

**KARINA COSTA PAES DE SOUSA**

**O GÊNERO CAUSO COMO ESTRATÉGIA PARA  
ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

**SINOP – MT**

**2020.**

**KARINA COSTA PAES DE SOUSA**

**O GÊNERO CAUSO COMO ESTRATÉGIA PARA  
ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

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

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Orientadora: Profa. Dra. Neusa Inês Philippsen

**SINOP – MT**

**2020.**

SOUSA, Karina Costa Paes de.

O gênero causo como estratégia de atividades para intervenção pedagógica / Karina Costa Paes de Sousa – Sinop, 2020.

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: Neusa Inês Phillipsen

KARINA COSTA PAES DE SOUSA

## **O GÊNERO CAUSO COMO ESTRATÉGIA PARA ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

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 mestre em Letras, julgado pela banca composta dos membros:

### **BANCA EXAMINADORA**

Profa. Dra. Neusa Inês Philippsen

### **PRESIDENTE E ORIENTADORA**

Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Sinop-MT

Profa. Dra. Ângela Rita Christofolo de Mello

### **AVALIADORA INTERNA**

Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Juara-MT

Profa. Dra. Marilúcia Barros de Oliveira

### **AVALIADORA EXTERNA**

Universidade Federal do Pará – UFPA/Belém-PA

Data da defesa: 23/12/2020

Local da defesa: UNEMAT/Câmpus Universitário de Sinop/MT

Ao meu marido, pela parceria.

Aos meus filhos, pela compreensão.

Aos meus pais, pelo incentivo e apoio.

Aos professores, pelos conhecimentos compartilhados.

E em especial a Deus, meu porto seguro e fortaleza.

Karina Costa Paes de Sousa.

## AGRADECIMENTOS

A conclusão desse Mestrado só se tornou possível devido a muitas pessoas, às quais tenho muito que agradecer, uma vez que, direta ou indiretamente, ajudaram a concretizar esse objetivo.

“Cada pessoa que passa em nossa vida, passa sozinha, é porque cada pessoa é única e nenhuma substitui a outra! Cada pessoa que passa em nossa vida passa sozinha e não nos deixa só porque deixa um pouco de si e leva um pouquinho de nós. Essa é a mais bela responsabilidade da vida e a prova de que as pessoas não se encontram por acaso” (Charles Chaplin).

Agradeço a DEUS, criador e consumidor de todas as coisas, a Ele toda honra e glória!

Agradeço aos meus pais, Benedito e Teresinha, que sempre me apoiaram em minha formação educacional, mostrando-me que o caminho para se alcançar êxito na vida é (e sempre será) através da educação.

Ao meu esposo, João, que suportou a minha ausência e respeitou meu espaço de estudo.

Aos meus filhos, Ana Julia, João Pedro e Breno José que compreenderam meu esforço, agradeço a compreensão e a espera por longos períodos em que estivemos separados no decorrer deste curso de Mestrado.

À minha tia Waldety, tio Pedro e prima Stéfany que cederam espaço em casa para me auxiliar neste tempo de estudo.

À minha orientadora Neusa, por compartilhar seus conhecimentos e sempre fazer-se presente nos momentos de dúvidas, ansiedades e choro.

Aos amigos do ProfLetras cativados durante o mestrado, dos quais levarei imensa saudade, aprendi muito, através de trocas/relatos de experiências e vivências.

À SEDUC, por me conceder a licença para qualificação, e por propiciar que outros professores ficassem em meu lugar durante o período.

Enfim, a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para o desenvolvimento e finalização deste trabalho, afinal, ninguém vence sozinho.

Karina Costa Paes de Sousa.

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).

## RESUMO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa, de abordagem qualitativa desenvolvida no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UNEMAT/Sinop-MT). Por meio desta pesquisa, desenvolveu-se um projeto de intervenção com alunos do 7º ano do 3º ciclo do Ensino Fundamental II, da Escola Estadual “Cecília Meireles” na cidade de Matupá-MT. Para a realização do projeto, planejou-se e desenvolveu-se uma sequência de atividades, conforme os procedimentos propostos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). A pesquisa foi realizada com o objetivo de compreender e analisar as contribuições da Sociolinguística Educacional no ensino de Língua Portuguesa, ao propiciar situações de leitura significativas, com foco a busca de informações com vistas a promover situações de escrita com o gênero causo. Assim, a partir da exploração de suas características, com diferenciação da linguagem oral da escrita, reconhecer o valor de ambas. Por meio da intervenção, buscou-se desenvolver nos alunos sujeitos da pesquisa, competências de oralidade e escrita em situações de uso, que possibilitem a aplicação de tais competências fora da escola. Nesse contexto, as transformações tecnológicas da informação e comunicação também se fazem presentes nas mais variadas esferas da sociedade, isto gera desafios à educação, que precisa incorporá-las às práticas pedagógicas, em especial, neste atual contexto em que estamos vivendo causado pela pandemia do coronavírus. A pesquisa teve aporte teórico fundamentado na Sociolinguística Educacional cunhada no Brasil por Bortoni-Ricardo (2004, 2005 e 2014), além da utilização de outros autores, como Marcos Bagno (1999, 2004, 2007 e 2018). Os resultados obtidos demonstraram que o estudo e o conhecimento advindos da Sociolinguística Educacional podem contribuir de forma significativa na melhoria do ensino da Língua Portuguesa. Principalmente porque a realidade linguística dos falantes não é ignorada e torna-se fator de estudo nas salas de aulas, promovendo a valorização de todas as formas de comunicação em seus aspectos social, histórico e cultural. Como produto final da pesquisa, os alunos produziram o Jornal C@usos On line, com suas histórias e imagens que os representam, e entregaram as impressões na escola, na biblioteca e para a comunidade escolar.

**Palavras-chave:** Sociolinguística Educacional. Sequência Didática. Gênero Causo. Oralidade e Escrita. Ensino de Língua Portuguesa.

## ABSTRACT

This study is the result of the pedagogical intervention project developed in the Professional Master of Arts (PROFLETRAS / UNEMAT / Sinop-MT) that attended students of the 7th year of the 3rd cycle of Elementary School II, from the State School "Cecília Meireles" in the city of Matupá - MT. For the realization of the project, a didactic sequence was developed, according to the didactic procedures proposed by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), who aimed to present the contributions of Educational Sociolinguistics in Portuguese teaching, providing meaningful reading situations, focusing on the search for information to promote writing situations with the textual genre oral tale, exploring their characteristics, differentiating oral language from writing, recognizing the value of both. Through the intervention, we aim to develop in the students subject to the research, oral and written skills in situations of use, which enable the application of such skills outside of school. In this context, the technological transformations of information and communication are also present in the most varied spheres of society, this creates challenges to education, that needs to incorporate them into pedagogical practices, especially in this current context we are living caused by the pandemic of the coronavirus. The research had theoretical support based on Educational Sociolinguistics coined in Brazil by Bortoni-Ricardo (2004, 2005 and 2014), in addition to the reference in other authors, like as Marcos Bagno (1999, 2004, 2007 and 2018). The results obtained demonstrated that the study and the knowledge derived from Educational Sociolinguistics can contribute significantly in improving the teaching of the Portuguese. Mainly because the linguistic reality of the speakers is not ignored and becomes a factor of study in the classrooms, promoting the valuation of all forms of communication in its social, historical and cultural aspects. As a final product of the research, the students produced the Journal *C@usos Online* with stories and images that represent them, and delivered the journal prints to the school, the library and the school community.

**Keywords:** Educational Sociolinguistics. Didactic Sequence. Genre oral tale. Orality and Writing. Portuguese Teaching.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2. SOCIOLINGUÍSTICA E APRENDIZADO: APONTAMENTOS TEÓRICOS</b> .....	17
2.1 A SOCIOLINGUÍSTICA E A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	17
2.2 AS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E LINGUAGEM NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM, SOB A PERSPECTIVA DA SOCIOLINGUÍSTICA.....	19
2.3 A SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL.....	22
2.4 A SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL NA SALA DE AULA: REFLEXÃO/PRÁTICA NECESSÁRIAS.....	29
2.5 A IMPORTÂNCIA DE SE TRABALHAR A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM SALA DE AULA.....	34
2.5.1 Tipos de Variação.....	34
2.5.1.1 Variação Geográfica ou Diatópica .....	35
2.5.1.2 Variação Social ou Diastrática .....	37
2.6 AS VARIEDADES LINGUÍSTICAS E A REALIDADE DO PROFESSOR EM SALA DE AULA .....	38
2.7 O CONCEITO DE “ERRO”: A FALA, A ESCRITA E A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA .....	42
<b>3. FLORESTA À BEIRA D’ÁGUA</b> .....	48
3.1 MATUPÁ: CAPITAL DA AMIZADE – HISTÓRICO DO MUNICÍPIO.....	48
3.1.2 Colonização .....	50
3.2 IDENTIFICANDO A ESCOLA ESTADUAL CECÍLIA MEIRELES DE MATUPÁ – MT.....	51
3.2.3 Histórico da Instituição.....	52
3.3 TURMA DO SÉTIMO ANO “A” – TURNO MATUTINO.....	54

3.4 LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	56
3.4.1 Base Nacional Curricular Comum e Documento de Referência Curricular de Mato Grosso DRC-MT.....	57
3.5 O PROCEDIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	63
3.6 GÊNERO DISCURSIVO CAUSO.....	65
3.7 COM AULAS SUSPENSAS, ENSINO REMOTO É O DESAFIO PARA PAIS E ALUNOS.....	79
<b>4. PROPOSTA DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....</b>	<b>70</b>
4.1 METODOLOGIA.....	70
4.1.2 Apresentação da Situação.....	70
4.1.3 Produção inicial.....	71
4.1.4 Módulo 1.....	71
4.1.5 Módulo 2.....	73
4.1.6 Módulo 3.....	77
4.1.7 Módulo 4.....	78
4.1.8 Análise e Reflexão sobre a Língua utilizada nos Textos.....	79
4.1.9 Refacção dos Textos produzidos, Produção Final e Divulgação.....	79
4.2. DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	81
4.2.1 Apresentação da Situação e Produção Inicial.....	82
4.2.2 Desenvolvimento do Módulo 1.....	83
4.2.3 Desenvolvimento do Módulo 2.....	84
4.2.4 Desenvolvimento do Módulo 3.....	87
4.2.5 Desenvolvimento do Módulo 4.....	87
4.2.6 Reflexões sobre a Produção Final e sobre a Divulgação.....	90

4.3 ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS.....	93
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>98</b>
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	101
REFERÊNCIAS WEBGRÁFICAS.....	104

## 1 Introdução

O estudo que apresentamos aqui foi desenvolvido no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *campus* de Sinop. Com abordagem qualitativa, a pesquisa, que foi alicerçada pelos pressupostos da Sociolinguística Educacional de Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2017) e com raízes nos pressupostos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), tem como objetivo compreender e analisar as contribuições da Sociolinguística Educacional no ensino de Língua Portuguesa, ao propiciar situações de leitura significativas, com foco na busca de informações com vistas a promover situações de escrita com o gênero *causo*.

Para a realização da intervenção docente, planejou-se e desenvolveu-se uma sequência didática, pautada nos pressupostos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com o objetivo de analisar o desenvolvimento de uma Sequência Didática (SD) do gênero discursivo *causo* elaborada para alunos do 7º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Cecília Meireles em Matupá - MT.

A motivação do projeto surgiu da convicção de que à escola cabe a tarefa de formar cidadãos capazes de agir pela linguagem em todas as esferas sociais, das mais às menos prestigiadas; formar cidadãos com autonomia suficiente para fazerem escolhas e se expressarem com eficiência, superando dificuldades e empecilhos. Se, conforme esclarece Bakhtin (2003), o homem se constitui pela linguagem, é pela linguagem que ele se impõe diante do mundo, é através dela que ele se transforma e transforma a sociedade na qual se constitui.

A Escola Estadual Cecília Meireles iniciou seus trabalhos pedagógicos como salas anexas da Escola Estadual Antonio Ometto, instaladas em prédio cedido pela Igreja Católica São Cristóvão, na cidade de Matupá – MT, até a construção de sede própria no ano de 1991, tendo como data de criação o dia 13/05/91, conforme decreto nº 194, publicado em Diário Oficial nº 3277/92.

O nome da Escola homenageia a escritora Cecília Meireles, que dizia: “Educação, para mim, é botar, dentro do indivíduo, além do esqueleto de ossos

que já possuí, uma estrutura de sentimentos, um esqueleto emocional. O entendimento na base do amor.” (CECÍLIA MEIRELES, 1964).

Hoje, a Escola Estadual Cecília Meireles atende quatrocentos e trinta e um (431) alunos do 1º ao 9º anos, sendo duzentos e trinta e um alunos (231) no período matutino e duzentos (200) no período vespertino. O 1º Ciclo compreende alunos dos 6 aos 9 anos (Infância), o 2º Ciclo dos 9 aos 12 anos (Pré-Adolescência) e o 3º Ciclo dos 13 aos 15 anos (Adolescência).

O objetivo geral deste estudo, foi pensado com vistas a desenvolver nos alunos, sujeitos da pesquisa, competências de oralidade e escrita em situações de uso. Acreditamos, assim, que essa pesquisa se fez necessária como um contributo, conforme nossos objetivos específicos, para estudar a língua em uso, dados os contextos sociais reais em que é utilizada no cotidiano em que os alunos são envolvidos; proporcionar situações de aprendizagem com o gênero causo através de SD, visando apropriar-se das características e utilizá-las em situações reais de fala e escrita; Propiciar aos alunos situações de leitura significativas, focando a busca de informações para promover situações de escrita com o gênero causo; bem como refletir sobre a variação linguística e desenvolver um pensamento crítico sobre a língua e seus usos sociais.

As perguntas que motivaram nossa pesquisa foram: 1) Como o causo pode ser uma fonte de estudo de Língua Portuguesa, mais especificamente da oralidade e da escrita, no Ensino Fundamental II? E 2) Como a sequência didática pode subsidiar o aprendizado da oralidade e da escrita?

A pesquisa foi realizada com o intuito de desenvolvermos as competências de linguagem oral, escrita e digitais com alunos do 7º ano, por meio do gênero causo. Foi proporcionado aos alunos a vivência desse gênero de diferentes formas: primeiramente a audição das narrativas contadas pela professora, de forma tradicional de transmissão cultural, passando depois para vídeos, para entrevistas, para pesquisas e, finalmente, para a escrita, como uma forma de ampliar o contato dos alunos com tais narrativas e de despertar neles o gosto pela leitura e pela escrita.

Buscou-se, dessa forma, desenvolver nos alunos sujeitos da pesquisa, além de competências de oralidade e escrita em situações de uso, uma intenção transversal, que possibilite a aplicação de tais competências fora da escola. Nesse contexto, as transformações tecnológicas da informação e comunicação também se fazem presentes nas mais variadas esferas da sociedade, isto gera desafios à educação, que precisa incorporá-las às práticas pedagógicas. Desafios estes que abarcamos neste estudo.

Cabe destacarmos, também, que, neste ano de dois mil e vinte, um novo cenário nos assolou, a pandemia do Covid 19 - novo coronavírus, que mudou completamente a rotina de professores que passaram e passam por vários desafios como, repentinamente, precisarem montar conteúdos *on-line*, enquanto os alunos contaram e contam com a dificuldade de aprendizagem, agora estudando em casa, a maioria sem o incentivo dos responsáveis, onde o celular é o único equipamento que poderia ajudá-los com o estudo, mas a baixa qualidade acaba impedindo, muitas vezes, o prosseguimento das aulas. Neste cenário tão complexo, coube para os professores o papel e a responsabilidade de planejar e organizar atividades que promovam o aprendizado e engajamento de todos.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos e tem como propósito relatar os resultados da pesquisa e discorrer sobre o enfrentamento do aprendizado de Língua Portuguesa sob o viés da Sociolinguística Educacional e suas contribuições para o aprendizado nas salas de aula.

O primeiro capítulo – **INTRODUÇÃO** – Trás considerações iniciais sobre o projeto que foi desenvolvido no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *campus* de Sinop. Apresenta o principal aporte teórico da pesquisa, a Sociolinguística Educacional e autores centrais que fundamentaram o estudo como Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2017) e Dolz, Noverraz e Scheuwly (2004). Além disso, traz os objetivos do estudo, as questões de pesquisa e informa a Sequência Didática (SD) do gênero discursivo *causo*, elaborada para alunos do 7º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Cecília Meireles, em Matupá - MT.

O segundo capítulo – **SOCIOLINGUÍSTICA E ENSINO: APONTAMENTOS TEÓRICOS** - traz o embasamento científico em que a pesquisa foi fundamentada, no qual discorremos sobre a contextualização histórica e as concepções da Sociolinguística até chegarmos à Sociolinguística Educacional, cunhada aqui no Brasil por Bortoni-Ricardo (2004). São apresentados conceitos importantes que são essenciais para o entendimento desta ciência, além de trazermos uma reflexão acerca do preconceito linguístico e abordarmos sobre a noção do ‘erro’.

O terceiro capítulo – **FLORESTA À BEIRA D’ÁGUA** – discorre sobre a história do município de Matupá – MT, assim como sobre a Escola Estadual Cecília Meireles, a partir do seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e sobre a turma do sétimo ano “A”, na qual foi realizada a Sequência Didática. Na sequência apresentamos sobre o Gênero Discursivo Causo; a Leitura e Produção Textual, finalizando com a Base Nacional Curricular Comum e Documento de Referência Curricular de Mato Grosso.

O quarto e último capítulo – **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS** – discorre, primeiramente, sobre a metodologia empregada para a realização da proposta de intervenção. Na sequência, apresentamos o planejamento de nossa Sequência Didática, que se fundamentou nas concepções de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e foi elaborada em consonância com os pressupostos teóricos da Sociolinguística Educacional. Em um segundo momento, apresentamos o desenvolvimento da Sequência Didática e a análise dos resultados obtidos.

Por fim, concluímos com as – **CONSIDERAÇÕES FINAIS** –, em que constam discussões e apontamentos sobre os resultados apreendidos da pesquisa, bem como os objetivos alcançados, assim como, as contribuições deste estudo ao enfrentamento da oralidade/escrita em sala de aula. É importante ressaltarmos, que esta pesquisa, de cunho interventivo, foi realizada, como é a proposta do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), com o intuito de contribuir com a melhoria da nossa atuação docente, com vistas a superação dos problemas de aprendizagem dos estudantes. Como produto final, os estudantes produziram um Jornalzinho do material, que foi disponibilizado

para os alunos, para a biblioteca municipal, para a comunidade escolar e para escola, para que todos possam ter acesso.

## **2 SOCIOLINGUÍSTICA E APRENDIZAGEM: APONTAMENTOS TEÓRICOS**

Este capítulo está organizado a partir de tópicos que tem como função mostrar como a sociolinguística é uma área da linguística que estuda a língua falada relacionando-a com a sociedade, ou seja, trata do uso da língua falada em situações reais.

### **2.1 A sociolinguística e a aprendizagem da língua portuguesa**

A sociolinguística na aprendizagem de Língua Portuguesa tem, como uma de suas funções, o combate ao preconceito linguístico na escola. Principalmente porque as aulas de Língua Portuguesa nem sempre contemplam os usos da língua, restringindo-se à gramática normativa. Dessa forma, desmistificar a ideia do falar certo e do falar errado requer conhecer os contextos de uso, a região, a comunidade linguística, dentre outros fatores.

Problematiza-se, nessa pesquisa, os estudos acerca da língua por meio da reflexão sobre o preconceito linguístico no âmbito escolar e, em especial, nas aulas de Língua Portuguesa por ainda ser recorrente o fato de que saber português é saber gramática normativa. As ideias de Bortoni-Ricardo (2004) e de Bagno (2004; 2009) auxiliam na compreensão de que a escola pode e deve se apropriar das discussões sociolinguísticas. Espera-se, dentre os resultados, que a sociolinguística contribua no processo de construção do respeito entre as variedades linguísticas.

Em 1960, a Sociolinguística surge como reação às correntes estruturalista e gerativista por considerarem, de acordo com Coelho (et al., 2010), a língua como uma realidade abstrata, sendo assim desvinculada de fatores históricos e sociais. A Sociolinguística, por sua vez considera os fatores históricos e sociais

pelo fato do falante de Língua Portuguesa fazer parte de uma determinada comunidade linguística e dela trazer as variedades da língua desse grupo social.

Essa disciplina tem, portanto, escopos diferentes do estruturalismo de Saussure e do gerativismo de Noam Chomsky, que consideram a língua como uma realidade abstrata estando separada dos fatores históricos e sociais, segundo nos informam Coelho (et al., 2010). Conhecendo essas correntes anteriores aos estudos sociolinguísticos é possível refletir, hoje, sobre a aprendizagem da Língua Portuguesa que abranja também as variedades da língua na sala de aula.

Sendo assim, nós professores de Língua Portuguesa, devemos abordar sobre a questão de se conhecer e valorizar as diferentes variedades do português de forma que se combata o preconceito linguístico. Posto que a Língua Portuguesa é composta pela diversidade linguística e que o estudante ao adentrar no espaço escolar traz variedades linguísticas da sua comunidade de fala, bem como da região e localidade em que se encontra.

Na sala de aula, o professor pode mostrá-las para os estudantes e ajudá-los a perceberem que essas variações ou modos de expressão são apropriados em determinados contextos de uso. Pois irá, por exemplo, existir o contexto que exija uma linguagem mais formal, como na apresentação de um seminário acadêmico, e outro contexto que não peça essa exigência, como nas conversas informais com os amigos e familiares. Nesse sentido, a Sociolinguística, no campo educacional e na aprendizagem de Língua Portuguesa, ajuda a perceber as diferentes realidades linguísticas que existem no âmbito social.

Nesse âmbito social, encontra-se a escola e o local de convivência de cada indivíduo. Por sua vez, são comuns práticas como o preconceito linguístico pelo fato de se desconhecer os pressupostos da Sociolinguística ou até se possuir preconceito em relação a essa área de estudo por se considerar o senso comum de que a disciplina apoia o “falar errado”. Para a dissuasão de tais práticas, torna-se interessante e importante conhecer sobre a própria história da Língua Portuguesa que auxilia na reflexão das ocorrências de determinados fenômenos linguísticos que acontecem na fala, especialmente sobre fenômenos que acentuam as distintas variedades, como, por exemplo, as diferentes possibilidades de pronúncias do ‘r’ em português.

O tema sobre a importância da Sociolinguística no ensino de Língua Portuguesa foi escolhido pelo fato de compreendermos que essa área de estudo é aliada do professor para enfrentar o preconceito linguístico na escola e mesmo fora do espaço escolar. Essa importância se deve ao fato de que a língua é heterogênea e existem diversos falares desse modo, o ensino, que não pode somente ficar restrito ao português padrão. Adotar a Sociolinguística no processo de escolarização, portanto, é uma forma de promover o respeito entre as pessoas de modo que se compreenda que a língua muda e varia a depender do contexto e de fatores de variação. Ninguém irá falar o português padrão a todo o momento.

Sendo assim, “Nem sempre variedades de prestígio, com alta cotação de mercado, são necessariamente assimiladas pelos falantes” (MOLLICA, 2003, p. 30). Isto é, existe o contexto de uso linguístico a depender da situação em que o falante se encontra, que pode levá-lo a um uso mais formal ou informal.

## **2.2 AS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E LINGUAGEM NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM, SOB A PERSPECTIVA DA SOCIOLINGUÍSTICA**

O homem constrói cultura própria, transmitida de geração para geração ao acumular experiências de sua comunidade, e, tudo isso, ele realiza mediante ao uso da língua, ferramenta basilar que propicia constante interação entre o sujeito e a sociedade. Como sabemos, a língua está presente na convivência entre as pessoas e colabora para marcar/identificar as diferentes funções sociais ocupadas pelas pessoas em seus meios, assim como a variação da língua, que incorporamos, é a que faz parte do nosso grupo social.

Assim, para que haja a inter-relação (sujeito-sociedade), é preciso fazer a junção entre língua e sociedade, porque se o homem se comunica por meio da língua e vive em sociedade é necessário que essa união se complete, uma vez que a língua, como sistema, segue cada passo da evolução da sociedade desvelando as diversas formas do comportamento humano e as variações que

ocorrem em função da temporalidade espacial que a permeia. Como afirma Labov (apud MONTEIRO, 2000, p.16-17):

A função da língua de estabelecer contatos sociais e o papel social, por ela desempenhado de transmitir informações sobre o falante, constituem uma prova cabal de que existe uma íntima relação entre língua e sociedade [...]. A própria língua como sistema acompanha de perto a evolução da sociedade e reflete de certo modo os padrões de comportamento, que variam em função do tempo e do espaço.

Nessa perspectiva, trabalhar a língua em sala de aula nas veredas da teoria sociolinguística é mostrar aos alunos, entre outras questões, os falares variados que circulam socialmente e suas respectivas valorações, além, ainda, de fazer com que percebam os casos de variação, não como “erros”, mas como “diferenças” comuns a toda língua falada. Sendo a linguagem uma atividade humana, histórica e social, nada mais natural que colocar em prática a análise e a reflexão sobre a língua e suas variações correntes no dia a dia.

Esse trabalho implica atividades de leitura reflexiva, as quais conduzam o aluno a perceber, entender e posicionar-se ante a variação que envolve e compõe a língua, língua essa que não está separada do aluno, mas que faz parte dele, do seu dia a dia, seja na própria sala de aula ou em qualquer outro domínio social.

Cabe lembrarmos que é por meio do exercício da linguagem que o homem constrói e reconstrói sua relação com a natureza e com outros da sua espécie. Partindo desse pressuposto, língua e sociedade não podem ser concebidas uma sem a outra.

Foi com base nessa premissa que a Sociolinguística surgiu nos últimos anos da década de 1960, principalmente com as pesquisas de William Labov, linguista norte-americano que enxergou um princípio básico, o de que a língua sofre variações e deve ser vista e analisada segundo a sua relação com a sociedade que a utiliza. A Sociolinguística, portanto, tem como objetivo maior

estudar a língua em uso, de acordo com os contextos sociais reais em que é utilizada.

Esse princípio nos revela o caminho da heterogeneidade linguística, o que significa afirmar que as línguas estão constantemente em processo de mudança, sofrem alterações lexicais, morfossintáticas, fonético-fonológicas, pragmático-discursivas. Pelo seu dinamismo, é possível, então, anunciar o caráter heterogêneo das línguas naturais humanas, determinado pela variação.

Tendo em vista o olhar apurado da Sociolinguística sobre o desenvolvimento da linguagem humana, compreendermos a importância de criar uma proposta didática e metodológica capaz de ampliar, na sala de aula, o conhecimento e o uso do português brasileiro. Trata-se de um modelo que leva em conta a significativa importância dada aos contextos sociais e interacionais mais variados, próprios de instâncias formais, como também informais, em que o indivíduo estiver inserido.

Por sua vez, cabe ressaltarmos que, no Brasil, somente a partir dos anos 1980 as ciências sociolinguísticas chegam à escola, e começam a ser consideradas na aprendizagem da língua materna. A Sociolinguística alerta à escola sobre a necessidade de o professor compreender e considerar a heterogeneidade linguística, bem como as diferenças linguísticas, culturais e sociais, especialmente, porque a democratização trouxe à escola alunos de vivências diversas. A Sociolinguística, desse modo, contribui para a nova postura do professor, assim como para a definição de conteúdos e metodologias.

Inicialmente, em consonância com Labov (2003), podemos destacar o reconhecimento de que há variação na linguagem e de que as pessoas alternam seus modos de fala devido a condicionamentos, tais como:

- a) relações simétricas ou assimétricas entre falante e interlocutor, particularmente, relações de poder e solidariedade;
- b) contexto social (casa, escola, trabalho, igreja, vizinhança);
- c) tópico discursivo.

Nessa perspectiva laboviana, não há falantes com um estilo único, todos mostram, por exemplo, variações fonológica e sintática, mas crianças e pessoas mais velhas demonstram uma média menor de escolhas, pois têm participação social reduzida se comparadas a jovens e pessoas que estão no mercado de trabalho cujas redes sociais são amplas.

### **2.3 A SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL**

Aplicar a Sociolinguística no ensino de Língua Portuguesa significa, portanto, ampliar o conhecimento do aluno sobre o fenômeno linguístico, preenchendo determinadas lacunas resultantes da “imposição” de uma língua padronizada em oposição às diversidades sociocultural e geográfica.

Essa é uma forma de se trabalhar a variação, não como uma pobreza linguística que preconceituosamente se estereotipa, e sim como uma linguagem que varia segundo fatores ligados à idade, sexo, profissão, região etc., como uma tradição histórica e cultural, dentre outras manifestações. Nesse sentido, trabalhar como a comunicação oral é também relevante, pois não significa que o emissor desconheça a normatividade da língua, mas que, conforme o contexto de uso, utiliza o falar de forma espontânea, de acordo com a comunidade linguística em que estiver inserido.

Com esse propósito, o presente estudo procura apresentar algumas contribuições na área da Sociolinguística Educacional, área essa que é o aporte basilar desta pesquisa. Essa corrente tem se debruçado sobre vários fenômenos da variação linguística, que ocorre no português brasileiro, vendo suas implicações nos processos de ensino e de aprendizagem da linguagem, sobretudo, em relação ao ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

A Sociolinguística Educacional surgiu nas décadas finais do século XX no Brasil, como resultado das investigações da sociolinguista Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004), sobre as relações entre linguagem e ensino. Dentre seus trabalhos, destaca-se a importantíssima formulação teórica a ser utilizada no trabalho escolar com a linguagem. Tratam-se dos três contínuos a partir dos

quais devem ser compreendidas as variedades do português brasileiro. São eles: o contínuo de urbanização, o de oralidade e letramento e o de monitoração estilística, sobre os quais faremos breves apontamentos a seguir.

A autora percebe a ecologia do português brasileiro como um contínuo de urbanização, que pode ser ilustrado da seguinte forma:

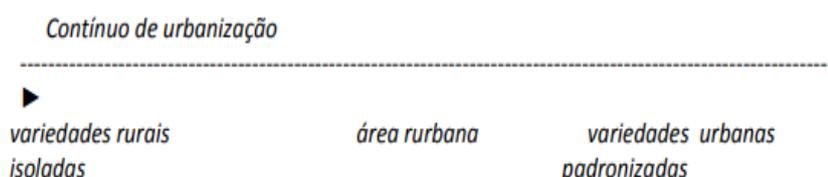


Figura 1 - Contínuo de Urbanização (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 52)

Na extremidade esquerda da figura, estão os falares rurais, que sofrem pouca ou nenhuma pressão da escola e da mídia e nos quais estão presentes os chamados traços descontínuos (rotacismo, ieísmo, por não uso das concordâncias verbal e nominal etc.), porque são “descontinuados” nestes segmentos sociais, já na extremidade direita, encontram-se os falares urbanos, prestigiados, porque se aproximam dos falares cultos, neles estando presentes os traços graduais, isto é, os que têm uma distribuição gradual no contínuo, por exemplo, o objeto direto lexical (Vi ele passar ali), a oração adjetiva cortadora (O livro  $\emptyset$  que eu gostei), a ausência do /r/ na pronúncia do infinitivo (Pra fala $\emptyset$  a verdade...) etc.

Por sua vez, esses traços estão presentes, ou não, na variedade linguística dos falantes mais próximos do polo urbano, a depender do contexto de produção de sua fala. Para tanto, a autora continua dizendo que:

No espaço entre eles fica uma zona rurbana. Os grupos rurbanos são formados pelos migrantes de origem rural que preservam muito de seus antecedentes culturais, principalmente no seu repertório linguístico, e as comunidades interioranas residentes em distritos ou núcleos semirurais, que estão submetidas à influência urbana, seja pela mídia, seja pela absorção da tecnologia agropecuária. (BORTONI- RICARDO, 2004, p. 52).

Representamos, abaixo, o segundo contínuo, o de oralidade e letramento:



Figura 2 - Contínuo de Oralidade e Letramento (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 52)

Na extremidade esquerda, localizam-se os eventos de pura oralidade; na direita, encontram-se os que remetem a práticas linguísticas mediadas pela escrita.

O terceiro contínuo é o de monitoração estilística, abaixo representado:



Figura 3 - Contínuo de Monitoração Estilística (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 52)

Esse contínuo está relacionado especialmente ao contexto de uso, ou seja, a depender do contexto, menos formal ou mais formal, em que o sujeito estiver inserido, irá monitorar mais ou menos sua fala/escrita. Cabe ressaltarmos, todavia, que esses contínuos têm fronteiras fluidas, havendo, inclusive, possibilidade de sobreposições, quando, por exemplo, um falante alterna, em sua fala, enunciados que apontam para o coloquial e outros com os quais constrói um discurso tenso e mais monitorado que caracteriza o mundo letrado. Assim sendo, qualquer falante se situa em algum ponto dos contínuos, a depender do contexto de enunciação, de seus antecedentes culturais, etc.

Essa formulação permite-nos reconhecer as variedades cultas como aquelas que se encontram na interseção, à direita, dos três contínuos. Por outro lado, facilita a compreensão do conceito de norma linguística.

Independentemente de o aluno pertencer a qualquer ponto da linha do contínuo, cabe à escola cumprir o seu papel como uma instituição educadora, mostrando, instruindo e ensinando como funciona a variação linguística no

português do Brasil. O aluno só conseguirá ser competente e crítico no uso da sua língua quando conhecer e se reconhecer na descrição desses contínuos. Desse modo:

Esses fatos nos levam a refletir na importância que a escola tem na formação das nossas crianças, principalmente as que provêm dos segmentos mais pobres da sociedade e a consequente responsabilidade de todos os atores envolvidos no processo educacional, entre os quais apontamos para o papel que sabemos limitado, mas nem por isso menos relevante, que cabe à sociolinguística aplicada à educação, nessa tarefa. (BORTONI-RICARDO, 2005, p.50).

Bortoni-Ricardo (2005) ressalta ainda que é na escola que a criança brasileira tem a oportunidade de conhecer e ter acesso a estilos diferentes com os quais já é familiarizada, e é através dela que pode incorporar esses novos estilos ao seu repertório linguístico que, muitas vezes, é restrito.

Entendemos que o estudo e o conhecimento advindos dessa área do saber podem contribuir para melhorar a qualidade do ensino da Língua Portuguesa porque trabalha com a realidade linguística dos usuários dessa língua, levando em conta além dos fatores internos à língua (fonologia, morfologia, sintaxe, semântica) também os fatores de ordem externa à língua (sexo, etnia, faixa etária, origem geográfica, situação econômica, escolaridade, história, cultura, entre outros).

As pesquisas fundamentadas na Sociolinguística Educacional mostram que é possível desenvolver-se práticas de linguagem significativas, no sentido de incluir alunos oriundos das classes sociais menos favorecidas, fazendo com que esses alunos deixem de se sentir estrangeiros em relação à língua utilizada pela escola, e com isso consigam participar de forma satisfatória das práticas sociais que demandam conhecimentos linguísticos diversos.

A Língua Portuguesa, como todas as outras línguas humanas, é para ser compreendida como um organismo vivo, heterogêneo, passível de variação e mudança, que sofre a influência de vários fatores linguísticos e não linguísticos. Isto significa que a nossa língua não está pronta, que não é neutra ou mesmo

algo inerte que se possa colocar numa forma, mas algo que se encontra em permanente processo de variação, e que expressa a diversidade dos grupos sociais que a falam.

Sendo assim, toma-se como base teórica para este estudo a Sociolinguística Educacional, pois, sendo uma vertente dos estudos sociolinguísticos e inspirada por Bortoni-Ricardo (2005), nos permite verificar a variação linguística nos contextos educacionais e sociais. Essa abordagem permite o aprofundamento da reflexão linguística, pode provocar o professor e o aluno a observar o fenômeno da variação linguística no seu uso, reconhecer a legitimidade de cada uma delas e compreendendo a importância de se tornarem competentes no uso das variedades, como uma forma de inclusão social (SILVA e FREITAS, 2015).

Trabalhando com essa vertente, entende-se que a Sociolinguística não se baseia somente no âmbito variacionista, mas também traz a relação entre o sujeito e o contato com a sua língua e a análise da formação do professor no que se refere à língua. No livro de Stella Maris Bortoni-Ricardo (2005), intitulado “Nós chegemos na escola e agora?”, encontram-se seis princípios que podem nortear os professores e alunos no trabalho com a Sociolinguística, sendo eles:

**1ª princípio:** a influência da escola na aquisição da língua não deve ser procurada no dialeto vernáculo dos falantes – em seu estilo mais coloquial – mas sim em seus estilos mais formais, monitorados. É no campo da linguagem monitorada que as ações de planejamento linguístico têm influência. [...] A tarefa da escola está justamente em facilitar a incorporação ao repertório linguístico dos alunos de recursos comunicativos que lhes permitam empregar com segurança os estilos monitorados da língua que exigem mais atenção e maior grau de planejamento.

**2º princípio:** relaciona-se ao caráter sociossimbólico das regras variáveis. Regras não estão associadas à avaliação negativa na sociedade, não são objeto de correção na escola, e, portanto, não vão influir consistentemente nos estilos monitorados.

**3º princípio:** refere-se à inserção da variação sociolinguística na matriz social. No Brasil, a variação está ligada à estratificação social e a dicotomia rural-urbano. Pode-se dizer que o principal fator de variação linguística no Brasil é a secular má distribuição de bens materiais e o consequente acesso restrito da população pobre aos bens da cultura dominante.

**4º princípio:** os estilos monitorados da língua são reservados à realização de eventos de letramento em sala de aula. Para a realização de eventos de oralidade, podemos nos valer de estilos mais casuais. Desta forma, em lugar da dicotomia entre português “culto” e português “ruim”, institui-se na escola a dicotomia entre letramento e oralidade.

**5º princípio:** postula-se que a descrição da variação sociolinguística educacional não poder ser dissociada da análise etnográfica e interpretativa do uso da variação em sala de aula. O ponto de partida da Sociolinguística Educacional não é a descrição da variação por si, mas sim a análise minuciosa do processo interacional na qual se avalia o significado que a variação assume.

**6º princípio:** Refere-se ao processo de conscientização crítica dos professores e alunos quanto à variação e à desigualdade social que ela reflete, nesse processo, é necessário que o linguista não se limite a transmitir informações técnicas que são produtos da pesquisa acadêmica. É preciso que se estabeleça um efetivo diálogo com o professor por meio de pesquisa que o enriqueça e o torne apto a promover uma autorreflexão e uma análise crítica de suas ações.

A partir desses princípios, o professor pode observar que não existe uma língua melhor do que a outra e que as variedades linguísticas apresentadas em sala de aula por seus alunos podem contribuir para o entendimento dos fenômenos linguísticos e conscientizá-los das diferenças linguísticas, promovendo, assim, o respeito e o domínio da própria língua.

Nesse contexto, a Sociolinguística Educacional investiga os fenômenos da variação linguística e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa em sala de aula, ou seja, propõe uma pedagogia culturalmente sensível que discuta a variação linguística, orientando os alunos a reconhecerem as diferenças dialetais e compreenderem que essas diferenças são normais, legítimas e que podem ser consideradas de acordo com o contexto de comunicação em que estiverem inseridos (BORTONI-RICARDO, 2005).

Além disso, visa também a construção de novas metodologias que auxiliem o professor a desenvolver em seus alunos as habilidades cognitivas necessárias a uma aprendizagem mais significativa sobre a língua e a expansão de sua competência comunicativa (RODRIGUES e CASELLA, 2014).

A Sociolinguística Educacional pode abranger qualquer proposta de pesquisa sociolinguística que contribua para o desenvolvimento da prática do professor, à aprendizagem do aluno e aos aspectos sociais que constituem a nossa língua materna, agregando-os dentro do contexto escolar e da sociedade, pois todos têm uma forma de se expressar única e uma linguagem que contribuem para a convivência na sociedade, e a consequência disso é que o sujeito está exposto a dois tipos de situações, sendo que a primeira se refere a como o indivíduo se comporta diante da sua própria fala e a outra situação é a forma de como os outros veem esse falante (CALVET, 2002).

Com essa percepção, compreende-se que é especialmente nos cursos de formação de professores que se torna possível discutir e criar alternativas que envolvam a heterogeneidade linguística, assim, “se o Curso de Formação de Professores adotar a postura reflexiva, ao subsidiar as Práticas Didático-Pedagógicas da Educação Formal, provocará grande impacto científico, inclusive, inicialmente junto à Educação Linguística da população escolar” (PESSOA, 2011, p. 154). Além, disso, de acordo com a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996), em seu artigo 30, “a língua e a cultura da comunidade linguística devem ser objeto de estudo e de pesquisa em nível universitário”.

No entanto, a realidade encontrada não é essa, pois se encontram evidências de que a formação de que dispõe o professor não é suficiente para garantir o trabalho proficiente com as variações e mudanças da língua em sala de aula. Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p.66), muitas vezes, “os professores não têm consciência da variação em sua própria fala”.

Uma pesquisa realizada por Bortoni-Ricardo na década de 1990, intitulada “Currículo bidialetal de língua portuguesa para o 1º grau”, mostrou que os professores têm consigo alguns estereótipos relacionados à linguagem rural e à diversidade regional. Em entrevista realizada pela pesquisadora, após ouvir a um teipe feito em sala de aula, o professor fez o seguinte comentário a propósito de sua intervenção quando um dos alunos nasalizou, na leitura, a primeira sílaba da palavra “ilusão”:

Em “inlusão” ele está colocando um ‘n’. Ele tem de ver a diferença entre ‘i’ e ‘in’. Não sei se é devido à região de onde eles vinheru, eles têm certas dificuldades. Água, eles não falam água, falam auga. É aquele sotaque bem nordestino mesmo (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 39).

Neste exemplo, percebe-se que o professor não apresenta conhecimento suficiente para explicar os fenômenos linguísticos que ocorrem dentro da sala de aula, é movido por uma espécie de “achismo”, e por suas próprias crenças a respeito de como tratar as variedades linguísticas. Nesse sentido, cabe salientarmos aqui que, para se distanciar de cursos de formação de professores, que carregam consigo ainda um modelo desatualizado sobre as variedades linguísticas, onde é repassado um ensino do código e de gramática (PESSOA, 2011), é necessário levar em conta as vozes que não são ouvidas.

Dessa forma, considerando, aceitando e compreendo as diversidades linguísticas existentes na sociedade, é de fundamental importância pensar em uma formação de professores que esteja atenta à heterogeneidade sociocultural, pois as variações linguísticas fazem parte do contexto escolar e da sociedade como um todo.

#### **2.4 A SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL NA SALA DE AULA: REFLEXÃO/PRÁTICA NECESSÁRIAS**

Por meio da leitura do livro de Bortoni-Ricardo (2004) “Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula”, confirma-se a importância da Sociolinguística Educacional no processo de aprendizagem de Língua Portuguesa. A variação da língua está presente em diversos domínios sociais e a escola é um deles. Quando o aluno compreende que a língua muda e varia a depender dos diferentes aspectos linguísticos, aprende a respeitar as diferentes formas de lidar com a língua. Entender esse processo auxilia no conhecimento da própria história da Língua Portuguesa no processo de formação e transformação do léxico.

Os papéis sociais são exemplos de como é possível lidar com a língua em diferentes contextos de uso. A língua é utilizada de diferentes formas a depender do contexto, por exemplo, quando vai se dirigir à mãe, ao pai, aos avós, aos irmãos etc. É nesse processo de interação que se percebe as diferentes características linguísticas que serão levadas para a escola pelo fato de o aluno já interagir de determinada forma fora da escola, isto é, no seu espaço familiar. Na escola pode existir o domínio da norma-padrão, mas as variações linguísticas estarão presentes no processo de interação entre alunos e professores na fala menos monitorada.

“Quando estamos usando a linguagem para nos comunicar, também estamos construindo e reforçando os papéis sociais próprios de cada domínio” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 23). Com isso, pode-se perceber que há a interação entre linguagem e sociedade, não sendo dissociadas, mas que juntas fazem parte do processo de interação e que está relacionado com a questão identitária, por exemplo, que envolvem região e comunidade que o estudante faz parte. O uso da linguagem faz parte da constituição da identidade do indivíduo.

Acrescente-se que é no momento em que o aluno começa a reconhecer sua variedade linguística como uma variedade entre outras que ele ganha consciência de sua identidade linguística e se dispõe à observação das variedades que não domina (DIONÍSIO, 2005, p. 88).

Com esse reconhecimento, o aluno passa a entender que sua variedade linguística é algo que marca a sua comunidade de fala e que outras variedades linguísticas são marcas de outras comunidades diferentes da dele. Dessa forma, promove-se a interação entre linguagens e isso faz parte do processo de identidade cultural.

Por entendermos que a língua é heterogênea no processo de interação social, podemos compreender que “Os significados que alunos e professores atribuem à variação são múltiplos e precisam ser bem interpretados se quisermos desenvolver um estudo de sociolinguística educacional” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 133).

A língua no processo interacional torna-se amplamente heterogênea porque as variações não serão as mesmas a depender da localidade e da região em que se encontra. Também é heterogênea na escola e nos papéis sociais fora das escolas, e caso fosse homogênea não existiria a variação linguística, todos falariam da mesma forma e isso é uma condição improvável.

Por sua vez, como já dissemos, há dificuldade, nas escolas, em se trabalhar com a Sociolinguística Educacional pelo fato de que há professores que não tiveram em seu processo formativo o conhecimento nessa área de estudo. Muitas vezes os próprios docentes de Língua Portuguesa não sabem lidar com essa situação por desconhecerem as variedades linguísticas e acabam denominando de “erros” de português.

Dessa forma, “Até hoje, os professores não sabem muito bem como agir diante dos chamados erros de português” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 37). Principalmente porque ainda persiste a visão da língua falada relacionada com a gramática normativa, isto é, falar português é saber gramática normativa.

No intuito de modificar essa visão, Bortoni-Ricardo (2004) aborda sobre o personagem Chico Bento, que pode ser utilizado em sala de aula como uma forma de introduzir e conscientizar os estudantes sobre a diversidade linguística. As histórias em quadrinhos do Chico Bento são ricas em fenômenos linguísticos podendo promover a conscientização de forma divertida e reflexiva.

É interessante refletir sobre esse assunto pelo fato de podermos entender os motivos que levam a permanecer o uso de algumas palavras do português arcaico, como, por exemplo: Sirigaita (mulher espevitada, pretensiosa), Balela (mentira, conversa fiada), Fuzarca (bagunça), Supimpa (excelente, muito bom), Gorar (não dar certo), Lorota (mentira) e Cacareco (coisa velha, objeto sem valor), na fala de pessoas que fazem parte de comunidades da área rural. Isso ocorre, geralmente, por serem comunidades mais isoladas e a tendência é conservarem essas palavras no uso cotidiano atual. Em seguida, segue um exemplo de quadrinhos do Chico Bento sobre preconceito linguístico a título de exemplificação:

Figura 4 - Você fala igualzinho ao Chico Bento



Fonte: <http://pseudolinguista.blogspot.com.br/2014/05/voce-fala-igualzinho-ao-chico-bento-e.html>

Cabe salientarmos que podem ocorrer no espaço escolar estigmatizações com alunos que são provenientes da área rural e isso geralmente deixa marcas negativas podendo traumatizar esses estudantes, como foi exemplificado no quadrinho do Chico Bento. Por isso a escola deve estar preparada para combater mais essa forma de preconceito que está enraizada na sociedade, por isso, deve falar-se também em preconceito social e não acrescentar preconceito linguístico.

O preconceito linguístico é decorrente do preconceito social, segundo Bagno (2009). O professor de Língua Portuguesa sozinho encontrará mais dificuldades para mudar essa realidade se a escola não se engajar também nesse processo.

O próprio professor, por vezes, acaba reproduzindo o preconceito linguístico na prática docente, como se pode ver na fala da professora do Chico Bento, quando ela diz: “Isso é lá português que se fale? Já pro castigo!” E também quando diz: “E amanhã quero você o fino no português.”

Nota-se, todavia, que a professora do Chico Bento não utiliza a todo o momento, durante as falas, o português padrão. É possível observarmos isso quando ela diz: “Já pro castigo!”. Se a docente utilizasse sempre a norma culta na fala dela, utilizaria a forma: “Já para o castigo!”. Como também em: “Isso é lá

português que se fale?”, ela utilizaria, por exemplo, “Isso é português que se fale?”. A professora, assim, não percebe os usos linguísticos feitos por ela que estão no vocabulário tido como não padrão no momento de diálogo com o aluno Chico Bento.

Percebe-se também que o Chico não entende a reclamação da professora ficando, dessa forma, triste e constrangido com a situação pelo fato de perguntar sobre as notas dele e não obter resposta. Isto é, o próprio aluno não sabe e não tem consciência da variedade linguística que está utilizando no diálogo.

Cabe lembrarmos, ainda, que quem mora na área urbana provavelmente tem ou teve antepassados de origem rural: “Muitos de nós, brasileiros residentes em áreas urbanas, temos antepassados de origem rural” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 53). Além disso, palavras que hoje são consideradas erros de português já foram consideradas corretas em algum momento da história da Língua Portuguesa. Sendo assim, os vocábulos utilizados na zona rural podem sim adentrar no espaço urbano, uma vez que muitas pessoas das comunidades rurais migram para áreas urbanas a depender das necessidades.

Com a estigmatização que é gerada com as variedades linguísticas de menor prestígio, insere-se o pensamento de que o falante nativo do Brasil não sabe português e que é uma língua muito difícil, ou seja, enraíza-se a ideia de que o português é somente regra gramatical normativa, a exemplo da professora do Chico Bento. O mito nº 3 (Português é muito difícil) do livro “Preconceito Linguístico: o que é, como se faz” (2009) de Marcos Bagno problematiza essa questão:

“Todo falante nativo de uma língua sabe essa língua. Saber uma língua, na concepção científica da linguística moderna, significa conhecer intuitivamente e empregar com facilidade e naturalidade as regras básicas de funcionamento dela” (BAGNO, 2009, 51). Isso pode ser observado na construção sintática das frases: o falante nativo de português não diz “A ônibus menina perdeu”, mas sim “A menina perdeu o ônibus”.

Dessa forma, refletir sobre o processo interativo na sala de aula e fora desse espaço auxilia na compreensão dos diversos fenômenos linguísticos que venham a surgir, por exemplo, nas aulas de Língua Portuguesa, a partir dos próprios usos linguísticos dos alunos.

O livro “Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula” de Bortoni-Ricardo (2004) e o livro “A língua de Eulália” de Marcos Bagno (2004) são materiais que podem auxiliar e conscientizar os docentes sobre a Sociolinguística Educacional por possuírem linguagem simples e bem acessível. Conhecendo-se a Sociolinguística Educacional, espera-se que diminuam os preconceitos linguísticos que possam surgir em sala de aula e fora dela, pois o domínio da norma culta ainda é um meio de relação de poder no meio social.

## **2.5 A IMPORTÂNCIA DE SE TRABALHAR A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM SALA DE AULA**

A importância de se discutir sobre a variação linguística na sala de aula precisa ser repensada como ponto central não apenas nas escolas onde predominam falantes das variedades rural e urbana (BORTONI-RICARDO, 2004) - nos dias atuais, predominantemente, alunos de escolas públicas - mas também em instituições de ensino – em geral particulares - cujos alunos são usuários das variedades urbanas prestigiadas.

Assim, é essencial que se promova, com todas as instituições, reflexões sobre a mudança linguística, assim como sobre a origem da heterogeneidade e das variações do português brasileiro, a fim de que possam compreender como a língua se constitui, nas chamadas comunidades de fala, portanto, em contextos específicos de práticas sociais e discursivas. Para que essa promoção ocorra, é importante, inicialmente, que se distingam os principais tipos de variações elencados pelos estudos sociolinguísticos.

### **2.5.1 TIPOS DE VARIAÇÃO**

Sendo assim, trazemos, na sequência, os dois principais tipos de variação que podem resultar da influência de fatores extralinguísticos.

### **2.5.1.1 VARIAÇÃO GEOGRÁFICA OU DIATÓPICA**

O Brasil é entendido como um país continente, que apresenta diferenças regionais e socioculturais e por esse motivo a língua portuguesa, aqui, apresenta uma variedade significativa, tanto geográfica quanto social, em especial em relação ao léxico (ARAGÃO, 2010). Com relação a variação geográfica, também conhecida como diatópica, ocorre em razão das diferenças regionais, pois pode adquirir acepções semânticas que têm relação com o significado e que, em algumas regiões do Brasil, umas divergem das outras, como, por exemplo: jerimum no nordeste e moranga na região sul.

A variação geográfica ou diatópica é aquela que se verifica na comparação entre os modos de falar de lugares diferentes, como as grandes regiões, os estados, a zona rural e urbana, as áreas socialmente demarcadas nas grandes cidades, etc. O adjetivo diatópico provém do grego DIA-, que significa “através de”, e de TÓPOS, “lugar”. (BAGNO, 2007).

Brasileiros e portugueses e pessoas de regiões distintas do Brasil apresentam diferenças de fala nos planos lexical, fonético e gramatical. No plano lexical, a palavra “comboio” em Portugal, por exemplo, corresponde a “trem” no Brasil. No plano fonético, os brasileiros possuem um ritmo de fala mais lento, no qual tanto as vogais átonas quanto as vogais tônicas são claramente pronunciadas. Em Portugal, por outro lado, os falantes costumam “eliminar” as vogais átonas, pronunciando bem apenas as vogais tônicas, como exemplo temos a palavra “pedaço” no Brasil, e em Portugal “p'daço”. Já no plano gramatical, temos uma diferença na colocação de advérbios, como em “lá não vou” (Portugal) e “não vou lá” (Brasil). Quanto aos brasileiros originários das

regiões nordeste e sudeste, há algumas diferenças gramaticais, por exemplo, a preferência pela posposição verbal da negação, como em “sei não” (nordeste) e “não sei” (ou “não sei, não”, no sudeste) (ALKMIM, 2012).

De acordo com Coelho (2015, p. 38):

“É a variação diatópica, também conhecida por regional ou, ainda, geográfica, a responsável por podermos identificar, às vezes com bastante precisão, a origem de uma pessoa através do modo como ela fala. É possível sabermos quando um falante é gaúcho, mineiro ou de um dos estados do Nordeste, por exemplo. Mas o que é que nos permite fazer essa distinção?”

O aparato teórico-metodológico da Sociolinguística nos equipa para que possamos sair de um nível impressionístico (e, às vezes, caricato) da variação geográfica e descubramos quais são exatamente as marcas linguísticas que caracterizam a fala de uma região em relação à de outra. Em geral, itens lexicais particulares, certos padrões entoacionais e, principalmente, certos traços fonológicos respondem pelo fato de que falantes de localidades diferentes apresentem variedades diferentes de uma mesma língua. Veremos alguns exemplos em seguida. (COELHO, 2015, p.38).

A variação regional, como já dito, pode ser estudada colocando-se em oposição diferentes tipos de unidades espaciais: podemos dizer que existe variação regional entre Brasil e Portugal (dois países), entre o Nordeste e o Sul do Brasil (duas regiões de um mesmo país), entre Paraná e Santa Catarina (dois estados de uma mesma região), entre Chapecó e Florianópolis (duas cidades de um mesmo estado) e mesmo entre falantes do Centro de Florianópolis e falantes do Ribeirão da Ilha (dois bairros de uma mesma cidade). É comum também que se analise variação regional entre zonas urbanas e zonas rurais ou do interior.

A variação regional está associada, algumas vezes, à etnia colonizadora de uma comunidade. Isso ocorre porque a língua do povo colonizador acaba influenciando a língua da região colonizada.

No Brasil, apesar de termos sido originalmente colonizados por portugueses, tivemos um grande fluxo imigratório de diversos povos - alemães,

italianos, espanhóis, açorianos, japoneses e eslavos, entre outros - sem contar os povos africanos que foram trazidos como mão de obra escrava e povos indígenas que já habitavam o território brasileiro, o que faz do nosso país um espaço pluridialetoal, assim sendo um “prato cheio” para a pesquisa sociolinguística. Devemos ter cautela, no entanto, pois nem toda variação regional pode ser explicada pelo fator ‘colonização’.

### 2.5.1.2 VARIAÇÃO SOCIAL OU DIASTRÁTICA

É a variação que se verifica na comparação entre os modos de falar das diferentes classes sociais. O adjetivo diastrático provém de DIA- e do latim STRATUM, “camada, estrato”. (BAGNO, 2007, p.46)

A classe social, portanto, é outro fator que determina a maneira como falamos. Aqueles que possuem uma condição socioeconômica mais elevada tendem a usar a linguagem mais próxima da chamada variedade culta. Isso ocorre porque esse grupo tem acesso mais amplo à escolaridade e desfruta de recursos culturais e de cidadania que outros grupos, aqueles situados na base da pirâmide social, pouco têm acesso. De acordo com Bagno, “muitas vezes, os falantes das variedades desprestigiadas deixam de usufruir diversos serviços a que têm direito simplesmente por não compreenderem a linguagem empregada pelos órgãos públicos”. (BAGNO, 2007, p.17).

A variação diastrática ou social atém-se a fatores como: classe social, idade, sexo e situação ou contexto social. Alkmim (2007, p.36-37) exemplifica assim estes fatores:

a) Classe social. É um fator que muito determina a maneira como falamos. Dentre os exemplos deste tipo de fator trazido pela autora, destacamos: - uso de dupla negação, como em “ninguém não viu”, “eu nem num gosto” e - presença de [r], em lugar de [l], em grupos consonantais, como em “brusa” (blusa) e “grobo” (globo).

b) Idade: - uso de léxico particular, como em certas gírias (“maneiro”, “esperto”, com o sentido de avaliação positiva sobre coisas, pessoas e

situações), denota faixa etária jovem; - a pronúncia fechada da vogal tônica posterior da palavra “senhora”, [senhôra] no lugar de [senhóra], é característica de alguns falantes mais velhos.

c) Sexo: - A duração de vogais como recurso expressivo, como em “maaravilhoso” costuma ocorrer na fala de mulheres.

d) Situação ou contexto social: As variações sociais são as diferenças de acordo com o grupo social do falante, por exemplo, a gíria está mais ligada à faixa etária do falante, sendo tida como linguagem informal dos mais jovens (ou seja, as gírias atuais tendem a ser faladas pelos mais novos).

No próximo tópico, consideraremos a relação entre as variedades e a realidade em sala de aula.

## **2.6 AS VARIEDADES LINGUÍSTICAS E A REALIDADE DO PROFESSOR EM SALA DE AULA**

A escola atualmente atende muitos alunos falantes do português não padrão, e, por conta disso, torna-se necessário que os professores mostrem a estes alunos as variedades linguísticas existentes no Brasil e as relacionem com a norma-padrão e com as mudanças que ocorrem na língua, com o intuito de desenvolver no aluno o respeito aos indivíduos que possuem uma cultura e forma de falar diferente da sua.

No entanto, o ensino da norma-padrão nas escolas por vezes é seguido à risca, apesar da existência das variedades linguísticas. Contudo, aos poucos, a escola está tentando amenizar o mito da língua correta e única, mas pouco tem conseguido. Como afirma Brito (2010), a escola visa muito à leitura e à escrita de acordo com os gêneros que possuem mais prestígio.

Cabe ressaltarmos, todavia, que o fato de uma variedade ser prestigiada não significa que ela seja melhor que as demais em termos científicos. A padronização é apenas resultado das necessidades de uma sociedade de

territórios vastos e diversificada como a nossa. Para que seja possível uma integração, digamos inter-regional, é necessária certa padronização usada nos meios de comunicação, no ensino, no funcionamento do estado. Mas devemos ter sempre em mente que a padronização nunca pode ser entendida como um apagamento da diversidade.

Assim como não existem variedades linguísticas inferiores, todas respondem às necessidades das comunidades que as utilizam, sendo assim adequadas ao contexto em que são utilizadas. Então em que se baseia o julgamento feito a certas variedades? Segundo Alkmim, “julgamos não a fala, mas o falante, e o fazemos em função de sua inserção na estrutura social”. (ALKMIM, 2012, p.44).

Tais julgamentos preconceituosos decorrem da falta de conhecimento do fenômeno língua. Algumas pessoas, muitas vezes pela influência de alguns meios de comunicação, passam a emitir informações falsas e sem nenhum embasamento linguístico-científico. A esse respeito, Bagno enfatiza que:

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

Entendemos, assim, ser papel da escola brasileira legar aos brasileiros uma imagem de si não alicerçada em preconceitos, não alicerçada em visões colonialistas, como se o português legítimo fosse o de Portugal, e o nosso não passasse de um arremedo de língua. Daí ser o tratamento correto da variação e das variedades linguísticas imprescindível no processo de educação formal.

Para Bagno (1999), ainda, um dos problemas mais frequentes no contexto escolar é a questão do preconceito linguístico, que está vinculado a um processo histórico confuso das concepções de língua e gramática. A língua é algo mutável, sempre sofrerá variações e mudanças ao longo do

tempo, enquanto a gramática, por mais que tente descrever a língua, não conseguirá abarcar todas essas modificações.

Além da questão do preconceito linguístico, há a existência de mitos relacionados ao português falado no Brasil, ou seja, segundo Bagno (1999), o primeiro mito verificado é que no Brasil existiria unidade linguística e isto contribui para que a escola ensine somente uma forma de falar a língua. Outro mito bastante conhecido, que já citamos anteriormente, é a questão de que o “português é muito difícil”, remetendo à ideia de que os falantes das variedades linguísticas menos prestigiadas não aprenderão o “português” e de que somente as classes sociais mais privilegiadas terão acesso a ele.

E ainda no que tange ao contexto escolar, o aluno, ao entrar na escola, mais precisamente em sala de aula, já possui um conhecimento de mundo e uma gramática própria. E quando este se depara com as regras gramaticais normativas na sala de aula, ele as julga com certa estranheza e, dependendo de como elas forem trabalhadas pelo professor, pode ser levado a acreditar que nunca irá conseguir assimilar tantas regras.

Além disto, Bagno (1999, p. 39) nos mostra que toda forma de falar que estiver distanciada da escola, da gramática e do dicionário é tida como “errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente, e não é raro a gente ouvir que isso não é português”. E completamente que, para que se possa desenvolver uma boa educação na escola a partir da Sociolinguística, é necessário deixar de lado os mitos que envolvem o português do Brasil. A escola deve, portanto, abandonar os mitos:

De que existe uma forma “correta” de falar, o de que a fala de uma região é melhor do que a de outras, o de que a fala “correta” é a que se aproxima da língua escrita, o de que o brasileiro fala mal português, o de que o português é muito difícil, o de que é preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva “errado” (BAGNO, 1999, p. 73,74).

Na escola há uma concepção muito forte de seguir a gramática normativa, ou seja, aquela gramática tradicional que possui as suas regras baseadas na literatura clássica, que não admite nenhuma forma de

contestação e que adota o mito da homogeneidade linguística. Tendo isso em vista, se o ensino na escola continuar a seguir criteriosamente essa concepção gramatical, estará contribuindo e fundamentando o preconceito linguístico e o não reconhecimento das variedades linguísticas.

Nesse contexto, o aluno que falar de forma informal a partir de variedades será rapidamente corrigido, ou seja, se este falar “Eu não vi ela hoje”, que é a fala utilizada no cotidiano, será considerada, de acordo com esta gramática, um erro e que este deverá aprender a falar “corretamente”, equivalendo a “Eu não a vi hoje”, uma fala utilizada pelas pessoas cultas.

Segundo Coelho (2010, p.31), quando falamos ou escrevemos existe uma forma particular de estilo e que por meio desta é possível demonstrar quem somos, ou seja, pode mostrar a nossa origem e a nossa escolaridade. Um exemplo bem interessante exposto por este mesmo autor em relação ao falante é de que algumas pessoas falam da seguinte forma:

- I) Tu vai sair hoje?
- II) A gente vamos sair hoje?
- III) Nós vai sair hoje?

Nessas orações, percebe-se que a diferença entre “as sentenças é o valor atribuído a um extrato da sociedade que usa (ou que imaginamos que usa) certas construções e não outras” (COELHO, 2010, p.31). A partir disso, podemos perceber que existem as variedades linguísticas e que a língua se modifica de acordo com o contexto e espaço social nos quais o indivíduo está inserido, considerando-se a relação entre a língua e a sociedade.

O professor na sala de aula é o principal mediador do processo de ensino da língua materna e, por isso, precisa explicar cuidadosamente ao aluno questões referentes à fala diferenciada, bem como mostrar a importância do uso da gramática, não como algo incontestável, mas como uma ferramenta que possibilita a ele entender que tudo com o tempo se modifica.

Assim sendo, os professores de Língua Portuguesa têm um longo desafio pela frente no que tange ao processo de sua própria formação e entendimento sobre a heterogeneidade da língua, pois o professor ao estudar a língua e ensiná-la deve levar em consideração de que esta sempre sofrerá transformações ao longo do tempo e que seus falantes irão utilizá-la de formas diferentes.

## **2.7 O CONCEITO DE “ERRO”: A FALA, A ESCRITA E A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA**

Historicamente, o que se tem visto como produto da formação escolar é insuficiente. Centradas na concepção de linguagem como simples expressão do pensamento, as propostas didáticas têm tratado a língua não na sua dimensão dialógica, mas como objeto do conhecimento em si mesmo. Essa concepção, como todos sabemos, tendo prevalecido até o século XX e mesmo, em grande parte, até nossos dias, constituiu-se como tradição a ser seguida nas escolas.

Todavia, dissonante a esta concepção, cabe refletirmos que nem tudo que se escreve se fala, nem tudo que se fala se escreve. Em nosso cotidiano, empregamos, na maioria das vezes, a linguagem informal ou coloquial. Usamos, nesse contexto, na linguagem oral, as palavras sem nos preocuparmos com o formalismo, e elas raramente serão escritas, como faladas, em um texto, pois, “nesse caso, o falante não está preocupado com o que é “certo” ou “errado” segundo as regras ditadas pela comunidade” (TERRA, 2008, p. 84). Já na escrita acontece o oposto, a preocupação torna-se evidente, porque ela precisa ser planejada, elaborada e coerente.

Além disso, muitas palavras escritas não são utilizadas em nosso cotidiano. Historicamente, a língua falada surgiu muito antes da escrita (MARCUSCHI, 2007). Ela é uma manifestação da prática social, e está presente em todos os contextos sociais de nossas vidas. A criança em seus primeiros anos de vida aprende primeiro a falar, pois essa é uma das formas de comunicação que possibilitará sua socialização.

Nesse sentido, Marcuschi (2007, p. 18) diz que “mais do que uma decorrência de uma disposição biogenética, o aprendizado e o uso da língua natural são uma forma de inserção cultural e de socialização”. O autor afirma ainda que “a oralidade enquanto prática social é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia” (*Ibid*, p. 36), já que a língua é e sempre será a abertura à razão, à identidade social, cultural, regional, grupal dos sujeitos, visto que a língua é socialmente desenvolvida e moldada.

Ademais, tanto a língua quanto a gramática percorrem um caminho paralelo, pois, “assim como a fala não apresenta propriedades intrínsecas negativas, também a escrita não tem propriedades intrínsecas privilegiadas. São modos de representações cognitivas e sociais que se revelam em práticas específicas” (MARCUSCHI, 2007, p. 35). O que acontece com a oralidade também ocorre com a escrita. Neste caso, da mesma forma que devemos utilizar uma linguagem falada adequada a um determinado contexto, a escrita também se adequa a casos específicos.

Mesmo antes de os sujeitos serem submetidos a um processo sistemático de alfabetização, as pessoas convivem com determinadas situações de leitura e escrita que contribuem para o aperfeiçoamento de seu processo de letramento. A convivência diária com símbolos, propagandas, cartazes, nomes de ruas, placas, avisos, jornais, revistas, livros etc., faz com que o sujeito se familiarize com o texto escrito e compreenda o significado.

Para Marcuschi (2007, p. 25), “letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita”. Já Soares (2002, p. 2) define letramento como “o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento”. O letramento, dessa forma, está presente no cotidiano das pessoas, em diversas formas do uso da escrita, possibilitando a compreensão da informação, sem necessariamente precisar-se decodificar as palavras.

Como já dissemos, diferentemente da escrita a fala ocorre através de um processo natural, é apreendida por meio da tradição oral e tem caráter funcional,

é inovadora por suas tendências livres (BAGNO 2004). Por sua vez, Koch (2007) defende a ideia de que a fala apresenta características distintas, como ser incompleta, não planejada, fragmentária, pouco elaborada, ter predominância de frases curtas, e com pouco uso de passivas. Sendo assim, a fala é estigmatizada e marginalizada por não obedecer sempre à norma-padrão, principalmente quando falada pelas classes populares.

Para Koch (2007), a escrita também apresenta características distintas, pois ela é planejada, completa, não fragmentária, elaborada, predominam frases complexas e subordinação abundante. É oficial e prestigiada pelas classes dominantes, e quem não a domina, muitas vezes, é considerado um ignorante. É quando a língua parece ser um fator de exclusão.

Conforme Marcuschi (2007), a escrita tornou-se opressora e fator de exclusão social, sendo imposta, assumindo um papel privilegiado na sociedade e parte desse princípio quando destaca que a escrita também está presente em diversos contextos de nossas vidas, como no trabalho, na família, na escola etc. A língua escrita é um conjunto de símbolos que podem ser interpretados de várias formas, de acordo com uma série de fatores. Ela serve de registro permanente, sendo utilizada para a transmissão do saber e da cultura, possibilitando a facilidade de leitura de documentos e livros (BAGNO, 2004).

Na escrita, a gramática que se usa é apenas uma das normas existentes na Língua Portuguesa, só que, neste caso, esta é considerada padrão. “A língua escrita é a manifestação formal do letramento e sua aquisição se dá através dos meios formais: a escola” (MARCUSCHI, 2007, p. 18). Por ser adquirida nesse contexto, apresenta um caráter prestigioso e torna-se um bem cultural desejável. O autor ainda afirma que os usos da escrita, no entanto, quando arraigados numa dada sociedade, impõem-se com uma violência inusitada e adquirem um valor social superior à oralidade (MARCUSCHI, 2007).

Por sua vez, cada contexto exige um uso da escrita de formas variadas e, por isso, “inevitáveis relações entre escrita e contexto devem existir, fazendo surgir gêneros textuais e formas comunicativas, bem como terminologias e expressões típicas” (MARCUSCHI, 2007, p. 19). Determinar a superioridade de

uma escrita sobre a outra seria um terrível engano, pois há vários aspectos que devem ser considerados, além da relação contextual que pode ser sempre outra.

Além disso, é necessária a reflexão sobre a ideia arcaica em que nossa gramática está se sepultando, dissipando-se nas escolas, visto que muitas regras gramaticais ainda correspondem à norma-padrão de Portugal, o que a torna totalmente obsoleta e diferente do que se fala e se escreve no Brasil, forçando a memorização de regras fixas, que não acrescentam nada às nossas vidas. A esse respeito, Cagliari (2007, p. 37) afirma que:

A escola comumente leva o aluno a pensar que a linguagem correta é a linguagem escrita, que a linguagem escrita é por natureza lógica, clara, explícita, ao passo que a linguagem falada é por natureza mais confusa, incompleta, sem lógica, etc., nada mais falso. A fala tem aspectos contextuais e pragmáticos que a escrita não revela, e a escrita tem aspectos que a linguagem oral não usa.

Esse é um dos principais motivos que contribuem para a construção social da ideia de que falar português é difícil. Conhecer e entender uma gramática normativa é realmente complicado, no entanto, usar a Língua Portuguesa para se comunicar oralmente, independentemente de sua variação, todos conseguem.

Assim, faz-se urgente e necessário identificar até onde vai a imposição da gramática normativa, que, com as suas regras, estabelece a norma-padrão, e até onde vai a língua, que, ao ser falada na comunicação coloquial do dia a dia, muitas vezes dispensa o uso dessa norma. Sendo assim, não se podem desprezar centenas de falantes por não seguirem a gramática normativa.

O que existe, de um lado, em termos de representação ou imaginário linguístico, é uma norma-padrão ideal, inatingível, e do outro lado, em termos de realidade linguística e social, a massa de variedades reais, concretas, como se encontram na sociedade (BAGNO, 2004, p. 161).

Uma língua, por sua vez, pode existir sem gramática normativa, apesar disso, não existe gramática sem uma língua anterior existente. E por que esta falsa concepção que a língua é subordinada à gramática? Ademais, o universo linguístico do português brasileiro é muito rico, mas esta riqueza ficou de fora da gramática para não comprometer a soberania nacional da escrita padrão, a qual não permite a introdução da linguagem popular. Logo, as variações linguísticas, que tanto fazem parte da cultura dos falantes brasileiros, foram e são excluídas de sua própria língua.

Mesmo com toda esta pressão que a língua sofre em consequência da gramática normativa, o que se escuta Brasil afora são variações da língua. É imprescindível, assim, revermos a forma com que abordamos em sala de aula os diversos tipos de variações linguísticas, porque como dito nenhuma variação é melhor que outra.

Todas essas questões devem ser consideradas no ensino de Língua Portuguesa, visto que a variação é inerente à língua. No entanto, as práticas de ensino, na maioria das vezes, centram-se apenas na norma culta, desconsiderando a variação linguística e, quando o fazem, geralmente limitam-se ao estudo das variações geográficas, e de forma simplista, desconsiderando a amplitude destas variações. Este tipo de abordagem deixa de levar em conta, por exemplo, a variação linguística presente em sala de aula e a diversidade de falares que poderiam enriquecer as aulas de Língua Portuguesa.

Com base nessa prática, os professores comumente acreditam, de acordo com Bortoni-Ricardo (2005), que é seu dever “coibir” os usos que se desviam da norma-padrão, corrigindo então os “erros de português”. Sobre a noção de “erro”, Frosi (2004, p. 194) expõe que, “tradicionalmente, a ação pedagógica aliada à gramática normativa (ou prescritiva) viu o erro como algo prejudicial que deveria ser evitado, eliminado”.

No entanto, para Bortoni-Ricardo (2005), essa prática ocorre, muitas vezes, pela falta de (re)conhecimento das variedades linguísticas. Assim, concordamos com a autora no que se refere à inadequação da expressão “erros de português”, considerando-se que estes “são simplesmente diferenças entre variedades da língua” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 37).

As variedades linguísticas, ou diferenças dialetais, são o resultado dessa complexa e diferenciada constituição e vão sendo marcadas e reconhecidas a partir de determinado critério de valorização/desvalorização dos grupos sociais que as utilizam. Nas sociedades em que as diferenças econômicas estão na base da constituição desses grupos, como é o caso do Brasil, o valor positivo ou negativo atribuído às variedades linguísticas é diretamente proporcional a essas diferenças. Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2005, p. 131) esclarece que:

No Brasil, a variação está ligada à estratificação social e à dicotomia rural-urbano. Pode-se dizer que o principal fator de variação linguística no Brasil é a secular má distribuição de bens materiais e o conseqüente acesso restrito da população pobre aos bens da cultura dominante. Diferentemente de outros países, como os Estados Unidos, por exemplo, a variação linguística não é um índice sociossimbólico de etnicidade, exceto nas comunidades bilíngües, sejam as de colonização europeia ou asiática, sejam as das nações indígenas.

Na escola pública brasileira, principalmente, cujos alunos, em geral, pertencem a comunidades de falantes de variedades linguísticas menos valorizadas, porque seu grupo social também o é, esse deve ser um importante pressuposto do planejamento dos professores. Isso para que não ocorra que suas aulas não incluam aqueles para quem foram planejadas, caso contrário pode resultar um trabalho no vazio, que não promova o desenvolvimento de competências de uso de outras variedades ainda desconhecidas de seus alunos.

No próximo capítulo, apresentaremos a história da cidade de Matupá-MT, sua colonização, turismo; a importância da Escola Estadual Cecília Meireles no processo de aprendizagem dos alunos da turma do sétimo ano "A". Na sequência apresentamos sobre o Gênero Discursivo Causo; a Leitura e Produção Textual, finalizando com a Base Nacional Curricular Comum e Documento de Referência Curricular de Mato Grosso.

### 3 FLORESTA À BEIRA D'ÁGUA

Neste capítulo, apresentaremos um pouco da história do município de Matupá – MT, assim como sobre a Escola Estadual Cecília Meireles, a partir do seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e sobre a turma do sétimo ano “A”, no qual foi aplicada a Sequência Didática. O Gênero Discursivo Causo, a Leitura e Produção Textual, finalizando com a Base Nacional Curricular Comum e Documento de Referência Curricular de Mato Grosso.

#### 3.1 MATUPÁ: CAPITAL DA AMIZADE - HISTÓRICO DO MUNICÍPIO

Matupá origina-se do tupi "matupa"; o termo designa porção de terra com vegetação, que se desprende das barrancas dos rios da bacia do rio Amazonas e desce à deriva da correnteza; o mesmo que terra caída. (D' ERY et al.,1996, p.3)

Já para D' Ery (1996), Matupá, em língua Tupi, significa “Floresta à beira d'água”, exprimiu-me assim o padrão urbanístico ao se adotar uma cidade que, respondendo às condições da ecologia, integrasse no quadro natural em que a floresta e o rio fossem valorizados. (D' ERY et al.,1996, p.3)

Cidade-Floresta, não é apenas Cidade-Jardim, capaz de ser também polo do processo de ocupação da região. Ferreira, afirma que:

O nome do município foi dado por empreendedores, que queriam exprimir o padrão urbanístico a adotar: uma cidade que respondesse às condições da ecologia, integrando-se ao quadro natural em que a floresta e o rio fossem valorizados e ao mesmo tempo respondessem às tradições de viver em um sítio-urbano. (FERREIRA, 1954, p.438)

A cidade foi criada a partir da visão empreendedora de acionistas da Colonizadora Agropecuária do Cachimbo, que propunha uma destinação nobre à área excedente ao projeto de pecuária de corte (Fazenda São José), contribuindo para a ocupação de vazios característicos da região amazônica, assim, foi protocolado junto ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA o Projeto Urbanístico da cidade de Matupá, em Março de 1.984.

Está localizada a 700 km de distância da capital do Estado, no entroncamento das BR-163 e MT-322 (Antiga BR-080). Considera-se como data de fundação de Matupá o dia 19 de setembro de 1.984. A fundação é creditada à família Ometto, através da Agropecuária do Cachimbo S/A. (ISTO É MATUPÁ, s/d, p.04)

Conforme Ferreira (1954), Matupá é um programa de colonização muito especial implantado a partir da necessidade de criação de um centro regional, possui uma área urbana com infraestrutura básica totalmente pronta e uma rede rural com infraestrutura suficientemente desenvolvida para o início de atividades produtivas, foi criado para atender a necessidade de apoio em uma grande região com rápido processo de desenvolvimento e foi planejado para permitir a industrialização de produtos na própria região.

De acordo com o projeto de implantação, Matupá pode tornar-se uma das melhores cidades do Estado de Mato Grosso, com infraestrutura de comércio, serviços, educação, cultura, saúde e comunicação. O projeto para ocupação da cidade (sede) se mostra em 03 (três) etapas, sendo a 1ª para abrigar 50.000 habitantes, a 2ª para 100.000 habitantes e a 3ª etapa para abrigar 300.000 habitantes, e o que é mais importante é na horizontal, não necessitando de edificações, nas quais o custo é maior.

Matupá é uma cidade ampla e planejada ao estilo das cidades mais modernas, por exemplo, ao estilo de Brasília, suas ruas modernamente traçadas facilitam o escoamento do trânsito. As bases urbanísticas da cidade foram idealizadas pelos catedráticos da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo de São Paulo - USP, Dr. Cândido Malta Campos Filho e Dr. Carlos Costa. (ISTO É MATUPÁ, 2001)

O núcleo urbano de Matupá foi elevado à categoria de distrito, em 11 de dezembro de 1.985, através da Lei nº 4.937, quando ainda pertencia ao município de Colíder, através da ADECOM (Associação de Desenvolvimento Comunitário de Matupá), o distrito conquistou sua emancipação político-administrativa, com a Lei nº 5.317, de 04 de Julho de 1.988. Com a criação do Município, sendo realizada a eleição em 1988,

deu-se a Promulgação da Lei Orgânica Municipal em 1990, dando legitimidade e representatividade aos Legisladores eleitos. (FERREIRA, 1954)

Os poderes da 1ª Legislação Municipal foram divididos da seguinte forma: Poder Executivo: Prefeito Municipal o Sr. Adário Martins de Almeida; Vice-prefeito Norberto José Gehlen, Poder Legislativo, Vereadores: Elo Eidt, Jorge Laurindo Alves Jorge, Catarina Tavares Diniz, Arlindo Capitani, José Walnir Barbieri, Pedro Costin, Antônio Moreira de Souza, Rogilmar Zuchetto Turcatto, José Marcondes Araújo e Victor Fidelis Donini (in memorian). (FERREIRA, 1954)

O município de Matupá tem 5.152 Km<sup>2</sup> de área geográfica, a sede está há 300 metros acima do nível do mar, tem uma população, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE/2019, estimativa de 16.566 habitantes<sup>1</sup>, no pleito de 2017 o município contou com 8.894 eleitores. Faz limite ao norte com o município de Garantã do Norte e parte do sul do Pará, ao sul, com o município de Peixoto de Azevedo, a leste com Peixoto de Azevedo e a oeste com os municípios de Novo Mundo e Nova Guarita.

### **3.1.2 COLONIZAÇÃO<sup>2</sup>**

A colonização de Matupá se deve ao Dr. Hermínio Ometto, filho de imigrantes italianos, nascido em 14 de janeiro de 1.914 em Piracicaba, interior de São Paulo, dono de “determinação inesgotável” voltada ao setor socioeducacional, seu objetivo era edificar, ampliar, oferecer emprego e prosperar, mantendo os ideais de imparcialidade e dinamismo.

Casou-se com D<sup>a</sup> Duse Ruegger Ometto em 1.936, que o define como “Cavalheiro da Fé e do Trabalho, da Coragem e da Generosidade”,

---

<sup>2</sup> As informações deste subitem estão disponíveis na **REVISTA MATUPÁ**. Excelente Qualidade de Vida. s/d, p. 06.

formou-se em Ciências Econômicas e Administração pela Pontifícia Universidade Católica - PUC de Campinas em 1.946.

Tendo um cérebro privilegiado e mentor de grandes ideias e visão ampla, expandiu suas ações, sendo que a cidade de Matupá foi projetada no entroncamento da BR 163 e BR 080 pela colonizadora Agropecuária Cachimbo, empresa do Grupo Ometto, com base em Araras, Estado de São Paulo.

O nome dado pelos empreendedores à cidade foi sugerido ao Dr. Hermínio Ometto pelo escritor Hernani Donato em novembro de 1.985; como já dissemos, é de origem Tupi, que significa “Floresta ou Mato Abençoado por Deus ou Floresta à Beira D’Água”. (D’ ERY, 1996)

O Grupo Ometto investiu pesadamente na região, a quem é creditada a fundação do lugar, em 19 de Setembro de 1.984, através da Agropecuária Cachimbo S/A.

A vida do Dr. Hermínio Ometto se imbuíu de nos deixar lições de determinação, respeito, dedicação e empreendedorismo.

A história e os ideais de Hermínio Ometto não terminam com sua morte no ano de 1.986, mas, vivem na memória e no coração do povo matupaense que se recorda da maneira carinhosa de seus grandes feitos e de seu precioso caráter.

### **3.2 IDENTIFICANDO A ESCOLA ESTADUAL CECÍLIA MEIRELES DE MATUPÁ – MT<sup>3</sup>**

A ESCOLA ESTADUAL “CECÍLIA MEIRELES” foi criada em 13/05/91, conforme decreto nº 194, publicado no Diário Oficial (D.O.) nº 3277/92 e é autorizada para trabalhar com Ensino Fundamental – Séries Iniciais.

---

<sup>3</sup> As informações deste tópico foram baseadas no Projeto Político Pedagógico (2010, p.3) da Escola Estadual Cecília Meireles.

A Escola é mantida pelo Governo do Estado de Mato Grosso, através da Secretaria de Estado de Educação, sob a jurisdição da Assessoria Pedagógica de Matupá/MT, com sede localizada no Palácio Paiaguás – Avenida do CPA/SEE, Cuiabá – MT.

Na condição jurídica com fundamentação legal, a partir do CDCE – Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar da Escola Estadual Cecília Meireles, com CNPJ 01.352.321/0001-18, é feito o gerenciamento de recursos financeiros, com princípios e fundamentos na Gestão Democrática.

Este estabelecimento de ensino localiza-se à Rua Quatro, nº. 23, Centro do município de Matupá- MT.

Em seu regime de organização, a Escola segue o que diz a resolução nº 262/02-CEE/MT, pois esta estabelece as normas aplicáveis para a organização curricular por Ciclos de Formação Humana no Ensino Fundamental do Sistema Estadual de Educação de Mato Grosso.

A Escola Estadual Cecília Meireles atende alunos do I Ciclo - 6 aos 9 anos (Infância) e II Ciclo - 9 aos 12 anos (Pré-Adolescência) e desde o ano de 2017 vem acrescentando gradualmente os anos do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), nos períodos matutino e vespertino.

### **3.2.3 HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO<sup>4</sup>**

A Escola iniciou seus trabalhos pedagógicos, como salas anexas da Escola Estadual Antonio Ometto, instaladas provisoriamente em prédio cedido pela Igreja Católica São Cristóvão, (antiga sede de madeira) na cidade de Matupá – MT até a construção de sede própria no ano de 1991.

No início, foram muitas as dificuldades para exercer o trabalho pedagógico, pois eram poucos os professores com nível superior e/ou com segundo grau magistério e/ou segundo grau. A Escola não possuía

---

<sup>4</sup> As informações deste subtópico foram retiradas do Projeto Político Pedagógico (2010, p.4 ) da Escola Estadual Cecília Meireles.

equipamentos adequados para secretaria e pedagógico, sua área não era cercada, faltava muito energia para as aulas do período noturno, as quais na maioria das vezes eram ministradas com energia tocada a motor próprio.

Em 1992, a Escola teve a autorização para o funcionamento de Curso de Suplência de Ensino Fundamental - Fase I, correspondente às 1ª, 2ª, 3ª e 4ª Séries, através da Resolução nº 304/92, publicada em D.O. de 15/12/92 e assim funcionou neste estabelecimento de ensino até o ano de 1999.

A Suplência de Ensino Fundamental, Fase II, correspondente às 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries, foi implantada no ano de 1997, e teve seu término em 1999.

No ano de 1996, com a Polarização do Ensino no município de Matupá, a Escola Estadual “Cecília Meireles” passou a funcionar com o Ensino Fundamental Séries Iniciais e Suplência Fase I.

Em 1999, foi implantado o Ciclo Básico de Alfabetização – CBA e em 2000 o Estado implantou a Escola Ciclada de Mato Grosso e desde então este Estabelecimento de Aprendizagem trabalha com ciclos de formação.

Em relação a organização em Ciclos de Formação Humana, a Escola segue o que diz a legislação vigente, pois esta estabelece as normas aplicáveis para a organização do Sistema Estadual de Educação de Mato Grosso.

Em 1999, já tínhamos em sala de aula regular alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais - PNEE, mas no ano de 2000 deu-se início, na escola, o trabalho em “Classe Especial” com 05 alunos avaliados pela Equipe Técnica da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC-MT.

Com o trabalho efetivo, veio o amadurecimento e o caminho de volta dos alunos às classes comuns com a criação de “Sala de Recursos” em 2004, para complementar o trabalho pedagógico diferenciado e em 2006 a “Classe Especial” foi extinta no interior da escola.

No Ensino Fundamental do 1º ao 9º anos, temos o Primeiro Ciclo, com os 1º, 2º e 3º anos, o Segundo Ciclo que atende aos 4º, 5º, 6º anos e o Terceiro Ciclo com os 7º, 8º e 9º anos.

O Planejamento de Trabalho Anual está organizado por Áreas do Conhecimento, embora neste momento ainda tenhamos forte ligação com o Planejamento por disciplina, e nos encaminhamos para o atendimento ao aluno com o Planejamento por Complexo Temático.

A abordagem pedagógica adotada é a do sociointeracionismo ou socioconstrutivismo em que se concebe a aprendizagem como um fenômeno que se completa na interação com o outro, sendo que, de acordo com Vigotski (1984), a internalização do conhecimento ocorre a partir de um processo anterior, de troca, que possui uma dimensão coletiva.

Adotamos a avaliação Mediadora, como balizadora de todo o processo avaliativo de aprendizagem em que, acompanha-se para entender, observar a evolução, refazer o processo junto ao aluno, propõe novos desafios, conforme sugere Hoffmann (2003).

A Escola Cecília Meireles sente o mundo como um espaço e tempo de aprendizagem, de socialização e de vivências culturais, de investimento na autonomia de desafios, de prazer e de alegria, buscando preparar o educando integralmente para o convívio no âmbito social, religioso e político, com intuito de formar cidadãos, responsáveis e competentes.

### **3.4 TURMA DO SÉTIMO ANO “A” – TURNO MATUTINO**

A turma escolhida para a realização da intervenção é o sétimo ano “A”, período matutino, da Escola Estadual Cecília Meireles, ela tem vinte e cinco alunos, sendo doze meninas e treze meninos. Uma turma composta por pré-adolescentes entre doze e treze anos de idade. Moradores do Centro (espaço em que a escola se localiza), suas classes sociais são de

média à baixa, tendo como profissões de suas mães: dona de casa (2), professora (3), motorista de caminhão boiadeiro (2), caixa de supermercado (1), encarregado operacional (1), peão de fazenda (1) e autônomos (2).

É uma turma bem participativa e competitiva, na qual existem alguns grupos e subgrupos formados, sendo difícil de rompê-los e formar outros.

Nesse contexto, compreendemos que a Adolescência é o período de transição entre a infância e a vida adulta, caracterizado pelos impulsos do desenvolvimento físico, mental, emocional, sexual e social e pelos esforços do indivíduo em alcançar os objetivos relacionados às expectativas culturais da sociedade em que vive. A adolescência se inicia com as mudanças corporais da puberdade e termina quando o indivíduo consolida seu crescimento e sua personalidade, obtendo progressivamente sua independência econômica, além da integração em seu grupo social. (TANNER, 1962)

Nesse período da vida que se começa a questionar os princípios e instituições da sociedade, tais como: a família, a religião, a política e a escola. Geralmente, ele se rebela contra as regras estabelecidas, que acredita injustas e ultrapassadas, e acredita poder mudá-las e “consertar” o mundo (NOGUEIRA, 2007).

Eles possuem uma forte tendência individualista e um aguçado espírito competitivo, porém têm dificuldade de serem eles mesmos quando enfrentam a pressão do grupo (medo do não). Eles necessitam sentir que pertencem e que são aceitos. Eles têm uma grande necessidade de aprovação dos adultos como também de seus companheiros, desejam sentir-se necessários a alguém, encontrar sua identidade ao fazerem algo de valor. Necessitam de liderança e de se envolverem.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Mais informações disponíveis no site < <https://amenteemaravilhosa.com.br/5-atitudes-necessidade-de-aprovacao/>> acessado em 28 de ago. de 2020

A Sequência Didática que foi aplicada na turma teve a participação de apenas seis alunos, sendo cinco meninas e um menino, devido a pandemia do Covid – 19 (doença do Coronavírus), que até aproximadamente o mês de julho de 2020, manteve os alunos afastados das atividades didáticas parcialmente. E, com isso, pudemos observar que a maioria dos alunos não possui um aparato digital que os auxiliem nos estudos nesse momento pandêmico e de isolamento, também poucos possuem internet em casa, a maioria tem apenas internet no celular, a 4G, que se torna inviável, pois acaba muito rápido.

As atividades foram realizadas com os alunos pelo aplicativo de WhatsApp, veremos esse relato e análise no próximo capítulo.

### **3.4 LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS**

Os documentos oficiais brasileiros que versam sobre a educação no país, tais como a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2017) e, no caso específico do estado de Mato Grosso, o Documento de Referência Curricular de Mato Grosso DRC-MT (2018), manifestam em seu ínterim a importância de imprimir, nas atividades de sala de aula, o conceito de língua que guie o trabalho do professor.

Atestam, também, para a necessidade de o professor desenvolver, no seu mister, a ênfase no exercício de habilidades que acerquem os estudantes das competências leitora e escritora, com maior proficiência.

A finalidade do trabalho é, portanto, a criação, reflexão e avaliação de proposições didático-pedagógicas, considerando o texto como a centralidade das aulas de Língua Portuguesa.

### 3.4.1 BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM E DOCUMENTO DE REFERÊNCIA CURRICULAR DE MATO GROSSO DRC-MT

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Seu principal objetivo é ser a balizadora da qualidade da educação no país por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito. A Base, que foi concluída no ano de 2017, passou a nortear a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares de todo o Brasil, indicando as competências e habilidades que se esperam que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade.

O documento está estruturado em:

- **Textos introdutórios** (gerais, por etapa e por área);
- **Competências gerais** que os alunos devem desenvolver ao longo de todas as etapas da Educação Básica;
- **Competências específicas** de cada área do conhecimento e dos componentes curriculares;
- **Direitos de Aprendizagem** ou **Habilidades** relativas a diversos objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos) que os alunos devem desenvolver em cada etapa da Educação Básica da Educação Infantil ao Ensino Médio.

No Ensino Fundamental, cada área de conhecimento é composta por um conjunto de competências específicas de área, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dos nove anos. Essas competências evidenciam como as dez competências gerais da Educação Básica se expressam nas áreas. A seguir elencamos as dez competências (BRASIL, 2017, p. 9 e 10):

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para

entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu

projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar, com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades que expressam as aprendizagens essenciais que devem ser garantidas aos estudantes nos diferentes contextos. As habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas.

No Ensino Fundamental, as habilidades são apresentadas por um código alfanumérico, da seguinte maneira:

Figura 5: Código alfanumérico que apresentam as habilidades.



Fonte: BRASIL, Base Nacional Comum Curricular, p. 30, 2017.

O Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (2018) segue essa mesma definição de apresentação das habilidades, podendo, todavia, de acordo com o Documento, criar alterações quando o componente curricular apresenta uma nova habilidade, ou quando se faz alguma alteração na proposta da BNCC (2017), com foco na contextualização de aspectos regionais e locais.

O componente Língua Portuguesa da BNCC (2017) dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, XXI, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC).

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20).

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da *Web*.

Outros gêneros, além daqueles cujas abordagens são sugeridas na BNCC (2017), podem e devem ser incorporados aos currículos das escolas, bem como, podem ser contemplados em anos diferentes dos indicados. Abaixo, elencamos algumas habilidades da BNCC (2017) que contemplam nossa pesquisa:

(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc.(p.143)

(EF67LP29) Identificar, em texto dramático, personagem, ato, cena, fala e indicações cênicas e a organização do texto: enredo, conflitos, ideias principais, pontos de vista, universos de referência. (p.169)

(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico. (p.161)

(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. (p.161)

A elaboração do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC, 2018), por sua vez, parte do princípio de que a continuidade da Educação Básica na última etapa do Ensino Fundamental precisa estar atenta aos pontos direcionadores à organização dos currículos no território brasileiro, preconizados pela Base Comum Curricular (BNCC, 2017), entre eles, o Desenvolvimento Integral, a Aprendizagem Ativa e a Progressão de Aprendizagem.

Essa proposta surge dentro desse contexto da BNCC, em que se define o papel da Educação Básica em todas as etapas de ensino na sociedade brasileira. Especialmente em relação à “democratização, qualidade de ensino, expectativas de aprendizagem”, indicando uma tentativa de garantir que todos os estudantes “acessem, permaneçam e aprendam”.

Seguem abaixo algumas habilidades da DRC (2018) que se articulam com as práticas de linguagem do gênero selecionado em nossa pesquisa, é preciso lembrar, todavia, que algumas habilidades serão consolidadas apenas ao final do 9º Ano, pois seu desenvolvimento é sequencial e progressivo:

(EF06LP01) Reconhecer a impossibilidade de uma neutralidade absoluta no relato de fatos e identificar diferentes graus de parcialidade/imparcialidade dados pelo recorte feito e pelos efeitos de sentido advindos de escolhas feitas pelo autor, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas enquanto produtor de textos. (DRC, 2018, p.27)

(EF67LP06) Identificar os efeitos de sentido provocados pela seleção lexical, topicalização de elementos e seleção e hierarquização de informações, uso de 3ª pessoa etc. (DRC, 2018, p.28)

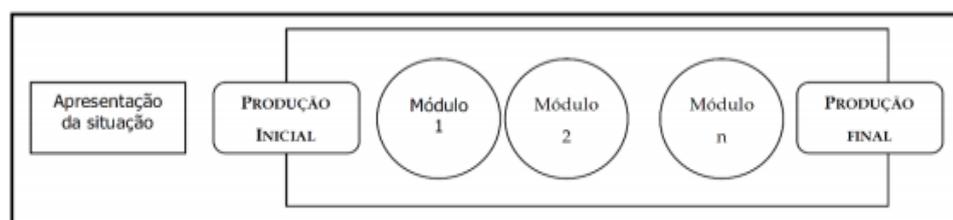
(EF67LP14) Definir o contexto de produção da entrevista (objetivos, o que se pretende conseguir, porque aquele entrevistado etc.), levantar informações sobre o entrevistado e sobre o acontecimento ou tema em questão, preparar o roteiro de perguntar e realizar entrevista oral com envolvidos ou especialistas relacionados com o fato noticiado ou com o tema em pauta, usando roteiro previamente elaborado e formulando outras perguntas a partir das respostas dadas e, quando for o caso, selecionar partes, transcrever e proceder a uma edição escrita do texto, adequando-o a seu contexto de publicação, à construção composicional do gênero e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática. (DRC, 2018, p.29)

### 3.5 O PROCEDIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O nosso trabalho de pesquisa de campo foi organizado metodologicamente segundo a proposta da sequência didática de ensino de gêneros, conforme sugerida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010). Segundo essa proposta, o trabalho com determinado gênero textual deve organizar-se em módulos, os quais correspondem às etapas de (re)conhecimento, aprendizagem e apropriação da estrutura, objetivos e função social do gênero estudado.

A estrutura de base de uma sequência didática é constituída pelos seguintes passos: apresentação da situação, produção inicial, módulos diversos e produção final, como demonstra o esquema abaixo, cf. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.98):

Figura 6: Estrutura de base da Sequência Didática



FONTE: DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98.

Ao analisarmos essa imagem, podemos ter uma dimensão do que é uma sequência didática (SD), na qual a apresentação da situação é justamente o momento em que o professor vai apresentar a proposta da sequência, pois é importante que o aluno tenha consciência do que ele estará fazendo durante as aulas, e que isso tenha um objetivo final que vá além de uma nota apenas.

Após a apresentação da situação, deve partir-se para a produção inicial, na qual o aluno fará um texto base que abarque o(s) gênero(s) escolhido(s) para o desenvolvimento da SD, colocando no papel suas ideias e propostas iniciais; depois dessa produção tudo será aperfeiçoado nos módulos, nos quais se fará necessário um trabalho em conjunto entre professor e aluno, para que se solucionem as dificuldades apresentadas na produção inicial. Não existe um número fixo de módulos, em nossa pesquisa propusemos três, porém esse cômputo pode ser alterado.

O objetivo principal dos módulos é o aperfeiçoamento do texto e a compreensão da estrutura do(s) gênero(s), para que o aluno se sinta completamente capaz de realizar uma produção final colocando em prática tudo o que aprendeu ao longo do processo.

A proposta apresentada aqui dialoga tanto com a oralidade, quanto com a escrita, vendo-as integralmente, além de permitir a articulação entre a produção do gênero caso com outros domínios de ensino de língua, como a morfossintaxe e a ortografia.

Por sua vez, uma SD tem como propósito auxiliar o aluno a conhecer/compreender determinados gêneros discursivos, atrelados às situações comunicativas, ressaltando-se a importância de o aluno compreender os gêneros que serão trabalhados com atividades de leitura e escrita; o trabalho com a SD é significativo principalmente quando aborda gêneros que o aluno não conhece ou não compreende de maneira suficiente.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a comunicação - oral ou escrita - pode e deve ser ensinada e articulada por meio da estratégia de aplicação da sequência didática.

As transformações tecnológicas da informação e comunicação também se fazem presentes nas mais variadas esferas da sociedade, isto gera desafios à educação, que precisa incorporá-las às práticas pedagógicas, é o que procuramos fazer em nossa proposta de SD, como posteriormente descreveremos no capítulo em que serão expostas as ações metodológicas.

### **3.6 GÊNERO DISCURSIVO CAUSO**

No gênero discursivo causo, gênero escolhido para o desenvolvimento de nossa SD, “O que mais se preza é que a história seja boa para ouvir, que entretenha, ensine, crie os vínculos sociais em torno da cultura que se produz e reproduz a cada contação. O que não significa que os causos sejam contados como fantasia” (BATISTA ,2007, p. 110).

Os causos são narrativas que envolvem o ouvinte/leitor, e mesmo que apresentem elementos fantasiosos, sua veracidade é afirmada por quem viveu ou conta/escreve a história, inclusive os contadores não gostam quando alguém afirma que o que estão contando são inverdades. Além do entretenimento e ensinamentos, características regionais e culturais também costumam estar presentes nessas histórias.

Batista (2007) ainda afirma que os causos são contados pelo próprio narrador, também podendo ser apresentada uma referência à pessoa que viveu o acontecido, ou que pode ter sido vivenciado e/ou transmitido por outro sujeito, ou seja, quem os contam é seu “autor”. Quando o fato que deu origem ao causo não foi vivido ou testemunhado por quem conta, é dada a referência: diz-se quem contou; ainda que a memória popular não tenha formalidades autorais, um mínimo de indicações registra a origem do relato. (BATISTA, 2007).

Além disso, deve-se mencionar o lugar onde o fato narrado ocorreu, não sendo comum nem necessário precisar a data do acontecimento, contudo, é possível fazer uma inferência à época que ocorreu a narrativa através de fatos relatados pelo narrador. E, como dissemos, geralmente, quem conta/escreve um

causo afirma ser um fato verídico e não ficcional. Em muitas situações é comum fazer-se referências a outras pessoas que podem confirmar a veracidade da narrativa.

Habitualmente, as personagens dos causos são pessoas, todavia, não é incomum que seres sobrenaturais estejam presentes. O exagero é uma característica corrente. Os causos são flexíveis e variáveis, é comum que, ao escutarem um caso, os ouvintes lembrem-se de outros, sejam por temáticas, personagens, locais similares.

Conforme Bakhtin (2003), a escolha de um gênero é determinada pelas necessidades comunicativas dos interlocutores, visto que todo gênero discursivo/textual reflete a situação comunicativa da qual está envolvido. Logo, existem infinitos gêneros.

E, devido a essa grande variedade, Bakhtin (2003) classifica os gêneros do discurso em dois grupos: os gêneros primários, que correspondem aos gêneros mais espontâneos, mais simples e que se originam do cotidiano. Exemplos: conversa informal entre amigos, bilhetes pessoais, entre outros. E os gêneros secundários, que são mais elaborados, complexos, uma vez que são desenvolvidos em convívios culturais mais formais. Exemplos: dicionários, romances, conferências acadêmicas, entre outros.

Para este autor, o conteúdo temático (BAKHTIN, 2003) do caso é marcado por retratar acontecimentos e costumes próprios de pessoas que vivem em lugarejos, sítios, cidades do interior de certas regiões do Brasil, bem como do universo particular dos contadores.

Segundo Gedoz e Costa-Hübes (2011), o caso é um gênero textual que tem como função sociocomunicativa materializar a cultura popular brasileira, sendo, assim, importantíssimo instrumento para a preservação e disseminação cultural. São histórias, geralmente, passadas de geração a geração, originariamente por meio da oralidade.

De acordo com o agrupamento de gêneros sugerido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o caso pertence ao domínio social de comunicação da cultura ficcional literária; tem como capacidade de linguagem dominante o narrar

fatos ficcionais ou verídicos do cotidiano, marcando uma construção textual espontânea, característica da linguagem oral, mesmo que com o passar do tempo tenha sido retextualizada para a modalidade escrita da língua.

Sobre os elementos que compõem o contexto de produção dos causos, conforme Bronckart (2009), o autor ou produtor do caso caracteriza-se como um dos participantes da história contada, ou seja, como um personagem/narrador ou testemunha dos acontecimentos, visto que o autor do caso pretende dar sempre um cunho de verdade à história, por mais fantástica, insólita ou inacreditável que ela possa parecer; o leitor/ouvinte, sempre considerado na construção dos sentidos de um texto, é visto pelo autor como aquele sujeito interessado em narrativas breves, humorísticas ou aterrorizantes e que valoriza a tradição popular de uma região.

Sobre o momento de produção, ele está quase sempre ligado a memórias do contador, de momentos que ele viveu ou de momentos em que ele ouviu histórias de parentes, amigos, conhecidos de lugares que acabam sendo propícios para a construção de histórias fantásticas.

O plano geral (cf. BRONCKART, 2009), no caso em que os causos assumiram a forma escrita da língua, é formado por título e texto propriamente dito. Já se considerarmos a versão oral, o título, geralmente, não é constitutivo do gênero, o contador vai logo dando início à história sem a necessidade de apresentar um título.

Sobre os tipos de sequências, a narrativa é predominante, porém é comum o emprego da sequência dialogal e da descritiva. Sobre os demais elementos que compõem a narrativa do caso, destacamos o tempo e o espaço como basilares na composição desse gênero. O lugar do acontecimento narrado é, geralmente, mencionado pelo autor.

As histórias quase sempre acontecem ou em um ambiente rural ou em cidades interioranas, espaços esses muito característicos do gênero em estudo e do lócus de aplicação da pesquisa. E o tempo é referenciado com expressões como: “há muitos anos”, “quando eu era criança” etc., elementos que ajudam a

contar o vivido ou o que foi ouvido pelo contador, ou são empregados para dar mais veracidade às histórias (BATISTA, 2007).

Outro elemento que caracteriza a narrativa são os personagens, no caso, como já dissemos, geralmente, são pessoas conhecidas do autor, ou ele mesmo testemunha os acontecimentos, ou também podem ser animais ou seres sobrenaturais, como lobisomens e assombrações, para que a história possa receber elementos cômicos ou trágicos (BATISTA, 2007).

Sobre os mecanismos de textualização, segundo Batista (2007), destaca-se a coesão verbal, a qual realiza-se pelo emprego dos tempos verbais que asseguram a organização temporal e hierárquica dos acontecimentos.

A predominância no caso é o emprego dos pretéritos perfeito e imperfeito, o que se justifica diante do fato do contador narrar ações já ocorridas. E, no que se refere aos mecanismos enunciativos, destacam-se as seguintes vozes: a do próprio contador, assumindo, como define Bronckart (2009), a responsabilidade do que é enunciado; e a voz dos personagens que se realiza por meio do emprego do discurso direto.

Assim, de acordo com os conceitos de Bakhtin (2003), Gedoz e Costa-Hübes (2011), o caso pode ser classificado como, originalmente, um gênero primário, já que pertence ao grupo dos gêneros narrativos da tradição oral, pois emerge de situações de comunicação verbais espontâneas e informais. Uma vez transposto para a escrita, adquire características dos gêneros secundários, por obedecer à uma maior complexidade da norma culta na construção da sintaxe do texto.

Sendo assim, a possibilidade de análise de narrativas orais por uma perspectiva que respeite suas especificidades ainda é um horizonte aberto a ser explorado, nessa perspectiva, é inegável que o suporte audiovisual pode ajudar imensamente a se repensar a maneira de se considerar as narrativas vistas como “formas simples”, principalmente por serem essencialmente orais. Apesar dos casos, em sua maioria, serem memórias antigas, eles sempre acabam encontrando uma maneira de se perpetuarem, seja em seu aspecto visível, por meio de gravuras que “contam histórias”, seja nas margens dos aparatos de

escritos oficiais, como na escola (como exemplo, esta pesquisa) e na mídia em geral, por meio de contações de histórias.

### **3.7 COM AULAS SUSPENSAS, ENSINO REMOTO É O DESAFIO PARA PAIS E ALUNOS**

Nova realidade de muitas escolas, inclusive da Escola Estadual Cecília Meireles, as aulas virtuais mudam a dinâmica de aprendizado e exigem comprometimento e paciência, mas também possibilitam interação entre alunos, pais e professores em tempos de isolamento.

A rotina em casa mudou. Os filhos não vestem o uniforme escolar e vários pais também não saem para trabalhar. Mas as aulas de muitas crianças e adolescentes reiniciaram, de modo virtual, e todos da família precisam se adaptar ao novo modelo. O ensino remoto proporciona uma nova realidade nos lares não apenas de Mato Grosso, mas de todo o mundo. Com várias possibilidades e problemáticas, esse cenário deve continuar, ainda não sabemos até quando. Enquanto isso, pais dividem opiniões sobre o modelo *on-line*.

Com a suspensão das aulas, em decorrência da pandemia provocada pelo coronavírus – COVID 19, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso disponibilizou à comunidade escolar e à sociedade mato-grossense o Aplicativo “Aprendizagem Conectada”, no qual é possível encontrar um conjunto de materiais didáticos, cujo principal objetivo é assegurar a trajetória de aprendizagem dos alunos, mantendo-os em processos de estudos com a mediação dos pais e ou responsáveis. Também disponibilizaram o Aplicativo Teams para a Volta às aulas de forma não presencial, através de um Ambiente Digital de Aprendizagem.<sup>6</sup>

O *site* da SEDUC - MT reforça que os responsáveis têm a

---

<sup>6</sup> Mais informações disponíveis no *site* < <http://www.aprendizagemconectada.mt.gov.br/>> acessado em 29 de ago. de 2020.

presença muito importante nesse momento, para motivar e incentivar seus filhos a realizarem as atividades.

## **4 PROPOSTA DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Neste capítulo, apresentaremos a metodologia de proposta inicial para a realização deste trabalho de intervenção, o relato do desenvolvimento prático (com reorganizações por conta da pandemia do Novo Coronavírus) e a análise dos resultados obtidos, trazendo assim uma reflexão e resultados acerca das contribuições da Sociolinguística Educacional no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

### **4.1 METODOLOGIA**

Como já dissemos, o nosso trabalho de pesquisa de campo foi organizado metodologicamente segundo a proposta da sequência didática de ensino sugerida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Sendo que a estrutura de base deve ser constituída por: apresentação da situação, produção inicial, módulos diversos e produção final.

A seguir apresentamos a proposta que foi inicialmente pensada para ser aplicada em sala de aula de forma presencial para a realização deste trabalho de intervenção.

#### **Sequência Didática: 18 aulas**

##### **4.1.2 APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO:**

**(1 aula)<sup>7</sup>**

---

<sup>7</sup> Cada hora-aula, corresponde a 55 minutos.

O causo é um gênero que faz parte do cotidiano de muitas pessoas, são histórias, em geral, contadas oralmente, em rodas de conversa, encontros com amigos e até com pessoas não muito íntimas, podem ser transmitidas de pais para filhos, avós para netos etc., é muito difícil encontrarmos uma pessoa que não conheça um causo e que não goste de escutar ou ler textos desse gênero. Apesar de ter a característica oral como uma de suas marcantes características, os causos, cada vez mais, vêm ganhando espaço na escrita. É um rico instrumento de trabalho a ser utilizado na sala de aula, os causos exploram diferentes temas e os mais variados assuntos.

Para darmos início à sequência didática, comunicaremos aos alunos qual é o objetivo do nosso trabalho, salientando que faremos um trabalho com o gênero textual causo, e que nosso foco será que eles desenvolvam a oralidade, a leitura e a produção textual.

#### **4.1.3 PRODUÇÃO INICIAL:**

**(2 aulas)**

Pedir para que a partir da conversa inicial sobre o objeto de aprendizagem eles elaborem uma produção textual escrita, lembrando de alguma história que já ouviram de seus pais, avós, tios, amigos da família ou vizinhos e escrevam sobre ela.

#### **4.1.4 Módulo 1:**

**(4 aulas)**

Para iniciarmos o trabalho com o gênero textual selecionado, faremos um levantamento prévio sobre o que os alunos conhecem a respeito desse gênero.

- Vocês sabem o que é um causo?
- Já leram ou ouviram alguns? Quais?
- Em qual local você leu ou escutou?
- Vocês sabem quem geralmente produz esse texto?
- Quais objetivos tem esse gênero textual?
- Qual vocês acreditam ser o local por onde esse gênero circula?
- Em que região vocês observam que aparecem mais causos?<sup>8</sup>

Acreditamos que talvez só pelo nome do gênero “causo“, muitos afirmem que não conheçam ou não lembram, porém acreditamos que, após contarmos o primeiro causo, muitos outros surgirão e serão resgatados pela memória dos alunos. Após essa primeira conversa informal, contaremos o “Causo do vizinho mentiroso”<sup>9</sup>. Ao terminarmos o causo, perguntaremos se os alunos já o conheciam, se agora ficou mais fácil de lembrarem outros causos e deixá-los livres para contarem os causos que conhecem e irem apontando os "títulos" no quadro.

Após essa atividade, iremos assistir no Multimídia um vídeo que mostra o causo contado em sala de aula: o "Causo do vizinho mentiroso" e assim poderão perceber a diferença / semelhança entre ouvir, ler e assistir um texto do referido gênero. Será também utilizado como recurso de apoio um filme, “Narradores de Javé”<sup>10</sup>, para discutirmos a questão de múltiplas versões da narrativa oral, relativas a muitos gêneros discursivos e à contação de histórias. Buscamos, com isso, desenvolver nos alunos sujeitos da pesquisa, além de competências de linguagem em situações de uso, uma intenção transversal, que possibilite a aplicação de tais competências fora da escola.

---

<sup>8</sup> Perguntas e algumas ideias deste módulo foram retiradas de: [http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4012/5/Gabriella\\_Cunha\\_2018.pdf](http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4012/5/Gabriella_Cunha_2018.pdf) acessado em 18/09/2020.

<sup>9</sup> Disponível em <[https://www.youtube.com/watch?v=T-dvk\\_bpzel](https://www.youtube.com/watch?v=T-dvk_bpzel)> acessado em 12/08/2019.

<sup>10</sup> Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=Trm-CyihYs8>> acessado em 23/08/2019.

#### **4.1.5 Módulo 2:**

##### **(5 aulas)**

A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e ao trânsito entre o fictício e o real. Ao prepararmos uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real. (RODRIGUES, 2005). Com essa compreensão, traremos até a sala da turma a senhora Maria dos Santos Costa, mineira de noventa e quatro anos, que mora atualmente na cidade de Sinop – MT, para que conte aos alunos alguns casos de sua infância, histórias reais (ditas por ela), vivenciadas em Montes Claros – MG, de forma que venha a despertar a curiosidade nos alunos, bem como a motivação do momento.

Faremos um semicírculo, com todos sentados no chão da sala para ouvirem suas histórias. Os alunos poderão fazer algumas perguntas para a idosa, e após conversaremos sobre o caso preferido, sobre a fala, palavras que eles ouvirem, que sejam diferentes das usadas por eles no dia a dia, entre outras. Em seguida, pediremos o que os alunos observaram quanto a fala da idosa, quanto ao sotaque, a palavras que eles não conhecem os significados etc.

Neste módulo, inseriremos a Variação Linguística, com o intuito de mostrarmos que a língua é heterogênea. Conforme Bagno (2007), a grande mudança introduzida pela Sociolinguística na educação foi a concepção de língua como um “substantivo coletivo”: pois, debaixo do guarda-chuva chamado *língua*, no singular, se abrigam diversos conjuntos de realizações possíveis dos recursos expressivos que estão à disposição dos falantes.

Dessa forma, compreendemos ser imprescindível trabalhar com o Fator Extralinguístico de origem geográfica, visto que, de acordo com Bagno (2007), a língua varia de um lugar para o outro; assim, podemos investigar, por exemplo, a fala característica das diferentes regiões brasileiras, dos diferentes estados, de

diferentes áreas geográficas dentro de um mesmo estado, a origem rural ou urbana da pessoa etc.

Apresentaremos, também, os conceitos de “norma-padrão” e “norma culta” aos alunos para que entendam que a norma-padrão é um modelo idealizado de língua “certa”, um manual de regras estabelecido com o objetivo de uniformizar a língua e que a norma culta é uma variedade utilizada pelas pessoas que têm mais proximidade com a modalidade escrita e que possuem uma fala mais próxima das regras da norma-padrão.

Separaremos a turma em três grupos, sendo que cada um ganhará um dos textos abaixo:

Texto 1:

**Exemplos de variação geográfica**

UM CASO MINÊRO, SÔ!  
 “Sapassado, era sessetembro, taveu na cozinha tomano ua pincumel e cuzinhano um kidicarne cum mastumati pra fazer ua macaronada cum galinhassada. Quascaí de susto, quanduví um barui vindi denduforno, parecenum tidiguerra. A receita mandopô midipipoca denda galinha prassá. O forno isquentô, o mistorô e o fiofó da galinha isprudiu! Nossinhora! Fiquei branco quinem lidileite. Foi um trem doidimais! Quascaí dendapia! Fiquei sensabê doncovim, poncovô, doncotava. Ôipcevê quidoidura! Grazadeus ninguém simaxucô!”



10

Fonte: Imagem disponível no site < <https://pt.slideshare.net/marciasimone3/aula-04-variacao-linguistica> > acessado em oito de julho de 2020.

Texto 2:



Fonte: Imagem disponível no site < <https://sodosul.wordpress.com/2011/04/27/tirinhas/> > acessado em nove de julho de 2020.

Texto 3:



Fonte: Imagem disponível no site < <http://rapozza.blogspot.com/2009/07/tirinha-16-conversa-de-baiano.html> > acessado em dez de julho de 2020.

Após cada grupo ler e identificar a qual região geograficamente falando eles identificaram cada texto, vão um grupo por vez até à frente da sala apresentar para o restante da sala o que os levou a chegarem a tal conclusão.

Enquanto professor, devemos levar o aluno a compreender as variações linguísticas para melhor usar a língua em diferentes situações. Utilizar a língua como meio de expressão, informação e comunicação requer, também, o domínio dos diferentes contextos de aplicação. Além disso, cabe levá-lo à reflexão sobre o idioma, que pode ser um instrumento de dominação e discriminação social.

Devemos, para combater isso, respeitar as variedades utilizadas pelos diferentes grupos sociais.

Após essa atividade, para que os alunos tenham contato com variados textos do gênero causo, iremos até o Laboratório de Informática Educacional (LIED) da escola e disponibilizaremos tempo para que façam leitura, escutem e assistam a vídeos com causos. Como sugestões, passaremos uma relação de *sites*, *blogs*, vídeos e nomes de contadores do referido gênero. Além dos sugeridos, os alunos também terão a liberdade de pesquisarem em outros *sites*.

Quadro 1: *Sites* para pesquisa de causos:

TÍTULO	HIPERLINK
CAUSOS	<a href="http://www.almadepoeta.com/livros/causos.htm">www.almadepoeta.com/livros/causos.htm</a>
CAUSOS MINEIROS	<a href="http://muito-massa.blogspot.com.br/2010/01/coletânea-de-causosmineiros.html">muito-massa.blogspot.com.br/2010/01/coletânea-de-causosmineiros.html</a>
OS CAUSOS CAIPIRAS DE GERALDINHO NOGUEIRA	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=Oji4wxoA2OI">https://www.youtube.com/watch?v=Oji4wxoA2OI</a>

Fonte: autoria nossa

Solicitaremos, ainda aos alunos, que anotem (os tópicos principais) as histórias que mais gostaram para posterior atividade em sala. Como atividade para casa, pediremos que os discentes procurem pais, avós, vizinhos, amigos ou alguém que lhes conte algum causo, para que, na próxima aula, eles possam socializar com os colegas. Lembrando sempre para eles anotarem as palavras que eles não conhecem ou acham diferentes.

Na aula seguinte, oralmente, cada aluno irá contar os causos que mais lhe agradaram (tanto daqueles que leu, como daqueles que escutou) e deve

anotar no quadro-negro as palavras diferentes, consideradas de origem geográfica, para que o restante dos colegas veja, após essa apresentação, conversaremos sobre o conhecimento da turma em relação às palavras escritas no quadro e seus significados. Além disso, os levaremos à reflexão, oralmente, a respeito do que entenderam dos causos que conheceram até agora, por meio de perguntas.

#### **4.1.6 Módulo 3:**

##### **(2 aulas)**

Nesse módulo, trabalharemos a estruturação do gênero, optamos por uma adaptação da planificação proposta por Bronckart (2012), mais adequada à etapa de ensino e sugeriremos a organização da narrativa a partir dos momentos: situação inicial, conflito, clímax e desfecho. O caso, semelhante à estrutura de uma narrativa, normalmente apresenta os seguintes elementos: espaço (lugar), tempo, narrador, personagens e o enredo no qual aparece a introdução, ou situação inicial, o conflito, o clímax e o desfecho ou conclusão.

**Situação inicial:** Apresenta os personagens principais, situa o espaço, o tempo (explícito ou implícito). Coloca o leitor a par da trama que irá gerar o conflito.

**Conflito:** Momento da história em que começa a aparecer um problema não apresentado na situação inicial, a trama.

**Clímax:** Momento de maior suspense, de maior tensão da história.

**Desfecho:** Apresenta o final da história que pode apresentar um desfecho para o conflito ou não.

Para que o aluno conheça melhor a estrutura de um caso, distribuiremos um caso para que eles, em duplas, identifiquem suas partes, para perceberem o encadeamento das ideias e os parágrafos.

#### 4.1.7 Módulo 4:

##### (4 aulas)

Depois de realizarmos todas essas leituras, atividades e pesquisa, focaremos o trabalho na produção textual do caso, verificando se os alunos compreenderam a estrutura, organização e principais características do gênero. Colocaremos em prática a proposta inicial de produção, ou seja, a produção de um caso.

Entregarei para cada aluno a seguinte atividade:

Quadro 2: Atividade para realizar em grupo.

Lemos, assistimos, escutamos vários casos, tanto em sala de aula quanto aqueles que vocês “pesquisaram” com parentes, amigos, conhecidos. Vimos sobre a estrutura organizacional deste gênero e sobre as diferenças no falar. Agora chegou a hora de reescreverem o “caso” de vocês. Formem grupos de 2 ou 3 alunos. Lembrem-se das características desse gênero textual e coloquem em prática no seu texto. Lembrem-se que os textos produzidos por vocês serão transformados em *e-book* e depois gravados e apresentados na Noite Cultural da nossa escola, a fim de socializarem as histórias com nossa comunidade escolar. Para auxiliá-los, como sugestão, temos o roteiro abaixo:

- será um caso cômico, de terror...?
- onde irá passar a história?
- quando acontecerá?
- quem são as personagens? (não esquecer as características)

Fonte: Quadro, disponível em [file:///C:/Users/Carina/Desktop/PROJETO%20MESTRADO/Gabriella\\_Cunha\\_2018.pdf](file:///C:/Users/Carina/Desktop/PROJETO%20MESTRADO/Gabriella_Cunha_2018.pdf) acessado em 18/09/2020.

Os alunos deverão utilizar na escrita enfoque à região de origem dos seus pais e à região onde eles residem na atualidade. Em seguida, iremos orientá-los para a produção do texto narrativo contendo:

- Título.
- Personagens.

- Caracterização do espaço e do tempo.
- Desenvolvimento.
- Clímax.
- Conclusão.

#### **4.1.8 ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA UTILIZADA NOS TEXTOS**

Orientaremos os alunos na reescrita do texto, fazendo as devidas correções. Em seguida, pediremos que comparem as variações utilizadas pelas pessoas que contaram os causos ou por eles (alunos), levando em consideração a geografia e a história dos autores e dos alunos em suas produções, além disso, realizaremos as seguintes atividades:

- Revisão dos textos produzidos.
- Reorganização das ideias comparando-se a escrita com a língua culta.
- Revisão da pontuação.
- Fazer as correções ortográficas necessárias.
- Verificar a coesão e coerência.
- Reescrever o texto, se necessário.

#### **4.1.9 REFACÇÃO DOS TEXTOS PRODUZIDOS, PRODUÇÃO FINAL E DIVULGAÇÃO**

Destacamos, uma vez mais, a importância do aluno, depois de escrever sua primeira versão do texto, reler sua produção e analisá-la.

Realizaremos a condução desta atividade da seguinte forma: na primeira versão do caso, o texto será produzido pelos alunos sem a interferência do professor, esse texto será recolhido pelo professor que, na aula seguinte, o devolverá aos alunos para que eles próprios, inicialmente, o analisem, verificando se o vocabulário/léxico está adequado ao gênero e à história, tendo em vista também o suporte de circulação, e averiguando a estrutura organizacional e tipológica, ortografia, paragrafação e pontuação. Como proposta de análise, apresentaremos um quadro para uma autoavaliação do texto que escreveram.

Quadro 3: Avaliando meu texto.

<b>Avaliando meu texto</b>	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>
Encontrei um caso interessante?		
Coloquei título?		
O vocabulário está adequado ao gênero?		
Caracterizei o local, as personagens?		
Usei sinais de pontuação e parágrafos?		
A história tem um clímax?		
Dei um desfecho interessante ao caso?		
Realizei a revisão ortográfica?		

Fonte: autoria nossa

Depois que os alunos seguirem os passos do quadro acima e fizerem as alterações necessárias nos textos, os recolhemos e faremos a correção. Posteriormente, os devolveremos aos discentes que farão a reescrita final do texto.

Os textos produzidos pela turma depois de revisados e reescritos poderão ser expostos e compartilhados em um mural na sala de aula e na sala da biblioteca, para que todos os alunos e professores da escola e comunidade possam ter acesso às produções realizadas, assim como serem publicadas no *blog* da escola e no *blog* individual de cada aluno. E, com o auxílio do técnico do LIED, criaremos um *e-book* com as histórias.

Os textos produzidos pelos alunos, depois das reescritas necessárias, irão tornar-se públicos. Para isso, será criado um *e-book* com as referidas histórias. Os causos serão filmados e, posteriormente, serão apresentados na Noite Cultural da escola, tendo assim variadas formas de circulação e suporte, buscando interação com os mais variados leitores e comunidade escolar.

#### **Tecnologias a serem utilizadas:**

- Laboratório de Informática (LIED)
- Visita a *sites* de vídeos do Youtube
- *Power Point*
- Ferramentas do *e-book*
- *Blog*
- Áudios de Causos
- Multimídia
- Redes Sociais

#### **4.2 DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

Apresentaremos aqui a sequência didática como foi realmente aplicada, tendo início no mês de julho com suas alterações nos módulos advindas do quadro do novo Corona Vírus. Compreendemos ser fundamental a execução da pesquisa em sala de aula para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais efetivas em qualquer área do conhecimento, principalmente na disciplina de Língua Portuguesa, sendo assim, foram planejadas diversas atividades para que alcançássemos os objetivos propostos. E, através do procedimento metodológico da sequência didática, de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), por meio do gênero causo, direcionamos atividades que permitiram aos alunos

refletirem sobre diferentes histórias, dando ênfase às palavras diferentes do seu uso no dia a dia e sobre distintas variantes linguísticas.

Inicialmente, cabe discorrermos que ao chegarmos ao desenvolvimento da SD, neste ano de 2020, tudo aquilo que foi delineado na fase de planejamento da SD foi posto à prova e as dificuldades e desafios começaram a aparecer. Mais especialmente por causa da propagação da pandemia do Covid 19 (doença do coronavírus), as aulas presenciais foram suspensas. Em princípio o contato de professores e alunos também. Muitos alunos pensaram estar de férias e foram para chácaras, sítios ou fazendas de pais ou familiares, em muitos desses locais não havia acesso à internet, e, quando havia, muitas vezes era apenas de alcance 4G do celular (quarta geração de telefonia móvel), que geralmente dificultava a participação dos alunos nas aulas remotas e conseqüentemente dos módulos que tiveram que ser realizados via o aplicativo WhatsApp. Para tanto, criamos um grupo neste aplicativo, para socializarmos as atividades, as respostas dos alunos, realizarmos debates, perguntas e sugestões.

Nosso projeto de intervenção, como já dito, contemplou o desenvolvimento de atividades em uma turma de 7º ano, essa turma contava com vinte e cinco alunos, todavia conseguimos, manter comunicação com apenas dez. Sem esquecer que em nosso município, no interior do norte de MT, a internet deixa muito a desejar. Então, muitas etapas tiveram a necessidade de serem mudadas ou adaptadas à realidade em que estamos vivendo no momento. Iniciamos a intervenção no mês de julho e concluímos no mês de novembro.

A seguir apresentamos a descrição, passo a passo, do desenvolvimento da sequência didática.

#### **4.2.1 APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO E PRODUÇÃO INICIAL**

Por seguirmos o procedimento metodológico proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), iniciamos com a “Apresentação da situação”, que visa colocar os alunos em um primeiro contato com o projeto a ser desenvolvido, explicando para eles em um áudio enviado por WhatsApp que o caso é um gênero que faz parte do cotidiano de muitas pessoas, são histórias, em geral,

contadas oralmente, em rodas de conversa, encontros com amigos e até com pessoas não muito íntimas, podem ser transmitidas de pais para filhos, avós para netos etc., que é muito difícil encontrarmos uma pessoa que não conheça um caso e que não goste de escutar ou ler textos nesse gênero. Apesar de terem a característica oral como uma de suas marcantes características, os casos, cada vez mais, vêm ganhando espaço na escrita. Após essa explicação, pedimos para que os alunos contassem uma história/caso que pais, avós, tios, amigos ou vizinhos já contaram para eles.

Depois do momento de reflexão e conversa com os alunos sobre o áudio e sobre os casos, partimos para a segunda parte da sequência, a “Produção inicial”. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 86), nesse momento “os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade”.

Foram dadas três opções para entrega dessa atividade, sendo: 1- Vocês podem escrever e avisar que passo na casa pegar; 2- Podem tirar uma foto do texto escrito/ou digitar e mandar via e-mail ou WhatsApp ou 3- Gravar e mandar um áudio. Inicialmente, pensamos que a opção 3 ganharia, mas não, a maioria digitou ou tirou fotos e me mandou por WhatsApp. Quando pedimos o motivo, alegaram que tinham vergonha de gravar um áudio.

#### **4.2.2 DESENVOLVIMENTO DO 1º MÓDULO:**

Após o recolhimento dos textos da produção inicial, iniciamos o 1º módulo, que objetivou promover uma reflexão sobre o gênero textual selecionado, fizemos um levantamento prévio sobre o que os alunos conheciam a respeito desse gênero.

Mandamos para cada aluno, pelo aplicativo, o texto impresso do “Caso do vizinho mentiroso”, para eles lerem. Após o envio, perguntamos se os alunos já o conheciam, se agora ficou mais fácil de lembrarem outros casos e deixá-los livres para contarem os casos que conhecem e irem apontando alguns títulos conhecidos. Depois desse bate papo, encaminhamos o *link* do vídeo desse Caso para eles assistirem no You Tube, para assim perceberem a

diferença / semelhança entre ouvir, ler e assistir um texto do referido gênero. E a resposta foi a que esperávamos, a que vai de encontro a realidade dos alunos de hoje em dia. Melhor assistir ao vídeo do que ler a história, disseram ser mais fácil de entender.

A partir dessa resposta, procuramos dizer a eles que nós somos estimulados a ler desde pequenos, e isso vai sendo aprimorado com o tempo. Então você lendo a sua capacidade de imaginação e o seu vocabulário são enriquecidos mais.

Como tarefa de casa, foi passado o *link* do filme “Filhos de Javé”, para essa tarefa, foram dados dois dias para eles assistirem e depois discutimos sobre o filme. Eles gostaram do filme e isso nos surpreendeu, pois assistiram já com um objetivo e analisaram a questão de múltiplas versões da narrativa oral, relativas aos gêneros discursivos e à contação de histórias.

#### **4.2.3 DESENVOLVIMENTO DO 2º MÓDULO:**

Iniciamos esse módulo, explicando a importância da língua para a história e cultura de um determinado lugar, que a linguagem faz parte da identidade de um povo e que ela jamais pode ser desvalorizada, pois representa a forma como aquela comunidade foi constituída historicamente. Apresentaremos também os conceitos de “norma-padrão” e “norma culta” e os alunos entenderam que a norma-padrão é um modelo idealizado de língua “certa”, um manual de regras estabelecido com o objetivo de uniformizar a língua e que a norma culta é uma variedade utilizada pelas pessoas que têm mais proximidade com a modalidade escrita e que possuem uma fala mais próxima das regras da norma-padrão. Dissemos ainda que a norma culta é uma variedade linguística, tida como variedade de prestígio, pois é falada por aqueles que possuem maior grau de escolaridade.

Neste módulo, tivemos que fazer algumas alterações, por conta da pandemia do Covid 19 e por não estar tendo aulas presenciais, por essas razões a dona Maria de Jesus Costa não pôde estar recebendo visita por ser do grupo de risco, pois tem 94 anos. Não houve, assim, a possibilidade de ir até ela para

gravarmos um vídeo ou áudio. A opção encontrada foi passar o vídeo<sup>11</sup> de dona Maria, moradora da Cidade de Paraúna – GO, que conta um caso de assombração e enterro.

Na sequência, fizemos observações sobre a fala da senhora do vídeo e o quanto já sofreu e vem sofrendo modificações no decorrer do tempo. E os alunos destacaram algumas palavras ditas pela senhora que eles não conheciam, como: jenipapo<sup>12</sup>, jurubeba<sup>13</sup>, córrego<sup>14</sup>, bananal<sup>15</sup>, bica<sup>16</sup>, lasca<sup>17</sup>, redemoinho<sup>18</sup>, cacunda<sup>19</sup>, lavareda<sup>20</sup>, alguns falavam, outros que já sabiam respondiam e foi um troca de informações muito legal, pois eles observaram que quem sabia mais o significado de algumas palavras foram os que moram com avós, ou que têm contato direto com eles. Então, chegaram à conclusão que as palavras antigas utilizadas pela dona Maria são mais usadas por goianos e mineiros.

Aproveitamos, então, para falar que, de acordo com Bagno (2007, p.43), a língua varia de um lugar para outro; assim, podemos investigar, por exemplo, a fala característica das diferentes regiões brasileiras, dos diferentes estados, de diferentes áreas geográficas, dentro de um mesmo estado etc.; outro fator importante também é a origem rural ou urbana da pessoa.

Para que os alunos tivessem contato com variados textos do gênero, disponibilizamos tempo para que eles fizessem leitura, escutassem e assistissem a vídeos com causos. Como sugestão, passamos uma relação de *sites*, *blogs*, vídeos e nomes de contadores do referido gênero. Além dos sugeridos, os alunos também tiveram a liberdade de pesquisar em outros *sites*.

<sup>11</sup> Vídeo disponível no *site* < <https://www.youtube.com/watch?v=fcnuv4o059s&t=284s>> acessado em 14 de julho de 2020.

<sup>12</sup> **Jenipapo** é o fruto do **jenipapeiro** (*Genipa americana*), uma **árvore** que chega a vinte metros de altura e é da família Rubiaceae, a mesma do **café**. Informações disponíveis em < <https://pt.wikipedia.org/wiki/Jenipapo>> acessado em 12/10/2020.

<sup>13</sup> Bebida ou tônico produzido com as folhas da jurubeba (*Solanum paniculatum*) de efeito diurético. Informações disponíveis em < <https://pt.wikipedia.org/wiki/Jurubeba>> acessado em 12/10/2020.

<sup>14</sup> Rio, variante derivada de 'córrego'.

<sup>15</sup> Plantação da fruta Banana.

<sup>16</sup> Queda de água.

<sup>17</sup> Peça de madeira.

<sup>18</sup> Ocorrem quando o **solo** se aquece em determinado ponto, transferindo esse calor à porção de ar que está parada logo acima dele. Quando atinge uma determinada temperatura, esse ar sofre rápida elevação, subindo em espiral e cria um minicentro de baixa pressão.

<sup>19</sup> Geralmente se refere a uma coluna com curvatura anormal, variante de 'corcunda'.

<sup>20</sup> Chama grande.

Solicitamos que anotassem (os tópicos principais) as histórias que mais gostaram e, como atividade para casa, que procurassem pais, avós, vizinhos, amigos ou alguém que lhes contassem algum caso, para que, no dia programado, eles socializassem com os colegas. (Lembramos que anotassem as palavras que eles não conheciam ou achassem diferentes).

No dia e horário marcado, entramos *on-line* no grupo do aplicativo e cada aluno contou os casos que mais lhe agradaram (tanto daqueles que leu, quanto daqueles que escutou) e digitaram as palavras diferentes, consideradas de origem geográfica, para que o restante dos colegas visse, após essa apresentação, conversamos sobre o conhecimento da turma em relação ao significado dessas palavras. Neste módulo, também refletimos a respeito do que entenderam dos casos que conheceram até agora.

Os alunos perceberam que os casos são histórias contadas principalmente por pessoas mais velhas, os avós ou parentes. Que as palavras que eles usam, são também palavras mais antigas, algumas que os alunos não conheciam e tinham que pedir explicação do significado. Disseram que grande parte das pessoas que contaram os casos não tem estudo, o que levou os alunos a pensarem que estavam falando “errado” e que tais palavras não existiam.

A partir dessa compreensão, para desconstruirmos o falar “errado”, dissemos que as pesquisas linguísticas empreendidas no Brasil têm mostrado que o fator social de maior impacto sobre a variação linguística é o grau de escolarização que, em nosso país, está muito ligado ao status socioeconômico: a escola de qualidade e a possibilidade de permanência mais prolongada no sistema educacional são bens sociais limitados às pessoas de renda econômica mais elevada. Também chamamos a atenção sobre estudos sociológicos que apontam que existe uma relação muito estreita entre escolaridade e ascensão social: os melhores empregos e os postos de comando da sociedade estão reservados predominantemente aos cidadãos mais escolarizados. (BAGNO, 2007)

#### **4.2.4 DESENVOLVIMENTO DO 3º MÓDULO:**

Esse módulo tem como objetivo reconhecer os elementos que constituem a sequência narrativa do causo. Trabalhamos a estruturação do gênero a partir da proposta de Bronckart (2012), mais adequada à essa etapa de ensino e sugerimos a organização da narrativa a partir dos momentos: situação inicial, conflito, clímax e desfecho. O causo é semelhante à estrutura da narrativa e normalmente apresenta esses elementos.

A atividade se iniciou com uma breve explicação sobre a estruturação de uma narrativa, com alguns exemplos retirados do próprio livro didático, que todos tinham acesso, após isso passamos um pequeno vídeo<sup>21</sup> retirado do YouTube para eles terem uma forma diferenciada de explicação do mesmo conteúdo, a sequência, pedimos aos alunos para fazerem duplas. Então eles montaram as duplas, cada uma deveria montar a estrutura de um causo<sup>22</sup> e identificar suas partes, para perceberem o encadeamento das ideias e os parágrafos.

Demos uma tarde para eles realizarem a atividade, pois, nessa nova forma de estudo, em que eles não estavam lado a lado, tornou-se tudo mais difícil e eles estavam ainda em fase de adaptação.

No outro dia, no grupo do aplicativo em que estavam, cada dupla mandou uma foto de como ficou estruturado o seu texto. A atividade se tornou muito envolvente, pois uma dupla foi apontando o erro da outra, até chegarem ao ponto final e correto da estruturação.

#### **4.2.5 DESENVOLVIMENTO DO 4º MÓDULO:**

---

<sup>21</sup> Vídeo disponível no site < <https://www.youtube.com/watch?v=3RhYJstNvw8>> acessado em de agosto de 2020.

<sup>22</sup> Causo retirado de: ALCÂNTARA, Flávia. **DESCOBRINDO MINAS DE “CAUSOS”**: Narrativas orais e culturas do escrito em Belo Horizonte (1930 a 1960). Belo Horizonte, 2014.

Este módulo tinha como objetivo fazer a transição do caso do oral para o escrito, conservando suas características.

Depois de realizarmos as leituras, atividades e pesquisas dos módulos anteriores, focamos o trabalho na produção textual. Inicialmente, verificamos se os alunos compreenderam a estrutura, organização e principais características do gênero em uma reunião no grupo do aplicativo. Após isso, colocamos em prática a produção do caso.

Conversamos com eles sobre as leituras, os vídeos assistidos, tanto em nosso grupo do aplicativo, quanto aqueles que eles pesquisaram com parentes, amigos e conhecidos, passando pela estrutura organizacional do gênero. Enfim, chegou a hora de reescreverem o “caso”.

Pedimos para eles formarem grupos de 2 alunos, porém algumas mães se opuseram, então a reescrita acabou ficando de forma individual. Realizamos uma revisão para lembrarem das características do gênero textual e colocarem em prática na sua produção. O texto poderia ser baseado no caso que eles escreveram na primeira produção, ou de acordo com os casos contados pelos seus pais ou familiares ou ainda poderia ser algum caso que eles ouviram no decorrer da sequência didática. Deixamos a escolha livre para eles reescreverem o caso que eles mais gostaram.

Orientamos para que não esquecessem da responsabilidade e dedicação, pois os textos produzidos por eles seriam transformados em *e-book*. Cabe lembrarmos aqui que, no planejamento da SD, havíamos proposto, também, gravá-los e apresentá-los na Noite Cultural da nossa escola, a fim de socializarem as histórias com nossa comunidade escolar.

Contudo, como não havia possibilidade de as aulas presenciais retornarem e muito menos haver o evento da Noite Cultural, expliquei para eles que apenas produzíssemos o *e-book*. Para nossa surpresa, os alunos propuseram que confeccionássemos apenas um pequeno jornalzinho para ser distribuído para a comunidade escolar, nas casas, e na entrega seriam batidas palmas e deixado na caixinha do correio ou preso nos portões das casas.

Os alunos alegaram que estão todos saturados da parte tecnológica e que seria melhor produzir algo palpável nas mãos das pessoas, uma lembrança de algo que foi produzido numa época tão difícil para toda a humanidade. De certa forma ficamos surpresos com o pedido deles, mas de imediato concordamos, pois era algo que não imaginávamos que partiria deles, que gostam tanto das tecnologias, mas, pelo que pudemos ver, durante a pandemia, como eles utilizaram muito esse meio, inclusive para estudar, talvez estejam de certa forma saturados. Escolheram como nome para o Jornalzinho deles: **C@usos On line.**

E, para auxiliá-los, como sugestão, passamos um pequeno roteiro de ponto de partida:

- será uma causo cômico, de terror?
- onde irá passar a história?
- quando acontecerá?
- quem são as personagens (não esquecer as características)?
- situação inicial, clímax, desfecho?

A partir dessas questões respondidas, tornou-se mais claro e menos complexo o início da história, que de início seria em dupla. Mas, ao conversarmos com alguns pais/responsáveis, eles de imediato cancelaram essa ideia e preferiram que cada um produzisse o seu em casa, sozinho. Alegaram que seria difícil realizar a produção em duplas de forma *on-line*.

E assim foi, eles concordaram, apesar de terem preferido fazer em dupla. Começaram, então a reescrita de seus causos em casa, mas sempre tirando dúvidas conosco ou então com seus próprios colegas pelo aplicativo.

Na sequência, passamos para a refacção dos textos, que é uma atividade indispensável para um ensino produtivo, o qual requer escrita e (re)escrita de textos. Até porque há sempre deslizos gramaticais normativos cometidos pelos alunos na produção escrita, em decorrência disso, supõe-se, imprescindível a prática de refacção, para que lhes oportunize a reflexão acerca de sua produção

escrita, fornecendo-lhes subsídios para, por meio da reflexão, reformularem e aprimorarem seus textos.

Com essa prática, buscamos aprimorar as competências linguísticas dos alunos no que diz respeito à produção textual. Reiteramos a importância da reescrita, pois a partir dela os alunos podem refletir sobre sua própria escrita, tornando-se críticos e interlocutores de suas próprias produções.

#### **4.2.6 RELEXÃO SOBRE A PRODUÇÃO FINAL E SOBRE A DIVULGAÇÃO**

A produção final permitiu ao aluno colocar em prática os conhecimentos adquiridos nos módulos, controlando seu próprio processo de escrever, ou seja, avaliando e revisando seu próprio texto, definindo acerca da necessidade ou não de reescrita.

Discutimos sobre as modalidades oral e escrita que constituem universos específicos de linguagem e, como tal, possuem características próprias. A modalidade escrita configura-se por um distanciamento máximo entre produtor e interlocutor, enquanto a oralidade pressupõe um envolvimento maior entre os falantes. Entretanto, sabe-se que essa configuração nem sempre se realiza dessa forma.

Nesta pesquisa, enfatizamos a oralidade, a partir da relação que estabelecemos com quem falamos, que foi direta, traduzida em um processo de diálogo, no qual o contador de causos pôde contar com uma série de recursos extralinguísticos, como gestos, expressões faciais, entonação, postura, que facilitaram a transmissão das ideias, emoções e possibilitaram também refazer a mensagem, caso esta não fosse assimilada ou bem interpretada.

Igualmente enfatizamos, nesta intervenção, a escrita, nesse âmbito, cabe ressaltarmos que, quando escrevemos, impedimos que nosso leitor interfira diretamente em nosso texto. Indiretamente, porém, essa intervenção acaba por

acontecer, visto que, continuamente, ajustamos a escrita à imagem que fazemos dele, prevendo possíveis perguntas que ele nos faria – e tentando respondê-las.

Desse modo, em ambas as modalidades (oral e escrita), a comunicação foi efetiva, principalmente porque a língua é rica e múltipla de possibilidades. Atualizá-la em função das exigências do momento da comunicação foi e é nossa tarefa e nosso desafio.

Além disso, proporcionamos a análise e reflexão sobre a língua utilizada nos textos, orientamos os alunos na reescrita do texto, fazendo as devidas correções e auxiliando na reorganização das ideias a partir da reflexão sobre o uso da norma culta, assim como revisamos a pontuação, a paragrafação, fizemos as correções ortográficas necessárias, verificamos a coesão e coerência, se o vocabulário/léxico está adequado ao gênero e à história e averiguamos a estrutura organizacional e tipológica.

Também, pedimos que comparassem as variações utilizadas pelas pessoas que contaram os casos, pelos escritores de casos pesquisados e por eles (alunos), levando em consideração a geografia e a história dos autores e dos alunos em suas produções.

Na refacção dos textos produzidos, destacamos, uma vez mais, a importância de escrever a primeira versão de um texto, reler, analisar o próprio texto e reescrever quantas vezes for necessário.

Depois que os alunos seguiram os passos elencados por nós, fizeram as alterações necessárias nos textos, eles nos enviaram via *e-mail* ou pelo aplicativo WhatsApp para uma última correção feita por nós.

Após a última correção, encaminhamos os textos digitados a um Design Gráfico<sup>23</sup>, para ele montar a arte para o nosso Jornalzinho, logo após enviamos à Gráfica IG<sup>24</sup> em Matupá – MT, para a impressão das cópias. Assim que recebemos as cópias impressas, marcamos um encontro em um dos lagos da cidade para entregarmos as cópias aos alunos em horários alternados. Uma para eles individualmente, outra cópia para a pessoa que os ajudou contando o

---

<sup>23</sup> Leomix, Design Gráfico & Social Media, fone: (66) 99648 5001.

<sup>24</sup> IG Gráfica. Impressos em Off-Set e Carimbos, fone (66) 3595 2554.

causo na entrevista e o restante para distribuir para pessoas da comunidade escolar. Além disso, entregamos algumas cópias para a escola e outras para a Biblioteca Municipal.

A seguir, apresentaremos o nosso resultado final, o Jornal C@usos On line, com produções de causos de apenas seis alunos, que concluíram todas as etapas da intervenção pedagógica.

# C@usos On line

---

Turma: 7º "A" - Profª Karina Paes - E.E. Cecília Meireles - Matupá - MT

---

<p><b>Oi, que bom ter você aqui com a gente. Temos certeza que irá gostar muito de nossos causos. Boa leitura.</b></p> <p style="text-align: center;">ALMA INDIGENA</p> <p>Na década de 70, eu era apenas uma criança, e morava numa cidade no interior de Minas Gerais, mas todo final de semana minha família ia para o sítio, meu irmão mais velho tinha um caminhão de tora e todos nós íamos em cima do caminhão para o sítio, era uma festa.</p> <p>Naquele tempo havia muita mata virgem, dos dois lados da estrada. Em certo momento eu olhei bem além e vi um homem, um vulto de um homem atravessando correndo pela estrada, eu fiquei com um pouco de medo, e marquei bem o lugar e fui cuidando, quando se aproximou do lugar, olhei bem para o lado e não vi nada, nada mesmo e fiquei com medo de contar para meus irmãos.</p> <p>Quando chegamos no sítio, ainda assustada resolvi contar para todos o que eu havia visto. Outras pessoas, que eram nossos vizinhos de sítio relataram que já tinham visto o mesmo vulto e acreditavam ser a alma de um índio que habitava ali antigamente e que estava vagando pelo local.</p> <p>À noite, ao deitar e conversar com Deus como de costume, rezei por aquela alma.</p> <p style="text-align: right;">Aluna: J.P</p>	<p style="text-align: center;">BATI NO GÊMEO ERRADO</p> <p>Você sabe que todo amigo de verdade sempre defende o outro, né?!</p> <p>Estava eu, num dia normal na escola, quando um amigo meu foi muito provocado durante o jogo de futebol por outro menino, ele ficou chateado, chegou e mim e disse: __ Bora bater nele amanhã? E eu, como bom amigo, topei na hora.</p> <p>No dia seguinte, eles estavam na escola, bateu sino para término da aula, quando o menino foi até o banheiro, olhamos um para o outro e pensamos "chegou a hora" e lá fomos nós. Demos uns tapas com gosto e saímos correndo da cena do crime. Quando de repente demos de cara com um menino idêntico a ele saindo da quadra. Olhei para meu amigo e disse: __Esse não foi quem acabamos de bater? E ele respondeu __Cara, acho que batemos no menino errado.</p> <p>Fui para casa estressado, chegando lá meu pai estava assistindo o jornal local, e o repórter falava: "Dois vagabundos entraram no banheiro da escola e agrediram um aluno, chegaram a quebrar a cravícula do estudante. No momento ele se encontra no hospital todo machucado, mas está fora de perigo. Infelizmente ele não conseguiu ver os rostos dos agressores."</p> <p>Minha mãe do outro lado dizia: __Tem que prender esses vagabundos!</p> <p>Coitada de minha mãe, nem imaginava que os autores eram meu amigo (que não saía de minha casa) e eu. Só depois de muito tempo que tive coragem de contar essa história para meus pais.</p> <p style="text-align: right;">Aluna: K.K</p>	<p style="text-align: center;">BEBÊ CHORANDO</p> <p>Era uma noite tranquila no sítio Boa Esperança, quando Dona Maria preparava o jantar em seu fogão a lenha. Seu marido estava no banho e seu bebê deitado em uma rede na varanda. Ele chorava e ela ia correndo balançar a rede e assim ele parava.</p> <p>Isso aconteceu umas três vezes, até que na quarta vez o choro foi diferente, meio desesperador. A mãe saiu correndo, quando de repente avisou um bicho peludo, preto e enorme, com garras grandes e afiadas indo para cima de seu filho.</p> <p>Ela deu um grito e jogou a tampa da panela nele, o bicho horrendo saiu correndo e entrou na plantação deixando para trás um arranhado no rosto do bebê. Quando seu marido chegou, ainda ensaboado do banho ela falou: __ O lobisomem tentou comer nosso filho!</p> <p style="text-align: right;">Aluna A.J</p> <div style="text-align: center;">  </div>
--	--	---

# C@usos On line

Turma: 7º "A" - Profª Karina Paes - E.E. Cecília Meireles - Matupá - MT

## CADÊ MINHA ORELHA?

Meu pai queria muito construir uma casa no sítio. Peguei minha motosserra e resolvi ir ajudá-lo, só que não imaginava o tanto de mosquito que tinha lá e que ficariam zumbido no meu ouvido e me picando o tempo todo.

Depois de tanto sofrer eu tive uma "brilhante" ideia. Pensei: "E se eu colocar o motosserra bem próximo a minha cabeça e acelerar? Quem sabe a fumaça espanta esses bichos." E assim eu fiz, e continuei a trabalhar, pois, não é que resolveu meu problema!

Passaram uns minutos e percebi um sangue escorrendo e ao passar a mão, percebi que minha orelha estava apenas pendurada, quase arranquei ela toda. Comecei a gritar, pedindo ajuda, mas como eu estava no fundo do sítio, ninguém me ouvia. Resolvi pegar minha moto e ir para o hospital, eu estava meio tonto e desnorteadado, mas consegui chegar lá. Costuraram minha orelha e hoje o que me resta é essa história e um imensa cicatriz.

Aluna: K.K.L



## CAPA MISTERIOSA

Lá estávamos nós como em todo final de semana. Na casa de meus avós, no sítio, porque era lá que adorávamos estar. Durante o dia corriamos pelo pasto, subíamos nas cercas e nas árvores. À noite, jantávamos e ficávamos na sala brincando e contando histórias, naquele tempo não tinha luz elétrica no sítio, muito menos televisão, celular e internet.

Mas como sempre noite depois do jantar, eu emburrava, não queria saber mais de ninguém e fazia um charme ficando de costas para todos e olhando para a estrada, que é a BR 163, vendo os ônibus e carros passarem.

Nesta noite estava tudo correndo como de costume, e ainda tinha uma chuva da peste para ajudar a acalmar. E eu, estava na parte emburrada da noite, olhando pela janela, aquela chuva caindo e refletindo nos faróis dos carros que ali passavam. Quando algo me chamou a atenção e olhei de novo, vi um homem, com uma capa preta e chapéu flutuando pela estrada, ele não estava com os pés no chão!!! Dei um grito alto e todos vieram me acudir, pedi para eles olharem o que era aquilo que atravessava a estrada, mas ninguém viu nada, absolutamente nada.

Fiquei triste e assustada. Triste por ninguém acreditar em mim e assustada em não saber o que seria aquilo.

Aluna: F.P

## ERA A MULA SEM CABEÇA

Eu morava numa casa grande e de dois andares, lá meus irmãos e eu tínhamos espaço de sobra para brincar, aliás, precisávamos de espaço, pois éramos em treze. Havia várias histórias pela cidade, mas nós achávamos que era mentira, apenas para nos assustar.

Só que numa noite estrelada tivemos a prova real de tudo. Estávamos brincando na sacada quando minha irmã avistou uma luz em meio ao pasto, ela nos mostrou e todos nós paramos e ficamos olhando fixamente naquilo. Vou falar para vocês que naquele momento a minha cacunda arrepiou de medo!

Corremos para o outro lado da varanda, mas a luz sumiu. E foi quando começamos a ouvir um barulho alto, de algo arranhando a porta de baixo. Meus irmãos e eu ficamos todos quietos e com muito medo.

De repente o barulho parou e descemos para ver o que era. E para nossa surpresa a porta estava toda arranhada como se a pata de um cavalo tivesse passado ali. No outro dia na cidade, várias pessoas falavam do mesmo assunto, e então descobrimos que foi uma moça jovem que morava ali, ela namorava o padre escondida, a noite virava a mula sem cabeça e saía correndo pelos pastos a fora como castigo.

Aluna: D.P

## 4.3 ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS

Os resultados obtidos da prática do projeto pela intervenção foram bem difíceis, uma vez que a pandemia do Covid 19 afastou as crianças e adolescentes das escolas, levando-os a estudarem em casa, isso nos mostrou em muitos casos o quanto as famílias estavam até então afastadas da escola e do aprendizado de seus filhos. Ao terem que acompanhar mais de perto a rotina

de estudos deles, perceberam a necessidade de estarem mais próximos e inteirados do material didático, das metodologias adotadas e de nós professores.

Esse processo teve seus desgastes para ambos os lados. Os familiares e responsáveis se viram sobrecarregados com essa nova demanda combinada ao trabalho no formato *home office* e afazeres do lar, mas esperamos que passem a valorizar mais os professores e a escola.

Apesar de vários entraves, os alunos aprenderam e assimilaram conceitos importantes que os ajudaram no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, pois elaboraram um novo olhar para este aprendizado.

A comunicação via internet se tornou uma das mais utilizadas na contemporaneidade devido a sua facilidade para tantas trocas de mensagens no dia a dia como também para outras necessidades. Assim, partindo da visão que a sociedade vem se modificando com os novos modelos de escrita, pudemos observar como os alunos desenvolveram a escrita no tocante a era da escrita virtual, e não podíamos deixar de detectar a escrita da internet – internetês – que está cada vez mais presente nas produções de textos escolares.

Como no momento, para respeitarmos o distanciamento social, tivemos que receber os textos via aplicativo ou *e-mail*, muitos vieram com a escrita utilizada por eles na internet, que apresenta características bem próprias do meio virtual, como: abreviações, reduções de palavras, *emojis* etc. Estes recursos têm o objetivo de tornar a comunicação mais dinâmica, próxima ao discurso face a face com o outro, é, uma linguagem conhecida como internetês e suas características são bem comuns no mundo virtual, cabendo aos usuários adaptarem-se a estes novos modelos de escrita.

Na sequência, trazemos alguns trechos dos textos, com o objetivo de apresentar algumas peculiaridades detectadas. Seguem, abaixo, alguns trechos selecionados:

Como por exemplo, no trecho “O meu pai disse q quando era adolescente era desses amigos q briga pra defender [...]”<sup>25</sup>, podemos observar a redução da palavra QUE.

As abreviações como "vc" (você), "tb" (também), "kd" (cadê), "pq" (porque), entre outras, são exemplos comuns encontrados nos textos nos ambientes de comunicações via internet. Porém, cabe aqui dizemos que essa nova maneira de grafar não perde seu sentido na construção do texto, pois, como afirma Marcuschi (2004, p.266), “não se trata de como se chegar a um texto ideal pelo emprego de formas, mas como se chega a um discurso significativo pelo uso adequado às práticas e à situação a que se destina”.

*”[...] quando ouviu um barulho e pensou “uai, o que foi isso?”<sup>26</sup>*

Acima vemos a expressão ‘uai’, comumente utilizada por nativos das Minas Gerais, pode ser utilizada como vírgula, interjeição, interrogação, qualquer pausa ou flexão na forma falada. Logo, percebemos que o caso foi contado por um típico mineiro.

*“[...] minha cacunda arrepiou, corremos para outro lado da varanda para ver.”<sup>27</sup>*

A senhora que contou este caso é mineira, e, como disse sua neta, ela é acostumada a usar esse termo, que, de acordo com o dicionário Dicio (Dicionário Online de Português)<sup>28</sup>, é um substantivo feminino. Parte traseira do tronco humano; costas, dorso: dor na cacunda, deformidade. Trata-se de uma variante de ‘corcunda’.

*“[...] mosquito zumbindo e picando o ouvido dele”<sup>29</sup>*

Perguntamos aos alunos sobre o significado da palavra destacada acima e todos souberam dizer o significado, que, de acordo com o dicionário Dicio

<sup>25</sup> Trecho retirado da primeira versão do Caso, da aluna “K.F”

<sup>26</sup> Trecho retirado da primeira versão do Caso, da aluna “A.J”

<sup>27</sup> Trecho retirado da primeira versão do Caso, da aluna “D.P”

<sup>28</sup> Página acessada 03/11, link para acesso <https://www.dicio.com.br/cacunda/>

<sup>29</sup> Trecho retirado da primeira versão do Caso, da aluna “K.K.L”

(Dicionário Online de Português), é um ruído surdo de alguns insetos: zumbido das abelhas, mosquitos.<sup>30</sup> E eles disseram que seus pais e familiares usam essa palavra em casa no dia a dia.

A reflexão que os alunos fizeram acerca das diferenças entre oralidade e escrita é algo que merece destaque. Pois, quando os alunos foram induzidos a refletirem sobre as diferenças e observarem os áudios das entrevistas realizadas, muitos deles perceberam que frequentemente utilizavam marcas da oralidade em suas produções textuais. Eles perceberam então a necessidade de adequação quanto ao uso da fala e da escrita, observando o grau de formalidade. Essa reflexão com certeza produziu efeitos positivos que poderão ser observados nas futuras produções textuais deles, que terão um grau de monitoramento maior em seus textos, buscando evitar as marcas da oralidade que antes não eram evitadas, nem percebidas.

Como, por exemplo, no trecho: “[...] Bora bater nele amanhã [...]”<sup>31</sup>, a palavra em destaque, muito utilizada na oralidade, representa o VAMOS. Trata-se de uma variante de ‘embora’.

Neste trecho, “[...] o irmão dela tinha um caminhão de tora [...]”<sup>32</sup>, os colegas do grupo deram uma grande gargalhada, por causa da palavra “tora”, que é um substantivo feminino que significa grande tronco de madeira<sup>33</sup>, alguns não sabiam o significado, já outros deram risada pelo fato daqueles não saberem o significado de algo que está tão presente em nossa paisagem do interior de Mato Grosso.

No Norte mato-grossense, verifica-se, com relação aos fenômenos linguísticos e modos de falar, um multidialetalismo proveniente de distintas regiões brasileiras, trazido por migrantes que imprimiram, e ainda imprimem marcas e características próprias à sua região de origem, as quais sintetizam a realidade da língua portuguesa em uso. (PHILIPPSEN, 2017, p. 149)

A dinâmica foi engraçada, e ficamos felizes por eles mesmos conseguirem explicar e desmistificar o significado das palavras.

---

<sup>30</sup> Página acessada em 06/11, link para acesso <https://www.dicio.com.br/zumbidos/>

<sup>31</sup> Trecho retirado da primeira versão do Causo, da aluna “K.F”

<sup>32</sup> Trecho retirado da primeira versão do Causo, do aluno “J.P”

<sup>33</sup> Página acessada em 05/11, link para acesso <https://www.dicio.com.br/tora/>

*“[...] estava chovendo uma chuva da peste.”<sup>34</sup>*

Não conseguimos encontrar no dicionário o significado desta expressão, no entanto, todos do grupo entenderam que significa “muita chuva/chuva forte”

Outro ponto relevante a ser mencionado com a execução do projeto foram as inúmeras dificuldades que os alunos enfrentam quando vão produzir um texto. Geralmente, eles não apresentam dificuldades em se expressar na oralidade através da linguagem coloquial. Os problemas aparecem quando surge a necessidade de produção textual. Acontece que na linguagem oral o falante se expressa não só através da fala, mas também através de gestos, sinais e expressões. Esses recursos não são explorados na modalidade escrita, pois ela tem normas próprias, como regras de ortografia, pontuação etc., que não são reconhecidas na fala.

Frente a este desafio, na hora da correção os professores devem em primeiro lugar construir as concepções críticas sobre o que se quer analisar diante de um determinado texto com a premissa de não prejudicar ou desestimular aquele aluno que, com muito esforço, conseguiu pôr suas palavras no papel.

Observando nosso quadro educacional, verificamos que um outro aspecto muito importante precisa ser considerado: a diversidade linguística. Para tanto, Bortoni-Ricardo insiste que

[...] a função da escola, no processo de aquisição da linguagem, não é ensinar o vernáculo, pois este os alunos já trazem consigo ao iniciar sua escolarização, pois o adquirem na sua rede primária de relações da família e vizinhos. A função da escola é justamente desenvolver outras variedades que se vão acrescer ao vernáculo básico. (BORTONI-RICARDO, 2002, p. 345)

Nesta perspectiva, quando os alunos envolvidos na pesquisa descobriram que escrever, depois de se apropriarem bem do assunto, e verem que a forma como eles se comunicam na escola ou em casa é entendida pela professora e pelo restante de seus colegas, não seria nada complicado. Sendo assim, quando

---

<sup>34</sup> Trecho retirado da primeira versão do Causo, do aluno “F.P’

as características culturais e psicológicas do aluno são respeitadas, ele sente-se mais aberto para a escrita, tendo mais facilidade em contribuir e participar do processo de ensino-aprendizagem, sem medo de ser criticado, conforme expõe Bortoni-Ricardo:

Os alunos devem sentir-se livres para falar em sala de aula e, independente do código usado - variedade-padrão ou variedades não-padrão -, qualquer aluno que tome o piso em sala de aula deve ser ratificado como um participante legítimo da interação. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 197).

A valorização e o conhecimento dos vários causos promoveram uma mudança de mentalidade importante para a formação dos alunos, sensibilizados com suas raízes e identidades culturais que caminhavam junto aos causos. Quando o aluno consegue olhar para si e para a comunidade em que vive descobrindo referências, isto é, relações culturais, causos que o incluem em um grupo social diferente de outros, significa também olhar para o outro e reconhecer as diferenças socioculturais, compreendendo que é possível existir formas distintas de escutar, ler e escrever histórias.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Por meio dos resultados obtidos e pela pesquisa e aplicação da Sequência Didática, observamos que o estudo e o conhecimento, vindos da Sociolinguística Educacional, por parte dos alunos podem contribuir de forma significativa na melhoria do ensino de Língua Portuguesa, sendo que, a realidade linguística dos falantes não é ignorada e torna-se fator de estudo nas salas de aulas, promovendo a valorização de todas as formas de comunicação em seus aspectos social, histórico e cultural.

Neste ano de dois mil e vinte, um novo cenário nos assolou, a pandemia do novo coronavírus mudou completamente a rotina de professores e alunos não só de Matupá, mas do mundo todo. Sem aulas presenciais desde a segunda metade de março, os docentes passaram e passam por vários desafios como, repentinamente, precisarem montar conteúdos *on-line*, enquanto os alunos

contaram e contam com a dificuldade de aprendizagem, agora estudando em casa, a maioria sem o incentivo dos responsáveis, dessa forma se tornou muito difícil concluir este trabalho.

Apesar dos esforços, as barreiras foram aumentando. Ao tentarmos reunir os alunos em um grupo de aplicativo do celular, o WhatsApp, foram algumas tentativas frustrantes em procurar fazer com que os alunos participassem das atividades propostas. Muitos alegavam não estarem conseguindo nem realizar as atividades das aulas pelo aplicativo Teams, usado pelo governo do Estado de Mato Grosso. Outros diziam que, com a renda familiar diminuída, precisaram reduzir o pacote de internet, o que tornou as aulas *on-line* mais difíceis.

Para a maioria dos alunos, o celular é o único equipamento que poderia ajudá-los com o estudo, mas a baixa qualidade acaba impedindo, muitas vezes, o prosseguimento das aulas. Muitos estudantes são filhos de sitiante e agricultores, com a pandemia foram todos para seus sítios e fazendas e lá estão, distantes das tecnologias e com dificuldade de comunicação com seus professores. Não podemos deixar de citar aqueles alunos que não são incentivados por seus pais/responsáveis e acabam não realizando e nem participando de nenhuma atividade, pois os pais estão trabalhando e não têm tempo para ajudarem ou cobrarem a interação do filho com as atividades nessa realidade que estamos vivendo no momento.

Mesmo assim, depois de um grande esforço, foram poucos os alunos que conseguimos reunir para a execução de nossa Sequência Didática. Na turma do sétimo ano “A” da Escola Estadual Cecília Meireles, que originalmente tenha vinte e cinco alunos, destes, apenas seis alunos participaram e realizaram todas as atividades propostas. Foi um período longo e difícil, mas juntos conseguimos superar. Sempre conversando pelo aplicativo no grupo, pessoalmente, trocando áudios ou até por ligação, no fim, a Sequência Didática foi seguida com pequenas adaptações e os textos foram escritos etapa por etapa até a parte de sua impressão.

Sobre a importância de contar causos, podemos dizer que os atos de contar e ouvir histórias podem ser considerados atos de comunicação e de interação, visto que quem conta histórias transmite uma informação e carrega a

cultura de quem a conta. Utilizando uma linguagem simples e seguindo uma sequência lógica dos fatos narrados, o ouvinte conseguirá compreender e interpretar as informações obtidas, podendo até mesmo, recontá-las, com a mesma proporção e significado dos fatos que lhe foi transmitido.

Um bom contador de histórias resiste aos tempos, sendo caracterizado como a arte viva. Os alunos observaram que contando histórias, sejam elas reais ou inventadas, causam emoções nunca esquecidas por quem as ouve. Uma emoção, e até mesmo, uma memorização do que foi contado. Vale ressaltarmos que juntos vimos que o mais importante disso tudo é que, quem ouve ou lê histórias, seja na escola ou em outro ambiente, tornar-se-á um multiplicador da prática da leitura e da contação de histórias.

Desse modo, fica claro que os professores devem levar para sala de aula práticas de ensino voltadas para a realidade do aluno, bem como despertar a curiosidade para que possam desenvolver as suas habilidades de leitura e escrita no ambiente escolar. Conseqüentemente, irão aprender de forma prazerosa e dinâmica, visto que a sala de aula precisa ser um ambiente incentivador para que o aluno se sinta motivado a todo momento e juntos consigam objetivos almejados.

Espera-se, por meio dessa pesquisa de intervenção, ter contribuído para o crescimento e o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Compreendemos, por sua vez, que construir conhecimentos é um grande desafio, que precisa ser constantemente avaliado e desenvolvido de acordo com o que nos cerca, por isso precisamos, incansavelmente, levar os alunos a se desenvolverem sócio e culturalmente e, principalmente, a se reconhecerem como cidadãos capazes de aprender e reproduzir novos conhecimentos.

Partido desse princípio e como sugestão de ação, entra aí o papel da escola na preparação do aluno para o mundo, pois ele precisa estar dotado de competências linguísticas. Assim, cabe à escola e aos professores desenvolverem práticas didáticas com o objetivo de trabalhar os diferentes gêneros textuais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS CONSULTADAS:

ALKMIM, Tânia Maria. **Sociolinguística**: parte I. In.: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. Introdução à linguística, domínios e fronteiras. v.1. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_, Tânia Maria. **Sociolinguística** (parte I). In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). Introdução à linguística: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, V.1, 9ªed., rev., p. 23-50, 2012.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: O que é, Como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.

\_\_\_\_\_, Marcos (2004). **A língua de Eulália: novela sociolinguística**. São Paulo: Contexto.

\_\_\_\_\_, M. **Nada na Língua é por Acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola editorial, 2007.

\_\_\_\_\_, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é e como se faz**. São Paulo: Loyola, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Maria E. Galvão. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BATISTA, Gláucia Aparecida. **Entre causos e contos: gêneros discursivos da tradição oral numa perspectiva transversal para trabalhar a oralidade, a escrita e a construção da subjetividade na interface entre a escola e a cultura popular**. 2007. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade de Taubaté, São Paulo, 2007.

BATISTA, Patrícia Cardoso; STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos Striquer. O *gênero textual causo*: um modelo didático. e-escrita. **Revista do Curso de Letras da UNIABEU**, v.7, n.1. Nilópolis/RJ, janeiro-abril, 2016, p.147-161.

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

\_\_\_\_\_, S. M. **Manual de sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2017.

\_\_\_\_\_, S. M. **Nós chegemu na escola, e agora? Sociolinguística e educação**. São Paulo: Parábola, 2005.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo.** Tradução Anna Rachel Machado, Pérciles Cunha. 2. ed., 2ª reimpr. São Paulo: EDUC, 2012.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística.** São Paulo: Scipione, 2007.

COEHO, Izete Lehmkuhl et al. **Para conhecer Sociolinguística.** São Paulo: Contexto, 2015.

D' Ery, Nuncyo. **Revista Matupá "Orgulho da região Amazônica,** Cuiabá, v.I, 1996.

DIONÍSIO, Ângela P. **Gêneros multimodais e multiletramento.** In: KARWOSKI, A. M.

GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. [orgs.]. **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento.* In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola.* Tradução e organização: ROJO, R.; SALES, G. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

GEDOZ, Sueli; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. *O gênero discursivo causo: reflexões sobre sua caracterização a partir da teoria bakhtiniana.* **Travessias,** Cascavel/PR, v. 5, n. 1, p. 1-18, 2011.

GIL, ANTONIO CARLOS. **Como elaborar projetos de pesquisa.** Editora Atlas, 2010.

GOODSON, I. **Currículo: teoria e história.** Petrópolis: Vozes, 1995.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça (2007). **A inter-ação pela linguagem.** São Paulo: Contexto.

LABOV, William. Building on empirical foundations. In: LEHMANN, W.; MALKIEL, Y. (Orgs.). **Perspectives on historical linguistics.** Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing, 1982.

\_\_\_\_\_. Some sociolinguistic principles. In: PAULSTON, Cristina Bratt; TUCKER, G. Richard (eds.). **Sociolinguistics: the essential readings.** Oxford: Blackwell, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da Fala para a Escrita: atividades de retextualização.** São Paulo: Cortez, 2007.

MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (Orgs.). ***Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação***. São Paulo: Contexto, 2008.

MONTEIRO, Lemes, José. **O Escopo da Sociolinguística**. In: Para Compreender Labov. 2. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2000.

NARO, A. O dinamismo das línguas. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (Orgs.). ***Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação***. São Paulo: Contexto, 2008.

PAIVA, M. da C.; DUARTE, M. E. ***Quarenta anos depois: a herança de um programa na Sociolinguística brasileira*** (posfácio). São Paulo: Parábola, 2006, p. 131-151.

PHILIPPSEN, N. I. ***Apontamentos sobre as variantes lexicais de porvinha no norte mato-grossense***. POLIFONIA: ESTUDOS DA LINGUAGEM, v.24,p. 139-151,2017.

REVISTA. **Isto é Matupá**, Cuiabá.

REVISTA, **Isto é Matupá**, Ano III, nº 3, 2002.

REVISTA MATUPÁ. **Excelente Qualidade de Vida**. P. 07

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. ***Cultura, arte e contação de histórias***. Goiânia, 2005.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. ***Gêneros orais e escritos na escola***. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

TANNER JM. ***Growth at Adolescence***. 2 ed. Oxford: Blackwell, 1962.

TERRA, Ernani (2008). **Linguagem, língua e fala**. São Paulo: Scipione.

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

**REFERÊNCIAS WEBGRÁFICAS:**

Causos disponíveis no *site*:

<[www.almadepoeta.com/livros/causos.htm](http://www.almadepoeta.com/livros/causos.htm)> acessado em 10/04/2019.

Causos disponíveis no *site*:

< <http://recantodasletras.com.br/publicacoes.php?pag=97&chaves> > acessado em 15/04/2019.

Causo do Vizinho Mentiroso disponível no *site*:

< <https://www.youtube.com/watch?v=Oji4wxoA2OI> > acessado em 12/08/2019.

Filme Narradores de Javé disponível no *site*:

<<https://www.youtube.com/watch?v=Trm-CyihYs8>> acessado em 23/08/2019.

CUNHA, Gabriela Wentz. **MULTILETRAMENTOS E ESTÍMULO À PRODUÇÃO TEXTUAL: O GÊNERO CAUSO NO ENSINO FUNDAMENTAL**, Cascavel-PR, 2018. Disponível no *site*:

<[http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4012/5/Gabriella\\_Cunha\\_2018.pdf](http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4012/5/Gabriella_Cunha_2018.pdf)> acessado em 18/09/2020.

História de Matupá - MT disponível no *site* da wikipedia:

<<https://pt.wikipedia.org/wiki/Matup%C3%A1>> acessado em 14/08/2020.

História de Matupá - MT disponível no *site* da Prefeitura da cidade:

<<https://www.matupa.mt.gov.br/Inicio/>> acessado em 12/08/2020.