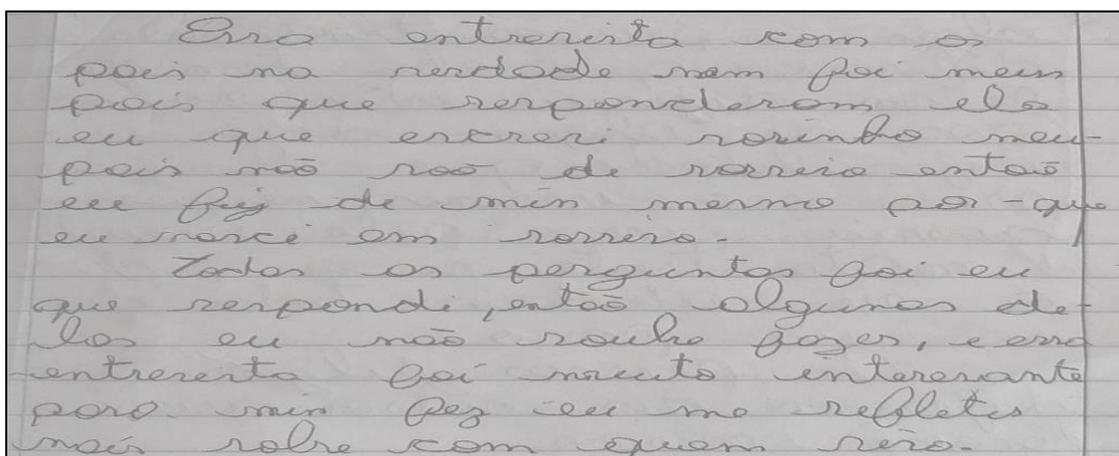
Percebemos que alguns questionários voltaram incompletos ou os próprios alunos responderam sem conversar com os pais ou responsáveis, anulando parcialmente o principal objetivo da atividade – a aproximação entre eles e seus responsáveis. Também precisamos mencionar que atividades

enviadas para casa, algo comum no contexto escolar, não voltaram em sua totalidade, ficando inviável contabilizar, de imediato, os dados que pretendíamos coletar.

Para que conseguíssemos concluir estes dados, foi necessário lembrá-los várias vezes e enviar mensagem aos pais via aplicativo de mensagens, para fornecerem os dados que faltavam. Eliminamos a importância dada a outras questões e nos focamos em conseguir a informação sobre a localidade de nascimento dos informantes, pois este era um dos dados que, para nós, era de extrema importância, por desejarmos mostrar ao grupo o porquê da heterogeneidade de variedades entre eles, explicando este fato por meio da relação das regiões de onde vieram seus pais, principalmente.

O excerto 6, elaborado a partir do Questionário aluno, pai, mãe ou responsáveis, expressa fielmente o que acabamos de relatar no parágrafo anterior. O estudante declara ter preenchido sozinho o questionário, o qual chama de “entrevista” e comprova que não conseguiu responder tudo, pois realmente precisava da ajuda dos responsáveis. Neste trecho, ele justifica o porquê de responder sozinho, alegando que ele nasceu em Sorriso, assim entendeu que ele deveria responder as questões (Excerto 6).

Excerto 6 – Questionário aluno, pai, mãe ou responsáveis.



Fonte: Arquivo produzido pelo aluno E.R.S.

Mesmo após muita insistência, não conseguimos os dados de todos os informantes, entretanto os aumentamos de forma considerável e conseguimos analisar e apresentar aos estudantes, por meio de gráficos, a diversidade

regional que compunha os integrantes da pesquisa e assim pudemos direcionar bem nosso trabalho que tinha como foco principal ampliar o conhecimento e causar empatia pelas diversas culturas de que eram compostas a turma.

O questionário teve como objetivo aguçar a criatividade deles em relação ao futuro da cidade de Sorriso e a intenção de pesquisarem ou levantarem hipóteses sobre o passado de nossa cidade. Os alunos que cumpriram as orientações de falarem com os pais ou responsáveis para responderem, ou que pesquisaram, conseguiram trazer algumas informações sobre a cidade do passado, porém estas informações vieram após o cumprimento dos módulos 5 e 8, momentos em que os estudantes fizeram várias descobertas a partir da visita à exposição de fotos “A história de Sorriso em fotografias” e conheceram a escritora professora Odila Bortoncello, uma das autoras do livro “Resgate histórico do Município de Sorriso - Portal da agricultura no cerrado mato-grossense”.

Assim, entendemos que, como se fizeram importantes as informações de autores brasileiros e estrangeiros citados neste trabalho, tão importante também foi nos apropriarmos da pesquisa de uma professora apaixonada pela história de nossa cidade e que teve há 17 anos a intenção de registrar dados importantes para nós e para as próximas gerações, ao expressar-se assim:

A evolução histórica de um povo, o crescimento socioeconômico, cultural e político de uma região, a escala de valores, a religiosidade, a educação e o fortalecimento dos laços de fraternidade certamente têm como pilar de sustentação o exemplo e as sementes plantadas pelos nossos antepassados. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público. Os historiadores têm como função relembrar o que os outros esquecem, levando o homem a relacionar o passado com o presente. (DIAS; BORTONCELLO, 2003, p.23).

Envolvemos a história da cidade em nossa pesquisa, intencionalmente, para que soubessem da colonização de nossa cidade e que no princípio eram realmente, em sua maior parte, famílias advindas da região Sul do Brasil. Todavia, com o passar dos anos, a cidade de Sorriso - MT cresceu, ganhou fama e hoje é composta de pessoas que vieram de todas as regiões brasileiras. Bastou levantarmos os dados da turma do 8º B, de seus pais, mães ou

responsáveis, para entendermos que nossa cidade é feita de todas as gentes deste país.

3.2.3 Desenvolvimento do Módulo 3 - Customização de caderno e marca-páginas para diário individual de relatos

Este terceiro módulo foi pensado para envolver e desenvolver habilidades artísticas com a turma. Tivemos como objetivos desenvolver a criatividade dos estudantes, valorizar a personalidade e capacidade artística de cada um, criar um veículo que facilitasse para a pesquisadora a leitura dos textos e incentivar o registro das impressões deles em relação aos módulos desenvolvidos durante o projeto.

Para decorar os cadernos de maneira original, escolhemos imagens que fazem parte da realidade atual, de temáticas e personagens que eles gostavam, super-heróis e heroínas, *emojis*, unicórnio, comidinhas, peças de colagem, enfim, vários acessórios para que pudessem decorar seus cadernos. Eles se divertiram muito e conseguimos perceber a necessidade de realizarmos atividades nas quais eles têm a liberdade de se expressarem e criarem. Alguns preferiram fazer seus próprios desenhos para decorarem seus diários de relatos (Figura 9).

Figura 9 - Diários de relatos decorados pelos alunos



Fonte: Arquivo produzido pela pesquisadora.

Combinamos que, a cada módulo cumprido, eles registrariam suas impressões sobre o assunto, o que mais gostaram, por que gostaram. Foi uma maneira que encontramos para incentivar a escrita e avaliar o processo da pesquisa. Como sabiam que seria um diário, praticamente todos o fizeram, porém, ao terminarmos a aplicação do projeto, apenas 18 dos 31 alunos nos entregaram os diários. Também ficou acordado entre eles e a pesquisadora, que os diários serão devolvidos após a defesa da pesquisa. Alguns doaram e disseram não queriam de volta e outros disseram que gostariam que devolvêssemos.

O caderno em formato de diário possibilitou interação entre aqueles que não possuíam internet, fato que entendemos importante destacar. Acesso à internet é uma realidade distante de muitos alunos. Assim, um dos desafios desta pesquisa foi a inserção digital durante o trabalho. O celular só foi utilizado nos períodos de contraturno, em suas casas ou nas aulas de produção no laboratório de informática, momento este que trabalharam em equipes.

Buscamos preservar todos os alunos de quaisquer constrangimentos em relação a não terem celular ou não terem internet para interagirem no grupo de mensagens, por isso as atividades todas foram em grupos e os recados, além de serem enviados no grupo, no aplicativo de mensagens, também foram transmitidos via bilhetes impressos. O diário escrito por eles facilitou a organização da pesquisadora, pois assim pôde ler e fazer anotações para futuras análises.

O que mais nos chamou a atenção foi a espontaneidade com que os estudantes escreveram sobre os módulos. Mesmo sabendo que a professora leria todos os textos, quando não gostavam de algo, escreviam abertamente “Foi chato”, “Não gostei muito”, dentre outros comentários negativos. Felizmente, a maioria foi comentários positivos, principalmente em relação aos módulos que envolveram tecnologias digitais.

Diante das respostas dadas pelos integrantes da pesquisa aos módulos apresentados a eles, apoiamo-nos nas sábias palavras de Bagno:

Afinal, o grande escritor não é grande porque respeita mais ou desobedece menos às regras da gramática tradicional. O grande escritor é, como todo verdadeiro grande artista, aquele que vai além do normal e do normativo, que tenta dar vazão à sua sensibilidade, exprimir de modo novo e surpreendente o que a realidade visível e invisível lhe comunica. (BAGNO, 2015, p. 342).

Por isso, desde a customização do diário, para relatarmos sobre os módulos às produções dos estudantes, nosso trabalho se apoiou em mais um ensinamento de Bagno, ao afirmar que

É preciso libertar a língua usada pela imensa maioria das pessoas do peso insuportável da responsabilidade de ser comparada aos usos feitos pelos grandes escritores. É preciso que os professores, os dicionaristas, os gramáticos e os comandos paragramaticais parem de dizer que determinado uso é “errado”, “não existe” ou “não é português” porque não aparece na obra dos grandes “clássicos” da língua. (BAGNO, 2015, p. 343).

O diário de relatos e reflexões sobre os módulos desenvolvidos foi para nós um veículo importantíssimo para entendermos como os estudantes vivenciaram cada etapa do projeto. Por meio das leituras pudemos saber parte do que sentiram ao vivenciarem os módulos, de quais atividades gostaram ou não, do quanto se sentiram ou não importantes e, por fim, conhecermos parte de suas histórias de vida.

3.2.4 Desenvolvimento do Módulo 4 - Documentário ‘Sotaques do Brasil’ e questionário sobre preconceito linguístico

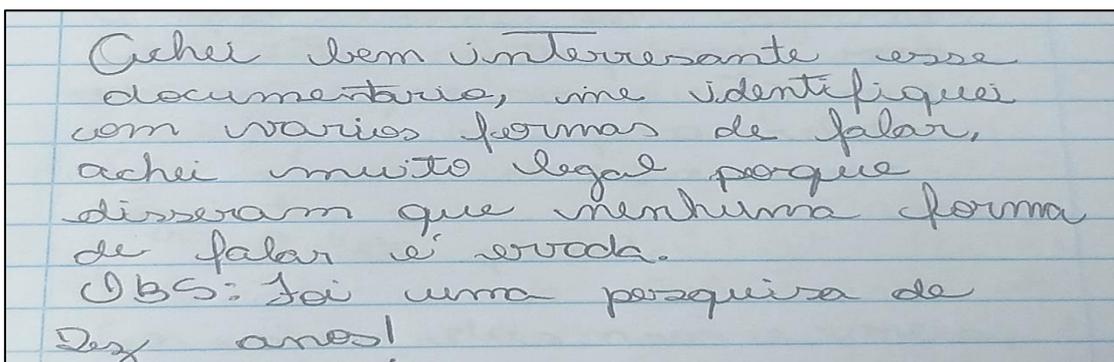
Intencionalmente, este módulo apresenta duas atividades interligadas. A primeira é a análise do documentário escolhido para despertar os alunos e instigá-los às questões das variedades linguísticas, sotaques e regionalismos. Como objetivos específicos, pensamos em fazê-los entender que o documentário apresenta um sucinto mapeamento de parte das variedades linguísticas brasileiras e se trata de um estudo longo, realizado por pesquisadores que pretendiam divulgar e valorizar as variedades existentes no Brasil e entender que nosso país é composto de inúmeros sotaques e variedades linguísticas. Assistir ao documentário deu-lhes embasamento para que eles pudessem realizar a segunda atividade deste módulo.

Na segunda atividade, apresentamos um questionário com o objetivo de saber mais sobre o aluno e sua visão sobre preconceitos social e linguístico. Por isso a pesquisa perguntava diretamente sobre preconceito social e razões que levam as pessoas a terem intolerância às variedades de fala. Como

resultados, constatamos que a maioria das respostas informaram que já sofreram ou causaram algum tipo de preconceito indagado no questionário, o qual já apresentamos no item 1.3 intitulado Informantes e espaço de pesquisa.

Abaixo apresentamos trechos em relação às impressões do documentário exposto nesta atividade. No excerto 7, a aluna diz se identificar com várias formas de falar apresentadas no documentário e ressalta que “achei muito legal porque disseram que nenhuma forma de falar é errada” (Excerto 7).

Excerto 7 – Documentário “Sotaques do Brasil”



Fonte: Arquivo produzido pela aluna K.C.O.

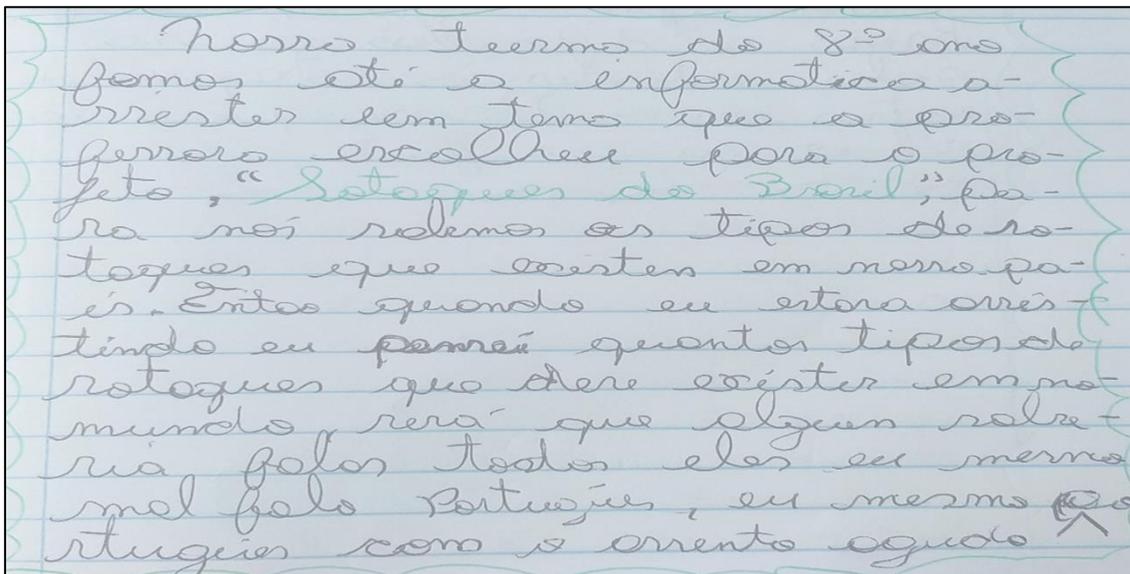
A adolescente observa, no final de seu texto, o tempo destinado à pesquisa, usa ponto de exclamação, pois quer expressar sua credibilidade e admiração. Estes e outros relatos escritos e falados os fizeram concluir que esta atividade contribuiu para o conhecimento e desmistificação em relação aos sotaques e variedades apresentadas entre eles mesmos. Variedades estas que eles apontam na pesquisa como vítimas e causadoras de preconceito em relação às variedades do outro.

Assim, diante da resposta da aluna acima, pudemos inferir que o documentário contribuiu para o entendimento daquilo que a proposta do projeto de pesquisa buscou interiorizar nos estudantes – a ideia de que não existe variedade melhor ou pior, como Bortoni-Ricardo nos assevera:

Essas crenças sobre a superioridade de uma variedade ou falar sobre os demais é um dos mitos que se arraigaram na cultura brasileira. Toda variedade regional ou falar é, antes de tudo, um instrumento identitário, isto é, um recurso que confere identidade a um grupo social. Ser nordestino, ser mineiro, ser carioca etc. é um motivo de orgulho para quem o é, e a forma de alimentar esse orgulho é usar o linguajar de sua região e praticar seus hábitos culturais. (BORTONI-RICARDO, 2017, p. 33).

No excerto 8, o estudante relata sua reflexão e um questionamento que ele fez a si mesmo, durante a apresentação do documentário, ao pensar sobre quantos sotaques devem ter no mundo e se alguém saberia falar todos eles.

Excerto 8 – Documentário “Sotaques do Brasil”.



Fonte: Arquivo produzido pelo aluno E.R.S.

Interessante é quando ele relata o que possivelmente deve ter ouvido e que está arraigado em nós, quando ele escreve “eu mesmo mal falo português, eu mesmo português com o acento agudo” (Excerto 8). Ao lermos este trecho nos deparamos com várias reflexões em relação à nossa postura como professora e pesquisadora.

O estudante escreve aqui sobre o sentimento de não ser capaz de falar a língua materna na qual ele está inserido, e traz junto a ideia de que não falamos o português “correto”, quando ele diz que “eu mesmo mal falo português com acento agudo” e grafa o acento “circunflexo”. Ou seja, reproduz em seu texto, provavelmente, resquícios de uma formação que trata como “correto” apenas o uso da norma culta a qual poucos falam, como o autor Bagno nos diz:

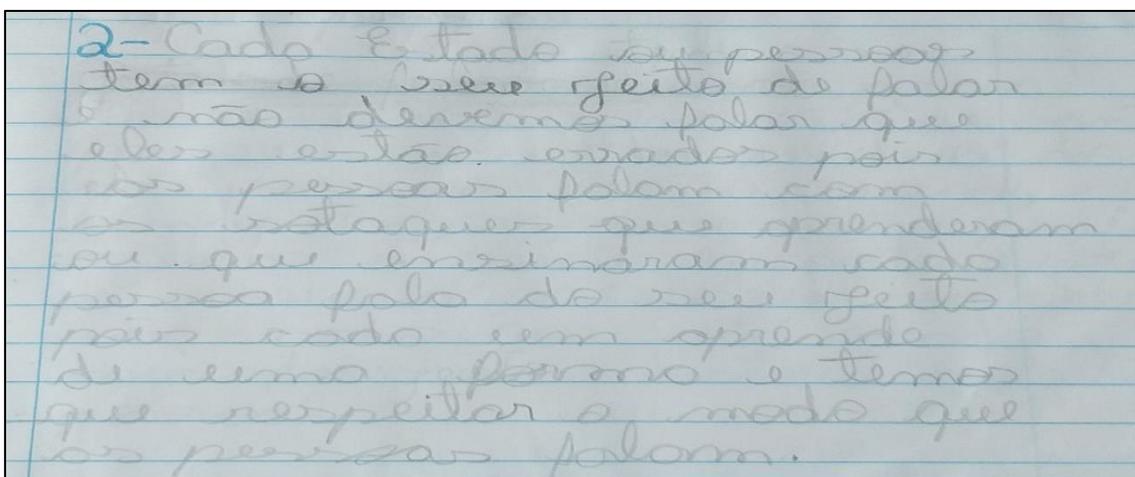
A escola durante muito tempo (e, em grande medida, até hoje), além de ensinar as pessoas a ler e a escrever, também ensinava (ensina) um conjunto de noções falaciosas sobre língua e linguagem. No caso brasileiro, algumas delas são:

- “os brasileiros falam mal o português, estropiam a língua de Camões, que só os portugueses sabem falar direito, porque são os donos da língua”;
- “o português é uma das línguas mais difíceis do mundo”;
- “só se pode admitir como certo o uso dos grandes escritores e das pessoas letradas”;
- “a língua escrita é a forma certa da língua, porque tem lógica, enquanto a língua falada é caótica e desregrada”;
- “o que não está nas gramáticas nem nos dicionários não existe, não é português”;
- “as pessoas sem instrução, das classes pobres urbanas ou da zona rural, cometem muitos erros ao falar a língua”;
- “os jovens só usam gírias e têm um vocabulário pobre” etc. (BAGNO, 2009, p. 19).

O relato do aluno reflete, portanto, uma educação em língua que pune, apontando “erros”, educação que acontece quando nós professores focamos o saber apenas nas regras ortográficas, nos ditos “erros de ortografia”, os quais deveriam ser tratados como inadequações, e apontados sem desvalorização da produção do aluno, para que ele possa valorizar mais o que escreve ou diz.

É possível observarmos ainda outras reflexões apresentadas nos excertos 7, 8 e 9. No excerto 7, a estudante escreve “disseram que ninguém fala errado”, já no excerto 8, o aluno diz que ele “mal fala português” e no excerto 9, a aluna reflete que cada estado ou pessoas têm seu jeito de falar e completa dizendo que “temos que respeitar o modo que as pessoas falam”. O relato apresentado no excerto 9, sobre o quarto módulo, mostra-nos que a estudante refletiu sobre o que ouviu no documentário, porém afirma algo que está além dos demais exemplos apresentados, quando menciona o respeito que devemos ter pelo modo com que as pessoas falam.

Excerto 9 – Documentário “Sotaques do Brasil”



Fonte: Arquivo produzido pela aluna I.D.T.

Gratificante foi sabermos que após todos os módulos desenvolvidos com eles, uma sementinha foi plantada em relação à Sociolinguística, pois este trabalho, após as pesquisas feitas, nos proporcionou um olhar diferente em relação ao trato com a escrita e fala dos alunos. Acreditamos que o mesmo ocorreu com eles, ao refletirem sobre o valor de suas variedades, sem omitirem a necessidade de adequações, tanto na fala quanto na escrita.

Os trechos apresentados nestes exemplos revelam a importância de realização de atividades epilinguísticas em sala de aula, pois a reflexão gera aprendizagem sobre o que se ouviu ou viu, seja escrita ou falada, neste caso, damos destaque à escrita, pois, depois de registrada, não se perde.

Os relatos expostos neste módulo nos deram pistas sobre nosso grupo de pesquisa em relação aos sentimentos sobre a sua língua materna e quais metas poderíamos traçar para lapidar alguns preconceitos impostos pela sociedade e por nós mesmos, enquanto professores de Língua Portuguesa, não por intencionarmos prejuízo ao aluno, mas por desconhecermos o trabalho humanizador que a Sociolinguística Educacional pode proporcionar aos estudantes.

3.2.5 Desenvolvimento do Módulo 5 - Visita à exposição de fotos e lançamento do livro “A história de Sorriso em fotografias”

Desde o princípio da construção do projeto de intervenção, que culminou na SD apresentada neste capítulo, pretendíamos que os estudantes conhecessem e entendessem a história da cidade onde moram, como ela foi constituída e quais pessoas fizeram e fazem parte da história de Sorriso. Em princípio esta atividade aconteceria em uma visita ao Centro de Eventos Ari José Riedi, onde se localiza o Departamento de Cultura da Prefeitura de Sorriso. Lá se encontra uma exposição de fotos e objetos antigos de nossa cidade.

Mudamos o local de visitação ao sabermos que haveria o lançamento do livro “A história de Sorriso em fotografias”, dos autores Eugênio Ernesto Destri e Vera Lúcia Destri, o qual aconteceu na Praça da Juventude, na cidade de Sorriso, durante uma semana, no mês de maio, e foram expostas fotos que

contam parte da história da colonização do município de Sorriso – MT, momento no qual aproveitamos para desenvolvermos a atividade (Figura 10).

Figura 10 – Visita à Exposição “A história de Sorriso em Fotografias”.



Fonte: Arquivo produzido pela pesquisadora

Como objetivo, pretendíamos que os alunos entendessem o significado e importância de registrarem as memórias e conhecessem a história do lugar onde vivem. O livro de autoria de Eugênio Ernesto Destri e Vera Lúcia Destri possui 210 páginas e mais de 1200 fotografias, que retratam parte da história da colonização de Sorriso – MT, aos dias atuais. Também foi aberta a exposição de fotografias, com painéis que continham as fotos e as histórias dos pioneiros, retratando Sorriso desde o início da colonização. Um verdadeiro museu, com fotos raras que merecem ser preservadas para serem mostradas às futuras gerações, palavras ditas pelo próprio autor do livro, antes da visita às fotos.

Os alunos se surpreenderam com as fotos e com os objetos antigos expostos e apresentados pelo autor do livro durante uma palestra antes da visita. Muitos deles, mesmo nascidos na cidade de Sorriso, pouco conheciam da história de nossa cidade e da rapidez com que este município cresceu e se desenvolveu. Nosso objetivo com esta etapa era que a noção de pertencimento a este local estivesse em todos eles que aqui nasceram, ou porque suas famílias escolheram a cidade de Sorriso para morarem (Figura 11).

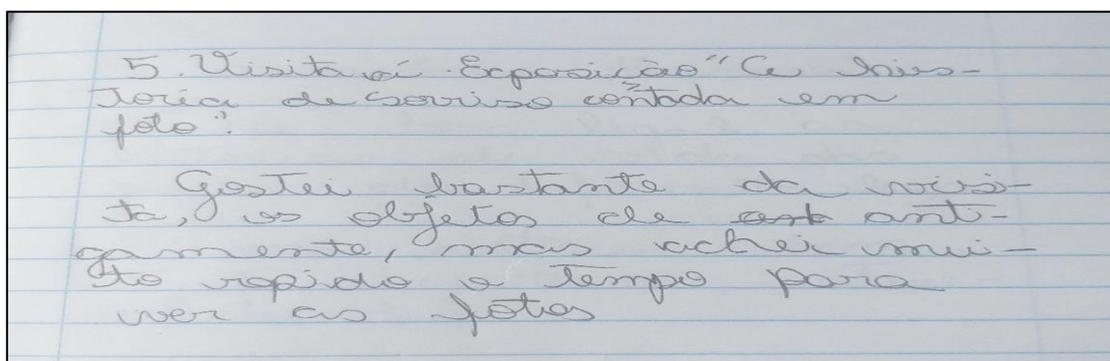
Figura 11 - Fotos da Exposição “A história de Sorriso em Fotografias”.



Fonte: Portal Sorriso – MT⁹.

Assim como propusemos nos demais módulos, os estudantes relataram oralmente suas impressões sobre a visita e, posteriormente, registraram por escrito o que mais gostaram ou acharam interessante na exposição. No excerto 10, a estudante expressa que o tempo passou muito rápido para ver as fotos. Realmente este comentário foi uma reclamação feita por vários deles, pois, por tratar-se de uma exposição que recebeu várias escolas no mesmo horário, apesar de ser um espaço amplo, eles não tiveram tempo hábil para analisarem detalhadamente todas as fotos.

Excerto 10 – “A história de Sorriso em fotografias”

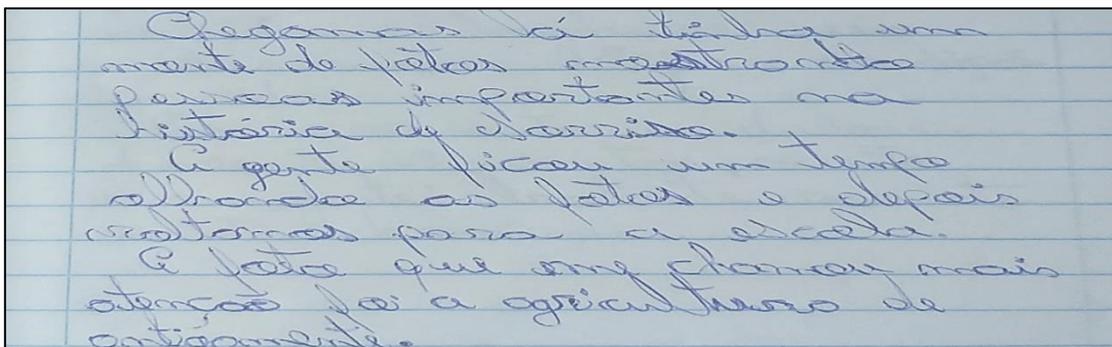


Fonte: Arquivo produzido pela aluna K.C.O.

⁹ Disponível em: <https://portalsorrisomt.com/noticia/sorriso-empresario-lanca-livro-a-historia-de-sorriso-em-fotografias>. Acesso: 04 de junho de 2019.

No excerto 11, o aluno observa que as fotos mostravam “pessoas importantes na história de Sorriso”. Verificamos que por meio deste registro ele interpretou os colonizadores como pessoas que se destacam e estavam ali por fazerem parte da história, por terem sido fundamentais na construção do lugar onde vivemos hoje. Descreve também que lhe chamou a atenção as fotos que mostravam a agricultura de antigamente.

Excerto 11 – “A história de Sorriso em fotografias”.



Fonte: Arquivo produzido pelo aluno D.H.E.C.

Estas observações e todas as dos demais alunos nos levaram a acreditar que este momento foi muito válido para os estudantes, pois poucos deles terão acesso à compra do livro, então poderem visitar a galeria de fotos agregou a eles conhecimento acerca da história de nossa cidade.

Além disso a palestra na recepção da exposição feita por um dos autores e idealizadores do livro, Eugênio Destri, contribuiu significativamente para despertar a curiosidade por pesquisarem mais sobre a história deste lugar. Posteriormente, para complementarmos esta temática e esta visita, a qual os próprios estudantes citaram, como já dissemos anteriormente, ter sido muito “rápida” para ver e analisar todas as fotos, combinamos com eles que teriam mais detalhes da construção da história desta cidade quando tivéssemos a palestra com a professora Odila Bortoncello.

Em princípio, planejamos que a professora palestrante falaria da experiência como escritora e colonizadora de nossa cidade na sequência deste módulo, entretanto, sem prejuízo algum, devido ao cronograma escolar e à agenda da palestrante, esta atividade só aconteceu no antepenúltimo módulo.

3.2.6 Desenvolvimento do Módulo 6 - Documentário “Humano”

Avaliamos ser este módulo um dos que mais geraram discussão e empatia entre os estudantes. Como objetivos, pretendíamos conhecer trechos de relatos orais de pessoas desconhecidas e entender que relatar é uma arte, promover aos estudantes identificação com as histórias de alegrias, tristezas e superações. Para avaliarmos o alcance destes objetivos, depois de assistirmos ao documentário, relatamos as histórias no formato oral e individualmente, em seguida, no formato escrito a mensagem principal do filme.

O filme “Humano — Uma Viagem pela Vida”, no Brasil, entrou em cartaz no Rio de Janeiro e em São Paulo em seis de outubro de 2016. Foi lançado de maneira pouco usual: em vez de estrear em cinemas, sua primeira projeção foi feita no Salão da Assembleia Geral das Nações Unidas. Pela primeira vez, um filme servia de porta-voz dos povos representados na Organização das Nações Unidas - ONU. É exatamente essa a percepção que se tem ao assisti-lo.

Em duas horas e vinte e três minutos, “Humano” resume mais de duas mil entrevistas realizadas em 63 países pelo fotógrafo, diretor e ambientalista francês Yann Arthus-Bertrand. Há depoimentos de refugiados sírios, veteranos de guerra dos Estados Unidos, condenados à pena de morte, camponeses, aborígenes e do uruguaio José Mujica¹⁰, ex-guerrilheiro que, em 1956, iniciou sua militância política no Partido Nacional, e se tornou o secretário geral da juventude. Em 1967, se juntou ao Movimento de Libertação Nacional, um grupo de guerrilheiros clandestinos, os Tupamaros. Mujica foi preso quatro vezes, torturado e passou quase 15 anos na prisão, de 1972 a 1985, quando foi decretada a anistia para presos políticos e presos comuns. Mujica também teve importante papel no combate à ditadura militar no Uruguai (1973-1985). Foi eleito presidente do Uruguai entre 2010 e 2015. Os relatos contrapõem diferentes visões de mundo, mostrando como varia o entendimento que cada

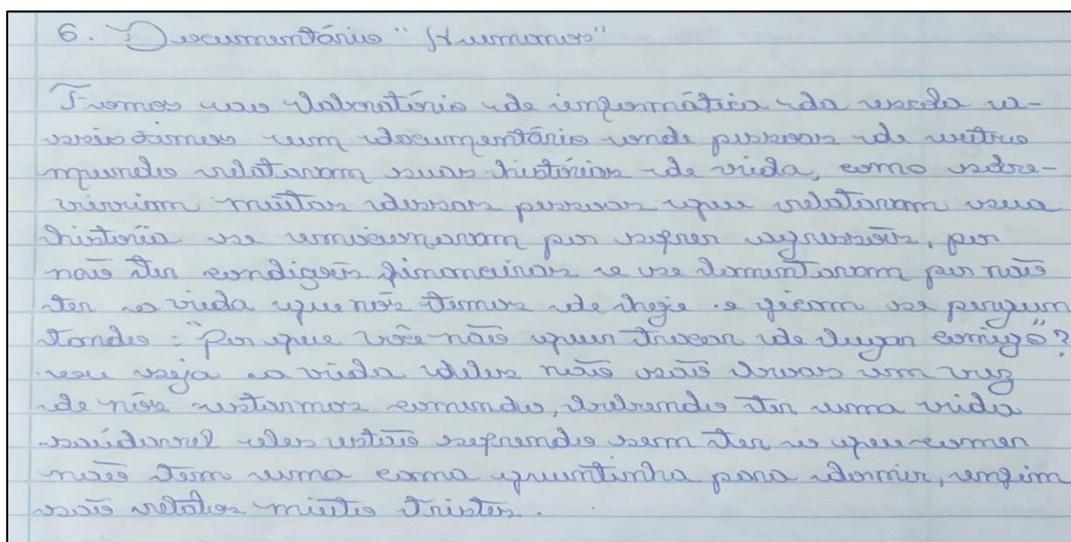
¹⁰ José Alberto Mujica Cordano (1935) nasceu no bairro de La Arena, em Montevidéu, Uruguai, no dia 20 de maio de 1935. É ex-presidente do Uruguai. Foi deputado, senador e ministro. Foi presidente do Uruguai entre 2010 e 2015. Filho de Demétrio Mujica Cordano Terra e Lucy Terra, descendentes de uma família basca que chegou ao Uruguai em 1840. Frequentou os ensinos primário e secundário na escola pública de seu bairro. Ficou órfão de pai ainda jovem. Tornou-se chefe de família com o cultivo e a venda de flores. Informações capturadas no sítio https://www.ebiografia.com/jose_mujica/ em 10 de dez. 2019.

um pode ter daquilo que faz de nós seres humanos. “As entrevistas nos contam sobre todos os assuntos, das dificuldades em crescer à busca por amor e felicidade”, disse Yann Arthus-Bertrand em entrevista à revista on-line ISTOÉ (2016).

Escolhemos este documentário com a intenção de mostrarmos aos alunos mais que simples e curtos relatos. O filme apresenta relatos que trazem à tona grandes problemas da humanidade: pobreza, guerra, imigração, consumismo, homofobia. O filme é conhecido pelas incríveis fotos do livro “A Terra Vista do Céu” (1999) que vendeu mais de 3 milhões de cópias. Yann usa belas tomadas aéreas no filme e intercala os depoimentos a cenas de forte impacto visual. Há nômades cruzando o deserto, bandos de aves migratórias, mercados, lixões — imagens que reforçam o que os entrevistados dizem. “Foi em rostos, olhares e palavras que encontrei uma poderosa forma de alcançar as profundezas da alma humana”, afirma o diretor.

Salientamos que o excerto 12, apresentado pela estudante A.K.O.S., revela o quanto o documentário a sensibilizou. Percebemos a analogia que ela faz com as vidas expostas nos relatos e sua vida quando ela escreve “ou seja, a vida deles não são boas em vez de nós estarmos comendo, bebendo ter uma vida saudável eles estão sofrendo sem ter o que comer não tem uma cama quentinha para dormir, enfim são relatos muito tristes.” Ela quis explicar que “enquanto nós estamos comendo, bebendo e tendo uma vida saudável [...]”, outras pessoas não têm nada disso.

Excerto 12 – Documentário “Humano”.



6. Documentário "Humano"

Tomamos como laboratório de interpretação da vida as
vidas expostas num documentário sobre pessoas de outros
mundos relatando suas histórias de vida, como sobre-
viviam muitas ideias pessoas que relataram sua
história de sobrevivência por serem refugiados, por
não ter condições financeiras e se alimentaram por não
ter a vida que nós temos de hoje e dizem se perguntam
tão: "Porque nós não quem viver de lugar melhor?"
ou seja a vida deles não são viver um lugar
de não sustentamos comendo, bebendo ter uma vida
saudável eles estão sofrendo sem ter o que comer
nós tem uma cama quentinha para dormir, enfim
são relatos muito tristes.

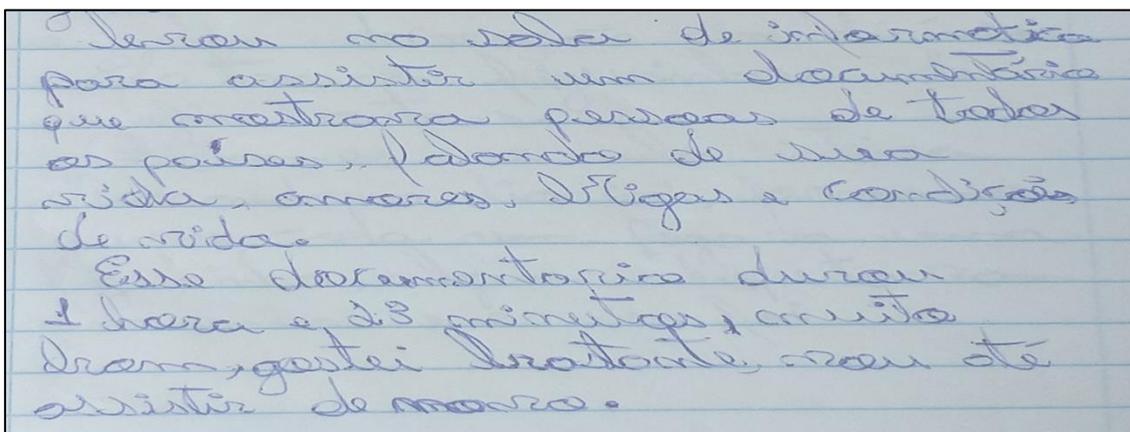
Fonte: Arquivo produzido pela aluna A.K.O.S.

Ouvir histórias que são reais acrescentam ao estudante um conhecimento global em relação à vida do outro, realidades estas que muitas vezes são próprias dos alunos.

No excerto 13, o estudante destaca os temas expostos: amores, brigas, condições de vida. Relata que gostou muito e irá assistir de novo. Além da sensibilização, houve:

- a. A intenção principal era aproximá-los ainda mais dos relatos na modalidade oral; e
- b. A singeleza e humildade de muitos daqueles personagens da vida real os encorajariam a relatarem sobre suas vidas e de seus familiares.

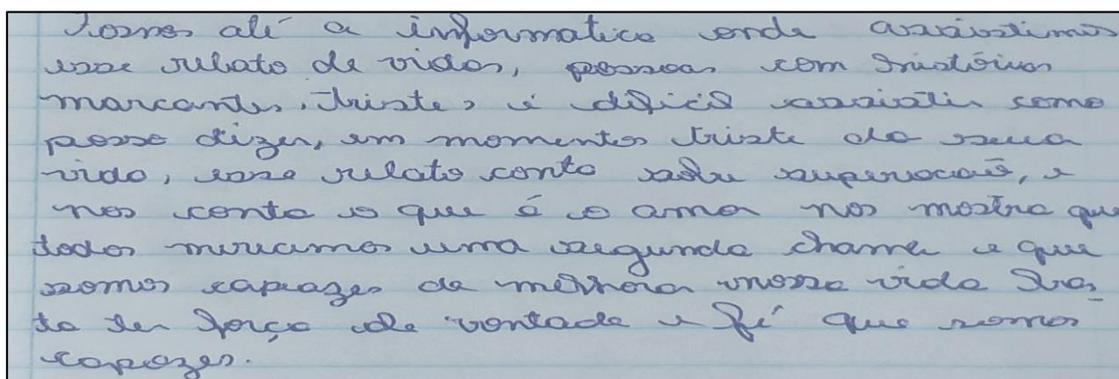
Excerto 13 – Documentário “Humano”.



Fonte: Arquivo produzido pelo aluno D.H.E.C.

Já no excerto 14, a aluna apresenta a essência e o alcance dos objetivos pretendidos com a atividade deste módulo, qual seja, entender que a vida é feita de histórias, de superação, que merecemos uma segunda chance e que somos capazes de melhorar nossa vida. A estudante percebeu isso ao fazer analogia das histórias reais relatadas no documentário conosco, quando relatou que, por meio da força de vontade e da fé, somos capazes de melhorar nossas vidas.

Excerto 14 - Documentário "Humano".



Hoje ali a informática onde assistimos esse relato de vidas, pessoas com histórias marcantes, triste, e difícil assistir como fosse dizer, em momentos triste de sua vida, esse relato conta sobre superação, e nos conta o que é o amor no mostra que todos merecemos uma segunda chance e que somos capazes de melhorar nossa vida. Deixa ter força de vontade e fé que somos capazes.

Fonte: Arquivo produzido pela aluna D.G.O.A.

Desde a idealização de nosso projeto, buscamos projetar nos módulos atividades que resgatassem e despertassem nos alunos o sentimento de pertencimento bem como a busca pela identidade variacional, e os laços que os ligam à sua origem e de seus pais. A língua materna, apresentada nos relatos orais deste documentário, contribuiu ainda mais para o alcance de nossos objetivos, ainda que as línguas estrangeiras trouxessem suas traduções em legenda, os alunos puderam perceber que a escrita adequada dos relatos das pessoas favoreceu o entendimento das mensagens, reforçando neles a importância relevada da escrita.

Em todo o documentário aparece apenas um brasileiro. Chamamos a atenção deles para que observassem como ele falou e como foi feita a tradução por escrito. O relato foi adequado à linguagem formal, assim os alunos entenderam que todas as demais pessoas que apareceram no documentário também apresentam variedades, desconhecidas por eles, mas que não deixaram de transmitir suas mensagens. Aproveitamos este momento para mostrarmos a eles os monitoramentos na fala e na escrita, e ressaltamos mais uma vez a necessidade de a escrita ter períodos bem construídos, para que haja a compreensão dos possíveis leitores.

Finalizamos a atividade com comentários em relação aos relatos. Alguns preferiram ler o que haviam escrito. Os relatos dos estudantes demonstraram compaixão, indignação e sentimentos de empatia pelas histórias apresentadas. Apesar de serem histórias tristes, incluímos este documentário no projeto por nossos alunos estarem dentro da faixa etária exigida para assisti-lo, ou seja, para maiores de 12 anos de idade.

3.2.7 Desenvolvimento do Módulo 7 - Visita ao museu virtual “Museu da Pessoa”

Neste módulo, fizemos um ensaio para a produção final do projeto de intervenção. Infelizmente, tivemos um problema em relação ao número de computadores disponíveis. Alguns estavam em manutenção, dessa forma precisamos reduzir o tempo de pesquisa. Então adaptamos o tempo e dividimos os alunos em duplas e conseguimos concluir a atividade, apesar de eles terem assistido menos relatos do que pretendíamos inicialmente.

Os alunos puderam entender que seria possível registrar os relatos deles e de seus pais, e que juntos contaríamos uma pequena parte da história de todos os envolvidos. Precisamos lembrar que, orientados por nós por meio dos termos de assentimento e consentimento, exigidos pelo Comitê de Ética, os estudantes puderam optar em gravar ou não seus relatos, em casa, em seus celulares, para depois analisarmos e montarmos nosso documentário.

Para melhor compreensão deste módulo e as atividades propostas, apontaremos parte da história do Museu da Pessoa. Segundo informações que constam na página *on-line*¹¹, sua sede está localizada na Rua Natingui, 1100 - Vila Madalena, São Paulo – SP. O Museu da Pessoa é um museu virtual e colaborativo. Está aberto a toda e qualquer pessoa que queira registrar e compartilhar sua história de vida. Seu conjunto de trabalhos realizados já ultrapassou a marca de 275 projetos de memória, os quais ajudaram a compor um acervo de quase 20 mil histórias de vida e cerca de 60 mil fotos e documentos digitalizados. Esse conteúdo serviu de base para a produção de publicações, exposições físicas e virtuais, documentários e eventos, além do compartilhamento na plataforma digital e nas mídias sociais.

Escolhemos este *site*, para que, por meio das pesquisas realizadas nele, os estudantes pudessem ouvir histórias das pessoas, analisar seus falares e suas condições sociais, discutir o monitoramento utilizado ou não pelas pessoas em seus relatos orais. Durante uma hora e trinta minutos, os alunos puderam ouvir histórias de acordo com as temáticas escolhidas por

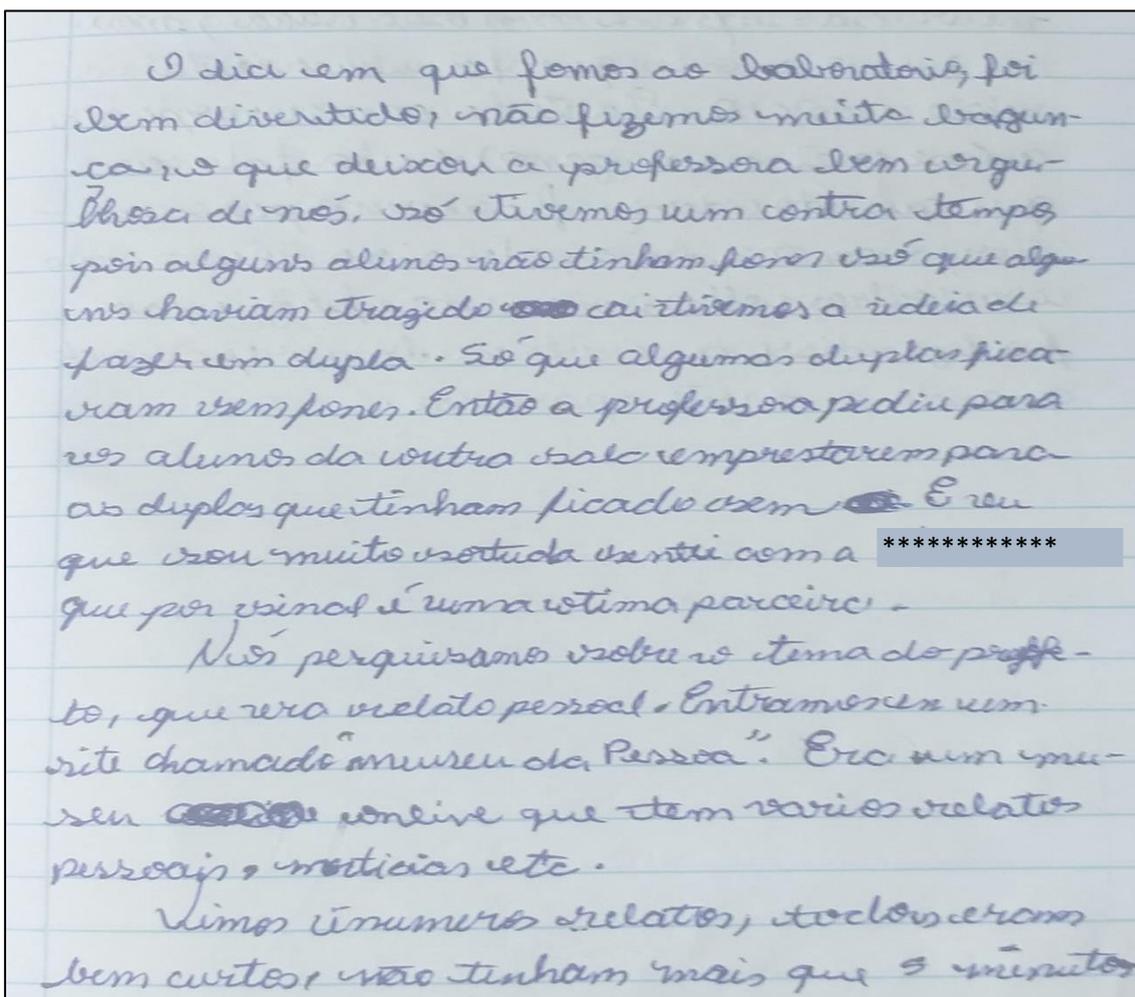
¹¹ Disponível em: <https://www.museudapessoa.net/>. Acesso em 22 de junho de 2019.

eles. Ao navegarem no *site*, os estudantes encontraram muitas opções de temas, das quais destacamos: mãe, futebol, namoro, viagem, brincadeira, adolescência, professor, faculdade, sonho, dentre muitas outras.

Após assistirem os relatos escolhidos por eles, propusemos que discutissem e relatassem oralmente uma das histórias escolhidas e em seguida apresentassem a análise escrita para a turma ou apenas para a professora. Nos exemplos abaixo, apresentamos excertos dos estudantes, nos quais relatam apenas de qual história gostaram, sem detalharem a história.

Logo abaixo, no excerto 15, sobre o Museu da Pessoa, a estudante relata que a aula foi produtiva porque não fizeram muita bagunça e denomina de “contratempo” a falta de fones de ouvido, problema este resolvido por eles mesmos ao terem a ideia de usarem os fones juntos e ainda emprestamos fones dos alunos de outras turmas.

Excerto 15 – Museu da Pessoa.

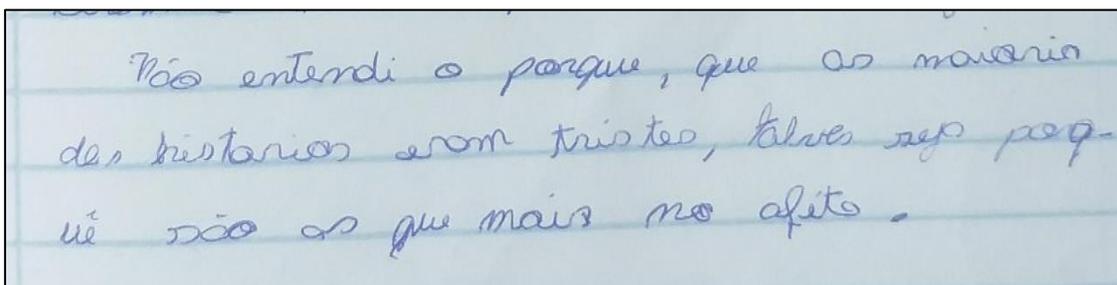


Fonte: Arquivo produzido pela aluna T.M.S.

Realmente houve este imprevisto, e então precisamos do auxílio de colegas da outra turma. Foi um lapso nosso, pois já tínhamos conhecimento de que nem todos possuíam celular, portanto, provavelmente, não teriam fones, é claro, mas este problema foi resolvido. A aluna não escreveu nenhuma das histórias, porém deu detalhes de como aconteceu a atividade, classificando-a como “dia bem divertido”.

No trecho seguinte, excerto 16, a estudante relatou não entender por que a maioria das histórias são tristes, e ela mesma deduziu a resposta de sua indagação, ao dizer que, talvez, sejam as que mais nos afetam. Realmente algumas histórias emocionaram os estudantes, fato que nos causou preocupação, porém depois, na roda de conversa, eles demonstraram entender que tudo o que viram se trata da vida real, e que muitas vezes se assemelhavam às histórias vividas por eles.

Excerto 16 – Museu da Pessoa



Fonte: Arquivo produzido pela aluna D.G.O.A.

Este questionamento foi levantado em outros momentos, tanto na exposição oral, durante roda de conversa sobre as histórias, quanto ao relatarem por escrito suas impressões sobre a atividade. Percebemos que não bastou apenas a explicação curta que fizemos ao dizer que navegaríamos em um *site* de relatos, sem detalharmos mais sobre a página. Então, após lidos os relatos, ampliamos a atividade e buscamos fazê-los entender mais sobre a escolha da página, explicando-lhes informações sobre “O que é o Museu da Pessoa”, de acordo com a apresentação do próprio *site*¹²:

Se cada pessoa compreender que todo ser humano importa e que a história de vida de cada um é tão relevante a ponto de ser patrimônio de um

¹² Disponível em: <https://www.museudapessoa.net/pt/museu-da-pessoa>. Acesso em 5 de junho de 2019.

museu, teremos uma sociedade conectada por experiências de vida, sentimentos e emoções em contraposição às diversas formas de intolerância.

Esta é a crença do Museu da Pessoa. Não por outra razão, elegeu como missão valorizar cada pessoa ao tornar sua história de vida patrimônio da humanidade. Para tanto, trabalha ativamente para ser reconhecido como um museu da humanidade, que combate a intolerância ao conectar pessoas por meio de suas experiências e sentimentos.

O grande valor do Museu da Pessoa é a escuta, pois vem da escuta a possibilidade de transformação de cada um. O Museu valoriza também a inovação, o empreendedorismo, a colaboração e a democratização da memória.

O Museu da Pessoa acredita que valorizar a diversidade cultural e a história de cada pessoa como patrimônio da humanidade é contribuir para a construção de uma cultura de paz. É um museu aberto e colaborativo que transforma histórias de vida em fonte de conhecimento, compreensão e conexão entre pessoas e povos.

Ao longo de sua trajetória, o Museu realizou perto de 300 projetos de memória nas áreas de Preservação e Disseminação do Acervo, Conte Sua História, Educativo e Memória Organizacional. Em 28 anos de história, o Museu da Pessoa inspirou a construção de três museus semelhantes fora do Brasil (Portugal, Canadá e Estados Unidos) e liderou campanhas internacionais para a valorização de histórias de vida.

Percebemos que este texto amplificou a interpretação das histórias ouvidas e pesquisadas, contribuindo ainda mais para convencer aos alunos de que suas histórias são patrimônios deles próprios, e de que toda história tem relevância sociocultural. Este momento foi de suma importância para incentivá-los a escrever, gravar e apresentar seus relatos para colegas, professora e, posteriormente, alguns deles, como ocorrido, para toda a comunidade escolar.

O diferencial entre o documentário produzido pelos alunos em nosso módulo final e os que constam no Museu da Pessoa é apenas a imagem. Optamos, em nosso trabalho, apenas pela divulgação da fala e escrita daqueles que autorizaram, por pretendermos divulgar os resultados das produções em mídias digitais sem expormos a imagem deles. Escolhemos o Museu da Pessoa para divulgarmos os relatos gravados, pois assim

eternizaremos e valorizaremos os relatos de nossos alunos e demais participantes. A política de publicação traz as seguintes exigências em relação à participação de crianças e adolescentes para pesquisa e divulgação de histórias de vida no *site*¹³, conforme apresentamos a seguir:

Participação de Crianças e Adolescentes

14. De acordo com a Lei nº 8.069/90, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente: são consideradas crianças as pessoas de até 12 anos de idade incompletos, e adolescentes as pessoas entre 12 e 18 anos de idade.

15. A consulta do conteúdo deste portal por crianças e adolescentes é permitida, sem qualquer restrição.

16. O envio de conteúdo é permitido a adolescentes (acima de 12 anos).

17. Só será recebido conteúdo produzido por crianças no âmbito específico de um projeto educativo, realizado por instituições de ensino ou afins. Estas instituições serão responsáveis pela autorização prévia para que os trabalhos dos alunos possam ser disponibilizados nesse portal, comunicando aos pais ou representantes legais do menor que os trabalhos desenvolvidos em sala de aula serão divulgados nesse portal.

18. No caso de necessidade de autorização prévia, a instituição deverá providenciar os documentos, evitando assim qualquer demanda ou questionamento pela divulgação dada ao trabalho.

19. O Museu da Pessoa informa que os trabalhos encaminhados pelos usuários - crianças e adolescentes – somente serão divulgados o primeiro nome, impossibilitando sua completa identificação, para sua proteção.

Lembramos que o *site* Museu da Pessoa se destaca como uma ferramenta notável para o professor que trabalhe com alunos acima de 12 anos de idade e que deseje desenvolver um trabalho que envolva tecnologia digital aliada ao ótimo conteúdo proposto.

A página ainda apresenta na publicação digital “Roteiros Educativos: Narrativas e aprendizagens, alguns argumentos para se trabalhar com histórias de vidas, pois elas “são fontes de informação que podem se converter em poderosas ferramentas educacionais. Para que isso ocorra, basta que sua

¹³ Disponível em: http://www.museudapessoa.net/public/editor/codigo_de_conduta_-_museu_da_pessoa.pdf. Acesso em 29 de maio de 2019.

apuração e disseminação sejam orientados por um propósito e por uma metodologia”.

Explica-nos também que o programa educativo do Museu da Pessoa ajuda pessoas, comunidades e organizações a serem produtores, guardiões e disseminadores de narrativas de vida. O programa oferece roteiros e métodos para professores utilizarem histórias de vida em sala de aula, montarem suas próprias coleções de histórias ou lançarem mão do acervo virtual do Museu da Pessoa para produzirem materiais pedagógicos.

Profissionais do magistério encontram orientações de apoio que podem ser livremente utilizadas e compartilhadas entre educadores e formadores. São conteúdos produzidos a partir da reflexão e sistematização de práticas pedagógicas aplicadas ao longo da trajetória do Museu da Pessoa, que também podem ser usadas por qualquer pessoa interessada no tema.

Acreditamos que as atividades desenvolvidas neste módulo culminaram de maneira positiva em nossa pesquisa, entretanto precisamos informar que, ainda após todo o desenvolvimento do trabalho, um número bem reduzido de alunos participou da divulgação externa dos relatos gravados. Motivo este para nos avaliarmos enquanto professores, em relação à valorização da história de vida que nossos estudantes carregam e que podem ser exploradas em favor de seu crescimento cognitivo e pessoal.

Dentre os 31 alunos participantes, seis gravaram seus relatos e quatro autorizaram a divulgação escrita de seus textos, portanto obtivemos um total de 32% de divulgação dos textos autorais (para além da sala de aula) do grupo pesquisado. Também pudemos contar com os relatos orais gravados de cinco mães, um pai e da professora pesquisadora. Esperávamos que houvesse um percentual maior de estudantes na divulgação externa do trabalho, dessa forma percebemos que ainda há muito o que se fazer para encorajar os alunos a exporem suas produções e entenderem que eles são agentes e atuantes na sociedade em que vivem, a começar pela escola.

3.2.8 Desenvolvimento do Módulo 8 – Palestra com a professora Odila Bortoncello, autora do livro “Resgate histórico do Município de Sorriso – Portal da Agricultura no Cerrado Mato-Grossense”

Este módulo deveria ter sido desenvolvido após o módulo cinco, quando visitamos a exposição de fotos do lançamento do livro “A história de Sorriso em fotografias”, porém, como já dito anteriormente, por questões de agenda da escola e da professora palestrante, precisamos reorganizar a data e ele acabou acontecendo após o 7º e não após o 5º módulo, como havíamos previsto, entretanto este fato não prejudicou o desenvolvimento do projeto de pesquisa.

Como objetivos específicos, neste momento pretendíamos proporcionar aos estudantes o privilégio de conhecerem pessoalmente a escritora de um livro, analisar os relatos orais da escritora durante a palestra e compará-los com os relatos documentados por ela no livro, complementar o conhecimento em relação à importância de contar histórias de vida bem como registrá-las por meio da escrita.

A professora convidada já iniciou a palestra relatando a luta que foi para conseguir escrever o livro, e a descreveu como um ato de superação. Segundo a autora, a professora Odila, quando ela iniciou seu mestrado e foi em busca da história do município de Sorriso, percebeu que havia poucos registros. Então surgiu a ideia de escrever a história da colonização deste lugar. Ao buscar autoridades e falar de seu desejo, ouviu que para este feito precisariam de pessoas “capacitadas” para escreverem um livro, desprezando seu interesse e demonstrando descaso em relação à capacidade de ser escrito por ela, uma professora mestranda, na época.

A professora Odila contou aos estudantes que interiorizou aquela fala como uma meta, e que ela iria provar que conseguiria escrever um livro que contasse a história de Sorriso - MT. E assim ela o fez. Juntamente com a professora Elisia Aparecida Dias, elas pesquisaram tudo o que podiam, na época, para que em 2003, pela Print Express Indústria Gráfica e Editora Ltda, nascesse o tão sonhado livro.

Durante uma hora e trinta minutos, com todo o vigor e paixão pelas histórias contidas no livro, sendo que todas foram escritas por ela, a partir de entrevistas realizadas com os pioneiros, ela falou incansavelmente e depois abriu espaço para questionamentos (Figura 12).

Este módulo foi um presente para o nosso trabalho.

Figura 12 – Palestrante professora Odila Bortoncello.



Fonte: Arquivo produzido pela professora pesquisadora Odila.

Todos ficaram focados e admirados pelas histórias relatadas, pois não são todos os dias que alguém presenteia uma turma inteira de 31 alunos com um livro (Figura 13).

Figura 13 – Alunos com seus livros, professora pesquisadora e palestrante professora Odila.

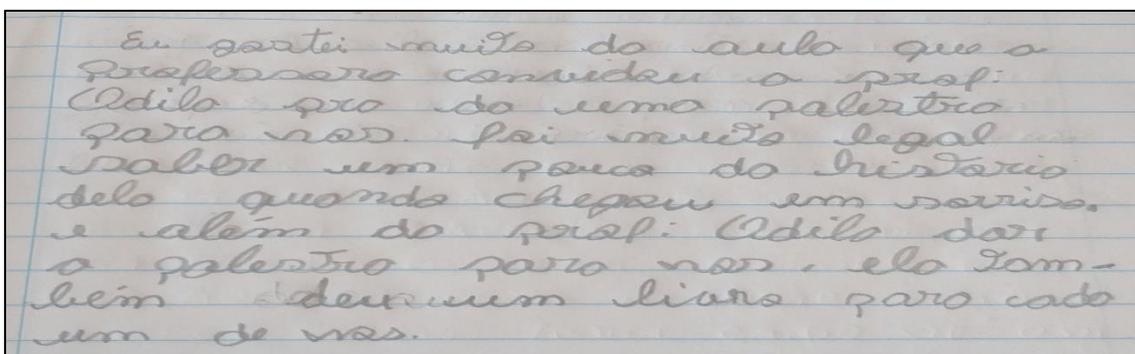


Fonte: Arquivo produzido pela pesquisadora.

De forma generosa a professora Odila presenteou a todos os integrantes da turma com um livro, então todos eles puderam acompanhar a palestrante, observar as fotos e fatos apontados por ela, olhando nos seus próprios livros. O nobre e inesperado gesto tomou uma proporção que não imaginávamos.

Logo abaixo, no excerto 17 – Palestra com a professora Odila, a aluna apresenta gratidão ao falar que, além de dar a palestra para eles, deu um livro para cada um. Percebemos nesta atividade o encantamento dos alunos por conhecerem alguém que escreveu um livro, fato este apontado por muitos deles como sendo a primeira vez, tanto de conhecer uma escritora pessoalmente, quanto de ganhar um livro.

Excerto 17 – Palestra com a professora Odila.



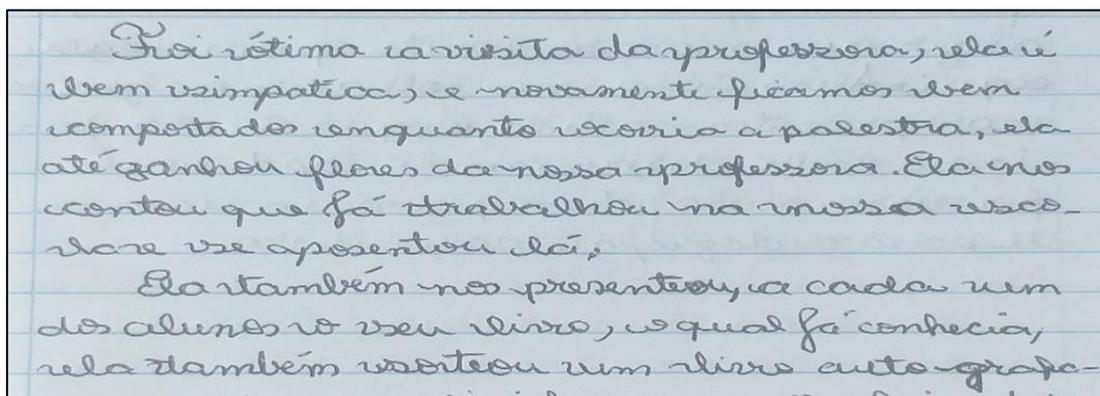
Fonte: Arquivo produzido pela aluna S.M.

Os estudantes foram elogiados pela professora palestrante, por participarem com questionamentos, por serem recíprocos e por pesquisarem sobre a história de onde vivem. Durante a palestra ela destacou a força da mulher colonizadora, e, como todo professor, desejou que eles estudassem muito, que fossem pesquisadores e agentes de sua própria história, especialmente às meninas, ilustrando esta necessidade com a leitura de um trecho de seu livro:

Ao contrário da filosofia milenar da humanidade, que para trabalhar na “roça” não precisava ter estudo e ainda que a mulher precisava apenas saber organizar a casa e servir à família, hoje as mulheres estão disputando em pé de igualdade com os homens, em todos os setores de produtividade. Apesar de se observar alguns tabus ou estranhamento, como é o caso da polícia feminina, motorista de carreta, gerente de grandes empresas, a mulher está demonstrando que é capaz tanto quanto o homem, ou até em alguns casos, superior, pela sua característica de sensibilidade e determinação na solução dos problemas. (DIAS; BORTONCELLO, 2003, p. 419).

No excerto 18, palestra com a professora Odila, a estudante relata fatos declarados pela palestrante, dizendo que a professora Odila já trabalhou e se aposentou em nossa escola, ressaltando também que presenteou cada um da turma com seu livro, o qual a estudante menciona já conhecer.

Excerto 18 – Palestra com a professora Odila



Fonte: Arquivo produzido pela aluna T.M.S.

Este módulo fechou o ciclo de atividades informativas para a conclusão e escrita do segundo relato pessoal. Informamos a eles que poderiam optar em reestruturar a primeira produção ou escrever um outro relato. Como suas primeiras produções, em sua maioria, não continham todas as características do gênero, alguns deles decidiram aprimorar o primeiro relato pessoal, outros decidiram escrever outro texto. Alguns estudantes optaram por escrever outro relato, por decidirem gravá-lo para o documentário e acharem que não seria viável gravarem a primeira história relatada.

Ao indagarmos por qual motivo não queriam mais o primeiro relato, eles nos apresentaram alguns argumentos para escreverem outro texto. Dentre os motivos, podemos destacar: por se tratarem de histórias tristes, ou muito íntimas, das quais não se sentiam seguros em publicar, ou, até mesmo, porque, após assistirem e ouvirem vários exemplos de relatos preferiu mudar o tema que escreveriam.

É importante declararmos que 11, dos 31 estudantes, produziram apenas o primeiro relato, não quiseram reestruturar o primeiro, e nem mesmo escrever outro texto. Para nós foi um número significativo, pois pretendíamos alcançar todos os integrantes, entretanto, um número aceitável, diante da dificuldade, conhecida por nós professores de Língua Portuguesa, em relação à refacção textual.

Ainda assim, não contabilizamos estes estudantes como não participantes, mas sim como participantes parciais do projeto, lembrando que três, destes 11 estudantes, participaram ativamente na produção do documentário, mesmo tendo cumprido parcialmente as etapas da escrita. Nesse contexto, precisamos entender quão preciosa é a integração ao mundo das tecnologias digitais, por despertar neles a curiosidade e a aproximação do professor ao seu mundo tecnológico. Esta etapa, trabalhosa e divertida, será descrita nos próximos módulos.

3.2.9 Desenvolvimento do Módulo 9 – Produção e análise individual do segundo relato pessoal escrito

Iniciamos a partir deste módulo atividades de conclusão do nosso projeto de intervenção. Durante todos os demais módulos descritos, e neste também, buscamos agregar informações para ampliar a competência dos estudantes na produção textual escrita e expressão oral. Para tanto, precisamos incluir algumas teorias encontradas em um livro didático, que ampliassem os conhecimentos adquiridos verbalmente e por meio dos relatos audiovisuais assistidos.

Entendemos que, diante de inúmeros exemplos de relatos orais e escritos, nossos estudantes, nesta etapa, precisavam de orientações específicas acerca do gênero proposto, sendo este um dos objetivos do nosso trabalho. Elaboramos, então, uma apostila, retirada do livro “Produção de Texto: interpretação e ação” (2017) contendo roteiros que agregariam informações aos estudantes.

A teoria sistematizada facilitou o entendimento visto que se diferem uma transcrição de relatos oral e escrito, de um texto escrito e um texto oral, o que também auxiliou na reescrita dos textos bem como nas novas produções escritas e orais. A figura 14 apresenta trecho dos estudos teóricos que contribuíram para facilitar a compreensão e todo conhecimento acerca do gênero relato pessoal oral e escrito.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, os estudantes estiveram livres para escreverem em seus diários, de acordo com seus conhecimentos prévios, utilizando o sistema da escrita como sabiam, havendo mínima interferência de

apontamentos individuais por parte da pesquisadora. Entretanto buscamos em todas as oportunidades de reflexão fazermos com que eles se reunissem com seus colegas e assim acontecessem, naturalmente, as adequações percebidas por eles para aprimoramento de seus textos.

Neste módulo, fizemos leituras e estudamos todos os passos para a gravação do relato pessoal. Mesmo já tendo sido trabalhadas as características do gênero, nesta fase do projeto, recapitulamos e acrescentamos detalhes que contribuiriam para a construção de textos mais amplos e coerentes.

Figura 14 – Trecho informativo sobre produção autoral.

Produção autoral

Relato oral

Contexto de produção

O quê: relato oral de um episódio de sua vida.
Para quem: compartilhar experiências marcantes com os colegas.
Para quem: colegas da turma; amigos e familiares.
Onde: vídeos a serem compartilhados de maneira privada.

Como dissemos neste capítulo, os relatos pessoais podem ser produzidos na modalidade oral e, nesse caso, circular em vídeos ou podcasts, por exemplo. Nesta atividade, você e os colegas vão compor pequenos vídeos relatando uma experiência marcante que tenham vivido.

Primeiro passo: observar exemplos

■ Leia a transcrição do início de um relato disponível no site do Museu da Pessoa. Nele, uma jovem fala sobre uma viagem que fez aos 17 anos para outro país e que, na opinião dela, a ensinou a “ser gente”.

Eu saí daqui do Brasil eu tinha 17 anos... e... eh... por ser filha única aqui, né?... por parte de mãe... eh... eu não sabia nem pegar ônibus sozinha [...].

162 Produção de texto: interpretação e ação

Fonte: (GUIMARÃES, 2017, p.162).

Abaixo apresentamos parte dos passos seguidos para o planejamento da gravação dos relatos escolhidos pelos estudantes (Figura 15).

Na sequência, apresentamos um gráfico com o número de participantes e sua integração durante o projeto de pesquisa. Destacamos que apenas 18 dos 31 alunos que iniciaram o projeto participaram na íntegra de todos os módulos orais e escritos, ou seja, apresentaram todos os relatos nos diários, participaram oralmente das rodas de reflexão, fizeram reestruturação do

primeiro relato ou escreveram um novo relato pessoal, totalizando 58% de participação em todos os módulos.

Figura 15 – Trecho informativo – Planejamento para gravação do relato pessoal.

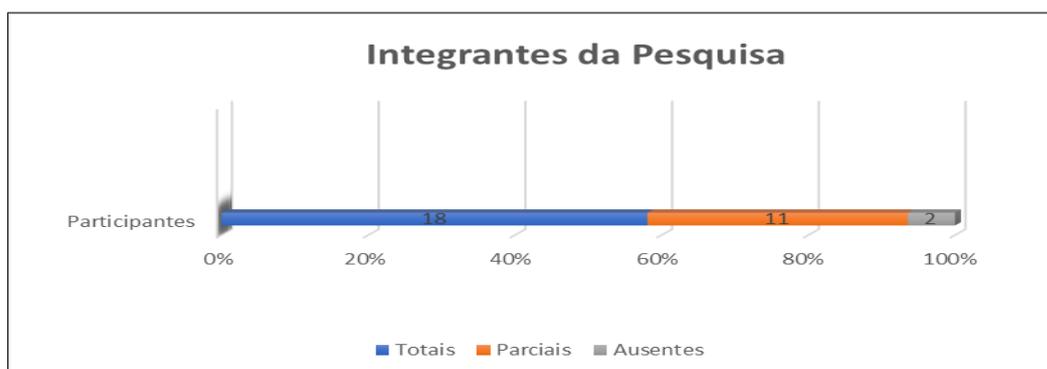
Segundo passo: planejar seu relato

1. Todo mundo tem alguma experiência interessante para contar. Pense em algum episódio marcante que você tenha vivido e tenha lhe ensinado algo. Veja alguns exemplos:
 - a) o convívio com um parente ou outra pessoa com quem você não tinha intimidade, mas que revelou ser boa companhia;
 - b) a chegada a um ambiente que lhe parecia intimidador (uma nova escola, um novo bairro) e como você fez para superar os desafios, ou que ajuda recebeu para isso;
 - c) um conforto material ou emocional que tenha dado a alguém (ou recebido de alguém);
 - d) uma viagem ou outro acontecimento em que tudo parecia dar errado, mas que no final foi divertido.
2. Quando tiver decidido o que relatar, prepare um roteiro de seu vídeo. Anote as principais informações que deverão constar do relato:
 - data e lugar da experiência;
 - os fatos em ordem cronológica;
 - uma reflexão pessoal sobre o que aconteceu.
3. O ideal é que o vídeo seja curto, com três minutos no máximo. Então, se necessário, elimine detalhes supérfluos.

Fonte: (GUIMARÃES, 2017, p.163).

Dentre estes, dois alunos foram transferidos e deixaram de participar do projeto, portanto finalizamos o projeto com 29 estudantes, tivemos 11 que concluíram parcialmente as etapas de escrita e gravação, porém lembramos que três estudantes, destes 11 que não concluíram todas as atividades escritas, participaram ativamente do planejamento e edição do documentário – produto de conclusão (Gráfico 4).

Gráfico 4 – Participantes: totais, parciais e ausentes.



Fonte: Arquivo produzido pela pesquisadora.

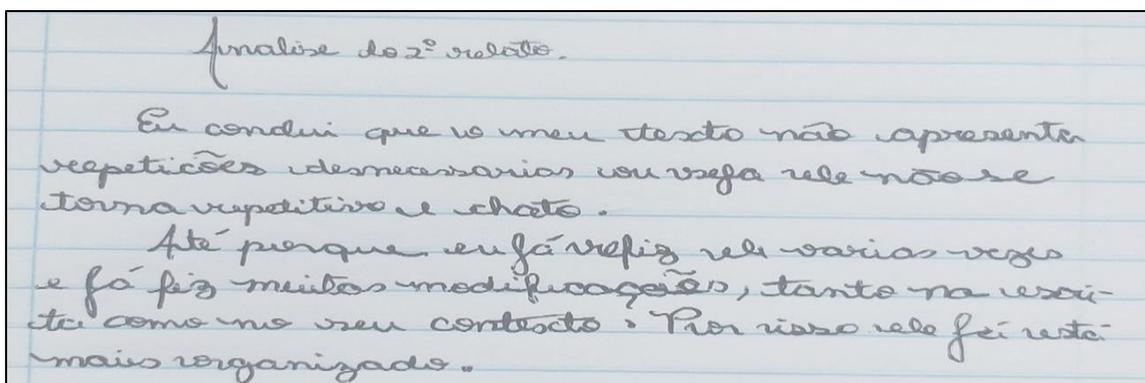
Nosso maior desafio durante as atividades foi despertar nos estudantes a necessidade de melhorar a competência linguística por meio da ampliação de vocabulário, adequação da linguagem, sem deixar fluir o lado “corretor” do professor de Língua Portuguesa, tão presente na pesquisadora, que aprendeu a mudar concepções e estratégias de abordagem em relação aos ditos “erros” da escrita e fala, após os estudos desta pesquisa, durante o trajeto da pós-graduação e, principalmente, durante o desenvolver do projeto de intervenção.

Apesar de todo trabalho em relação à conscientização da necessidade de monitoramento da fala e escrita, nossos informantes (estudantes adolescentes de 12 a 15 anos de idade) não têm maturidade e nem mesmo conhecimento suficiente para se conscientizarem totalmente sobre estas adequações, todavia sabemos que o projeto contribuiu significativamente ao despertá-los para esta indispensável mudança.

Apresentaremos abaixo excertos das análises registradas pelos estudantes, ao dialogarem com seus textos escritos e gravados, após apontamentos feitos com o auxílio de colegas. Lançamos as seguintes perguntas a eles: “Como você analisa seu texto? Mudaria algo? Está bom assim?”.

No excerto 19 – Análise do 2º Relato Pessoal –, a estudante se mostrou confiante em relação à sua escrita e observou que seu texto não apresentava repetições, as quais, segundo ela, tornam o texto chato.

Excerto 19 – Análise do 2º Relato Pessoal.



Fonte: Arquivo produzido pela estudante T.M.S.

Nesse excerto, observamos que o aluno completou dizendo que já fez e refez várias vezes seu texto. Demonstrou conhecer o significado de contexto e

percebeu seu texto como um texto organizado. A aluna aqui descrita autorizou a publicação de seu relato pessoal escrito, porém não participou das gravações. Seu relato está incluso nos anexos desta pesquisa.

No excerto 20, a estudante observou vários aspectos de seu texto após a gravação para o documentário. Ela relatou a supressão do “r” na palavra “engravidou” e disse que não deve escrever “engravido”. Observou que fala “mermo”, mas que deve escrever “mesmo”. Relatou que não colocaria a palavra “né” em seu texto, a qual não faz parte da escrita, porém, durante a gravação de seu texto, o termo “né” surgiu espontaneamente. E ressaltou que em várias palavras seu “r” muda, por ser nordestina, ao referir-se à supressão do “r” em algumas de suas pronúncias no texto gravado.

Em nenhuma destas observações percebemos depreciação pelas diferenças percebidas. O fato de serem convidados à análise da escrita e de seus áudios, juntamente com os colegas e apontarem um ao outro o que perceberam como inadequado, os encorajou a descreverem os deslizes percebidos por eles.

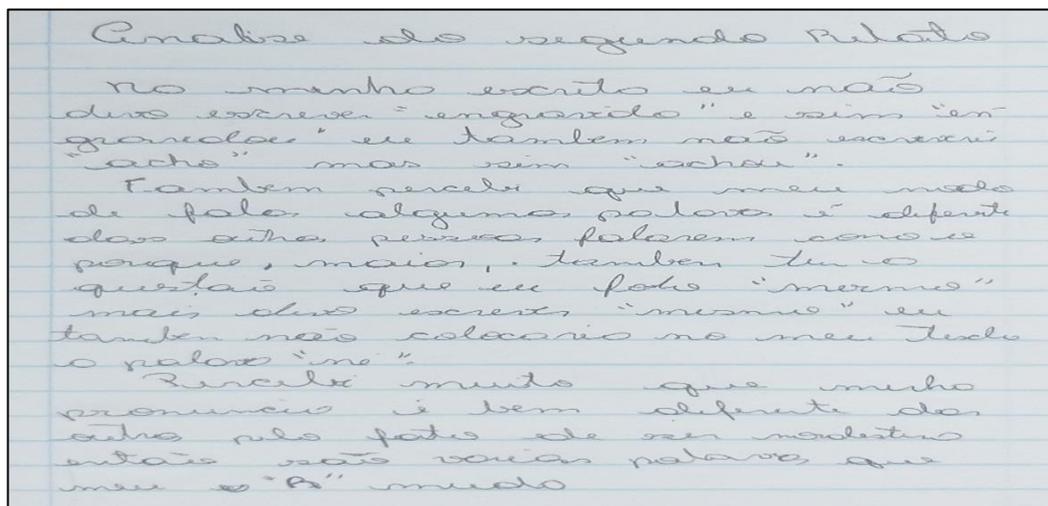
Em princípio pensamos que apontariam apenas transgressões ortográficas e elementos de concordâncias verbal e nominal, entretanto percebemos no excerto apresentado uma análise consciente de sua variedade ao falar de mudanças necessárias e de reconhecimento de sua língua materna, ao afirmar que “percebi muito que minha pronúncia é bem diferente dos outros”, pelo fato de ser nordestina”. Nesta reflexão, a estudante reflete sobre sua pronúncia, seu sotaque diferente de alguns colegas. A estudante veio de Araguaína, estado do Tocantins, e chegou à nossa escola bem no início do projeto.

Neste trecho, entendemos que todos os documentários a fizeram refletir de maneira positiva, pois o “diferente” para ela não a fez melhor ou pior que os “outros”. A aluna participou ativamente do projeto do início ao fim, inclusive da abertura do documentário e gravação de seu relato.

No excerto 21, a aluna observou que analisou apenas algumas repetições, destacando duas palavras: “então” e “daí”. Terminou dizendo que usa muito as duas palavras em seu vocabulário falado. Observamos que a aluna explica “linguagem oral” ao usar a expressão “vocabulário falado”.

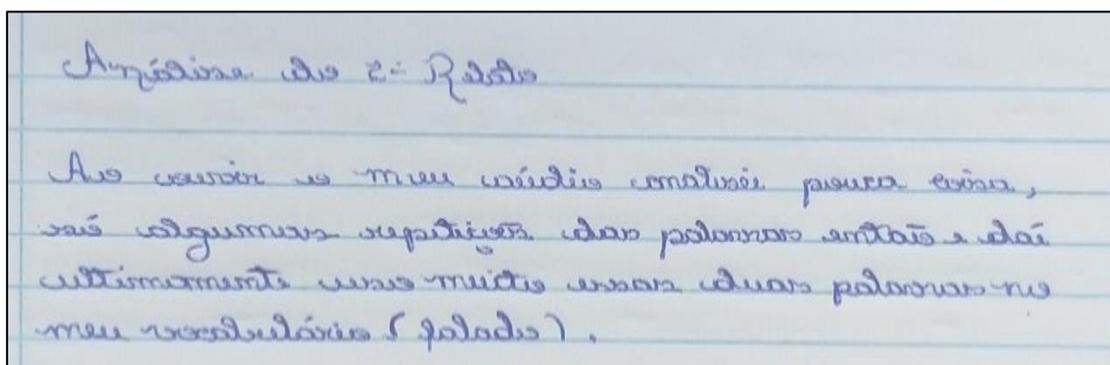
Percebemos nesta análise que a estudante demonstra segurança em relação ao seu texto escrito e aponta apenas as repetições em seu áudio.

Excerto 20 – Análise do 2º Relato Pessoal.



Fonte: Arquivo produzido pela estudante A.L.S.

Excerto 21 – Análise do 2º Relato Pessoal.



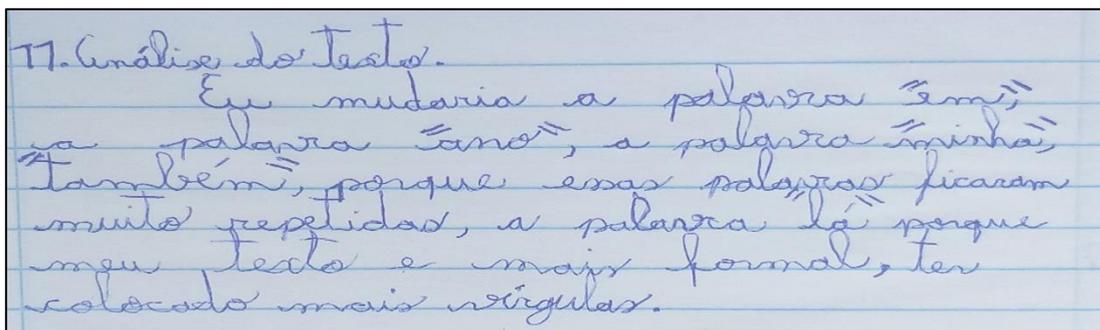
Fonte: Arquivo produzido pela estudante A.K.V.S.

No excerto 22, o estudante falou que mudaria algumas palavras porque elas ficaram muito repetidas. Acreditamos que ele quer expressar seu desejo de substituição dos termos, e ainda concluiu “porque meu texto é mais formal”.

O termo “formal” e “culto” foi mencionado inúmeras vezes durante o projeto e o estudante faz uso dele para explicar o motivo das mudanças apontadas.

Observa e diz ser necessário o uso de mais vírgulas, mesmo não apontando o porquê das vírgulas.

Excerto 22 – Análise do 2º Relato Pessoal.



Fonte: Arquivo produzido pela estudante E.P.F.D.

Neste módulo, após lermos as análises feitas pelos alunos, sentimos a diferença entre quando o professor aponta os “erros” e quando os próprios alunos se autoavaliam.

Nossos objetivos durante este módulo foram alcançados de maneira satisfatória. Sabemos que nem todas as inadequações foram apontadas, porém percebemos o empenho dos estudantes ao analisarem seus textos. E complementamos esta análise com as palavras de Bortoni-Ricardo:

Se valorizarmos menos as regras prescritivas, se dermos asas à nossa criatividade, vamos encontrar muitas formas de refletir sobre o português brasileiro e de usá-lo com satisfação e confiança, porque, afinal, todos nós que o temos como língua materna somos muito competentes em língua portuguesa. Vamos contagiar nossos alunos com essa confiança e com a alegria de usar o nosso português, na fala e na escrita, com pouca ou com muita monitoração, prontos para desempenhar qualquer tarefa comunicativa que nos caiba. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 105).

Os apontamentos dos alunos escritos e mostrados com uso dos excertos apresentados são resultados da orientação dada pelos estudos provenientes da Sociolinguística Educacional, que incentiva à reflexão por meio de atividades epilinguísticas, e não à punição e/ou apenas à análise de “erros”. Como descrevemos neste módulo, muitos alunos conseguiram analisar seus deslizes em relação à norma culta e fazer várias adaptações necessárias

3.2.10 Desenvolvimento do Módulo 10 – Gravação e ilustração dos relatos pessoais

É preciso explicar que parte da atividade de gravação dos áudios para a produção do documentário de relatos pessoais #RELATOPESSOAL¹⁴ foi feita em casa, individualmente, devido à falta de espaço silencioso e adequado para a gravação dos áudios na escola. Outro fator para que esta etapa fosse feita em casa, foi o convite estendido aos pais para também gravarem um relato oral. Contamos com a gravação dos relatos de seis estudantes, quatro mães, um pai e da professora pesquisadora.

Por meio do aplicativo *WhatsApp*, os estudantes enviaram seus áudios para a professora, os quais, posteriormente, foram compartilhados entre os colegas que também optaram por gravar seus relatos. Em relação à divulgação dos relatos, além dos seis alunos, cinco mães, um pai e a professora pesquisadora, quatro alunos aceitaram divulgar seus textos no formato escrito, totalizando a divulgação de dezessete relatos, sendo treze deles gravados e quatro digitados.

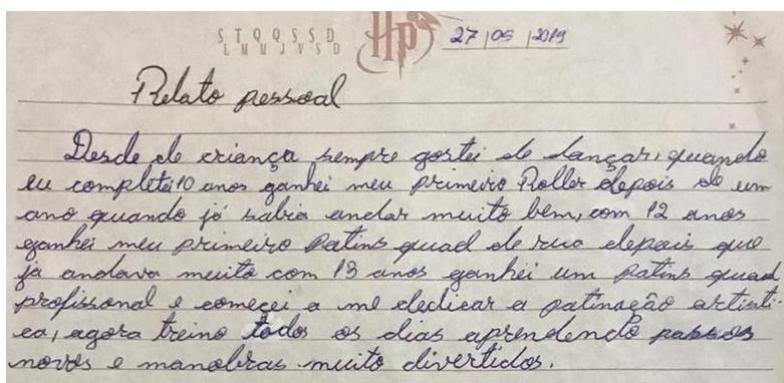
Com os relatos enviados via celular para o grupo de alunos, pais, mães e professora, nos reunimos com todos os estudantes do grupo de pesquisa, para mais uma vez ouvirmos os áudios e compará-los aos relatos escritos. Nesse momento, a atividade se diferenciou do módulo anterior por ser em grupo a audição dos relatos. Eles puderam avaliar sua leitura do relato escrito, seu relato oral e verificar o grau de monitoramento da fala utilizado nos dois formatos.

Os seguintes excertos 23 e 24 apresentam o progresso de um aluno desde a produção inicial até a etapa final das produções. Os textos estão na íntegra mostrando o progresso da escrita do primeiro relato para o segundo e a transcrição de seu relato oral, onde o aluno apresenta seu texto gravado para o documentário. Percebemos no excerto 23 um texto curto, composto de apenas um parágrafo. Já o segundo texto, excerto 24, apesar de ter mudado o contexto de sua história, visualizamos um texto extenso, coerente, com várias

¹⁴ O nome do documentário #RELATOPESSOAL foi escolhido pelos estudantes do projeto. Na informática, a inspiração para usar o símbolo *hashtag* # veio do IRC (*Internet Relay Chat*), um tipo de protocolo de comunicação utilizado na rede para bate-papos e trocas de arquivos. Inicialmente era essa a sua função: indexar um tópico ou assunto nas redes sociais com o objetivo de permitir o acesso de todos a uma determinada discussão, já que, ao clicar nas *hashtags*, elas transformam-se em *hiperlinks* (hiperligação) de um texto a outros documentos, resultando em um *hipertexto*). Disponível em: <https://www.portugues.com.br/gramatica/para-que-serve-uma-hashtag.html>. Acesso: 12 de janeiro de 2020.

características do gênero relato, detalhando uma viagem de férias no fim de ano.

Excerto 23 - Exemplo do primeiro relato pessoal.



STOQSSD
LNMJVSD

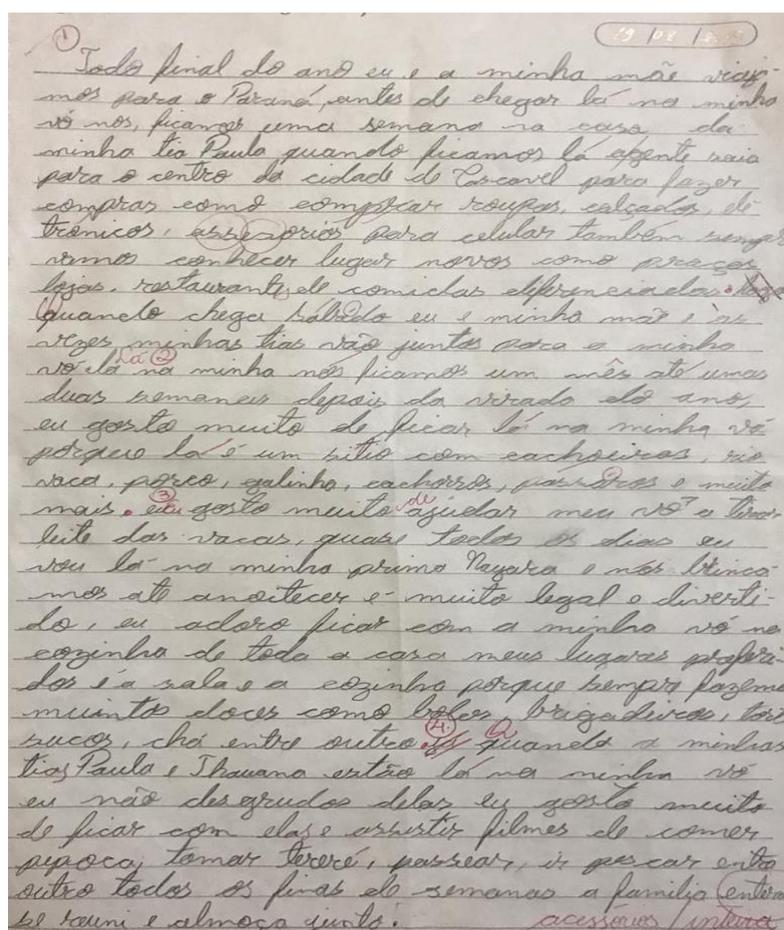
HP 27/05/2019

Relato pessoal

Desde de criança sempre gostei de dançar, quando eu completei 10 anos ganhei meu primeiro Roller depois de um ano quando já sabia andar muito bem, com 12 anos ganhei meu primeiro patins quad de rua depois que já andava muito com 13 anos ganhei um patins quad profissional e comecei a me dedicar a patinação artística, eu agora treino todos os dias aprendendo passos novos e manobras muito divertidas.

Fonte: Arquivo produzido pelo estudante E.M.G.

Excerto 24 – Exemplo do segundo relato pessoal.



19/11/2019

Todo final do ano eu e a minha mãe viajamos para o Paraná, antes de chegar lá na minha mãe, ficamos uma semana na casa da minha tia Paula quando ficamos lá agente vai para o centro da cidade de Cascavel para fazer compras como comprar roupas, calçados, eletrônicos, acessórios para celular também sempre como conhecer lugar novos como praças, lojas, restaurantes, e comichas e brincadeiras. Quando chego lá eu e a minha mãe e as vezes minhas tias vão juntas para a minha mãe e a minha mãe ficamos um mês até umas duas semanas depois da cidade lá, eu gosto muito de ficar lá na minha mãe porque lá é um bitão com cachoeiras, rio, vaca, porco, galinha, cachorro, pássaros e muito mais. Eu gosto muito ajudar meu pai a tirar leite das vacas, quase todos os dias eu vou lá na minha prima Nayara e nos brincamos até anoitecer e muito legal e divertido, eu adoro ficar com a minha mãe na cozinha de toda a casa meus lugares preferidos é a sala e a cozinha porque sempre fazemos muito doces como bolos, brigadeiros, tortas, sucos, chá entre outros. Quando a minha tia Paula e Shuana estão lá na minha mãe eu não desgrudo delas eu gosto muito de ficar com elas assistir filmes de comédia, pipoca, Tamar Tererê, passear, ir pescar entre outros todas as finais de semana a família inteira se reuni e almoça junto.

Fonte: Arquivo produzido pelo estudante E.M.G.

Abaixo, na figura 16, apresentamos a transcrição do relato oral, onde o aluno relata parte do texto acima (excerto24). Podemos perceber o cuidado com a norma culta na escrita e traços da oralidade no texto gravado.

Figura 16 – Transcrição do relato oral do aluno E. M.G.

Gostu muito di lá porque éééé, a minha vó Cozinha iii eu adoru ajudá ela na cozinha fazê bolus, brigaderu, suco, almoçu... é muito divertidu. Daí tem a tardi qui às vezes eu vô lá na entrebaria ajudá minha vó, meu vô a tirá leiti qui é muito divertidu. Daí mais di tardizinha ou lá pelas três horas da tardi eu gostu sempri de ir na minha prima Naiara. A genti fica brincandu o dia interu até anoitecê i isso continua em um meis intêro. Mais depois uuu, depois, ãnn, tipu antis da genti voltar para Sorrisu, a genti sempri passa em Cascavel pra fazer umas compras na cidadi liii é muito legal porque como a genti eu moru em Sorrisu issu acaba dificultanu algumas coisa assim di compra. Ééé...áí lá tem umas variedadi porque é per... pertu do Paraguai e us preçus também são ótimus. Mais é tipuuu i a genti acaba passandu uma semana na casa das minhas tia. Qui é muito legal porque eu gostu muito de ficar com elas. Daí quandu a genti vai lá a genti vai pra praça, ãnnn...vamus em lugares históricus, diferentis para visitar. A genti joga vôlei, éééé...assisti TV, faiz cumidas diferenciadas, típicas di lá, é muito divertidu. Eu gostu principalmenti du Natal porquê a família inteira si reuni i todumundu fica juntum, conversa, fica aqueli amor familiar, iii...ahhh, nãu sei comu explicar, mais eu gostu muito.

Fonte: Arquivo produzido pelo estudante E.M.G.

As etapas deste módulo foram importantes, pois nestas atividades os alunos que optaram por não gravar seus relatos puderam ouvir os textos dos colegas que gravaram. Após a audição, todos foram convidados a produzir ao menos um desenho que representasse seu relato pessoal, inclusive aqueles que apresentaram ou não seus textos apenas no diário de relatos. Aquele que possuía maior habilidade para desenhar ajudou o colega que tinha menos, e, ao final, todos apresentaram ilustrações de suas histórias.

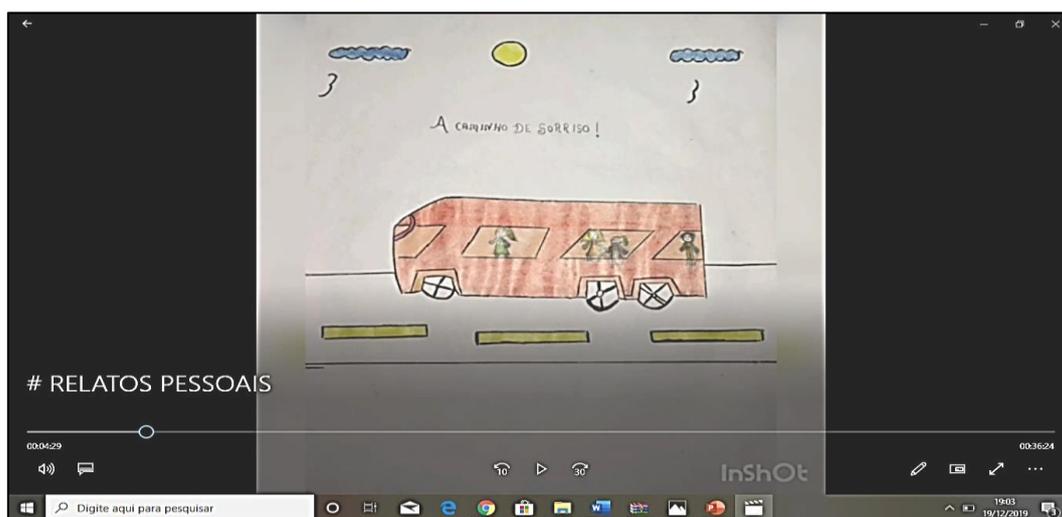
Os desenhos foram fotografados e serviram de fundo ilustrativo para os relatos pessoais no documentário. Como os pais não puderam participar desta etapa de ilustração, os estudantes pesquisaram imagens da internet para ilustrarem os relatos dos pais. Também buscaram imagens para o relato da professora.

Dos seis estudantes que gravaram seus relatos, duas alunas contaram sobre a vinda para Sorriso, as dificuldades de encararem uma nova escola, o

motivo da vinda para Sorriso, enfim, são histórias marcadas de emoção e saudades do lugar que deixaram.

As temáticas das produções dos estudantes foram variadas, em sua maioria temas divertidos, felizes e de superação, porém há relatos com temáticas tristes também. Destacamos alguns destes fatos descritos: arte acontecida quando eram crianças, saudades do lugar e da escola de onde vieram, reencontro de pai e filha, separação dos pais, viagens, a casa dos avós, encontro com o mar, aprender a pilotar moto, interclasse na escola, enfim, cada qual à sua maneira escolheu a melhor história ou a mais marcante para ser relatada. Na figura 17 podemos observar a imagem do texto escrito e gravado pela estudante A.K.V.S. que retrata a vinda dela e de sua família para Sorriso – MT, no ano de 2019.

Figura 17 – Desenho ilustrativo no documentário.



Fonte: Arquivo produzido pela aluna A.K.V.S.

Em relação aos relatos gravados pelas mães e pai, encontramos histórias de vidas que falam das dificuldades ao virem para a cidade de Sorriso, do filho que ficou em outro estado com a avó, da colonização de nossa cidade, da falta de emprego de onde vieram, da conquista da casa própria, do quanto a cidade cresceu, enfim, todas as histórias retratam amor por esta cidade. É unânime em todos os textos falarem da saudade de onde vieram, mas que aqui é muito bom de se viver, principalmente porque há trabalho.

As histórias atuais das famílias vindas para Sorriso se cruzam com o contexto histórico do livro “Resgate Histórico da Cidade de Sorriso” (2003), todavia não podemos desconsiderar toda a dificuldade relatada no livro pelos colonizadores. Por sua vez, os relatos dos informantes do nosso projeto retratam dificuldade para o recomeço. Dentre as dificuldades, destacamos fatos relacionados à vinda do esposo e depois da esposa com os filhos, moradia na casa de parentes, emprego ou a busca dele, primeiras famílias que construíram Sorriso, as atuais que continuam a história, tornando este município a cada dia maior.

A participação dos familiares no projeto proporcionou uma aproximação maior destes com a escola e pesquisadora. Nem todos se inteiraram do projeto, porém os que participaram tiveram presença significativa e contribuíram para que cumpríssemos todos os módulos. Abaixo apresentaremos a transcrição do texto de uma das mães que gravou seu relato de vida, contando como era sua infância, sobre as brincadeiras, as obrigações que tinha quando criança. O texto foi gravado pela mãe, no formato relato oral, enviado pelo aplicativo e faz parte do documentário dos relatos (Figura 18).

Figura 18 – Transcrição de relato oral.

Quando eu era criança eu tinha duas obrigações: brincá e trabalhá. Eu brincava di carrinhu, eu brincava di rampá bicicleta, brincava di rolimã, brincava di subi em árvore, di pulá na cachueira, di nadar no rio, di andá em cima das cercas, di corrê no pastu.

Então tinha um sítu imensu que eu podia explorá ele livremente, que ali tudo a genti conhecia, mas além di di brincá, a genti tinha as obrigações, eu tinha que ajudá minha mãe im casa, cusafazeris di casa, limpá casa, lavá loça até mesmo lavá roupa iiii i também eu tinha que ajudá tirá o leiti das vaca né, iiii i tirava o leiti i tinha qui intregá esse leiti na cidade.

Ééééé a genti tirava o leiti, colocava nas garrafas, tudo certinho i com uma charreti a genti ia pra cidade e entregava de casa em casa, isso era de manhã. Intregava leiti de manhã i de tarde a genti ia pra escola e nos intervalo, ondi, final de semana, sábado e domingu era quando a genti tava assim, livri pra brincá e a genti aproveitava muitu.

Não existia celular, videogame, nada dessas coisas tecnológicas, a genti só tinha uma televisãu, e não tinha nem internet então, a televisãu não nos atraía, o que interessava mesmu era tê hora livri prá podê i brincá i a genti brincava até iscurecê i é a hora que a genti entrava pra dentru de casa, mortu di cansadu de tantu brincá. Essa foi a, a minha infância.

Fonte: Arquivo produzido pela pesquisadora.

Nossa experiência com estudantes do 6º ao 9º ano há mais de 19 anos nos faz perceber que o envolvimento dos pais com a vida escolar dos filhos diminui e se torna bastante distante quando eles ingressam no Ensino Fundamental dos Anos Finais, portanto atividades que solicitem a participação dos responsáveis proporcionam aproximação e integração da família com seus filhos. Apesar de termos apenas cinco relatos dos familiares, percebemos a participação deles em outras atividades propostas no decorrer do projeto. Questionários respondidos, informações sobre a infância dos filhos, sobre o lugar de onde vieram, enfim, diretamente foram poucos, mas indiretamente, os estudantes solicitaram em diversas atividades a participação dos pais, mães e/ou responsáveis.

3.3 Produção final, apresentação e postagem do documentário

Ao final de todos os módulos, partimos para a execução do produto que concluiu nosso projeto. Como objetivo específico, esta etapa foi dividida em duas etapas e pretendeu documentar, por meio de tecnologias digitais, os áudios e as imagens produzidas pelos participantes do projeto e produzir relatos multimodais. Também apreciar a criatividade dos estudantes e enfrentar os desafios acerca do registro digital.

A primeira etapa aconteceu no laboratório de informática da escola, no período vespertino. Dividimos os estudantes em grupos de dez integrantes por encontro, para facilitar os trabalhos. Na primeira atividade desta etapa, os estudantes fotografaram os desenhos produzidos em sala de aula pelos alunos, criaram pastas para separarem áudios e imagens, pesquisaram e arquivaram imagens na internet para áudios do pai, mães e professora pesquisadora, tomaram conhecimento dos programas *Filmora*¹⁵ e *InShot*¹⁶,

¹⁵ *Filmora* Vídeo Editor (2016) é o substituto do antigo *Wondershare*, um editor de vídeo com bom nível de recursos, destinado a produções mais simples e a um perfil de usuário que exige menos dos aplicativos de edição de vídeo. O *Filmora* Vídeo Editor se destaca pela interface mais compacta e pelo conjunto de recursos que permite que vídeos sejam trabalhados de forma ágil para fácil compartilhamento via Internet. (GARRET, 2016).

¹⁶ *InShot* é ferramenta muito útil para quem gosta de caprichar nas fotos e vídeos. Serve para cortar, fazer pequenas edições e melhorias. Sua principal função é permitir publicar vídeos e fotos por inteiro no Instagram. E a melhor vantagem: está disponível gratuitamente tanto para Android quanto iOS (antes chamado de iPhone OS) e é um sistema operacional móvel da Apple Inc. desenvolvido originalmente para o iPhone, também é usado em iPod touch e iPad.

gravaram a abertura do documentário e escolheram músicas para fundo musical dos áudios.

A primeira parte do documentário foi feita no programa *Filmora*, porém, devido à dificuldade de encontrarmos músicas disponíveis que não exigissem direitos autorais, optamos por utilizar o programa *InShot*, que já consta com músicas disponíveis, por ter sido sugerido pelos alunos e ser uma ferramenta conhecida por eles. Como já detectamos durante o projeto, poucos alunos tinham habilidade com as mídias digitais. Muitos nem mesmo conseguiam acessar *e-mail* e/ou fazer *download* das imagens, porém com o auxílio da professora e de outros colegas estas dúvidas foram sanadas.

Abaixo, na figura 19, apresentamos a imagem de estudantes com auxílio de dois celulares: um deles fornece iluminação e o outro fotografa. Os desenhos fotografados foram produzidos pelos alunos para ilustrarem os áudios de seus relatos.

Figura 19 – Alunos fotografando desenhos para a ilustração dos relatos.



Fonte: Arquivo produzido pela pesquisadora.

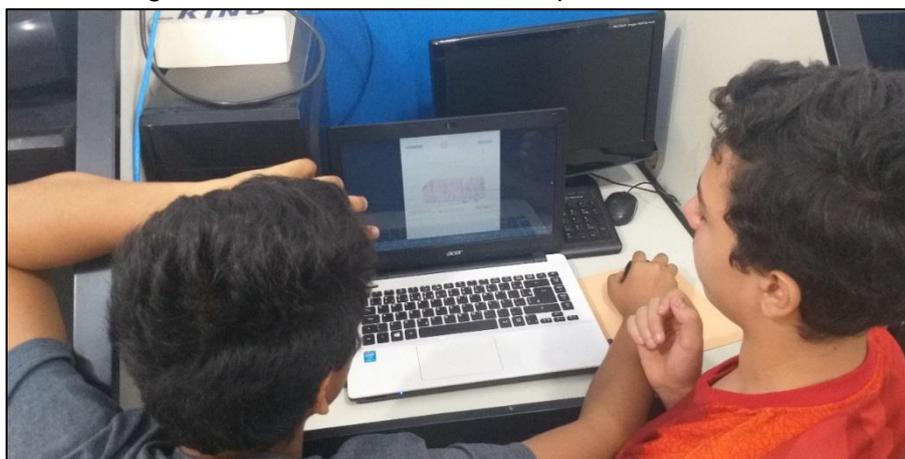
Apesar de dispormos apenas de recursos amadores, os estudantes se dedicaram muito nesta etapa, principalmente porque o uso do celular em nossa escola é proibido. No entanto, a direção e a coordenação escolar permitiram que nos horários de aula somente a professora pesquisadora utilizasse o celular, o que dificultou algumas atividades, mas não deixamos de cumpri-las.

<https://www.melhoresaplicativos.com.br/inshot-o-que-e/inshot/>. Acesso em 01 de setembro de 2019.

Os estudantes puderam trazer seus *smartphones* apenas no período vespertino, para uso no laboratório de informática. Por sua vez, cabe salientarmos que o uso de recursos tecnológicos digitais em sala contribuiu para nos aproximarmos do mundo desses adolescentes. Desse modo, aulas bem planejadas podem desmistificar a visão negativa do uso do celular em sala de aula como recurso para aprendizagem.

Depois de fotografados os desenhos, iniciamos a montagem de pastas individuais de cada aluno que desejou divulgar seu relato gravado. As pastas constavam com áudio e desenhos. Alguns estudantes fizeram apenas um desenho. É importante dizermos que uma das estudantes gravou seu relato no período vespertino, ali mesmo no laboratório de informática, pois ela não dispunha de internet em casa para gravar e enviar seu áudio. Esta possibilidade foi aberta a outros estudantes que também não tinham o recurso, porém eles não quiseram divulgar seus textos. Este primeiro encontro teve duração de quatro horas (Figura 20).

Figura 20 – Alunos montando as pastas individuais.



Fonte: Arquivo produzido pela pesquisadora.

Após organizarmos as pastas individuais, gravamos a chamada de nosso documentário. Ali mesmo no laboratório, perguntamos a eles quais palavras definiam nosso projeto, os relatos escritos e/ou gravados por eles, pelo pai, mães, professora pesquisadora e seus colegas. Cada um deles sugeriu uma palavra, anotamos as palavras e gravamos a abertura do documentário, com palavras que definem muito bem os relatos de vida dos alunos, das mães e dos pais. Foram sugeridas e gravadas as seguintes

palavras: histórias, alegrias, tristezas, saudades, momentos, viagens, diversões, animais, humanos, conquistas, vidas, famílias, superações, vitórias, derrotas, sonhos, oportunidades e realidades. Estas palavras cheias de significado ficaram eternizadas em nosso documentário, na voz dos estudantes que ali estavam.

Feita a abertura, marcamos nosso próximo encontro para organizarmos todos os arquivos e montarmos a produção final, com todos os integrantes participantes do documentário. Cabe salientarmos que não consideramos ser este o único produto. Os textos nos diários, os relatos escritos, e até os não escritos, contados oralmente e não registrados por parte de alguns estudantes, que não construíram conosco todas as etapas, também foram considerados por nós, frutos e produtos deste projeto de intervenção.

Para a segunda atividade “Montagem do documentário”, o lapso de não montarmos um roteiro fez com que nossa tarde de quatro horas não tivesse muito êxito. Todos queriam editar, um único documentário, então precisamos delegar atividades a cada um e delimitar tempo para que não houvesse prejuízo a nenhum participante. Depois desta tarde frustrante, que não deixou de ser aprendizado, combinamos que no próximo encontro antes de iniciarmos as atividades construiríamos juntos um roteiro para a organização de nosso trabalho (Figura 21).

Figura 21 – Elaboração de roteiro para próximas etapas.



Fonte: Arquivo produzido pela pesquisadora.

O roteiro criado, junto aos estudantes, facilitou os trabalhos da segunda atividade, mas não anulou todas as dificuldades de integração entre os estudantes. O fato de um ter mais conhecimento e facilidade em editar que outro foi um dos principais conflitos entre os integrantes, fato totalmente comum, visto estarmos descrevendo atitudes de adolescentes entre 12 e 15 anos de idade. Propuseram até fazer dois documentários para a pesquisadora e escolhermos o melhor.

Explicamos a eles que não se tratava de um concurso, mas de um trabalho em equipe e que precisaríamos nos organizar que daria certo. Procuramos eliminar os conflitos da melhor maneira possível, solicitando auxílio deles em diversas atividades, sem excluirmos nenhum deles. E, ao final, mesmo tendo todos participado, não conseguimos concluir em duas tardes, como prevíamos. Sem tempo hábil para outros encontros, precisamos delegar a responsabilidade de finalizar a edição do documentário a um aluno que possuía habilidades com o programa escolhido para a edição. Todos concordaram com a decisão, visto que nosso prazo de término do projeto estava próximo.

Totalizamos 12 horas de encontros no período vespertino para montagem e edição do documentário #RELATOPESSOAL e mais 40 horas dispensadas para os 10 módulos desenvolvidos em sala de aula. Nosso projeto se estendeu durante quatro meses, pois a professora pesquisadora era a professora titular de Língua Portuguesa da turma em que desenvolveu o projeto e precisou intercalar os módulos ao currículo escolar da disciplina.

Vimos como positivo o fato de os módulos não serem construídos todos na sequência, pois os intervalos com as aulas da grade escolar proporcionaram um espaço de tempo para revisarmos as atividades propostas. Para não os confundir, organizamos um calendário. Às segundas-feiras tínhamos aula do currículo escolar e às quartas-feiras, o desenvolvimento do projeto. Essa organização facilitou para eles entenderem o cronograma. Não podemos negar que três vezes nossa rotina foi rompida, devido ao calendário da escola, por distintos motivos: palestras, escovação, jogos escolares, datas comemorativas, enfim, eventos que esbarraram na escola, fazendo com que alterássemos nosso cronograma.

Na terceira atividade, depois de tudo terminado, diário de relatos e documentário prontos, optamos por apresentar os resultados a parte da comunidade escolar, durante a Mostra Pedagógica da Escola. Montamos o projetor multimídia na sala do 8º ano B, e organizamos duas sessões de apresentação do documentário dos relatos audiovisuais e expusemos os diários dos estudantes.

Nesse momento, outros estudantes tiveram a oportunidade de conhecerem as etapas desenvolvidas no projeto e assistirem ao documentário produzido por nós. O documentário tem a duração de 40 minutos e 53 segundos, incluindo a abertura com informações sobre o gênero relato, os relatos dos participantes, música interpretada por um aluno integrante da turma de pesquisa e créditos de edição.

Figura 22 – Apresentação do Projeto na Mostra Pedagógica da escola onde foi desenvolvido.



Fonte: Arquivo produzido pela pesquisadora.

Após a exposição do projeto e documentário à comunidade escolar, apresentamos esses resultados em sala de aula aos estudantes que não puderam visitar a Mostra Pedagógica. Infelizmente poucos pais e mães puderam visitar e assistir à explanação detalhada dos módulos e documentário produzido por seus filhos. Enviamos a eles esses materiais via aplicativo de

mensagens para que tivessem acesso à produção, assim como foi a maioria dos contatos durante o decorrer do projeto. O relato sobre o projeto também foi divulgado por nós no *site* <https://www.museudapessoa.net/pt/home>, um dos *sites* que serviram de base para pesquisa aos estudantes integrantes do projeto.

Abaixo apresentamos uma foto da página na qual nosso documentário de relatos foi publicado (Figura 23).

Figura 23 – *Print* da página em que o documentário #RELATOPESSOAL foi divulgado.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Para todos nós envolvidos no projeto, é uma honra divulgar nossa produção final no *site* Museu da Pessoa, *site* este que traz em suas publicações histórias reais, como as nossas, as de nossos estudantes, as das mães e a do pai, os quais se sentiram orgulhosos por saberem que suas vozes agora ecoam muito além da escola onde construímos nosso projeto.

O desenvolvimento do projeto, a construção dos textos e a produção final do documentário de relatos por meio de mídias digitais, proporcionaram aos estudantes um encontro com as identidades que os cercam: a deles, de seus pais ou responsáveis, da professora, enfim, uma maior proximidade com as histórias de seus familiares, de seus colegas e com o local em que nasceram ou estão morando.

Desse modo, acreditamos ter sido o nosso projeto de pesquisa um impulso para a valorização da identidade de cada um, tanto cultural quanto linguística, despertando nos estudantes informantes o sentimento de presentificação diante do enaltecimento dado às produções orais e escritas deles e de seus familiares. Buscamos fazê-los entenderem que fazem parte da história do lugar onde estão e que assim como os colonizadores deixaram suas marcas neste lugar, eles também deixarão.

Nesse contexto, o autor Stuart Hall, no livro “A identidade cultural na pós-modernidade” fala da identidade cultural e da dificuldade em que nos encontramos em relação a assumirmos nossa identidade, inclusive a linguística, diante de tantas interferências exteriores, e explica o poder que a globalização tem em relação à identidade das pessoas:

Como conclusão provisória, parece então que a globalização tem, sim, o efeito de contestar e deslocar as identidades centradas e “fechadas” de uma cultura nacional. Ela tem um efeito pluralizante sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação e tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas; menos fixas, unificadas ou trans-históricas. (HALL, 2005, p. 87).

Por sua vez, apresentamos aos estudantes aquilo que muitas vezes lhes é negado em sala de aula, o direito “à fala sem rótulos”, “à exposição de ideias”, “à valorização e importância de conhecermos nossa história e a de nossos familiares”. Certamente, seja por meio das atividades desenvolvidas durante os módulos ou na divulgação de suas histórias, todos agregaram experiências, conhecimento e valores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo trabalho de pesquisa desenvolvido em escola, especialmente no Ensino Fundamental, requer atenção e sutileza ao ser construído, pois estamos lidando com seres humanos, nesse caso adolescentes, cada qual com sua história, muitas vezes, carregada de dores, incertezas e inseguranças.

Ao desenvolvermos nosso trabalho de pesquisa, como possivelmente aconteça em outros projetos, nos deparamos com dificuldades vivenciadas todos os dias em praticamente toda escola pública brasileira: número de alunos excessivo em sala de aula, falta de recursos, falta de incentivo por parte de alguns pais, desinteresse de alguns alunos, incompreensão de alguns colegas, enfim, inúmeros foram e são os desafios. Todavia, como todo bom professor já sabe, propusemos superar estas dificuldades e não as deixamos ser motivos para desistirmos, e, assim, enfrentamos os problemas e desenvolvemos nossa pesquisa.

Bortoni-Ricardo (2005) reforça esta proposta e assim a justifica:

Essa proposta é justificada, uma vez que seu princípio filosófico é o de que a oferta de oportunidades educacionais igualitárias é uma estratégia eficiente para a superação das distorções sociais do país. Para tanto, é preciso preservar na escola o código minoritário com o duplo propósito de melhorar: (i) o respeito às características culturais e linguísticas do educando, o que lhe garantirá a manutenção de sua autoestima e viabilizará sua integração na cultura escolar, que lhe é razoavelmente estranha; (ii) o conhecimento pela escola das características da competência comunicativa que o educando traz consigo e que deverá ser ampliada e diversificada ao longo de sua formação escolar. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 139).

Buscamos de todas as formas respeitar os estudantes e fazê-los se sentirem os principais responsáveis pelo sucesso de nosso trabalho. Ficamos otimistas com os resultados, principalmente em relação aos alunos, com a satisfação deles em participarem, o envolvimento com as tecnologias digitais (nós professores também aprendemos com eles), pois eles têm muita facilidade em lidar com essas tecnologias.

Somos extremante gratas ao envolvimento e a confiança dos pais com nossa pesquisa, especialmente àqueles que aceitaram gravar suas histórias, por entenderem a importância de suas participações e por não se preocuparem se seus relatos seriam criticados, avaliados ou estigmatizados.

Durante o desenvolvimento dos módulos, muitas vezes nos questionamos em relação a uma pergunta levantada por um dos avaliadores durante a qualificação do projeto, ao nos indagar sobre os objetivos pretendidos inicialmente com o projeto, dizendo que mudar conceitos é algo extremamente difícil, especialmente quando se fala da língua. Naquele momento não entendemos o que ele queria dizer.

Já no final do desenvolvimento do projeto, quando pedimos aos alunos e pais que gravassem seus depoimentos, uma das estudantes indagou: “Minha mãe vai gravar, mas ela fala bem maranhense, pode prof.?” Naquele momento voltei à pergunta do avaliador, em relação ao que pretendíamos pesquisar. Explicamos à aluna que, claro que sim, perguntamos sobre o que havíamos estudado durante todo o projeto e, enfim, veio a resposta positiva: ela havia entendido, sim, mas ainda assim, fez o questionamento em relação ao “falar maranhense”.

Diante da pergunta feita pela estudante, voltamos a refletir o quão forte é ainda a dificuldade de entender que não importa como se fale, o importante é falar, que nossas variedades são importantes, que muitos desses pais e mães não tiveram acesso à escola, e mesmo quem tenha tido não fala a norma-padrão imposta pela gramática normativa. Os alunos, as pessoas em geral e muitos professores continuam reproduzindo o que ouvem por aí: “não sei falar português”, “não sei o português correto”, “português é muito difícil”, são resquícios de todas as atrocidades preconceituosas feitas à maioria dos brasileiros. Na busca por respostas a tais depreciações sobre suas variedades, procuramos em todo o desenvolvimento do projeto contemplar as orientações de Bortoni-Ricardo (2005), segundo as quais

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. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15).

Voltemo-nos aos questionamentos levantados por nós nesta pesquisa. Na primeira pergunta “Como provocar no aluno a necessidade de aprender a norma culta e empoderá-lo em sua comunicação oral e escrita a fim de ampliar

seu vocabulário e sua capacidade comunicativa?”, como resposta podemos dizer que conseguimos provocar nossos alunos, aguçamos neles a vontade de utilizarem a norma culta e, certamente, os empoderamos e ampliamos sua capacidade comunicativa. Afirmamos isto por ter acontecido em nosso projeto inúmeras oportunidades de se expressarem por meio da oralidade, da escrita e reescrita de textos e da valorização das produções de nossos estudantes em relação ao que falaram ou escreveram.

A empolgação dos estudantes no decorrer do desenvolvimento do projeto nos faz crer que impulsionamos neles o desejo de divulgarem suas ideias, de falarem de seus sonhos, de opinarem e discutirem determinados assuntos e de se imporem como interlocutores e autores de sua própria história. Oportunizamos a ampliação da competência comunicativa de nossos estudantes e constatamos que aplicamos em sala de aula a definição feita por Bortoni-Ricardo (2004, p. 73): “Em outras palavras, a competência comunicativa de um falante lhe permite saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores em qualquer circunstância”.

Nosso segundo questionamento buscava entender “De que maneira expandir no aluno uma perspectiva de futuro e significar a importância de cada um como protagonista de sua própria história?” Primeiramente, precisamos lembrar que nosso projeto foi feito de histórias, do início ao fim. Apresentamos aos alunos a história da cidade onde vivem, protagonizada por pesquisadores autores e colonizadores desse lugar.

Nossos alunos relataram com propriedade fatos marcantes de suas vidas. Eles também debateram as histórias assistidas nos documentários que nós lhes apresentamos. Envolvermos suas mães, seus pais e seus responsáveis com o trabalho de pesquisa, por meio de questionários que exigiram a presença e depoimentos dos familiares.

Detalhamos a eles as características do gênero relato pessoal e por meio deste gênero eles puderam expor suas histórias nas duas modalidades, oral e escrita, de maneira engrandecedora com seus textos autorais e de seus familiares, os quais expuseram histórias de vida que foram divulgadas e valorizadas por meio das propostas do trabalho desenvolvido. Diante destes resultados conseguimos atingir nosso objetivo relacionado ao segundo

questionamento por fazê-los se sentirem notáveis por exporem seus dramas, alegrias, medos e tristezas por meio de seus relatos.

Na terceira e última pergunta “De que forma despertar no aluno o valor do uso da norma culta, independentemente de suas variantes/variedades linguísticas, origem geográfica ou situação social, por meio de produções inovadoras que envolvam texto escrito, audiovisual e imagético?”, igualmente atingimos nosso objetivo, pois nas próprias análises dos estudantes eles apontam as diferenças entre as variedades apresentadas por eles e seus colegas na escrita e/ou na oralidade e nos documentários assistidos. Também perceberam a necessidade do uso da língua culta ao apontarem em suas análises a presença de repetições, supressão, troca ou acréscimos de fonemas ou termos da comunicação.

A montagem e a execução do documentário de relatos pessoais como produção final envolveram os estudantes de maneira integral ao aliarmos a tecnologia digital em favor da divulgação do trabalho dos alunos, mães, pai e professora. Conseguimos envolver o texto escrito, sua gravação e a montagem de imagens de fundo produzidas pelos alunos. Construímos um trabalho que satisfez a nós que o idealizamos, mães, pai, e a eles que, orientados por nós, executaram-no.

Dessa forma, apesar de todo o trabalho desenvolvido e dos avanços alcançados com esta turma pesquisada e demais envolvidos, somos humildes em afirmar que ainda há muito o que se discutir. Há muito o que se falar das variedades linguísticas, há muito ainda que se estudar sobre a Sociolinguística Educacional. Ademais temos certeza de que estes 31 alunos informantes, suas mães, seus pais ou responsáveis levarão consigo informações importantíssimas apreendidas durante o projeto. Saberão identificar situações de preconceito linguístico e outros tipos de preconceitos estudados, e, talvez, até mesmo se posicionarem de maneira a amenizar tais situações.

Assim, podemos afirmar categoricamente que projetos como o nosso contribuem para diminuir possíveis abismos construídos entre aluno, professor e sociedade, novos conceitos em relação à linguagem alheia e o porquê de se falar de tal maneira, podemos, sim, ampliarmos as competências oral e escrita dos estudantes se estivermos amparados em estudos que colaboram para a

inclusão de todos, como dito por Bagno em seu livro “Nada na Língua é por acaso”:

O mais importante de tudo é preservar no ambiente escolar o respeito pelas diferenças linguísticas, insistir que elas não são “erros” e até mesmo tentar, na medida do possível, mostrar a lógica linguística delas. Para isso, é claro, a professora tem de se preparar, fazer suas pesquisas; reconhecer os fenômenos que aparecem naquele material e tirar deles o melhor proveito. (BAGNO, 2007, p.125).

Asseguramo-nos em Bortoni-Ricardo, ao explicitarmos a relevância de nosso projeto, apoiadas nas palavras dela em relação ao professor pesquisador, pois

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem. (BORTONI-RICARDO, 2008. p. 32-33).

Dentre as propostas do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, destacava-se que no projeto de intervenção houvesse uma produção final, inclusive digital, pois a inclusão dos estudantes e professores nas tecnologias digitais eram temáticas constantes em todos os créditos ministrados por nossos professores doutores em educação. Buscamos atender a este quesito ao criarmos um grupo de pais, mães, alunos e professora utilizando um aplicativo de mensagens no celular para nos comunicarmos. Foi por meio desse mesmo aplicativo que muitos recados e resultados foram informados e enviados grande parte dos relatos gravados. Também utilizamos o laboratório de informática inúmeras vezes para a pesquisa e para a construção da produção final que resultou no documentário #RELATOPESSOAL.

A escola, por sua vez, é um espaço social. A ideia de projetos bem desenvolvidos em escolas contribui eficazmente para a construção de eventos educativos ideais que venham de encontro com a expectativa dos alunos. Não há mais espaço para uma escola enrijecida na divisão de classes e conceitos que não libertem o aluno e lhe deem voz. A escola deve ser um espaço de direitos, onde o aluno encontre seu papel, que deve ser o de protagonista. Nesse contexto, Bortoni-Ricardo (2004) define essa “divisão de classe” como “domínios sociais”:

Um domínio social é um espaço físico onde as pessoas interagem assumindo certos papéis sociais. Os papéis sociais são um conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais. Os papéis sociais são construídos no próprio processo de interação humana. Quando usamos a linguagem para nos comunicar, também estamos construindo e reforçando os papéis sociais próprios de cada domínio [...] (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 23).

Nosso trabalho não termina aqui. Foi compartilhado durante sua construção com outros professores da área de Língua Portuguesa e acreditamos que futuramente contribuirá para outras áreas, afinal, não é só na disciplina de Língua Portuguesa que se fala, lê e escreve.

É de suma importância abraçar a Sociolinguística Educacional para que nós professores tenhamos o compromisso com uma educação melhor, que valorize os estudantes ao chegarem à escola e que dê a eles condições de saírem de lá melhores do que chegaram, não só no aspecto cognitivo e linguístico, mas também no aspecto humano e social.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M. **Produção de texto: interlocução e gêneros**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015. 360 p.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. 240 p.

BAGNO, Marcos. **Não é errado falar assim! Em defesa do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 318 p.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. 352 p.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. 112 p.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2017. 192 p.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** São Paulo: Parábola Editorial, 2005. 264 p.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 135 p.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (versão final). 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 16 set. 2018.

BRITTO, Luiz Percival Leme. O ensino escolar da língua portuguesa como política linguística: ensino de escrita X ensino de norma. **Revista Internacional de Linguística ibero-americana II**, ano 2004, n. 3, 2004, p. 119-140.

CARNEIRO, Isabel Vilas Boas; NEVES, Ivone; TREVISAN, Gabriela. O contexto sociocultural dos alunos e as práticas pedagógicas do professor de 1º e 2º ciclo do Ensino Básico em Portugal. DOI: **10.31514/rliberato.2019v20n33.p07**, v. 20, p. 7-16, 2019. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2767/1/584-1375-1-PB.pdf>. Acesso em 11 jan. 2020.

CONSTRUIR NOTÍCIAS. **Guia Prático da BNCC**. Disponível em: <https://www.construirnoticias.com.br/guia-pratico-da-bncc/>. Acesso em 11 jan. 2020

CYRANKA, Lucia F. Mendonça. A pedagogia da variação linguística é possível. **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola, 2015. p. 31-51.

DIAS, Elisia Aparecida; BORTONCELLO, Odila. **Resgate histórico do Município de Sorriso: Portal da agricultura no cerrado mato-grossense**. 1.ed. Cuiabá: Print Express Ind. Gráfica e Editora Ltda., 2003. 272 p.

DIONÍSIO, Angela Paiva. **Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita**. Fala e Escrita. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle Noverraz; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

EDITORA TRÊS. **Uma viagem pela vida**. Disponível em: <https://istoe.com.br/documentario-humano-uma-viagem-pela-vida-de-yann-arthus-bertrand/>. Acesso: 03 dez. 2019.

FARACO, Carlos Alberto. Norma culta brasileira: construção e ensino. **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 19-30.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FRAZÃO, Dilva. **Biografia de José Mujica**. Disponível em: https://www.ebiografia.com/jose_mujica/. Acesso: 11 jan. 2020.

FUNARI, Pedro Paulo. **Grécia e Roma**. São Paulo: Contexto, 2002.

GARRETT, Felipe. **Filmora Video Editor é o novo editor da Wondershare**. 2016. <https://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/filmora-video-editor.html>. Acesso: 01 dez. 2018.

GASPARIN, Gabriela. **Veja diferenças entre definições de classes sociais no Brasil**. 2013. Disponível em: <http://g1.globo.com/economia/seu-dinheiro/noticia/2013/08/veja-diferencas-entre-conceitos-que-definem-classes-sociais-no-brasil.html>. Acesso: 18 dez. 2019.

GUIMARÃES, Thelma de Carvalho. **Produção de Texto: interpretação e ação**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2017.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MARCUSCHI, Luiz A. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital**. In: MARCUSCHI, Luiz A.; Xavier, Antonio C. (orgs). *Hipertexto e Gêneros Digitais: novas formas de construção do sentido*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MATO GROSSO. **Orientações Curriculares: área de linguagens - educação básica**. Cuiabá: SEDUC, 2010.

MELHORES APLICATIVOS. **InShot – O que é? Como usar? Como editar fotos e vídeos?** 2019. Disponível em: <https://www.melhoresaplicativos.com.br/inshot-o-que-e/>. Acesso: 02 ago. 2019.

MILLER, Stela. O trabalho epilingüístico na produção textual escrita. **REUNIÃO ANUAL DA ANPEd**, v. 26, 2003. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas->

[publicacoes/revista/artigos/artigo/1507/o-trabalho-epilinguistico-na-producao-textual-escrita](#). Acesso: 15 nov. 2019.

MUSEU DA PESSOA. Disponível em: <https://www.museudapessoa.net/pt/museu-da-pessoa>. Acesso: 18 jun. 2019.

PALFREY, John Gorhan; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: Grupo A, 2011. 352 p.

PPP - PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – PPP – da Escola Municipal Jardim Bela Vista. Sorriso – MT, 2019.

RÁDIO SORRISO. Disponível em: <http://www.radiosorriso.com.br/noticia/73035/livro-a-historia-de-sorriso-em-fotografias-e-lancado-em-sorriso>. Acesso: 30 jul. 2019.

RUIZ. Eliana Maria Severino Donaio. **Como se corrige redação na escola?** Campinas: Mercado das. Letras, 2000.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017. 192 p.

SORRISO. Documento de Referência Curricular para a Rede Municipal do Município de Sorriso/MT: **Ensino Fundamental anos iniciais e finais**: área de linguagens. Sorriso, Prefeitura Municipal, Secretaria Municipal de Educação, 2019.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 136 p.

WONDERSHARE. **Filmora**. Versão 8.5. WonderShare, 2018. Programa de computador. Disponível em: https://filmora.wondershare.com/pt-br/filmora-editor/devideo.html?gclid=Cj0KCQiA_s7fBRDrARIsAGEvF8TC1HIFeKG2QL3C7soUv_JbGfLIY-DmsODFHGSByBd5YhTxT3XerVuwaAjBmEALw_wcB. Acesso: 10 nov. 2018.