



UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE TOCANTINS - UFNT
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

ALDRI FELIPE ASSUNÇÃO PANTOJA

**A PRODUÇÃO DE UM BLOG:
A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E AS CONTRIBUIÇÕES DE OFICINAS
PEDAGÓGICAS NA PRODUÇÃO DE MINICONTOS**

Araguaína (TO)

2023

ALDRI FELIPE ASSUNÇÃO PANTOJA

**A PRODUÇÃO DE UM BLOG:
A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E AS CONTRIBUIÇÕES DE OFICINAS
PEDAGÓGICAS NA PRODUÇÃO DE MINICONTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Câmpus Universitário de Araguaína, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre, sob a orientação do Prof.^o Dr. Francisco Edviges Albuquerque.

Araguaína (TO)

2023

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do
Tocantins**

A365p Pantoja, Aldri Felipe Assunção.
A produção de um blog: a variação linguística e as contribuições de oficinas pedagógicas na produção de minicontos . / Aldri Felipe Assunção Pantoja. – Araguaína, TO, 2023.
131 f.
Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2023.
Orientador: Francisco Edviges Albuquerque
1. Leitura.. 2. Escrita.. 3. Projeto de articulação.. 4. Oficina.. I.
Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ALDRI FELIPE ASSUNÇÃO PANTOJA

**A PRODUÇÃO DE UM BLOG:
A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E AS CONTRIBUIÇÕES DE OFICINAS
PEDAGÓGICAS NA PRODUÇÃO DE MINICONTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) foi avaliada para a obtenção do título de Mestre em Letras, e aprovada em sua forma final pelo Orientador e pela banca examinadora.

Data da aprovação 10/03/2023.

Banca examinadora:



Dr. Francisco Edviges Albuquerque
Orientador (UFNT)



Dra. Selma Maria Abdalla Dias Barbosa
Examinadora interna (UFNT)



Dra. Rosana Siqueira Carvalho do Vale
Examinadora Externa (UEPA)

Primeiramente, a Deus, que me deu
forças para chegar até aqui.
Em seguida, às mulheres da minha vida:
Minha mãe, que sempre lutou e trabalhou
muito para nos proporcionar uma vida um
pouco mais digna;
Minha filha, que ressignificou meu
conceito de amor;
Minha esposa, que me apoiou em todo
esse processo árduo;
Minha avó, que trabalhou
incessantemente e nunca deixou faltar
nada em nossa casa;
Minha bisavó, mulher forte e corajosa,
que me educou de forma primorosa;
E minha irmã, que me presenteou com a
sobrinha mais linda do mundo;
Também ao meu irmão, a quem amo
muito.

DEDICO

“Alguma coisa doía dentro de mim.
Não sabia o que era.
Sem saber o que estava acontecendo,
olhei no relógio.
Passava das 13h.
Era fome...”

J. V. V. SILVA

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado o dom de viver grandes momentos, como este.

A minha mãe, Cleia Regina, por tudo que fez e continua fazendo ao longo de minha vida, sem medir esforços.

Às minhas avós, dona Maria e dona Dinauria, que me criaram e educaram com todo amor que precisei.

A minha esposa, parceira, companheira, Jhecycyca, que foi fundamental nesse processo.

A minha filha Laura, que trouxe luz e felicidade para nossas vidas, que me recebe todos os dias após o trabalho com o sorriso mais gostoso desse mundo. Eu te amo, princesinha do papai.

Aos meus irmãos, Bianca e Murilo, que sempre foram fundamentais na minha vida.

Ao meu amigo Cristiano Carvalho, parceiro de jornada acadêmica e conselheiro de todas as horas.

Ao meu amigo Rodrigo Joventino, por toda ajuda e por sempre estar presente em momentos importantes de minha vida.

Ao meu orientador, o querido professor Dr. Francisco Edviges de Albuquerque, por ter aceitado o desafio de me acompanhar nessa trajetória, pelas orientações e por toda paciência que teve comigo.

À professora Dr^a. Rosana Siqueira, que já faz parte da minha trajetória acadêmica e que já contribuiu muito para minha formação enquanto professor.

À professora Dra. Selma Abdalla, por toda paciência, atenção e conhecimento dedicado a esta turma.

Aos professores do curso que contribuíram grandiosamente com muita dedicação de muito conhecimento à nossa formação.

Aos colegas da turma de 2020, que, apesar de todas as adversidades, demonstraram perseverança, sabedoria e muito amor pela profissão.

Ao Profletras, por oportunizar um mestrado tão importante para a formação de professores.

À UFNT, por abrir as portas aos profissionais da educação que buscam formação de qualidade.

Por último, e não menos importante, aos alunos do projeto de articulação que participaram e contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento desta pesquisa.

E a todos que, de alguma forma, contribuíram para realização deste trabalho.

RESUMO

Esta dissertação objetivou investigar a ocorrência de variação linguística em minicontos produzidos por 15 alunos do oitavo ano que frequentam o projeto de articulação em uma escola estadual do Mato Grosso. Para subsidiar o objetivo proposto, esta pesquisa pautou-se nos pressupostos teórico-metodológicos da sociolinguística variacionista, conforme os estudos de Labov (2007), Bortoni-Ricardo (2004), Bagno (2007; 2009), dentre outros. Neste sentido, para compreender o surgimento e como se caracteriza a variação linguística, foi necessário fazer uma incursão sobre os pressupostos teóricos que consolidam esse ramo da linguística. Sendo assim, na perspectiva Laboviana, a Sociolinguística evidencia que há variação na linguagem, ou seja, não há falantes com um estilo único ou uma forma rígida de usar a língua, todos mostram variação fonológica e sintática, dependendo de diversas condições ou fatores, como o contexto social (COAN; FREITAG, 2010). Desta forma, elencamos a seguinte questão-problema para fomentar nossa reflexão: a variação linguística também se evidencia em textos escritos produzidos por alunos do oitavo ano de uma escola pública em eventos de letramento? Para coletar os dados desta pesquisa interventiva, foi organizado e realizado um ciclo de três oficinas pedagógicas (Fonseca e Sodré, 2013), que abordaram assuntos que fomentaram a produção de minicontos, contando com participação total de 15 alunos. A escolha de oficinas aconteceu porque elas proporcionam uma gama de estratégias que podem ser utilizadas para produção e análise de material ou exposição de ideias (MAIA, 2008). Essa metodologia é primorosa, porque os alunos produzem e, enquanto produzem, aprendem. Após análise dos dados, verificou-se que a oralidade possui grande influência no processo de ensino-aprendizagem da escrita (Bortoni-Ricardo, 2004). Desta forma, com essa influência da oralidade, surgem expressões que estão às voltas do contexto desses alunos. Sendo assim, gírias, expressões regionais, neologismos, enfim, fenômenos linguísticos provenientes de fatores linguísticos e extralinguísticos ficam em evidência na escrita de estudantes. Como resultados obtidos após análise dos textos, identificamos que o fenômeno linguístico com a maior ocorrência foi o apagamento de /r/ em final de palavras, principalmente verbos no modo infinitivo; também houve quantidade bastante significativa de ocorrências de ausência na marcação de concordância verbal e nominal; houve apenas uma produção do fenômeno de apagamento da consoante oclusiva /d/ em sequência [ndo]. Além disso, foi possível verificar ocorrência de expressões em decorrência de diversos fatores, como *pistola*, *empinar*, *me mato*, *barrida* e *trem*. Concluímos que foi positiva a realização desta pesquisa, pois os objetivos propostos foram alcançados e foi realizada uma discussão rica, que envolveu um gênero textual pouco explorado. Além disso, também gerou a produção de um *blog*, intitulado Pequenas Viagens, um ambiente virtual que funcionará como um pequeno acervo, contando com a disposição de 42 minicontos autorais, que podem ser acessados por professores e alunos de todo o Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: leitura; escrita; projeto de articulação; oficina.

ABSTRACT

This dissertation aimed to investigate the occurrence of linguistic variation in miniconts produced by 15 eighth graders who attend the articulation project in a state school in Mato Grosso. To support the proposed objective, this research was based on the theoretical and methodological assumptions of variationist sociolinguistics, according to the studies of Labov (2007), Bortoni-Ricardo (2004), Bagno (2007; 2009), among others. In this sense, to understand the emergence and how linguistic variation is characterized, it was necessary to make an incursion on the theoretical assumptions that consolidate this branch of linguistics. Thus, from Labovian perspective, Sociolinguistics shows that there is variation in language, that is, there are no speakers with a single style or a rigid way of using the language, everyone shows phonological and syntactic variation, depending on various conditions or factors, such as social context (COAN; FREITAG, 2010). Thus, we listed the following question-problem to foster our reflection: is linguistic variation also evident in written texts produced by eighth-grade students from a public school in literacy events? To collect data for this interventional research, a cycle of three pedagogical workshops (Fonseca and Sodr , 2013) was organized and carried out, addressing issues that fostered the production of mini stories, with the total participation of 15 students. The choice of workshops happened because they provide a range of strategies that can be used for production and analysis of material or exposition of ideas (MAIA, 2008). After analyzing the data, it was verified that orality has a great influence in the teaching-learning process of writing (Bortoni-Ricardo, 2004). Thus, with this influence of orality, expressions arise that are around the context of these students. Thus, slang, regional expressions, neologisms, in short, linguistic phenomena arising from linguistic and extralinguistic factors are in evidence in the writing of students. The results obtained after analyzing the texts showed that the linguistic phenomenon with the highest occurrence was the deletion of /r/ at the end of words, especially verbs in the infinitive mode; there was also a significant number of occurrences of absence in the marking of verbal and nominal agreement; there was only one production of the phenomenon of deletion of the occlusive consonant /d/ in sequence [ndo]. In addition, it was possible to verify the occurrence of expressions due to several factors, such as pistola, empinar, me mato, barrida, and trem. We conclude that this research was positive, because the proposed objectives were met and a rich discussion was held, involving a little explored textual genre. Besides this, it also generated the production of a blog, entitled Pequenas Viagens (Short Journeys), a virtual environment that will function as a small collection, with 42 authorial mini tales, which can be accessed by teachers and students from all over Brazil.

KEY-WORDS: Reading. Writing. Joint design. Workshop.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Ambientes da escola.

Quadro 2 – Descrição do turno.

Quadro 3 – Escolas do campo.

Quadro 4 – Organização do sistema prisional.

Quadro 5 – Indicações de fase/idade do ciclo.

Quadro 6 – Participantes da oficina.

SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CFH	Ciclos de Formação Humana
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
LP	Língua Portuguesa
MEP	Maria Esther Peres
NECAPS	Núcleo de Estudos em Educação Científica, Ambiental e Práticas sociais
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEDUC-MT	Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso
SEDUC-PA	Secretaria de Educação do Estado do Pará
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEPA	Universidade do Estado do Pará

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	14
2 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: INCURSÕES INICIAIS	21
2.1 A heterogeneidade linguística no brasil	23
2.2 Por que falar de variação linguística?	25
2.3 A variação linguística no ambiente escolar	27
3 LETRAMENTO NO BRASIL.....	29
3.1 Eventos de letramento	31
4 MEMÓRIA E NARRATIVA	34
4.1 Os elementos da narrativa	36
4.2 O gênero conto	38
4.3 O miniconto	39
4.4 Grandes contistas do Brasil.....	40
5 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	43
5.1 Etapas da pesquisa e um roteiro de análise	43
5.2 Caracterização da pesquisa	43
5.3 Caracterização da escola.....	45
5.4 Contexto social e a estrutura atual da escola	47
5.5 O Projeto de Articulação	52
5.6 O Público atendido.....	56
5.7 O Profletras	60
5.8 O produto educacional	61
6 CENAS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	63
6.1 Oficina 1: conhecendo a narração.....	64
6.2 Oficina 2: eu ou ele?	78
6.3 Oficina 3: uai!	85
7 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS	93
7.1 apagamento do /r/ em final de palavras	94
7.2 Marcação de concordância verbal/nominal	104
7.3 Redução de [ndo] em [no]	110
7.4 Outras questões	112
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	118
ANEXO	124

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

É sabido que não foi simples o processo de introdução da Língua Portuguesa (LP) como disciplina nas escolas de nosso país. Foi somente após o processo de democratização escolar, a partir das décadas de 50 e 60, que as portas da escola se abriram para o povo, provocando, mesmo que a longo prazo, mudanças consideráveis em vários níveis do processo educacional (SILVA; CYRANKA, 2009).

Nesse sentido, afirmo que minha inclinação para a área da linguagem tem grande relação com as recordações que carrego das aulas da educação básica. É bastante viva na memória a aparente facilidade para produções textuais nas aulas de língua portuguesa, além das atividades que nos proporcionavam liberdade para a reflexão.

Dessa forma, minha relação com a LP é fruto, também, da grande influência que algumas grandes professoras exerceram. Para muito além de ministrar aula, ser professor é mostrar possíveis caminhos que podemos trilhar em nossas vidas. Sendo assim, as notas boas na disciplina, a facilidade de realizar determinadas atividades e os elogios marcantes por parte das docentes me impulsionaram a seguir esse caminho.

Sendo assim, diante da vastidão solitária que é escolher uma profissão, após a conclusão do ensino médio, eu só conseguia lembrar daquilo que eu mais “fazia bem” na escola: ler e escrever. Dessa forma, procurei não ingressar em cursos totalmente fora da minha rota. Queria fazer algo, por muitos anos, que me desse algum tipo de satisfação. Foi dessa forma que escolhi cursar Letras-Língua Portuguesa na Universidade do Estado do Pará (UEPA) a partir do ano de 2013.

Pra um garoto nascido e criado em um bairro marginalizado da periferia de Belém do Pará, chegar à universidade – e, conseqüentemente, ao status de universitário – é um universo completamente novo, inseguro e até incerto. E essa novidade, mesclada com incertezas, estendeu-se por todo o primeiro ano do curso de Letras. Era cedo para cravar se fora uma escolha acertada ou não.

Contudo, foi a partir do segundo ano que as incertezas começaram a desaparecer. Deixado de lado o status de universitário calouro, para trás também ficaram os medos e as inseguranças. Novas disciplinas, novas experiências e novos desafios deram certeza de que estava, desde o início, no caminho certo.

A propósito, foi segundo ano da licenciatura em Letras que surgiu uma paixão incrível pela profissão. Isso ocorreu em consequência das inúmeras discussões e reflexões sobre a educação, que trouxeram uma visão mais prática da docência.

Foi nesse mesmo ano que fui habilitado, após ser aprovado em seleção, para compor o quadro de professores do projeto de extensão intitulado Cursinho Alternativo. Nesse projeto, atuei por quase três anos como professor de Língua Portuguesa e Redação, além de ocupar o cargo de coordenador da equipe de linguagens por um ano. As aulas eram ministradas aos sábados, na própria UEPA, e o público era composto por estudantes de escolas públicas que estavam se preparando para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e demais vestibulares de outras universidades e faculdades particulares da cidade.

Durante esses anos atuando como professor no cursinho alternativo, refleti bastante sobre a rica diversidade que aqueles estudantes apresentavam. Enquanto alguns eram adolescentes, outros já tinham mais de 40 anos. Alguns iam de ônibus, outros de carona com os pais; uns eram filhos de feirantes, outros tinham pais engenheiros. Vários levavam marmitas para almoçar, outros tinham dinheiro para comer na lanchonete.

Sendo assim, nas conversas e discussões de temáticas que subsidiariam as produções textuais, ficava muito evidente que aquelas turmas eram verdadeiras fontes de pesquisa, uma vez que a variação linguística era facilmente percebida.

Apesar de o gênero textual solicitado no Enem ser um texto que obedeça à norma-culta, era possível notar que alguns textos possuíam particularidades em decorrência de inúmeros fatores: como a idade diferenciada daqueles alunos e o contexto socioeconômico.

Outra rica experiência que pude desfrutar como aluno do curso de Letras foi o estágio obrigatório, o qual realizei na Escola Estadual Magalhães Barata, no ano de 2016. Nesse período que acompanhei uma professora, tive noção da

responsabilidade que temos em proporcionar ao aluno, usuário da língua, percebê-la em seu contexto de uso como um organismo vivo e dinâmico.

Durante o período em que estive na Universidade, busquei engajamento em atividades que me proporcionassem uma visão prática daquilo que eu estudava em minhas aulas. Dessa forma, procurei por um grupo de pesquisa que pudesse agregar em minha trajetória. Por meio de um processo seletivo, ingressei no Núcleo de Estudos em Educação Científica, Ambiental e Práticas sociais (NECAPS), onde pude, por intermédio da linha de pesquisa da qual fiz parte, discutir e ter uma visão mais profunda acerca da formação docente. Os ciclos de diálogos científicos do grupo, dos quais participei, também me trouxeram bastante conhecimento. A produção de artigos científicos e as apresentações de trabalhos acadêmicos (relatos de experiência, oficina, mesa redonda) dentro do Núcleo me proporcionaram um importante amadurecimento acadêmico.

Foi no NECAPS que ministrei pela primeira vez uma atividade por meio de oficinas pedagógicas. A metodologia utilizada pelo grupo em suas atividades proporciona uma interação muito significativa no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que os participantes são incentivados a produzir conhecimento durante as oficinas. As atividades realizadas nesse grupo de pesquisa foram tão significantes, que adotei a metodologia de oficinas utilizadas por eles para gerar os dados que foram analisados em meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e serão também nesta dissertação.

Portanto, foi a partir dessas experiências que alguns questionamentos meus ficaram cada vez mais evidentes: a variação linguística também se evidencia em sala de aula com alunos da mesma faixa-etária? De que forma? E nos textos escritos? O que provoca essa possível ocorrência? Quais fatores são predominantes? A pluralização redundante da fala, por exemplo, também surge na escrita? Certamente, eu precisaria de um respaldo teórico bastante sólido e mais tempo para responder a essas perguntas. Como a preparação para o vestibular é muito dinâmica, com aulas com tempo muito curto, não foi possível fazer esse estudo naquela época, durante o estágio ou nas aulas do Cursinho Alternativo. Mas a partir desses e de outros questionamentos, percebi a importância da formação inicial e continuada para entender ainda mais sobre o fenômeno da variação linguística.

Minha jornada acadêmica na UEPA chegou ao fim com o TCC, com uma temática que não poderia estar muito distante das indagações acima. Por ser morador, naquela época, de uma cidade muito rica cultural e linguisticamente, não havia outra possibilidade a não ser discutir algum fenômeno linguístico em minha pesquisa. Sendo assim, resolvi investigar um pouco dos fenômenos gírios usados por estudantes do ensino médio de uma escola pública da cidade de Belém. O trabalho final foi aprovado com nota máxima e indicado ao prêmio de melhor TCC, alcançando, posteriormente, o segundo lugar geral.

Finalizado esse primeiro ciclo acadêmico, ingressei em uma especialização na área de educação especial e inclusiva. Já em 2017, atuei durante seis meses como professor de LP contratado no município de Benevides-PA, vinculado à Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC-PA).

A fim de vislumbrar uma estabilidade profissional, aceitei o desafio de buscar aprovação em concursos públicos na área da educação. Isso aconteceu em 2018, quando fui aprovado em segundo lugar e tomei posse do cargo de professor efetivo da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC-MT).

Atualmente, atuo como professor de LP de turmas 8º ano na Escola Estadual Professora Maria Esther Peres. Além disso, atuo como professor articulador, projeto que visa trabalhar habilidades de leitura e de escrita com alunos que apresentam defasagem de aprendizado.

No contexto educacional brasileiro, sobretudo nas últimas décadas, foi bastante evidenciada a importância da formação continuada do professor. Atualmente, com todas as demandas exigidas, o trabalho em sala de aula requer cada vez mais um docente preparado, capaz de demonstrar não somente uma base sólida pautada em conteúdo contextualizados, mas sim um profissional com conhecimento e qualificação para lidar com as diversas tecnologias que surgiram e atento às necessidades emocionais dos alunos.

Sendo assim, com o objetivo de seguir me aprimorando, ou seja, buscando aprofundar conhecimentos, aprender novas formas e estratégias de se trabalhar e até mesmo desenvolver habilidades já adquiridas, busquei um programa de mestrado respaldado e que atendesse aos meus anseios.

Encontrei no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) uma possibilidade de continuar estudando.

Após o ingresso, constatei que, diante das múltiplas tendências teórico-metodológicas e uma perspectiva fortemente transdisciplinar, o PROFLETRAS visa formar professores de Língua Portuguesa voltados para a inovação na sala de aula. Além disso, é evidente, também, que fomenta a reflexão acerca de temas relevantes sobre diferentes usos da linguagem presentes contemporaneamente na sociedade. Dessa forma, deparei-me com a possibilidade de aprofundar meus questionamentos e buscar possíveis respostas para minhas indagações.

Assim, surgiu o interesse em investigar a ocorrência de variação linguística em eventos de letramento. Para tanto, foi organizada uma sequência de três oficinas pedagógicas. Durante os encontros, várias atividades foram propostas, a fim de que os alunos desenvolvessem diversas habilidades que já estão inseridas no cotidiano deles, dentre elas a prática de leitura e a produção textual.

Um ponto relevante que permeia essa dissertação era escolher um gênero textual que seria utilizado nas produções textuais dos alunos nas oficinas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aponta que devem ser trabalhadas diversas habilidades durante o final do Ensino Fundamental (EF). A habilidade identificada no documento como “(EF89LP33)” menciona que o aluno deve “Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, *minicontos*, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores” (p. 187).

Ainda no documento, outra habilidade indica que o aluno deve “criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos

expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramentas de escrita colaborativa” (p. 187).

Diante dessas habilidades propostas, fica evidente a necessidade de se trabalhar com os alunos textos narrativos diversos. Dessa forma, decidimos optar por um dos gêneros sugeridos em ambas habilidades, mas que ainda não tem um repertório de trabalhos acadêmicos muito grande. Nesse sentido, o gênero miniconto foi escolhido para as produções dos alunos nas oficinas.

Dessa forma, elencamos as seguintes questões-problema para fomentar nossa reflexão: a variação linguística é evidente em textos (minicontos) produzidos por alunos do projeto de articulação? De que forma ela se apresenta? Quais fatores colaboram para essa ocorrência? Nesse sentido, este trabalho terá como objetivo principal investigar a ocorrência de variação linguística em minicontos produzidos por alunos em eventos de letramento em uma escola estadual do estado de Mato Grosso.

Com o propósito de alcançar tal objetivo, dividimos o presente trabalho, além desta introdução, em seis capítulos. São elas: variação linguística: incursões iniciais; letramento no Brasil; memória e narrativa; aspectos metodológicos da pesquisa; cenas de intervenção pedagógica; análise e interpretação de dados. Além disso, o texto segue com considerações finais, referencial bibliográfico e anexo.

Sendo assim, para fundamentar o ciclo de oficinas, vamos nos apoiar na metodologia de Fonseca e Sodré (2013). As autoras defendem que a organização e realização de oficinas pedagógicas são estratégias eficazes para se trabalhar determinadas temáticas, pois, nas atividades, os participantes interagem de forma mais significativa, produzindo reflexões e conhecimento.

Consideramos que a relevância deste trabalho consiste basicamente em dois grandes desafios: fomentar a leitura, a produção textual e a criatividade para que os participantes realizem as atividades propostas e, também, produzir material que servirá de fonte para outros professores, uma vez que o gênero miniconto ainda possui pouco referencial teórico.

Portanto, espera-se que os participantes das oficinas consigam realizar as atividades propostas nos encontros, durante as oficinas pedagógicas, e que a variação linguística esteja presente nas produções desses alunos.

QUESTÃO NORTEADORA: a variação linguística se evidencia em textos escritos por alunos de uma escola pública em eventos de letramento?

OBJETIVOS:

Objetivo geral:

- Investigar a ocorrência de variação linguística em minicontos produzidos por alunos do projeto de articulação em uma escola estadual do Mato Grosso.

Objetivos específicos:

- Compreender o conceito de variação linguística;
- Estudar os elementos da narrativa;
- Identificar as características do gênero miniconto;
- Incentivar a leitura;
- Fomentar a produção textual;
- Instigar a imaginação dos alunos;
- Criar um ambiente virtual (blog) para publicação das produções.

2 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: UMA INCURSÃO INICIAL

Considero bastante relevantes e significativos os avanços acerca dos estudos da variação linguística nas últimas décadas a nível nacional. Aliás, diversos estudiosos – que fazem parte do meu repertório teórico para esta dissertação –, como Labov (2007), Bortoni-Ricardo (2004), Bagno (2007; 2009), dentre outros), produziram inúmeras obras sobre essa área de pesquisa.

Apesar dos avanços e das pesquisas produzidas na área, a discussão está, obviamente, longe de se esgotar, inclusive em função da diversidade linguística presente em nosso país. Por isso, farei uma breve incursão a fim de apresentar alguns conceitos fundamentais para a compreensão de como e onde surgiu esse fenômeno que é tão presente na rica diversidade linguística do falante brasileiro.

Dessa forma, para compreender o surgimento da variação linguística, é necessário fazer uma breve incursão sobre a sociolinguística, que surgiu em meados da década de 1960, nos Estados Unidos, quando vários cientistas da linguagem decidiram que não era mais possível estudar a língua sem levar em conta também a sociedade em que ela é falada. O estudo da variação e da mudança na perspectiva sociolinguística foi impulsionado sobretudo por William Labov (nascido em 1927), que se tornou o nome mais conhecido dessa área (COAN, M.; FREITAG, R., 2010).

Sendo assim, a partir dos estudos de William Labov, é consolidado um ramo da linguística conhecido como Sociolinguística Variacionista, o qual estuda padrões sistemáticos de variação na sociedade. Além disso, esse ramo adota o método de análise quantitativo com a finalidade de descobrir como e por que os indivíduos “falam diferente”. Segundo Labov (2007), a Sociolinguística Variacionista parte do princípio de que a variação linguística é desencadeada por influência de fatores externos e internos à língua. Ainda sobre isso, Labov (2007) menciona:

Quando eu comecei na Linguística, eu tinha em mente uma mudança para um campo mais científico, baseado na maneira como as pessoas usavam a linguagem na vida cotidiana. Quando eu comecei a entrevistar pessoas e gravar suas falas, descobri que a fala cotidiana envolvia muita variação linguística,

algo com que a teoria padrão não estava preparada para lidar. As ferramentas para estudar a variação e a mudança sincrônica surgiram dessa situação. (LABOV, 2007, p. 1).

A Sociolinguística é também conhecida como Teoria da Variação. Dessa forma, seus estudiosos buscam analisar “as variações que estão em coocorrência”, ou seja, aquelas as usadas ao mesmo tempo; e as concorrentes, que seriam as formas linguísticas que concorrem entre si (ETTO, 2017).

De acordo com os estudos de Coan e Freitag (2010), a sociolinguística que Labov propõe objetiva “estudar a estrutura e a evolução da língua no contexto social da comunidade”. Nesse sentido, tem o propósito de fazer apontamentos que vão muito além da teoria da fala, sem simplesmente fazer descrições do uso da língua. Foi dessa forma que a linguística Laboviana tornou-se sinônimo do estudo de variação e mudança linguística.

Sendo assim, evidencia-se que esse modelo adotado por Labov rompe com a visão das correntes anteriores de vertentes estruturalistas e gerativistas, uma vez que elas analisavam a língua de maneira categórica, como uma estrutura homogênea. Nesse sentido, Coan e Freitag (2010) apontam:

Esse novo modo de olhar a língua permitiu analisar e descrever o uso de variáveis linguísticas pelos indivíduos em uma determinada comunidade de fala, como também mostrou que a presença da heterogeneidade governada por regras variáveis é que permite ao sistema linguístico se manter em funcionamento mesmo nos períodos de mudança linguística.

Portanto, na perspectiva Laboviana, a Sociolinguística evidencia que há variação na linguagem. Nesse sentido, não há falantes com um estilo único ou uma forma rígida de usar a língua, todos mostram variação fonológica e sintática, dependendo de diversas condições ou fatores, como o contexto social (COAN; FREITAG, 2010).

2.1 A heterogeneidade linguística no Brasil

Houve uma grande mudança na educação nas últimas décadas do século passado. A sociedade urbana teve um crescimento desordenado. Muitas pessoas que estavam evadidas ou mesmo nunca tinham estudado passaram a frequentar as escolas. Muitas falas “erradas” passaram a estar presente no ambiente escolar, inclusive de professores (BAGNO, 2007).

Até metade da década de 1960, mais precisamente, as escolas que existiam no Brasil eram em número muito reduzido e estavam localizados nas zonas urbanas principalmente. Quem frequentava essas escolas eram pessoas de classe média e média alta, ou seja, um grupo de pessoas muito restrito.

“Há um bom tempo à escola era direcionada a “elite” (classes médias e médio-altas), os bancos escolares eram reservados para uma parcela um tanto restrita da população. A sociedade sofreu grandes mudanças (assim, como vem sofrendo continuamente) alterando o perfil socioeconômico, com isso, iniciou-se o processo de democratização do ensino (OLIVEIRA, 2011).

Com o acelerado ritmo de urbanização da população brasileira, houve um aumento considerável no número de escolas na zona urbana e, de forma mais gradativa, na zona rural. Como se pode imaginar, muitas foram as consequências desse processo desordenado de urbanização. Uma das consequências foi a mudança do perfil social dos alunos que as escolas passaram a receber. Muitas pessoas que não tinham acesso à escola passaram a frequentá-la (OLIVEIRA, 2011).

Sobre isso, Castilho (1998) afirma:

[...] a incorporação de contingentes rurais alterou o perfil sócio-cultural do alunado de 1º 2º graus. Nossas escolas deixaram de abrigar exclusivamente os alunos da classe média urbana – para os quais sempre foram preparados os materiais didáticos - e passaram a incorporar filhos de pais iletrados, mas chegados às cidades e a elas mal adaptados. (CASTILHO, 1998, p.10)

É possível que existam questionamentos sobre a importância desse processo de urbanização, o acesso de pessoas mais pobres à escola e qual o impacto de tudo isso. Acontece, que antes dessa democratização os professores que lecionava faziam parte de uma pequena minoria que tinha acesso à educação e à leitura. Após a democratização da educação, a escola passou a receber alunos e alunas que falavam variedades linguísticas muito diferentes daquelas que antes eram utilizadas nas escolas pelos alunos e pelos professores. Inclusive os próprios professores novos utilizavam variedades que não eram antes utilizadas pelos professores antigos (BAGNO, 2007).

Alguns anos depois dessa democratização, uma boa parte dessa população recém urbanizada, falante de variedades desprestigiadas, começou a se engajar na carreira docente. Com isso muitas, construções gramaticais consideradas erradas no contexto escolar daquele tempo passaram a frequentar a sala de aula, usadas não só pelos alunos, mas também pelos professores (BAGNO, 2007).

O problema aqui não está no fato de a escola receber professores recém urbanizados que utilizavam falas desprestigiadas. O real problema é não oferecer a esses professores formação adequada para que possam responder a uma série de questões linguísticas (SANTANNA, 2013).

Na concepção dos sociolinguistas, a língua é considerada heterogênea, variável, sempre em construção. Ao contrário de qualquer produto pronto e acabado, a língua é um processo contínuo, nunca concluído. Além disso, é uma atividade social, realizada toda vez que seus falantes interagem por meio da fala ou da escrita (BORTONI-RICARDO, 2004)

Dessa forma, se essa língua é falada por sujeitos distintos, instáveis, que estão em constantes mudanças e transformações, é natural que ela também sofra variações e mudanças durante seu uso. Se os sujeitos são heterogêneos, é natural que a língua também seja. No caso dos professores que passaram a frequentar as escolas para lecionar, era natural que apresentassem falas diferentes (BAGNO, 2009).

Pelo processo histórico de formação, o Brasil se tornou um país com uma sociedade plural, com pessoas de diversificadas origens étnicas, de diferentes classes sociais, de todos os graus de escolaridade, das inúmeras profissões, de todas as regiões, de diferentes orientações sexuais e opiniões políticas. Sendo

assim, é quase impossível imaginar que as pessoas pudessem usar a língua da mesma maneira (BAGNO, 2007).

Segundo Mollica (2015, p. 9), “toda língua é heterogênea”, isto é, a autora defende que a língua não é algo rígido, haja vista que se modifica com o passar do tempo. E no Brasil, diante de um contexto social tão diversificado, não seria diferente. Sendo assim, associado ao dinamismo inerente às línguas, de um modo geral, é absolutamente natural a linguagem possuir como uma de suas características a heterogeneidade - ou variação - linguística.

2.2 Por que falar de variação linguística?

Com uma sociedade tão plural, é praticamente inevitável que a língua também não seja dessa forma. Além disso, ainda existe o mito do monolinguismo no Brasil. Por isso, é importante falar sobre variação linguística e tudo que a permeia.

A sociolinguística estuda a mudança que a língua sofre. O conceito de **variação** é o principal apresentado pela sociolinguística. Sendo assim, dizer que a língua apresenta variação significa dizer que ela é **heterogênea**. Essa variação ocorre em todos os níveis da língua: fonético-fonológico; morfológico; sintático; semântico; lexical; e discursivo. Sobre isso, NERES e BARROS (2017) explicitam:

“O fonológico percebemos a redução de algumas palavras formadas por ditongos, como caixa/caxa; outro/otro, etc. O nível morfológico encontramos variação na forma verbal no infinitivo, como andar/andá; beber/bebê; comer/come. O nível sintático, encontramos variação linguística nas relações relativas, como por exemplo a frase: Esse é o livro que eu gosto/ Esse é o livro de que eu gosto/ Esse é o livro que eu gosto dele. Ainda temos o nível lexical, que encontramos quando fazemos uma viagem nacional para outro estado. Como a variação de mandioca/macaxeira/aipim. E por fim, o nível discursivo, que com base nos estudos Florianópolis (VALLE, 2001, apud COELHO, 2010, p. 27) mostra o uso dos marcadores de discursos, como sabe?; não tem?; entende?; e Pronto!” (p. 6)

A variação que a língua sofre é resultado da enorme diversidade de grupos sociais existentes em nosso país e das interações existente entre eles por meio do uso da língua (BORTONI-RICARDO, 2005). Dessa forma, a chamada heterogeneidade linguística é um fato natural e praticamente inevitável, levando em consideração o contexto de nosso país, que não pode, de maneira nenhuma, ser ignorado pela escola, pelo professor ou pelo próprio livro didático.

No início da discussão acerca desse tema, ainda nos Estados Unidos, Labov chamou de “condicionantes” o que os pesquisadores hoje chamam de fatores. Bortoni-Ricardo (2004) elencou um conjunto de fatores sociais (também chamados de **fatores externos**) que podem ajudar a identificar os fenômenos de variação linguística. Os que mais ganharam notoriedades são:

a) fator geográfico (diatópico): esse fator mostra que a língua varia de um lugar para o outro. Dessa forma, é possível identificar as falas características das diversas regiões do Brasil, dos diferentes estados ou das áreas geográficas dentro de um mesmo estado. Outro fator importante que podemos elucidar é se o falante é morador da zona urbana ou da zona rural;

b) fator histórico: ele diz que a língua se modifica com o passar do tempo.

c) *status* socioeconômico: falantes que têm renda muito baixa não usam a língua da mesma forma que falantes de alta-renda.

d) nível de escolaridade: quanto maior o acesso do indivíduo à educação, maior será, teoricamente, seu contato com a leitura e a escrita, fator importantíssimo na configuração do uso da língua por diversos falantes; certamente esse é o fator social de maior impacto sobre a variação linguística;

e) idade: é evidente e fácil identificar que os adolescentes não fazem uso da língua da mesma forma que pessoas de gerações passadas. Inclusive, os adultos e, principalmente, pessoas nascidas no século passado conhecem várias expressões que não são mais utilizadas hoje. Para exemplificar, podemos citar as palavras *quiprocó* e *sirigaita*, termos que praticamente não são mais falados.

f) gênero: homens e mulheres usam a língua de forma diferente.

Sendo assim, todos esses fatores influenciam na forma como o falante utiliza a língua. Os indivíduos nascidos após o ano 2000, possuem extrema facilidade de se adequar à linguagem incluindo expressões advindas das redes sociais. Afinal de contas, a expressão “fulano foi *cancelado* por causa do seu posicionamento político” não era utilizado há alguns anos passados.

2.3 A variação linguística no ambiente escolar

Ao assumir o protagonismo de instituição cujo objetivo é fomentar a reflexão, acreditamos que a escola deve proporcionar ao aluno o pensamento sobre o fato de a língua não ser estanque nem homogênea. Nesse sentido, é na escola que o aluno precisa compreender que a língua portuguesa varia de acordo com diversos fatores como status social, sexo, grau de instrução, profissão, estilo pessoal, contexto (formal/informal), região, entre outros (BAGNO, 2007).

Dessa forma, evidencia-se que o profissional da educação, sobretudo o de língua portuguesa, deve reconhecer e propiciar aos educandos o contato com as variantes linguísticas, proporcionando a conscientização das diferenças (BORTONI-RICARDO, 2005). Sendo assim, o ensino de língua portuguesa deve oportunizar o (re)conhecimento dos diferentes falares, uma vez que não existe uma única forma de falar, mas sim uma pluralidade de formas a depender das circunstâncias de comunicação (CALOU, 2007).

Nesse contexto, importa destacar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) assinala que uma das competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental é “compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos”. Somente a partir dessas discussões, é que o aluno vai entender que todas as manifestações linguísticas são legítimas e devem ser respeitadas (BRASIL, 2018, p. 89).

A BNCC aponta a competência acima em função dos inúmeros casos de preconceito linguístico que acontecem ainda hoje na sociedade brasileira. O

prestígio que a norma culta possui acaba, muitas vezes, ocasionando um desmerecimento de outras variedades e desrespeito aos seus falantes. Sendo a escola um local democrático e de produção de conhecimento, fica evidente que esse tipo de situação não deve persistir acontecendo sem que se faça nada.

Nesse sentido, cabe ao professor de língua portuguesa proporcionar discussões baseadas nas habilidades mencionadas e sob a orientação dos estudos dos autores citados nesse texto, a fim de que seus alunos reconheçam as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico. Dessa forma, as diferenças linguísticas serão respeitadas e entendidas como fenômenos decorrentes do processo de formação de cada aluno enquanto sujeito, proveniente de uma língua viva que apresenta constante mudança (BAGNO, 2007).

Como já dito, é na escola, especificamente na sala de aula, que o estudante pode reflexionar sobre as inúmeras variantes e o seu papel como falante. Dessa forma, a escola, o professor e o material pedagógico desempenham funções primordiais na mediação desse aprendizado, pois precisam direcionar o olhar sobre o que é considerado 'erro', definindo critérios para transformá-lo numa possibilidade de aprendizado, e não num sinônimo de incompetência linguística e exclusão (FERNANDES, 2021).

Portanto, acreditamos que a escola é a instituição ideal para proporcionar educação linguística de qualidade para a população. Nesse sentido, escolhemos a escola como local da pesquisa, em função da diversidade linguística que os sujeitos apresentam.

3 LETRAMENTO NO BRASIL

Para discorrer sobre letramento, é indispensável recorrer minimamente às obras e discussões produzidas pela educadora e pesquisadora Magda Soares. A autora deixou registros grandiosos e pioneiros acerca do conceito e da origem do letramento no Brasil.

Em diversas sociedades geograficamente distantes, inclusive culturalmente também, e pode-se dizer também que de maneira simultânea, surgiu a necessidade de conceituar algumas práticas sociais de leitura e de escrita. Dessa forma, em meados dos anos de 1980, especialistas da área da educação e das Ciências Linguísticas criaram o termo “letramento” no Brasil (SOARES, 2003).

Nesse sentido, segundo Soares (2009), a expressão letramento é uma tradução da palavra inglesa *literacy*. Conforme a autora, “etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim (letra), com o sufixo cy, que significa qualidade, estado, fato de ser (...)” (p.17). De acordo com a estudiosa, essa definição apresenta, implicitamente, a noção de que o indivíduo tem consequências sociais, culturais, políticas e linguísticas quando se apropria do sistema de escrita.

Em seu livro “Letramento: um tema, em três gêneros”, Soares (2009) define o conceito de letramento:

“É esse, pois, o sentido que tem **letramento**, palavra que criamos traduzindo “ao pé da letra” o inglês *literacy*: letra-, do latim *littera*, e o sufixo **-mento**, que denota o resultado de uma ação (como, por exemplo, em *ferimento*, resultado da ação de *ferir*). **Letramento** é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (p. 19).

A autora aponta, ainda, que diversos segmentos da sociedade, inclusive educacionais, confundem esse conceito de letramento com alfabetização. Essa confusão já foi ou pode ainda ser verificada em fontes, como os censos demográficos, a mídia e a produção acadêmica.

Segundo Blanco e Trugillo (2012), letramento não pode ser confundido com alfabetização. Conforme as autoras:

“A princípio, letramento se confundiu com alfabetização, mas estudos mais profundos fizeram com que esses dois conceitos se distinguíssem. O letramento está acima da alfabetização, é mais abrangente. O letramento não ocorre apenas, durante determinado tempo da vida do indivíduo, ele acontece antes e durante a alfabetização e continua para todo o sempre, ou seja, letramento é o desenvolvimento do indivíduo no mundo letrado” (p. 3).

Ainda de acordo com o entendimento das autoras, todo e qualquer cidadão está inserido em uma cultura letrada, uma vez que o cidadão possui documentos escritos e realiza práticas cotidianas que dependem da escrita. Ou seja, consegue fazer compras, passar troco, pagar contas ou apanhar um ônibus, identificando o veículo.

Soares (2009) faz, ainda, outro apontamento categórico a fim de explicar que, mesmo sendo analfabeto, é possível que um indivíduo seja letrado:

“Uma última inferência que se pode tirar do conceito de **letramento** é que um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser **analfabeto**, mas ser, de certa forma, **letrado** (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a letramento). Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, **letrado**, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda "analfabeta", porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do **letramento**, já é, de certa forma, **letrada**. Esses exemplos evidenciam a existência deste fenômeno a que temos chamado **letramento** e sua diferença deste outro fenômeno a que chamamos alfabetização, e apontam a importância e necessidade de se partir, nos processos educativos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita voltados seja para crianças, seja para adultos, de uma clara concepção desses fenômenos e de suas diferenças e relações” (p. 24).

Dessa forma, a autora torna evidente as questões que devemos observar sobre letramento. Como bem explanou, ser letrado vai muito além de ser alfabetizado, pois mesmo sem ter domínio da escrita, é plenamente possível desenvolver atividades sociais, como assistir a um jornal, fazer compras ou pedir uma informação sobre determinado endereço.

Ainda sobre esse assunto, Kleiman (1995) corrobora com a ideia de que a escola é uma das instituições responsáveis por oportunizar ao indivíduo momentos em que aconteçam práticas de letramento. Sendo assim, cabe à escola elaborar condições práticas que envolvam leitura e escrita, a fim de que esses alunos se desenvolvam.

3.1 Eventos de letramento

No livro intitulado “Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula”, a autora Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004) apresenta o conceito de domínios sociais. Segundo a autora, podemos entender como o espaço onde as pessoas interagem assumindo determinados papéis sociais (p. 23).

Sabe-se que “é por meio da linguagem que os sujeitos se constituem”. Isso significa inferir que, nos processos comunicativos, os falantes utilizam a língua de acordo com os domínios sociais aos quais estão inseridos em cada contexto, interagindo dialogicamente com outros indivíduos. Ou seja, interagem fazendo as devidas adequações de acordo com as circunstâncias e produzindo, assim, linguagem (GOMES E RANIERI, 2016).

Em seu livro, Bortoni-Ricardo (2004) menciona a responsabilidade linguística que alguns sujeitos possuem quando assumem determinados papéis sociais. Assim acontece com o professor, o coordenador pedagógico e o diretor no ambiente escolar. Conforme explica, esses profissionais possuem formas de falar e lidar com o público, pois “desempenham função de autoridade que lhes confere direitos especiais e também obrigações” (p. 26).

Ainda em seu livro, a autora faz uma incursão mais específica e explica como o indivíduo, ainda criança, inicia seu processo de sociabilização em, basicamente, três domínios: na família, com os amigos e na escola. Nesses domínios sociais citados, os indivíduos exercem suas atividades de interação assumindo, dentro de cada particularidade, um papel social. Nesse sentido, o comportamento linguístico se adequa de forma específica a cada contexto.⁴

Dessa forma, é possível observar que o tratamento respeitoso no seio familiar, provocado pelas intergerações, marcam bem os papéis sociais. De

acordo com Bortoni-Ricardo (2004), “quando usamos a linguagem para nos comunicar, também estamos construindo e reforçando os papéis sociais próprios de cada indivíduo” (p. 35).

Quando estamos diante de um diálogo, por mais simples que pareça, entre mãe e filho, por exemplo, encontramos marcas ou características linguísticas particulares. Dessa forma, é comum observarmos o tratamento respeitoso de *senhora* ou *senhor*.

Diante do que já discutimos até aqui, torna-se evidente que o grau de variação será maior em alguns domínios em relação a outros. Quando o sujeito está em ambientes confortáveis, como o lar ou em atividades de lazer, observamos mais variação do que quando estão na igreja, por exemplo. Em todos eles, porém, há variação, porque ela é inerente à própria comunidade linguística (BORTONI-RICARDO, 2004).

Nesse sentido, vamos agora enfatizar no processo de variação que acontece dentro do ambiente escolar. Já evidenciamos que existem diferenças relacionadas aos papéis sociais: professores, coordenadores, diretores etc., e esses profissionais desempenham funções de autoridade na escola. Dessa forma, utilizam a linguagem de forma mais cuidadosa, monitorada.

Nesse contexto, a autora também menciona as diferenças nas ocorrências linguísticas nos eventos escolares. Dessa forma, a autora introduz o conceito de **evento de letramento**. Segundo Stella (2004), são considerados eventos de letramento os momentos que envolvem maior “atenção”, como a aula de leitura, o ditado, a produção textual.

De outro modo, ela também evidencia o que são conhecidos como **eventos de estrita oralidade** (menos monitorados), como as intervenções que os professores costumam fazer para manter a disciplina em sala ou que irão auxiliar a condução daquele determinado momento (“abram o livro na página tal”).

Nesse sentido, quando um professor conduz a leitura de um texto do gênero conto, está praticando um evento de letramento, uma vez que se encontra concentrado na execução daquela atividade. Em contrapartida, após terminar a leitura e fazer questionamentos a fim de fomentar a participação dos alunos, como: “você gostaram do texto?”, “Qual era o nome da criança?”,

“Quem foi o culpado?”, o professor intercala o evento de letramento com aquilo que ela chama de evento de estrita oralidade (ou ato de oralidade).

Para esclarecer ainda mais, vou utilizar o exemplo presente no livro da professora no qual um professor está conduzindo um evento de letramento e intercala com eventos de oralidade:

- “1. Professor lendo: por que todos gostavam dele? /.../ Qual era a maior felicidade do palhacinho? Como costumavam chamá-lo?
2. Professor falando: As crianças chamavam ele é... De um nome, sei lá. Um apelido lá, né? Qual era esse apelido dele, tá?
3. Professor lendo: um dia o palhacinho chorou. Por que ele chorou?
4. Professor falando: Isto tá escrito lá no livro.
5. Professor lendo: Quantas crianças haviam mais ou menos no palco?...
6. Professor falando: quantas crianças tinha mais o menos lá, tá bom? Então cê vai respondê lá, olhano no livro respondê, tá? (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 28 ss.).

4 MEMÓRIA E NARRATIVA

O homem, por todos os estudos e registros feitos ao longo dos anos, é considerado um ser narrativo, que conta e reconta suas histórias. Dessa forma, os povos cultivam seus contos por várias gerações. É por meio dessa tradição que é possível recordar de momentos em que nossos avós contavam, entusiasmados, com a família toda reunida e atenta ao final da noite, grandes histórias de suas infâncias ou momentos especiais que viveram ao longo da vida.

Desde o início dos tempos, os homens já assimilavam o grau de importância da memória como base para construção de identidade. No interior da mitologia grega, essa memória, tamanha sua força, foi incluída ao panteão de deuses e deusas: assim chamada *Mnemosine*, a Memória tornou-se mãe das divindades protetoras da história e das artes.

É importante salientar que a *História* é justamente a responsável por captar as experiências humanas através dos tempos e a *Arte* é a tradutora dos sentimentos e emoções dos homens, assim como, também, é a representante dos valores e perspectivas de cada época. Torna-se possível dizer, então, que a memória detém o poder de presentificar o passado, já que se trata de uma retenção, ainda que inconsciente, de fatos e até sentimentos preservados.

Os significados e conceitos acerca da memória são inúmeros, pois ela não se retém apenas ao simples ato de recordar. Revelam-se, por meio dela, os fundamentos da existência. Dessa forma, faz-se a integração da experiência existencial e do cotidiano através da narrativa, dando assim significado aos momentos vividos (TODOROV, 1999).

Tamanha é a importância da memória e de seu significado que ela foi – e ainda é – extremamente estudada por diferentes ramos da ciência: é possível acompanhar trabalhos nas áreas da psicanálise, psicologia, filosofia e literatura, que tentam encontrar conceitos para o que é a memória. Entretanto, apesar de todas as áreas de estudo em que a mesma está situada, a da linguagem é a de maior notoriedade, como afirma Smolka (2000):

Sob os mais diversos pontos de vista, a linguagem é vista como o processo mais fundamental na socialização da memória. A possibilidade de falar das experiências, de trabalhar as lembranças de uma forma discursiva, é também a possibilidade de dar às imagens e recordações embaçadas, confusas, dinâmicas, fluidas, fragmentadas,

certa organização e estabilidade. Assim, a linguagem não é apenas instrumental na (re)construção das lembranças; ela é constitutiva da memória, em suas possibilidades e seus limites, em seus múltiplos sentidos, e é fundamental na construção da história (p. 187).

Ainda Pesavento (2006) afirma que a literatura e a história usam o real como referência ao contar fatos passados, entretanto de maneiras diferentes. Enquanto a história prende-se à memória de eventos passados de modo literal, a literatura, como forma de narrativa, possui um discurso privilegiado, já que consegue vagar entre o real e o imaginário de maneira que nenhum outro tipo de narrativa o faz, além de possuir um poderoso acesso ao imaginário de diversas épocas.

Nesse momento, chegamos às personagens que se dedicam em materializar essas memórias. Falamos dos narradores, poetas, romancistas, biógrafos. A estes foi incumbida a missão de perpetuar através dos tempos, os momentos que marcam a história humana. Dito isso, Delgado (2003) afirma que:

A memória, em sua extensa potencialidade, ultrapassa, inclusive, o tempo de vida individual. Através de histórias de famílias, das crônicas que registraram o cotidiano, das tradições, das histórias contadas através de gerações e das inúmeras formas de narrativas, constrói-se a memória de um tempo que antecedeu ao da vida de uma pessoa. Ultrapassa-se a cronologia atual e o homem mergulha no seu passado ancestral. Nessa dinâmica, memórias individuais e memórias coletivas encontram-se, fundem-se e constituem-se como possíveis fontes para a produção do conhecimento histórico (p. 11).

A autora ainda aponta que as narrativas, como lugares de memória, seriam importantes instrumentos na preservação e na transmissão das tradições e heranças identitárias de um povo.

As narrativas podem ser vistas como registros orais ou escritos, caracterizados por movimentos peculiares a essa arte de contar, à tradução em palavras das reminiscências da memória. Também estão diretamente ligadas à transmissão, através de geração para geração, das mais simples experiências cotidianas aos grandes eventos da história da humanidade. Ainda podem ser suporte para as identidades coletivas e para o reconhecimento de um indivíduo como ser no mundo.

Partindo para uma ótica mais voltada ao texto literário, podemos inferir que ele é, ao mesmo tempo, *história* e *discurso* como pontua Barthes et al. (2011):

[...] é história, no sentido em que evoca uma certa realidade, acontecimentos que teriam ocorrido, personagens que, deste ponto de vista, se confundem com os da vida real. Esta mesma história poderia ter-nos sido relatada por outros meios, por um filme, por exemplo; ou poder-se-ia tê-la ouvido pela narrativa oral de uma testemunha, sem que fosse expressa em um livro. Mas a obra é, ao mesmo tempo, discurso: existe um narrador que relata a história; há diante dele um leitor que a percebe. Neste nível, não são os acontecimentos relatados que contam, mas a maneira pela qual o narrador nos fez conhecê-los (p. 220-221).

O dinamismo e as peculiaridades das narrativas as colocam num patamar de extrema importância incorporando dimensões materiais, sociais, imaginárias e ainda simbólicas. Como afirma Delgado (2003), “As narrativas possuem a potencialidade de fazer viajar o ouvinte através da viagem narrada” (p. 14).

4.1 Os elementos da narrativa

Dentre os diversos parâmetros que circundam as definições de narrativa, Kempiska e Souza (2012) apresentam que:

A disciplina que se dedica ao estudo da narrativa e de seus elementos é chamada “narratologia”. [...] a narratologia tenta descrever o romance não enquanto fruto de uma situação sócio-histórica, mas, antes, enquanto texto literário que deve ser estudado como uma forma de discurso (p. 114).

Continuando, os autores ainda afirmam que o primeiro a teorizar acerca da narração foi o filósofo grego Platão. Em meio aos seus estudos, ele apontou a distinção entre *mimesis* e *diegesis*, indicando a primeira como a representação direta dos fatos e tomando a segunda pela representação indireta, sendo mediada por alguém que conta os fatos. Este “contador”, com o passar dos séculos, ganharia a alcunha de “narrador”.

Um dos pontos que também vieram a ser destacados é do elemento da *focalização*. Diversas narrações podem ser vistas a partir de diferentes pontos

de vista, as vezes mais objetivos, em outros momentos mais subjetivos. Algumas vezes tal clareza é utilizada para fornecer ao leitor plena clareza sobre o que está sendo narrado, em outros momentos, fatos e ações são apresentadas de forma incompleta ou incoerente para alimentar o suspense e a surpresa posterior.

O *enredo* se apresenta como um dos principais pontos de destaque das narrativas, este vem a ser o resultado da ação das personagens. Também apresentado como *trama* ou *intriga*, o enredo somente ganha seu corpo e forma através do discurso narrativo, que vem a ser a forma como se organizam os acontecimentos apresentados (SOARES, 2007).

Posteriormente, são apresentadas as *personagens* que se apresentam como agentes da narrativa. É a partir delas que as ações que compõem a trama podem fazer sentido. Soares (2007) ainda afirma que:

Embora alguns críticos venham insistindo na conceituação da personagem como um “ser de papel”, sem nenhuma identificação com a pessoa viva, ela guarda sempre, em sua ficcionalidade, uma dimensão psicológica, moral e sociológica (p. 46).

O *tempo* também se destaca como mais um elemento. Vale ressaltar que toda narrativa se desenrola no interior de um fluxo temporal, tanto no plano da diegese (da narrativa em si) quanto no do discurso. Nota-se que tal organização funciona a partir da sucessão de palavras, frases e fatos que podem ser apresentados cronologicamente ou não.

As personagens também são situadas em um *espaço*, um cenário, ambiente ou localização. Tal espaço é dado pelo conjunto de elementos da paisagem que é entendida pelo exterior (espaço físico) e interior (espaço psicológico). A relevância do espaço se dá pois não é apenas um pano de fundo, mas sim influencia no desenrolar do enredo e ainda se une ao próprio *tempo*. Com a união de todos esses elementos, a construção da narrativa se sedimenta para constantes pontos de criação literária e discursiva.

4.2 O gênero conto

Para iniciar, a própria definição de *conto* é cercada por várias controvérsias: muitos tentam distingui-lo da novela e do romance, enquanto outros se atém em requisitos básicos em um texto para que o mesmo seja chamado de conto. Ainda há aqueles que focam em certas marcas como a brevidade ou mesmo a fragmentação que os contos, em sua maioria trazem em evidência. No entanto, em torno desses aspectos existem sempre divergências.

Quando nos referimos à extensão do conto, existem os que mencionam um limite quanto ao tempo decorrido de leitura, ainda sobre o número de páginas ou mesmo de palavras. No entanto, o autor Friedman (2004) nos apresenta uma saída mais amistosa para esse impasse:

O bom senso diz que, embora as linhas divisórias não possam – nem precisem – ser determinadas, nós podemos muito bem, apesar das exceções, distinguir entre uma narrativa longa, curta ou de tamanho médio (p. 220).

Dito isso, nos é poupado muito tempo de uma discussão que teria de ser, unicamente, em termos quantitativos e que, em sua grande maioria, seria insatisfatória, já que perpassamos a existência de outros aspectos bem mais significativos para serem analisados.

Soares (2007), destaca que os contistas aplicam imenso trabalho para criação de suas narrativas:

Quanto mais concentrado, mais se caracteriza como arte de sugestão, resultante de rigoroso trabalho de seleção e de harmonização dos elementos selecionados e de ênfase no essencial. Embora possuindo os mesmos componentes do romance, o conto elimina análises minuciosas, complicações no enredo e delimita fortemente o tempo e o espaço (p. 54).

Por possuir um caráter mais dinâmico e, por conseguinte, uma leitura rápida, o conto ganha espaço para a construção de uma linguagem sem desperdícios, em que a mensagem principal é passada de maneira prática e sem enfeites narrativos. Cortázar (2008) acrescenta à discussão sobre a velocidade no conto uma comparação que ilustra bem as particularidades do gênero:

Um escritor argentino, muito amigo do boxe, dizia-me que nesse combate que se trava entre um texto apaixonante e o leitor, o romance ganha sempre por pontos, enquanto que o conto deve ganhar por knock-out. É verdade, na medida em que o romance acumula progressivamente seus efeitos no leitor, enquanto que um bom conto é incisivo, mordente, sem trégua desde as primeiras frases. [...] O contista sabe que não pode proceder cumulativamente, que não tem o tempo por aliado (p. 152).

Ainda segundo o autor, o conto é como um boxeador que precisa de velocidade, ritmo e técnica para atingir o nocaute o mais rápido possível. O contista deve, do mesmo modo que o boxeador, ter a velocidade em sua narrativa para que o seu leitor não vague em meio a rodeios ou digressões.

Apesar dessa velocidade, não podemos afirmar que um conto não possui o poder de desenvolver um personagem, ou que o clímax é o mais importante na história: é possível deparar-nos com muitas histórias que retratam o processo de mudança ou descoberta de um personagem, por exemplo. É como afirma Friedman (2004): “Um conto pode suscitar suspense e expectativa, pena, repugnância, esperança e temor, tanto quanto um romance, e pode resolver todas essas emoções de um modo completo e satisfatório tanto quanto um romance” (p. 221).

4.3 O miniconto

Assim como não existe uma definição clara e objetiva sobre o que é o conto, também o miniconto não foge a essa exceção. Apesar disso, com afirmam Brandão e Melânia (2017), pode-se tentar definir os minicontos como textos ainda mais rápidos, já que buscam uma brevidade textual para o seu leitor.

Esse tipo de escrita condensada teve seu início principalmente com autores latino-americanos, que produziam textos verbais e não verbais com diversas interpretações, a fim de atingir o público com maior facilidade. No Brasil, a chegada do miniconto ocorreu com a Semana de Arte Moderna de 1922, mas é com a ascensão da chamada poesia marginal, nos anos de 1970, que os minicontos começam a ganhar mais destaque, como atesta Vieira (2015): “Parece que é nessa década da chamada poesia marginal que o olhar ao trivial e aos arredores espaciais e contextuais é aprofundado” (p. 78).

Além disso, as contribuições artísticas dos anos de 1960 e 1970, muitas com características experimentais, renovaram a concepção do que era a narrativa. Cândido (1989) afirma:

Não se trata mais de coexistência pacífica das diversas modalidades de romance e conto, mas do desdobramento destes gêneros, que na verdade deixam de ser gêneros, incorporando técnicas e linguagens nunca dantes imaginadas dentro de suas fronteiras. Resultam textos indefiníveis: romances que mais parecem reportagens; contos que não se distinguem de poemas ou crônicas, semeados de sinais e fotomontagens; autobiografias com tonalidade e técnica de romance; narrativas que são cenas de teatro; textos feitos com a justaposição de recortes, documentos, lembranças, reflexões de toda a sorte (p. 238).

Apesar dos diversos autores que trabalharam com o miniconto desde 1922, é apenas com Dalton Trevisan que o gênero ganha destaque como obra literária brasileira. Trevisan, como afirma Spalding (2012) sempre escreveu suas obras sem se preocupar com o gênero narrativo, apenas aprimorando sua escrita e chegando ao que hoje pode ser identificada como uma narrativa minimalista. O autor ainda assevera:

A partir de *Ah, é?*, operou-se uma espécie de reinvenção do gênero na nossa literatura, reinvenção e revitalização, pois diversos livros foram publicados a partir de então com minificções, suscitando novos debates e ampliando as possibilidades do gênero [...] (SPALDING, 2012, p. 72, grifo do autor).

Com Dalton Trevisan, os minicontos ganharam destaque e hoje podem ser considerados os representantes literários da contemporaneidade, uma vez que a busca pela brevidade e a possibilidade de diversos sentidos a um texto fazem com que o leitor se apaixone ainda mais por esse gênero.

4.4 Grandes contistas do Brasil

O Brasil é berço de diversos pensadores e artistas, dentre eles destacam-se artesãos da palavra, escritores, em especial contistas que tecem histórias de maior ou menor proporção, mas que detém grandioso impacto.

Teles (2002), apresenta que em meados do século XX, o gênero conto vinha abrindo espaço no cenário das obras de ficção, inclusive se apresentando como concorrente à novela e ao romance. Seguindo tal fluxo, houve a retomada da antiga tradição de mesclar elementos vindos do conto popular com o literário e associado a esse movimento vinha João Guimarães Rosa, como exemplo está sua obra *Tutaméia* [1967], nesta o autor se utiliza de provérbios, adivinhas, mitos e lendas visando essa renovação do gênero. Entretanto:

O curioso [...] é que os estudiosos e os teóricos ainda não repararam na especificidade do conto e continuam a pensa-lo como se ele fosse um tipo de romance <<menor>>, ignorando o sentido unitário de sua estrutura narrativa (TELES, 2002, p. 167).

Machado de Assis, considerado o maior escritor brasileiro, se debruçou na criação literária por vários gêneros, entre eles o conto. Não só escreveu contos como teorizou sobre eles como no parágrafo retirado de seu ensaio *Instinto de Nacionalidade* [1873] acerca de seu livro “Contos Fluminenses” publicado em 1870:

No gênero conto, à maneira de Henri Murger, ou à de Charles Dickson, que tão diversos se apresentam entre si, tem havido tentativas mais ou menos felizes, porém raras, cumprindo citar, entre outros, o nome do Sr. Luís Guimarães Júnior, igualmente folhetinista elegante e jovial. É gênero difícil a despeito de sua aparente facilidade e creio que essa mesma aparência lhe faz mal, afastando-se dele os escritores, e não lhe dando, penso eu, o público toda a atenção de que ele é muitas vezes credor.

Para Teles (2002), Mario de Andrade desponta como um dos mais importantes intelectuais brasileiros do século XX. Sua produção literária teria ajudado a atualizar a mentalidade brasileira e ainda teria aberto caminhos para novas concepções de poesia, conto, romance, entre outros.

Teles (2002) ainda teoriza sobre uma divisão em fases acerca da criação literária por meio dos contos:

Fase de Formação (1530 a 1850): Tal fase é marcada pela transcrições de obras de viajantes e missionários catequistas a partir de mostras orais de suas peregrinações e missões. Ainda nesse período, começam a surgir os primeiros jornais e, com eles, o surgimento de pequenas narrativas, sejam

traduzidas ou adaptadas, também em formas alegóricas criticando ou satirizando a vida política daquele tempo.

Fase de Transformação (1855 a 1882): Fase marcada com o surgimento dos principais nomes dos contistas brasileiros do século XIX e a própria afirmação do termo conto. Entre eles encontram-se Álvares de Azevedo, Bernardo Guimarães, Machado de Assis, Artur Azevedo, entre outros que evidenciavam, principalmente, aspectos regionais em suas obras.

Fase de Confirmação (1882 a 1967): Machado de Assis ainda se manifesta como grande nome nessa fase, juntamente a ele, Guimarães Rosa. O conto se apresenta como gênero de prestígio e assimila grande popularidade. Ainda nessa fase se apresentam: Lima Barreto, Monteiro Lobato, Mário de Andrade, Graciliano Ramos, Clarice Lispector, entre outros.

Na contemporaneidade, contistas seguem se expressando através da narrativa curta, criando histórias de força, impacto, mas também sutiliza. Dalton Trevisan, Lygia Fagundes Telles, Rubem Fonseca, entre muitos outros, mantem sua arte pela palavra para as gerações que se seguem.

5. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O estudo científico permite refletir, cogitar, refutar hipóteses ou mesmo responder a diversas indagações. Nesse sentido, a fim de alcançar os objetivos propostos neste trabalho, realizamos uma pesquisa bibliográfica minuciosa, a fim de subsidiar os procedimentos metodológicos adotados para as futuras análises.

5.1 Etapas da pesquisa e um roteiro de análise

Este capítulo objetiva tratar dos procedimentos metodológicos que subsidiarão este trabalho. Para melhor organização, está dividido em seis seções e seguirá o seguinte percurso: 5.1. Etapas da pesquisa e um roteiro de análise; 5.2. Caracterização da pesquisa; 5.3. Caracterização da escola; 5.4. Contexto social e a estrutura atual da escola; 5.5. O Projeto de Articulação; 5.6. O Público atendido; 5.7. O Profletras; 5.8. O produto educacional.

5.2 Caracterização da pesquisa

De acordo com as Diretrizes estabelecidas para a Pesquisa do Trabalho final no Mestrado Profissional em Letras – Profletras, a investigação deve ser de natureza interpretativa e interventiva. Além disso, deve ter como tema um problema da realidade escolar no que concerne ao ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental (UFRN, 2014).

Pesquisador e pesquisado possuem papel fundamental, pois colaboram para buscar soluções de problemas vividos, constroem conhecimento e partilham autoria. Ou seja, são engajados na pesquisa.

Com o suporte de uma teoria crítica, a pesquisa interventiva, então, parte da prática. Como já citado, é uma pesquisa que se constitui na elaboração de solução de problemas e, para isso, se utilizam métodos ativos, como a pesquisa-ação.

A pesquisa-ação deve ser contínua e sempre tem seu ponto de partida a partir de algum problema. Muitas vezes, inclusive, utiliza a expressão *problematizar*. Além disso, caracteriza-se como participativa, uma vez que inclui todos que estão envolvidos na investigação (TRIPP, 2005).

A partir dos conceitos de THOLLENT, entendemos que a pesquisa-ação consiste em explicitar problemáticas relevantes, com auxílio de pesquisadores e outros atores interessados na resolução do problema. Ainda sobre a pesquisa-ação, o autor aponta:

De passagem, nota-se que a pesquisa-ação pode ser concebida como um método, isto quer dizer um caminho ou um conjunto de procedimento para interligar conhecimento e ação, ou extrair da ação novos conhecimentos. Do lado dos pesquisadores, trata-se de formular conceitos, buscar informações sobre situações; do lado dos atores, a questão remete à disposição a agir, a aprender, a transformar, a melhorar etc. Além de uma simples coleta de dado, a pesquisa-ação requer um longo trabalho de grupo reunindo atores interessados e pesquisadores, educadores e outros profissionais qualificados em diferentes áreas.

Este trabalho possui abordagem qualitativa, uma vez que, nesse tipo de investigação, os pesquisadores buscam explicar o porquê das coisas, mas não se preocupam com a representatividade numérica do que está sendo analisado. Sendo assim, o objetivo é produzir informações aprofundadas, sejam elas pequenas ou grandes. Portanto, a pesquisa qualitativa preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados (GERHARDT e SILVEIRA, p. 32).

Primeiramente, fez-se o levantamento bibliográfico acerca dos temas: variação linguística, letramento, narração e influência da leitura no processo de aquisição da escrita. Desta forma, com o apropriado embasamento teórico, por meio das discussões e dos diálogos apresentados pelos autores selecionados, foi possível dar continuidade à pesquisa. Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica foi embasada por meio de uma revisão de literatura de Bortoni-Ricardo (2004), Labov (2007), Bagno (2007, 2009), Soares (2009), dentre outros.

Esta pesquisa tem como objetivo principal investigar a ocorrência de variação linguística em minicontos produzidos por alunos do projeto de articulação em uma escola estadual do Mato Grosso. Para a execução de tal intuito, seguiram-se algumas etapas metodológicas.

A proposta de intervenção ocorreu por meio da realização de um ciclo de três oficinas pedagógicas, elaboradas especificamente para a realização desta investigação. A partir disso, foi possível realizar a coleta de dados, que aconteceu por intermédio dos textos produzidos durante o ciclo de oficinas, ou seja, por meio de produções de minicontos.

A partir da escolha do procedimento, do levantamento bibliográfico e da escolha do lócus e do público participante da pesquisa, foram propostas três oficinas pedagógicas com estruturas organizadas (Fonseca e Sodré, 2013) para gerar dados ao trabalho.

Sabe-se que a oficina pedagógica constitui um espaço coletivo de produção de conhecimento, da análise da realidade de cada sujeito participante e de trocas de experiências – principalmente a partir da socialização dessas produções. Portanto, a partir dessa horizontalidade, objetiva-se a participação democrática e coletiva na construção do saber inacabado.

5.3. Caracterização da escola

O espaço utilizado como lócus desta pesquisa foi uma escola pública. Acreditamos, pois, que esse ambiente escolar é um grande espaço social de diversos saberes, produção de conhecimentos e conta com a presença de sujeitos heterogêneos.

Dessa forma, como já citamos, esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede pública estadual de ensino, localizada na cidade de Vila Rica, no Estado de Mato Grosso, nomeada Professora Maria Esther Peres (também conhecida pela sigla MEP). A unidade escolar está localizada, mais especificamente, na Rua Um, Quadra sete, Bairro Setor Sul. Na cidade, existem apenas duas escolas estaduais. Sendo assim, o MEP recebe alunos de vários bairros próximos, como Vila Nova, Setor Norte, Tiradentes e Inconfidentes.

A partir daqui, usarei informações presentes no (PPP) da escola para descrever um pouco acerca da fundação da cidade, que exercem forte influência em algumas características atuais da escola. Como está situada em uma cidade

considerada pequena e próxima a outro estado, a escola tem atributos peculiares que valem ser ressaltadas nesta pesquisa. Essas informações, inclusive, ajudarão a compreender alguns resultados no momento da análise dos dados.

O município de Vila Rica surge com o projeto de colonização idealizado por mineiros da cidade de “São Pedro dos Ferros”, fundada em julho de 1978, cujo nome foi em homenagem à Vila Rica Mineira. Posteriormente, vieram também povos oriundos de outras regiões do país, principalmente da região sul. Ainda hoje, é possível perceber essa influência, pois muitos alunos carregam sobrenomes de origem sulista.

A educação nasce em um rancho de palha com a primeira professora Maria das Graças de Souza Andrade em 1978. Em 1980, já com as primeiras salas de madeira, construídas pela colonizadora Vila Rica – MT no Setor Oeste, e por ela mantida deu-se continuidade à educação primária da época. A comunidade de Vila Rica cresce e junto nasce a necessidade de ampliar a educação para os alunos de 5ª a 8ª série.

Foi em fins de 1980, que um grupo de pessoas se reuniu com objetivo de projetar o sonho de uma escola mais ampla. A Professora Maria das Graças de Souza Andrade sugeriu o nome “Professora Maria Esther Peres”, que era mãe do fundador de Vila Rica, para nomear a unidade escolar.

Nos anos de 1982 e 1983, a escola contava com apenas quatro salas de aulas. Nesse período, ela ainda pertencia à Secretaria de Educação do Município de Santa Terezinha-MT. A luta para que essa escola se tornasse estadual foi intensificada e a conquista tornou-se realidade por meio do Decreto de Criação nº 211 de 08/09/1983. Sendo assim, a escola passou a ser denominada Escola Estadual Professora Maria Esther Peres.

A comunidade escolar cresce, e surge a necessidade da implantação do 2º grau. E a elevação de Nível aconteceu por intermédio do decreto nº 2294 de 21/11/1986, passando a ser denominada Escola Estadual de 1º e 2º Graus “Professora Maria Esther Peres”. Posteriormente, a escola passa a ser chamada de Escola Estadual “Professora Maria Esther Peres”. A partir de 2008, foi implantada a primeira fase do 1º ciclo e, em 2009, as demais fases do sistema de Ciclo de Formação Humana, bem como Ensino Médio Regular, Educação de Jovens e Adultos Fundamental e Médio e Ensino Médio Educação do Campo.

5.4 Contexto social e a estrutura atual da escola

A escola está localizada em um município onde há grande fluxo de pessoas oriundas de vários estados brasileiros, principalmente o Tocantins, o Goiás e o Pará. Por isso, enfrenta certa dificuldade em desenvolver as habilidades dos alunos que aqui chegam com defasagem na idade/ano, naturais de localidades com diferentes modalidades de ensino.

A matrícula do estudante está condicionada, primeiramente, ao histórico escolar, à avaliação pedagógica e só então, a partir destas análises, a unidade escolar poderá reclassificá-lo. Dessa forma, caso fique entendido que ele tenha condições de prosseguir, será encaminhado à turma que corresponda à sua idade e ano.

De acordo com a realidade brasileira na qual a Escola Estadual Professora Maria Esther Peres está inserida, verificam-se, dentre as já citadas, outras características sociais que refletem no processo de ensino e aprendizagem. São exemplos: a violência, a desigualdade social e a heterogeneidade dos sujeitos.

A violência, quando se manifesta no âmbito escolar, é denominada como indisciplina. Ela pode ser de alunos com relação a outros alunos e de alunos com relação ao corpo docente da escola. Em ambos os casos, sabe-se que o aluno está refletindo, em parte, a sua realidade diária, ou seja, a sua situação de vida.

Quanto à desigualdade social, que se torna cada vez mais evidente e visível, a escola está inserida em um meio social que tem esta característica e atende, em sua maioria, alunos que sofrem com esta desigualdade. No que diz respeito ao município, esta instituição tem grande importância, pois o número de alunos atendidos nas diferentes séries/anos e modalidades de ensino é significativo e ela está situada em um ponto estratégico para atendimento de alunos da cidade. A nível estadual, a escola é classificada como de grande porte e tem grande importância, devido ao alunado que atende, aos níveis de ensino que oferece, aos projetos que realiza, e à educação de qualidade que se empenha para oferecer.

Atualmente, a escola funciona em três turnos e atende, em média, 1.200 estudantes. Esse público está dividido entre turmas de Ensino Fundamental de

nove anos, na modalidade Ciclo de Formação Humana, Ensino Médio Regular, Educação de Jovens e Adultos Fundamental e Médio, Educação do Campo e Sistema Prisional.

No turno matutino, é ofertado o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio (1º ao 3º ano); no turno vespertino, somente Ensino Fundamental II (6º. ao 9º. Ano); no noturno, há um público mais diversificado: Educação de Jovens e Adultos (EJA) Ensino Fundamental, EJA Ensino Médio e Ensino Médio Regular.

O prédio escolar é bastante amplo e conta com um tamanho total de 7.750,86m². As salas possuem estrutura básica para receber os alunos, possuindo quadro (de vidro), televisor, boa iluminação, boa ventilação. Porém, um dos grandes problemas enfrentados pelos profissionais da escola é a dificuldade constante com o uso de internet. Por ser localizada longe de capitais do país, os provedores de internet não contemplam satisfatoriamente a necessidade dos docentes e as demandas dos técnicos administrativos que atuam na secretaria.

As salas de aula foram projetadas para receber um número específico de alunos, o que nem sempre acontece, provocando superlotações em algumas turmas. A situação só não é crítica porque as salas possuem sistema de refrigeração, o que ameniza o desconforto provocado pelo intenso calor da região. Aliás, é importante ressaltar que praticamente todos os ambientes fechados possuem central de ar, inclusive o refeitório.

Além das salas de aula, existem outros ambientes, como secretaria, biblioteca, sala dos professores etc. O quadro a seguir apresenta com mais detalhes todos os espaços existentes na escola.

Quadro 1 – Ambientes da escola

Ambientes	Quantidade
Sala de aula	18
Sala de recursos multifuncionais (AEE)	01
Sala para Professores	01
Sala de direção	01
Secretaria	01
Sala para Coordenação Pedagógica	01
Biblioteca	01
Laboratório de Informática	01
Laboratório de Ciências	01
Refeitório	01
Cozinha	01
Almoxarifado (material pedagógico)	01
Área para recreio coberta	01
Banheiro para alunos (masc./fem.)	02
Banheiro para funcionários (masc./fem.)	02
Quadra esportiva coberta	01
Garagem coberta	01
Bicicletário	01

Fonte: autoria própria

Conforme o quadro ilustra acima, a escola dispõe de infraestrutura e instalações básicas, que atendem minimamente às necessidades. Atuando há, praticamente, cinco anos na instituição como professor do quadro efetivo, considero que realmente os dois maiores problemas se referem à fraca conexão de internet e à superlotação de algumas turmas, sobretudo no início do ano letivo.

Dessa forma, mostro, a seguir, as turmas referentes a cada turno no ano de 2023.

Quadro 2 – Descrição do turno

TURNO	MODALIDADE DE ENSINO	ANOS/SÉRIES	QUANTIDADE DE TURMAS
MATUTINO	ENSINO FUNDAMENTAL REGULAR	6º ano	01
		7º ano	01
		8º ano	02
		9º ano	04
	ENSINO MÉDIO REGULAR	1º ano	04
		2º ano	02
		3º ano	02
VESPERTINO	ENSINO FUNDAMENTAL REGULAR	6º ano	04
		7º ano	04
		8º ano	03
		9º ano	01
NOTURNO	EJA FUNDAMENTAL	1º/2º SEG.	01
		2º/2º SEG.	01
	EJA MÉDIO	1º ano	01
		2º ano	01
	ENSINO MÉDIO REGULAR	1º ano	03
		2º ano	03
		3º ano	02

Fonte: autoria própria

Importante destacar que a escola Maria Esther Peres também abrange 10 salas anexas que ficam situadas em localidades distantes e, por esse motivo, são chamadas de salas do campo. Além disso, a escola ainda fica responsável pelos alunos do sistema prisional da cidade de Vila Rica, que conta atualmente com 10 alunos. Como é possível perceber, a quantidade de turmas justifica o fato de ser considerada uma escola de grande porte.

Para melhor visualização, fiz um quadro com as turmas do campo.

Quadro 3 – Escolas do campo

SALAS DO CAMPO				
LOCALIDADE	TURNO	MODALIDADE DE ENSINO	ANOS/SÉRIES	QUANTIDADE DE TURMAS
Beleza, Ipê, São José, Caxangá, Vila Carmelita, Vila da Paz e Santo Antônio do Beleza.	Matutino/ vespertino/ noturno	Ensino Médio Regular	1º, 2º e 3º anos.	10

Assim está organizado o atendimento ao sistema prisional:

Quadro 4 – Organização do sistema prisional

SISTEMA PRISIONAL			
TURNO	MODALIDADE DE ENSINO	ANOS/SÉRIES	QUANTIDADE DE TURMAS
Matutino / vespertino	EJA alfabetização/ EJA anos finais do E.F.	Multisseriado	2

Fonte: autoria própria

Para concluir, destacamos que as salas da escola Professora Maria Esther Peres foram projetadas para receber 22 alunos, mas estão comportando uma média superior de alunos. Sabemos que é quase impossível alcançar um ensino de qualidade com turmas que comportam uma quantidade excessiva de alunos. As queixas dos professores – e até dos alunos – são constantes por causa desse número alto de alunos por turma.

Dessa forma, fica muito difícil desenvolver as habilidades dos alunos que chegaram na escola com dificuldades de ensino. É problemático, também, trabalhar com os estudantes que apresentam defasagem de aprendizagem dos anos anteriores. Nesse sentido, destaco o papel relevante do professor articulador, que trabalha com maestria na tentativa de sanar essas dificuldades, auxiliando e contribuindo com o professor regente e com a escola de uma forma geral.

5.5 O Projeto de Articulação

O estado de Mato Grosso vem se empenhando para oferecer uma educação básica de qualidade a seus alunos. Acompanhando esse raciocínio, as escolas devem se organizar para refletir sobre assuntos pertinentes, como a inclusão de todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Com a finalidade de alcançar esse objetivo, o Estado organizou os nove anos do Ensino Fundamental (EF) em Ciclos de Formação Humana (CFH). Para atender a fases específicas de desenvolvimento, os CFH foram organizados em: 1º Ciclo – infância; 2º Ciclo – Pré-adolescência; 3º Ciclo – Adolescência. Essa organização está regulamentada pela Lei nº 9394/96- LDB, pela Resolução 07/2010 CEB/CNE, pela Resolução 262/02/CEE/MT e também dirigida pedagogicamente pelas Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso.

Essa organização adotada para o EF pelo estado de Mato Grosso pode indicar inúmeros objetivos. O principal, sem dúvida, é assegurar aos alunos o acesso e a permanência na escola. Outra finalidade é assegurar o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, garantindo que os alunos terminarão o EF em nove anos de estudo.

Para uma visualização mais detalhada de cada ciclo, com suas respectivas indicações de fase/idade, segue a estrutura do ciclo:

Quadro 5 – Indicações de fase/idade do ciclo

CICLO	FASE/IDADE	CICLO DE DESENVOLVIMENTO
1º Ciclo	1ª fase – 6 anos 2ª fase – 7 anos 3ª fase – 8 anos	Ciclo da infância
2º Ciclo	1ª fase – 9 anos 2ª fase – 10 anos 3ª fase – 11 anos	Ciclo da pré-adolescência
3º Ciclo	1ª fase – 12 anos 2ª fase – 13 anos 3ª fase – 14 anos	Ciclo da adolescência

Fonte: Instrução normativa de 2013.

As matrículas de novos alunos são efetuadas de acordo com o critério de enturmação, respeitando idade/fase/ciclo, inclusive para alunos que se encontram em defasagem idade/fase/ciclo. Esse critério visa garantir que o aluno seja escolarizado no tempo previsto em lei.

No entanto, após enturmação, a escola de forma coletiva deve se organizar para realizar diagnóstico do perfil de aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, é possível verificar o desenvolvimento da turma e identificar afinidade ou dificuldades de alunos com a disciplina.

Após o período utilizado para realização de diagnóstico, a escola, por meio do professor, consegue produzir relatórios descritivos indicando informações relevantes e fiéis sobre o quanto os estudantes dominam ou não determinados conhecimentos, habilidades e competências. Sendo assim, os relatórios descritivos funcionam como um instrumento que possibilita apontar com precisão o perfil de aprendizagem dos alunos.

Importa destacar que o processo de aprendizagem dos alunos é de responsabilidade da escola. Dessa forma, constatado que determinado aluno apresenta alguma defasagem, a escola deve proporcionar intervenções pedagógicas necessárias a fim de que esse aluno enturmado desenvolva as condições favoráveis à sua aprendizagem.

Em relação aos desafios de aprendizagem, há necessidade de intervenções que são de responsabilidade do professor regente. Outras, porém, são demandas que exigem mais tempo e atenção e que, portanto, devem ser dirigidas a outros profissionais do ambiente escolar.

Como já dito, cabe ao coletivo da escola viabilizar formas de atender aos alunos que precisam superar os desafios de aprendizagem no processo de construção do conhecimento. E é nesse contexto que surge a figura do professor articulador, profissional fundamental no processo educacional das escolas de Mato Grosso.

Sendo assim, o professor que atua como articulador de aprendizagem faz parte do quadro de professores do Ciclo. Ele atende grupos de alunos que apresentam desafios de aprendizagem e, dessa forma, necessitam de atenção redobrada e planejamento diferenciado. Ainda sobre a importância desse profissional, podemos ressaltar que:

“O trabalho desse professor é de fundamental importância, porque deverá realizar um atendimento pedagógico, por meio de intervenções pedagógicas que foquem as especificidades das necessidades de aprendizagem que cada aluno apresenta. Devido a essa especificidade, as Salas de Apoio Pedagógico não podem atender a muitos alunos e esses poderão ser agrupados de acordo com a necessidade formativa para superação dos desafios de aprendizagens diagnosticados, respeitando o agrupamento por idade/ciclo, a fim de que se criem condições necessárias para que o professor articulador da aprendizagem possa desenvolver ações que superem a realidade diagnosticada.” (INSTRUÇÃO NORMATIVA, 2013).

Sendo assim, a partir de agora, vou detalhar um pouco mais como se desenvolvem as atividades do professor articulador. Desde logo, é importante deixar evidente que o professor regente não sairá de cena. Pelo contrário, continuará desenvolvendo suas atividades com todos os alunos que apresentem alguma dificuldade de aprendizagem. Aliás, esse professor regente, em sala e/ou nas horas atividades, deverá atender aos alunos que precisam superar seus desafios de aprendizagem no processo de construção do conhecimento, propondo estratégias e utilizando recursos múltiplos, a fim de auxiliar esses alunos a alcançarem seus objetivos. Portanto, acontecerá uma parceria entre os profissionais da escola com a finalidade de ajudar esses estudantes.

No contexto escolar, ou seja, na prática, tudo tem início a partir da avaliação diagnóstica. Se for identificada a necessidade de atendimento diferenciado, o aluno será recebido pelo professor articulador em turno diferente (contraturno). Essa estratégia é para que o estudante não sofra qualquer prejuízo em relação às experiências pedagógicas oportunizadas na turma em que ele está regularmente matriculado.

A estrutura de acolhida é fundamental nesse processo, uma vez que todos os espaços da escola, no ciclo, são compreendidos como formativos. Nesse sentido, a existência de um ambiente especial destinado a receber os alunos, um tempo amplo para desenvolver com mais calma e precisão as atividades propostas e construir um perfil de aprendizagem significativo, um professor capacitado são fatores que contribuem para que essa experiência seja ainda mais rica.

O professor articulador não fica vinculado a um ciclo específico, pois precisa atender a todos os alunos que foram diagnosticados com alguma dificuldade de aprendizagem. Sendo assim, deverá organizar as turmas de atendimento de acordo com a idade e, também, considerando o relatório feito pelo professor regente. É dessa forma que ele vai focar em habilidades de leitura ou de escrita, por exemplo. O mesmo será considerado para definir a carga horária que será destinada aos alunos. O estudante que apresenta mais dificuldade obviamente necessitará de maior tempo.

Para melhor compreensão, vou elencar, a seguir, algumas funções do professor articulador:

- Receber do professor regente o relatório individual dos estudantes, identificar as defasagens diagnosticadas, considerando o estágio de desenvolvimento e a habilidade que está tendo dificuldade.
- Validar a necessidade de atendimento dos estudantes encaminhados pelo professor regente.
- Elaborar o plano de atendimento dos estudantes com defasagens de aprendizagem, juntamente com o professor regente e adequá-lo conforme as necessidades formativas de cada discente.
- Organizar os agrupamentos para atendimento dos estudantes. O horário do professor deve se adequar ao horários dos estudantes.
- Utilizar estratégias pedagógicas para proporcionar vivências formativas, cidadãs e integradas às atividades desenvolvidas pelo professor regente.
- Organizar pedagogicamente o tempo e o espaço escolar, no sentido de assegurar os processos de aprendizagem.
- Proporcionar atividades para que os estudantes desenvolvam o hábito da leitura.

- Propiciar ações pedagógicas voltadas ao protagonismo estudantil, à autoestima e à identidade cultural do estudante, visando sua integração no ambiente escolar e a construção dos conhecimentos.
- Avaliar continuamente o processo de construção do conhecimento e desenvolvimento do estudante.
- Realizar os registros no sistema SigEduca, diariamente, informando as situações de aprendizagem dos estudantes atendidos, destacando os avanços no processo de desenvolvimento e superação das dificuldades iniciais e/ou avanços no processo formativo e, também, monitorar a frequência dos estudantes encaminhados.
- Utilizar diferenciados multimeios didáticos na sala de aula, proporcionando um ambiente alfabetizador e diferenciado que propicie o letramento, como também outros espaços para atender estudantes em processo de intervenção e apoio pedagógico.
- Fazer da avaliação uma ferramenta pedagógica para realizar intervenções focadas na aprendizagem.
- Participar do conselho de classe das turmas em que os estudantes estão regularmente matriculados. Participar das formações realizadas pela Diretoria Regional de Ensino (DRE).
- Cumprir integralmente à carga horária atribuída com o estudante.
- Focar na recuperação das aprendizagens de modo que os estudantes possam de fato, superá-las.
- Elaborar plano de atendimento apresentando o perfil de entrada e saída, bimestralmente que deverá ser entregue ao coordenador pedagógico da unidade escolar.
- Reorganizar os agrupamentos, bimestralmente.
- Avaliar os estudantes bimestralmente para reorganização dos grupos. (DIRETRIZ DO LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM 2023).

Para tanto, é fundamental que o professor articulador se aprofunde em estudos sobre desafios de aprendizagem, a fim de que tenha condições de compreender as especificidades de cada aluno que por ele será atendido. Dessa forma, a assertividade nas estratégias escolhidas tende a ter maior êxito.

5.6. O Público atendido

A organização do Ensino Fundamental (em Ciclos) visa assegurar aos estudantes o acesso e a permanência na escola, além do direito à aprendizagem. Dessa forma, no início do ano letivo, os alunos são enturmados respeitando idade/fase/ciclo (INSTRUÇÃO NORMATIVA, 2013).

Logo após o início das aulas, a escola, de forma coletiva, se organiza para realizar o diagnóstico para identificar o perfil de aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, o professor regente consegue elaborar relatórios descritivos

indicando informações relevantes sobre o quanto os alunos dominam ou não certas habilidades e competências.

Sendo assim, verificado que um aluno apresenta alguma dificuldade de leitura, escrita ou oralidade, a escola deve propor alguma intervenção pedagógica a fim de reverter essa situação. Portanto, incidirá uma parceria entre os profissionais da escola (professor regente, coordenador pedagógico, professor articulador) com a finalidade de ajudar esses estudantes.

No contexto atual, uma das intervenções pedagógicas é a indicação de estudantes para frequentarem as aulas do projeto de articulação. Essa ação visa potencializar a capacidade desse aluno em desenvolver habilidades e competências múltiplas, ou seja, visa atribuir qualidade ao ensino.

Após indicação do professor regente, o articulador irá elaborar um convite formal com todas as informações pertinentes acerca do atendimento (dia, horário, carga horária) e entregará ao aluno. Esse bilhete tem como destino final os pais/responsáveis. Após esse responsável realizar a leitura, terá a opção de aceitar ou não que seu filho participe das aulas, afinal alguns estudantes já exercem alguma atividade informal remunerada no contraturno.

A estrutura para receber os estudantes é importante nesse processo de formação, uma vez que todos os espaços da escola, no ciclo, são compreendidos como formativos. Porém, a escola, no ano letivo de 2022, não contava com uma sala específica reservada exclusivamente para o atendimento desse público.

Dessa forma, foi necessário traçar planos para desenvolver um trabalho com êxito. Nesse sentido, apostamos em adotar a seguinte estratégia: atendimento imediatamente após o horário das aulas normais, com uma carga horária reduzida. Essa estratégia utilizada nos ajudou a superar uma outra dificuldade aparente: a baixa adesão dos alunos ao projeto. Foi dessa forma que, posteriormente, conseguimos abranger um número satisfatório de alunos, pois foi eliminada a “dificuldade” de retornar à escola em outro horário. Além disso, como o horário de aulas do turno já estaria concluído, tínhamos a possibilidade de escolher uma sala bastante confortável e desfrutar de uma escola silenciosa e tranquila.

Portanto, ressaltamos/reiteramos que os documentos que norteiam o projeto de articulação orientam que o aluno deve ser recebido pelo professor

articulador preferencialmente em turno diferente, ou seja, no contraturno, para que esse estudante não tenha prejuízo algum no processo de ensino-aprendizagem. Porém, devido ao número considerável de ausência nas aulas, adotamos outras estratégias, como já mencionado.

O professor articulador não fica limitado a receber somente alunos do EF ou somente do EM. Vai depender efetivamente da demanda da escola. Por isso, as turmas devem ser organizadas, preferencialmente, de acordo com a idade, a série e, também, considerando o relatório feito pelo professor regente no início do ano letivo.

Como não houve adesão dos alunos do EM ao projeto, no início do ano de 2022, não foi criada turma para atender a essa modalidade de ensino. Essa recusa em participar do projeto, muitas vezes, é explicado pelo fato do projeto possuir um *status* popular de “aula de reforço”. E os alunos do EM, com uma faixa etária bem mais altas do que os alunos do ciclo, não se permitem participar de tais projetos. Afirmo que vamos trabalhar para mudar essa visão do projeto no próximo ano. Nesse sentido, as aulas se concentraram em turmas de alunos do ciclo.

A partir daqui, irei detalhar com mais precisão possível algumas informações e características sobre a turma que participou desta pesquisa. Dessa forma, frequentaram as aulas do projeto alunos dos turnos matutino e vespertino. Normalmente, eles participavam do projeto em duas turmas distintas. Para a realização das oficinas, porém, os alunos foram reunidos em uma turma única.

No total, somando os alunos dos dois turnos, frequentaram as oficinas 15 alunos de ambos os sexos, com uma faixa etária média entre 13 e 14 anos de idade. Todos os alunos que participaram das oficinas estavam cursando o 8º ano do Ensino Fundamental.

Alunos de cada turno que participaram das oficinas.

Quadro 6 – Participantes da oficina.

Turno	Gênero	Total
Matutino	Masculino	04
	Feminino	02
Vespertino	Masculino	04
	Feminino	05

Fonte: autoria própria.

Todos os participantes foram indicados para o projeto após passarem por avaliação diagnóstica. Esses alunos não são obrigados a frequentar as aulas durante todo o ano letivo. Verificando considerável avanço nas habilidades que precisavam ser trabalhadas, o professor pode liberar o aluno dos encontros e oportunizar que outro estudante tenha a mesma experiência.

Todos os alunos levaram bilhetes aos pais/responsáveis com informações sobre o projeto. Como os pais assinaram os bilhetes, os estudantes puderam participar dos encontros, com horários pré-definidos, uma vez por semana, no ano letivo de 2022.

Nos encontros, foram propostas várias atividades. Dessa forma, os alunos realizaram atividades de leituras compartilhadas, leitura em voz alta, produção textual de diversos gêneros, sempre com a finalidade de desenvolver habilidades e competências que os alunos demonstraram certa fragilidade no momento da avaliação diagnóstica.

Ao final do projeto, foi possível concluir que houve evidente progressão de boa parte dos alunos que se propôs a frequentar às aulas e desenvolver as atividades que foram propostas. Uma aluna de 13 anos foi indicada a participar do projeto porque estava com notas abaixo da média (AB) nos dois primeiros bimestres do ano letivo. No 4º bimestre, a aluna alcançou média A (maior média), o que evidencia a melhora em habilidades de leitura e interpretação textual. Sendo assim, de uma forma geral, o projeto foi bastante produtivo e a experiência, muito positiva.

5.7 O Profletras

No contexto educacional brasileiro, sobretudo nas últimas décadas, foi bastante evidenciada a importância da formação continuada do professor. Atualmente, com todas as demandas exigidas, o trabalho em sala de aula requer cada vez mais um docente preparado, capaz de demonstrar não somente uma base sólida pautada em conteúdo contextualizados, mas sim um profissional com conhecimento e qualificação para lidar com as diversas tecnologias que surgiram e atento às necessidades emocionais dos alunos.

Sendo assim, com o objetivo de seguir me aprimorando, ou seja, buscando aprofundar conhecimentos, aprender novas formas e estratégias de se trabalhar e até mesmo desenvolver habilidades já adquiridas, busquei um programa de mestrado respaldado e que atendesse aos meus anseios. Encontrei no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) uma possibilidade de continuar estudando.

Nesse sentido, diante das múltiplas tendências teórico-metodológicas e uma perspectiva fortemente transdisciplinar, o Profletras visa formar professores de Língua Portuguesa voltados para a inovação na sala de aula. Além disso, é evidente, também, que fomenta a reflexão acerca de temas relevantes sobre diferentes usos da linguagem presentes contemporaneamente na sociedade.

O Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras foi organizado em Rede Nacional, sob a coordenação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte a fim de capacitar professores de todo o território nacional. Dessa forma, o Profletras se consolida como um programa que recebe egressos de cursos de graduação em letras que atuam em sala de aula como professores de LP no ensino fundamental.

O Profletras busca, também, concretizar os seguintes objetivos:

- qualificar os mestrandos/docentes para desenvolver múltiplas competências comunicativas dos alunos em ambiente online e off-line;
- oferecer subsídios para a utilização de estratégias de mediação em enquadres distintos em sala de aula;
- instrumentalizar os mestrandos/professores de Ensino Fundamental de maneira que eles passem a bem conduzir classes heterogêneas, seja do ponto de vista de níveis de competências linguísticas dos alunos, seja no que tange aos quadros de desenvolvimento atípicos que os alunos apresentem;

- indicar os meios adequados para trabalhar diferentes gêneros discursivos e tipos textuais nas práticas de ensino e da aprendizagem da escrita, da leitura e da produção textual em suportes digitais e não digitais;
- direcionar adequadamente os docentes quanto aos modos como lidar com as faces homogênea e dinâmica da linguagem humana, levando em conta o fato de que as línguas naturais são sistemas estruturados e sua variabilidade é igualmente sistemática e previsível;
- salientar as funções referenciais e metacognitivas das línguas de forma que os docentes saibam trabalhar peças textuais com traços literais e não literais, distinguindo-as assim os planos denotativo e conotativo da linguagem e dos textos;
- aprofundar os conhecimentos dos docentes no que se refere aos diversos subsistemas fonológico, morfológico, sintático e semântico-pragmático da linguagem;
- ratificar a importância pedagógica (a) dos processos atinentes aos vários níveis linguísticos, (b) da consciência fonológica e auditiva na alfabetização e letramento, bem como (c) do processamento de construções morfossintáticas em contextos diferenciados com propósitos funcionais distintos;
- instrumentalizar os docentes de Ensino Fundamental, a fim de elaborar material didático inovador que lance mão, quando conveniente e relevante, de recursos tecnológicos modernos à disposição.

Diante de tais objetivos, observa-se o empenho do programa em qualificar profissionais que estão atuando em sala de aula, a fim de que possam adotar novas metodologias e ferramentas para melhorar o ensino. Além disso, visa fomentar a reflexão acerca de questões relevantes sobre diferentes usos da linguagem presentes contemporaneamente na sociedade.

5.8 O produto educacional

O Programa de Mestrado Profissional em Letras possui como característica requisitar um produto educacional como culminância das pesquisas realizadas por seus alunos. Nesse sentido, a partir das discussões geradas nas investigações, vários produtos educacionais são produzidos com a finalidade de evidenciar resultados de investigações propostas.

Desta maneira, elenquei, dentre outros, o seguinte objetivo para este trabalho: criar um ambiente virtual (blog da turma) para a publicação dos minicontos. Desta forma, no ambiente virtual, serão expostas as produções dos

alunos que participaram do ciclo de oficinas. Dessa forma, os trabalhos receberão a visibilidade que merecem.

Nesse sentido, esses textos irão compor um verdadeiro acervo que poderá ser acessado por qualquer aluno da escola ou pelos professores. Acredito que será uma experiência gratificante aos alunos exibirem aos familiares textos autorais que estão publicados em um *blog*. Os professores, inclusive, poderão usar um texto do *blog* da escola para a realização das avaliações bimestrais.

Este trabalho vai culminar com a finalização de um ciclo. A discussão da temática, a escolha de um gênero pouco explorado, a pesquisa em si e a elaboração do produto educacional fazem parte da minha singela contribuição para a educação em agradecimento a todo conhecimento construído no Profletras.

6 CENAS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

A coleta de dados ocorreu por meio de organização e realização de uma sequência de oficinas pedagógicas. Escolhi trabalhar com oficinas porque é uma metodologia que incentiva a participação. Elas são propostas com a ideia de construção coletiva de conhecimento. O público, dessa forma, interage com o organizador e com os outros participantes, criando um ambiente mais dinâmico.

As oficinas envolvem uma gama de estratégias que podem ser utilizadas para produção e análise de material ou exposição de ideias. Dessa forma, é possível que os participantes se envolvam no processo e alcancem conclusões de forma individual ou até mesmo coletiva (MAIA, 2008).

Numa realidade tão dinâmica, é importante que deixemos de lado velhas práticas de ensino tradicionais. As oficinas trazem essa nova roupagem tão necessária a projetos escolares. Elas podem ser aplicadas desde a educação infantil até a educação de jovens e adultos.

Sendo assim, a fim de investigar a ocorrência de variação linguística em eventos de letramento, foram realizadas três oficinas pedagógicas. Durante os encontros, foram trabalhados temas diversos e várias atividades, a fim de alcançar os objetivos dessa pesquisa.

Para a realização das atividades, utilizei como referência os estudos de Fonseca e Sodré (2013). Segundo as autoras, essa metodologia é primorosa, porque os alunos produzem e, enquanto produzem, aprendem. Desta forma, essa experiência se torna bastante significativa.

Como já citada, a coleta de informações ocorreu a partir da realização de uma sequência de três oficinas pedagógicas. Sendo assim, a partir de agora, irei descrever os momentos de cada uma das três oficinas. Na sequência, a fim de melhor organização, disponibilizarei um quadro-resumo após a descrição de cada encontro.

6.1. Oficina 1: Conhecendo a narração

A primeira oficina, intitulada “Conhecendo a narração”, foi realizada no dia 15 de novembro de 2022, nas dependências da escola Maria Esther Peres e teve duração de duas horas. Contou com a participação de 15 alunos do oitavo ano do EF e teve a duração de duas horas. Esse encontro foi dividido, basicamente, em três momentos principais, sendo eles: 1) atividade de acolhida; 2) atividade de conhecimentos específicos e 3) atividade de despedida. A partir de agora, farei a descrição do segundo encontro. Porém, já adianto que a descrição desta e da próxima oficina serão mais resumidas, a fim de que esse trabalho não fique cansativo.

O primeiro encontro do ciclo foi iniciado com o professor mediador se apresentando, dando as boas-vindas e falando brevemente sobre a expectativa e os objetivos da oficina. Após isso, cada aluno se apresentou falando seu nome e turma, de forma bem simples e objetiva, uma vez que praticamente todos já se conheciam.

Em seguida, foi aplicado um questionário aberto com as seguintes perguntas: Você tem facilidade para produzir textos? Você sabe o que é um miniconto? Você acha fácil produzir um miniconto? Você fala da mesma forma que escreve? Você se lembra e consegue citar alguma palavra ou expressão que você fala de uma forma e escreve de outra?

As respostas obtidas a partir das perguntas do questionário poderão ser retomadas ao longo da análise de dados e, também, poderão ser comparadas com a avaliação final, que os alunos realizarão, proposta somente na última oficina. Desta forma, teremos como identificar se houve algum desenvolvimento desses participantes.

ATIVIDADE DE ACOLHIDA

Sendo assim, logo em seguida, iniciamos a atividade de acolhida, que trazia o seguinte questionamento: “Quem já passou por algum momento de desconforto na vida?” Diante da pergunta, muitos participantes afirmaram que sim, que já haviam passado por diversos momentos de desconforto.

Dessa forma, distribuí, impresso em papel A4, um conto de uma autora bastante conhecida na literatura brasileira. Segue a leitura que foi realizada por mim (pois algumas palavras que possivelmente os participantes desconheciam precisavam de explicação) e acompanhada por todos:

Texto 1:

E TINHA A CABEÇA CHEIA DELES

Todos os dias, ao primeiro sol da manhã, mãe e filha sentavam-se na soleira da porta. E deitada a cabeça da filha no colo da mãe, começava esta a catar-lhe piolhos.

Os dedos ágeis conheciam sua tarefa. Como se vissem, patrulhavam a cabeleira separando mechas, esquadrinhando entre os fios, expondo o claro azulado do couro. E na alternância ritmada de suas pontas macias, procuravam os minúsculos inimigos, levemente arranhando com as unhas, em carícia de cafuné.

Com o rosto metido no escuro pano da saia da mãe, vertidos os cabelos sobre a testa, a filha deixava-se ficar enlanguescida, enquanto a massagem tamborilada daqueles dedos parecia penetrar-lhe a cabeça, e o calor crescente da manhã lhe entrefechava os olhos.

Foi talvez devido à modorra que a invadia, entrega prazerosa de quem se submete a outros dedos, que nada percebeu naquela manhã – a não ser, talvez, uma leve pontada – quando a mãe, devassando gulosa o secreto reduto da nuca, segurou seu achado entre polegar e indicador e, puxando-o ao longo do fio negro e lustroso em gesto de vitória, extraiu-lhe o primeiro pensamento.

Marina Colasanti

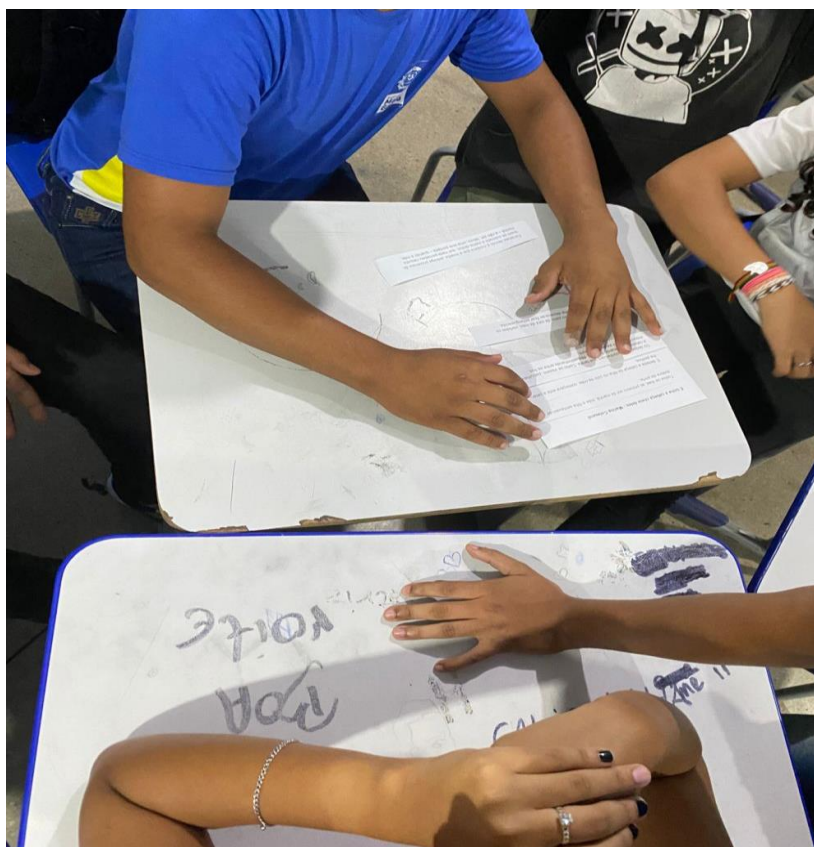
Após a leitura cadenciada do conto, optei por deixar os participantes mais livres para tecerem comentários sobre suas impressões acerca do texto lido. De imediato, não houve muitos comentários ou perguntas, como um possível sinônimo de insegurança sobre a interpretação. Dessa forma, comecei, por meio da oralidade e de forma bem interativa, a fazer perguntas básicas para fomentar a participação e, também, de certa forma, introduzir o próximo momento da oficina:

- 01) Gostaram do texto?
- 02) Esse texto é narrado?
- 03) É possível identificar o narrador?
- 04) O que acontecia no conto?
- 05) Quantos já passaram por momentos parecidos? Era legal?
- 06) O que o narrador quis dizer com a expressão “extraíu-lhe o primeiro pensamento”?
- 07) Vocês conseguiram imaginar a cena? Onde ela acontecia?
- 08) Vocês perceberam que o narrador tentou usar um momento de desconforto para ressaltar um cuidado que a mãe estava tendo com a filha?
- 09) Vocês conseguiriam recontar esse conto sem ler novamente o texto?

Com as perguntas acima, muitos alunos se sentiram à vontade para responder. A interação dos participantes foi bem interessante. Eles tentavam responder a quase todas as perguntas. Alguns, inclusive, expuseram que tiveram piolhos durante a infância. Um aluno relatou: *“Professô, eu tinha tantu piolhu quando eu era piquenu, que minha mãe teve que mandá raspá minha cabeça”*. Vários outros contaram que quase passaram pelo mesmo processo a fim de eliminar os “bichinhos”.

Após esse diálogo, recolhi as folhas impressas a propus uma dinâmica que trabalhasse a memória e a concentração deles: pedi que se separassem em dois grandes grupos. Após isso, coleí duas cartolinas no quadro e distribuí para cada grupo o mesmo texto lido. Contudo, esse texto estava desmembrado em parágrafos. A missão de cada grupo era lembrar da ordem do texto e colar as partes, de forma organizada, na cartolina ao quadro.

A seguir, exibí algumas imagens que registraram esse momento. Ressalto que só consegui capturar as imagens porque eles estavam empenhados em realizar a atividade.

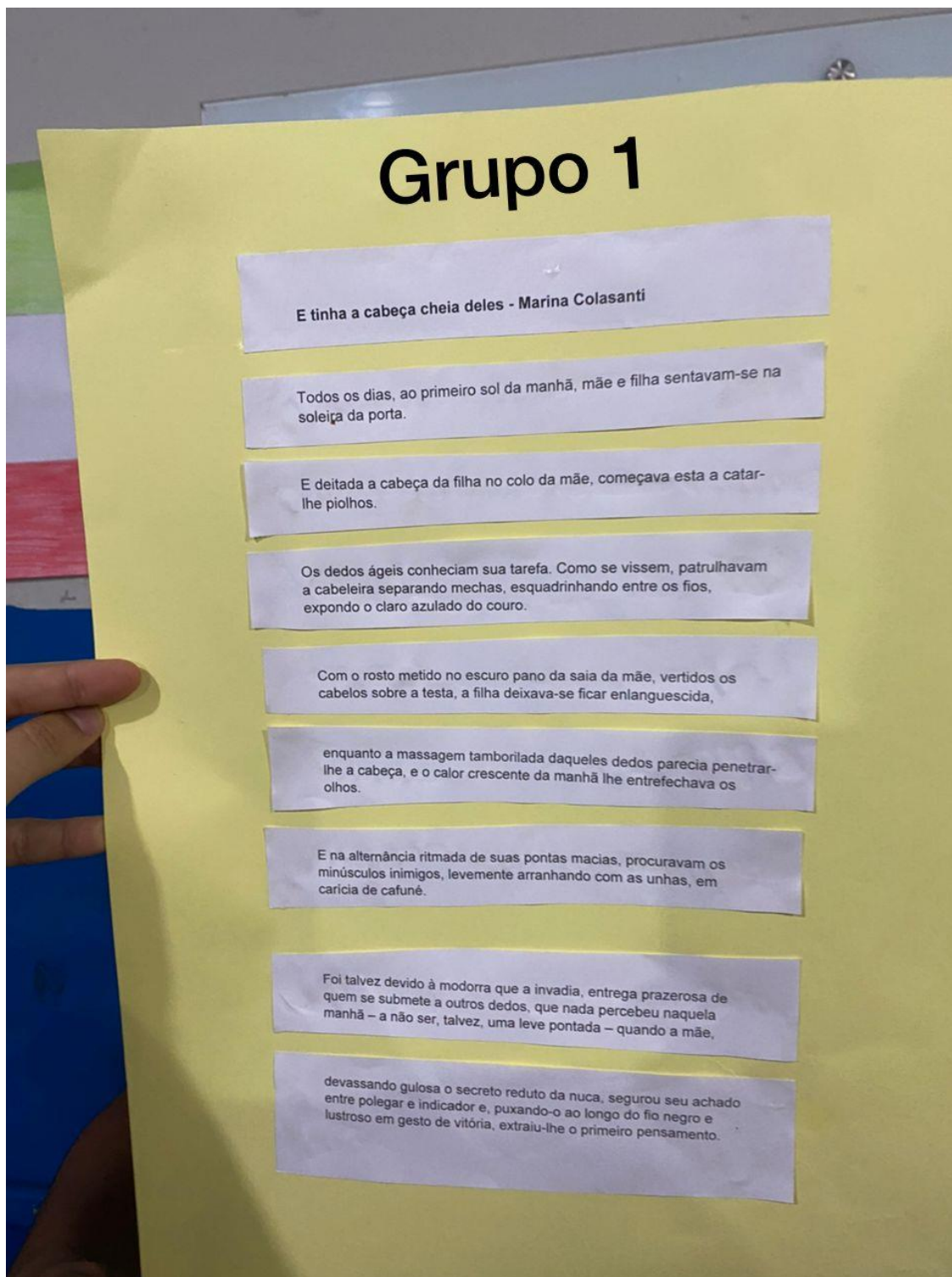
IMAGEM 1:

Grupo 1 organizando os parágrafos do texto.

IMAGEM 2

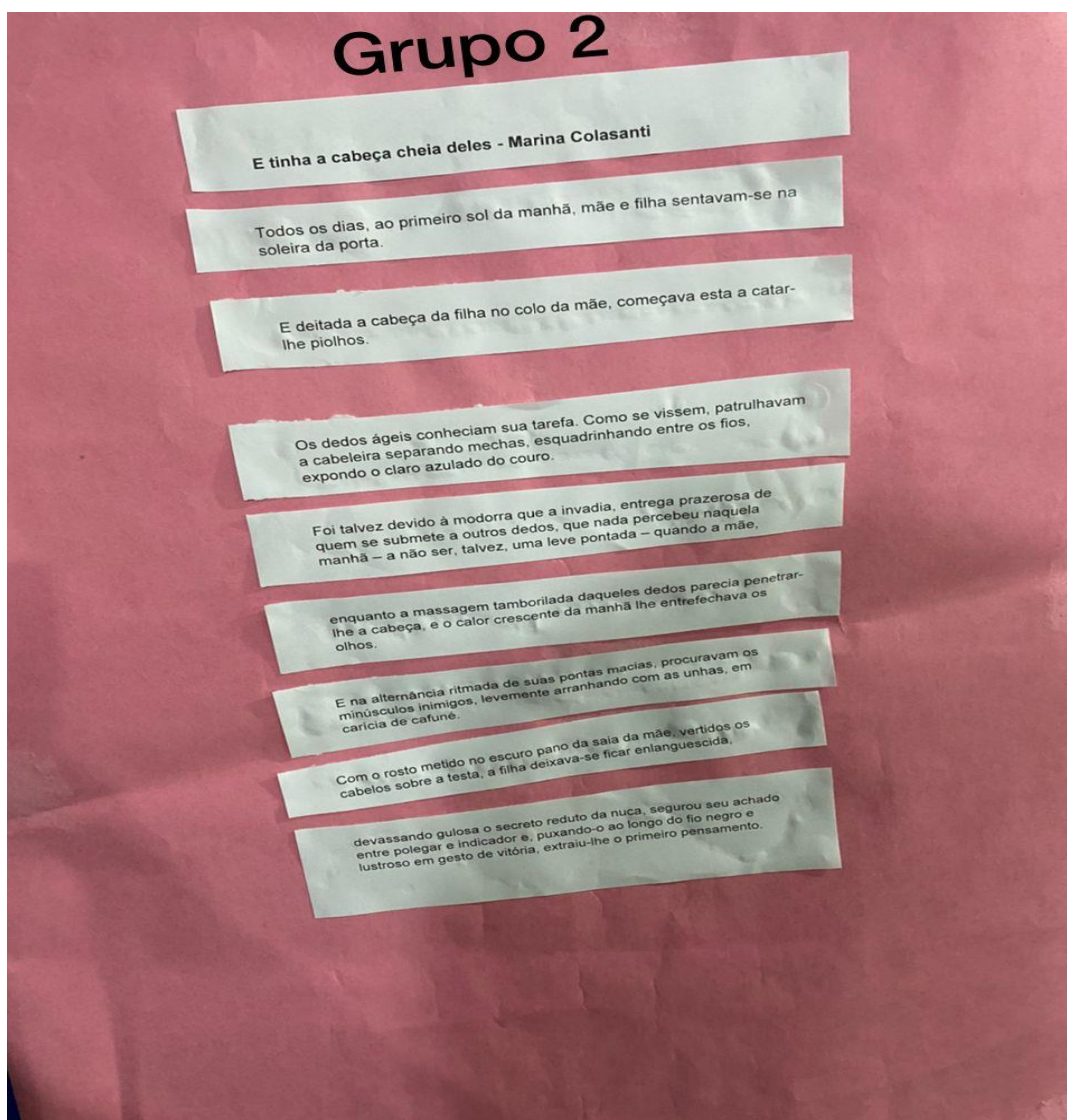
Grupo 2 organizando os parágrafos do texto.

IMAGEM 3



Produção do grupo 1.

IMAGEM 4



Produção do grupo 2.

Finalizada a “colagem” nas cartolinas, fizemos, juntos, a leitura de cada texto remontado ali no quadro. Para isso, devolvi o texto original impresso, que seria uma espécie de gabarito. Como é possível identificar após visualização das imagens, os dois grupos montaram o texto de forma desorganizada. A interação que essa dinâmica proporcionou foi bastante satisfatória.

Essa primeira oficina tinha os seguintes objetivos: compreender o conceito de narração; conhecer o gênero miniconto; exercitar a leitura; incentivar a escrita; e fomentar a produção de um miniconto. Sendo assim, foi trabalhada a habilidade **(EF89LP35)**, presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramentas de escrita colaborativa (BNCC, p. 183).

ATIVIDADE DE CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

Para alcançar os objetivos propostos, iniciei, durante a atividade de conhecimentos específicos, a discussão e a exposição dos conteúdos. Nesse sentido, trabalhamos com uma introdução sobre o texto narrativo e também apresentamos alguns conceitos introdutórios acerca do gênero miniconto.

De forma expositiva, com auxílio do quadro, expliquei o conceito de narração, a origem e como ela acontece na prática. Nesse sentido, como aponta Delgado (2003):

As narrativas podem ser vistas como registros orais ou escritos, caracterizados por movimentos peculiares a essa arte de contar, à tradução em palavras das reminiscências da memória. Também estão diretamente ligadas à transmissão, através de geração para geração, das mais simples experiências cotidianas aos grandes eventos da história da humanidade. Ainda podem ser suporte para as identidades coletivas e para o reconhecimento de um indivíduo como ser no mundo (p. 11).

Para contextualizar a abordagem, era importante realizar leitura de algum texto narrativo, para que os participantes conseguissem “visualizar” o que eu estava explanando. Dessa forma, a fim de que fosse feita uma leitura compartilhada, o texto a seguir, impresso em folha A4, foi distribuído aos participantes:

Texto 2:

ALUNOS ESPERTOS

Dizem que o fato narrado abaixo é real e aconteceu em um curso de Engenharia da USJT (Universidade São Judas Tadeu), tornando-se logo uma das “lendas” da faculdade...

Na véspera de uma prova, 4 alunos resolveram chutar o balde: iriam viajar. Faltaram à prova e resolveram dar um “jeitinho”: voltaram à USJT na terça, sendo que a prova havia ocorrido na segunda. Então dirigiram--se ao professor:

– Professor, fomos viajar, o pneu furou, não conseguimos consertá-lo, tivemos mil problemas, e por conta disso tudo nos atrasamos, mas gostaríamos de fazer a prova.

O professor, sempre compreensivo:

– Claro, vocês podem fazer a prova hoje à tarde, após o almoço.

E assim foi feito. Os rapazes correram para casa e racharam de tanto estudar, na medida do possível. Na hora da prova, o professor colocou cada aluno em uma sala diferente e entregou a prova.

Primeira pergunta, valendo 1 ponto:

“Escreva algo sobre ‘Lei de Ohm’.”

Os quatro ficaram contentes, pois haviam visto algo sobre o assunto. Pensaram que a prova seria muito fácil e que haviam conseguido se dar bem.

Segunda pergunta, valendo 9 pontos:

“Qual pneu furou?”

Autor desconhecido

Após a leitura, muitos participantes deram gargalhadas e ficaram cochichando entre si. Um dos participantes comentou: “*os professô sempre sabe quandu a gente tá mentindu*”. Aproveitei a ocasião para fazer, de forma oralizada, os seguintes questionamentos, que serviriam de introdução para o próximo momento da oficina, no qual iniciáramos um estudo mais detalhado breve sobre narração:

- 1) Essa história foi contada por alguém?
- 2) Qual nome damos a quem conta a história em um texto?
- 3) É possível saber quem é o narrador?
- 4) O narrador participou da história?
- 5) O que causa humor no texto? (EX: *os menino não tinha estudadu pra prova*)
- 6) Você acha que o professor já sabia que os alunos estavam mentindo? Como chegou a essa conclusão? (EX: *o professô sabia já; eu acho que ele sabia sim; professô sabe dessas coisa;*)
- 7) Você acha que os alunos se saíram bem na prova? (EX: *eu achu que eles tiraru nota baixa*)

Uma das respostas, porém, me chamou atenção: na terceira pergunta, um aluno respondeu: “*o professô*”. Como a resposta não estava de acordo com a leitura realizada, pode-se inferir que faltou atenção na realização da atividade. Os próprios participantes trataram de responder adequadamente. Aparentemente, não ficou nenhum clima de constrangimento e seguimos para o próximo momento, aproveitando que todos estavam dispostos a participar.

Os alunos também participaram tentando responder à questão 5, com os seguintes comentários: “*os meninos não tinha estudadu*”; “*é, eles não tinha estudadu pra prova*”. Sobre a última questão, alguns responderam: “*certeza qui não*”; “*eu achu que eles tiraru nota baixa*”; “*ah, eles se rodaram, professô*”.

Dando continuidade à atividade de conhecimentos específicos, iniciei a introdução sobre o gênero miniconto. Esse assunto estava presente no livro didático (LD) do oitavo ano durante o ano letivo de 2022. Porém, o conceito que o LD abordava era muito conciso. Portanto, precisava de uma explicação mais aprofundada, a fim de que os alunos apreendessem sobre as características principais desse gênero.

Nesse sentido, com auxílio do quadro, iniciei explicação do conceito do gênero miniconto. Explanei que:

Com Dalton Trevisan, os minicontos ganharam destaque e hoje podem ser considerados os representantes literários da contemporaneidade, uma vez que a busca pela brevidade e a possibilidade de diversos sentidos a um texto fazem com que o leitor se apaixone ainda mais por esse gênero (SPALDING, 2012, p. 72).

Novamente, para elucidar a abordagem realizada, era importante que os participantes tivessem contato, inclusive visual, com textos do gênero abordado. Dessa forma, distribuí, impresso em papel A4, três minicontos pré-selecionados, a fim de que fizéssemos a leitura e a análise. Sendo assim, realizamos a leitura dos seguintes textos:

TEXTO 1

<p>No velório, a viúva: - O que separou a gente foi a morte. - Coragem, Maria. Um longo suspiro. - A vida dele acabou... - ... - ...e a minha hoje começa!</p>
--

Após a leitura direcionada por mim do texto 1, esperei que os participantes fizessem alguma consideração ou pergunta. Como eles pareciam assimilar o texto aos poucos, aproveitei pra comentar sobre a concisão do miniconto por meio de um questionamento: “você perceberam alguma semelhança ou diferença em comparação ao último texto que a gente leu?” um participante prontamente respondeu: “*Os dois têm narrador e personagem*”. Um segundo aluno afirmou: “*E é menor também*”. Dessa forma, seguimos para a segunda leitura.

TEXTO 2

Extremos

Beirando perigosamente o precipício,
gabava-se o montanhista de nunca haver
caííííííííííido...

Reneu do Amaral Berni
Nasr Nagib Fayad Chaul

Os alunos gostaram bastante desse texto. Um dos participantes comentou: “*Deu até pra imaginar ele caindu mesmu*”. Uma aluna comentou que esse texto é bem curto se comparado aos outros. E assim, eles foram, aparentemente, entendendo as características do gênero. Seguimos para a última leitura da atividade de conhecimentos específicos.

TEXTO 3

Ao chegar em casa, após o assalto ao banco, o marido é saudado com um grito pela mulher:
- Eu soube de uma coisa terrível!
Pronto, ele pensa, estou perdido. Ela descobriu tudo.
- Pô... o quê... mas o quê... O que aconteceu?
- Mataram o filho do seu João!
- Urr...Orra. É mesmo? Pobre do seu João.
Te devo essa, Deus.

Finalizada a leitura, perguntei o que eles tinham achado do texto. Um aluno disse: “*Ele ficou tão nervosu, que até gaguejô*”. Após algumas outras respostas, enfatizei sobre as características do miniconto, que é possível perceber vários elementos de uma narrativa mais extensa, como enredo, personagens e narrador.

Como uma das características de uma oficina é, também, a produção, eu não poderia deixar de aproveitar esse momento para propor uma produção textual aos participantes. Essa seria, certamente, uma bela maneira de encerrar nosso encontro.

Dessa forma, baseado em tudo que lemos, discutimos e apreendemos naquele encontro, propus que eles elaborassem um miniconto. O tema era absolutamente livre, porém eles poderiam se inspirar em qualquer texto que

tenhamos lido ou temática discutida naquele dia. Além disso, enfatizei que o texto deveria seguir minimamente uma estrutura, com a presença de alguns elementos de um texto narrativo, justamente como foi estudado e discutido.

Sendo assim, entreguei folhas de papel A4, com espaço adequado para que iniciassem suas respectivas produções. Alguns participantes demonstraram compreensão da “tarefa” a se fazer e iniciaram imediatamente as produções. Enquanto isso, outros estavam pensativos.

Eles tiveram aproximadamente 30 minutos para produzir. Ainda no início do tempo disponibilizado, começaram os questionamentos sobre a entrega dos textos. Um aluno indagou: “*Nã, fessô, esse trem é pra entregar hoje mesmu?*” Após essa pergunta, achei prudente retomar resumidamente alguns pontos que tínhamos discutido, como estrutura do miniconto, elementos, enredo, características, concisão, desfecho.

ATIVIDADE DE DESPEDIDA

Para não encerrar o encontro de forma abrupta com um simples “até amanhã”, propus uma última dinâmica bem tranquila: ao final dos 30 minutos destinados para a produção dos textos, os alunos que terminaram suas produções foram convidados a colocar seus textos dentro de uma caixa de papelão. Os textos foram “embaralhados” para que ficassem neutros e ninguém soubesse quem eram seus autores. Após isso, convidei, também de forma aleatória um participante para pegar um texto de dentro da caixa e realizar a leitura.

A ideia era que os alunos tentassem adivinhar quem era o autor do texto lido pelo participante convidado. Após várias tentativas, e quase que por exclusão, eles conseguiam descobrir quem eram os autores de cada texto lido. Essa atividade foi interessante porque conseguimos apreciar algumas produções dos participantes.

Contudo, é preciso destacar que os alunos encaminhados à articulação apresentam alguma dificuldade seja na escrita, seja na habilidade de leitura. Também por esse motivo, alguns participantes não conseguiram produzir seus minicontos no tempo disponibilizado. Essa dificuldade já era esperada, por isso

enfatei que receberia as produções no próximo encontro, mas que todos teriam que socializar seus textos para os colegas. O grupo concordou. Ao final do encontro, combinei que tiraria dúvidas desses alunos no contraturno. Dessa maneira, mesmo com atraso, todos os alunos entregaram a atividade de produção de um miniconto na oficina 1.

Importa mencionar que os cinco objetivos dessa oficina foram alcançados, uma vez que os participantes compreenderam minimamente o conceito de narração, conheceram o gênero miniconto, exercitaram a leitura, praticaram a escrita produziram um miniconto. Os conteúdos propostos também foram explanados, bem como a habilidade escolhida foi trabalhada.

A seguir, disponibilizarei um quadro esquemático com o resumo da oficina pedagógica de número 1.

OFICINA 1

Título	CONHECENDO A NARRAÇÃO
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o conceito de narração; - Conhecer o gênero miniconto; - Exercitar a leitura; - Incentivar a escrita; - Produção de um miniconto;
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> - Introdução ao texto narrativo; - Introdução gênero Miniconto;
Habilidade	(EF89LP35) Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos , narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramentas de escrita colaborativa.
Momentos	<p>1º momento: atividade de acolhida: leitura e diálogo sobre o texto “Alunos espertos”;</p> <p>2º momento: atividade de conhecimentos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudo do conceito de narração; - Leitura e interpretação do texto “E tinha a cabeça cheia deles”, de Marina Colasanti; - Compreensão das características do gênero miniconto; - Produção de um miniconto;

	3º momento: atividade de despedida: socialização dos textos produzidos.
Carga horária	02 horas.
Público alvo	Alunos do oitavo ano que frequentam o projeto de articulação.
Material utilizado	Textos impressos em folhas de papel A4, pincel para quadro branco, quadro, caixa de papelão.

6.2 Oficina 2: Eu ou ele?

A segunda oficina foi intitulada como “Eu ou ele” e aconteceu no dia 17 de novembro de 2022, nas dependências da escola Maria Esther Peres e teve duração de duas horas. Contou com a participação de 15 alunos do oitavo ano do EF e teve a duração de duas horas. Esse encontro, assim como o primeiro, foi dividido, em três momentos principais, sendo eles: 1) atividade de acolhida; 2) atividade de conhecimentos específicos e 3) atividade de despedida. A seguir, apresento a descrição da primeira oficina.

Nesse segundo encontro, o professor mediador deu boas-vindas a todos e iniciou um diálogo explicando os objetivos do encontro e o que seria trabalhado ali. Desde já, evidencio que os objetivos da oficina foram: identificar os elementos da narrativa, analisar o foco narrativo, exercitar a leitura, incentivar a escrita, exercitar a criatividade e produzir um miniconto. Além disso, foi trabalhada a habilidade **(EF69LP47)**, presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo (BNCC, p. 155).

ATIVIDADE DE ACOLHIDA

Dessa forma, para iniciar a atividade de acolhida, que consistiu na leitura compartilhada de uma fábula, foi necessário distribuir aos alunos, impresso em folha de papel A4, o seguinte texto:

TEXTO 1

Cachorrinho esperto

Um dia, numa expedição na África, um cachorrinho começa a brincar de caçar mariposas e quando se dá conta já está muito longe do grupo do safari. Nisso vê bem perto uma pantera correndo em sua direção. Ao perceber que a pantera vai devorá-lo, pensa rápido no que fazer. Vê uns ossos de um animal morto e se coloca a mordê-los.

Então, quando a pantera está a ponto de atacá-lo, o cachorrinho diz:

- Ah, que delícia esta pantera que acabo de comer!

A pantera para bruscamente e sai apavorada correndo do cachorrinho, pensando:

- Que cachorro bravo! Por pouco não come a mim também!

Um macaco que estava trepado em uma árvore perto e que havia visto a cena, sai correndo atrás da pantera para lhe contar como ela foi enganada pelo cachorro. O macaco alcança a pantera e lhe conta toda a história. Então, a pantera furiosa diz:

- Cachorro maldito! Vai me pagar! Agora vamos ver quem come a quem!

- Depressa!", disse o macaco. "Vamos alcançá-lo.

E saem correndo para buscar o cachorrinho. O cachorrinho vê que a pantera vem atrás dele de novo e desta vez traz o macaco montado em suas costas.

"Ah, macaco desgraçado! O que faço agora?", pensa o cachorrinho.

Ao invés de sair correndo, o cachorrinho fica de costas como se não estivesse vendo nada, e quando a pantera está a ponto de atacá-lo de novo, o cachorrinho diz: "Maldito macaco preguiçoso! Faz meia hora que eu o mandei me trazer outra pantera e ele ainda não voltou!"

Após a leitura, um participante percebeu que, coincidentemente, o título parecia com o título de um dos textos lidos no encontro passado: *“professô, esse num parece o texto dos meninu ispertu?”*

Como já mencionado, este encontro tinha alguns dos seguintes objetivos: *identificar os elementos da narrativa, analisar o foco narrativo, exercitar a leitura.* Dessa forma, elaborei, por meio da oralidade, os seguintes questionamentos voltados a contribuir para o alcance de tais propostas elencadas:

- 1) Essa história foi contada por alguém?
- 2) É possível saber quem é o narrador?
- 3) O narrador participou da história?
- 4) O que causa humor no texto?
- 5) O que você acha que aconteceu com o macaco?
- 6) O que você achou do final da história?

Importante destacar que todas as perguntas foram lançadas aos poucos, de acordo com a interação dos alunos. À medida que as respostas se esgotavam, eu fazia comentários ou explicações e lançava o próximo questionamento. A participação deles foi muito satisfatória nesse momento. Sendo assim, seguimos para o próximo momento.

ATIVIDADE DE CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

A fim de alcançar os objetivos propostos, dividi esse momento em duas partes: primeiro abordei os seguintes conteúdos propostos: elementos da narrativa e foco narrativo. A explanação dos conceitos foi feita de formato de aula expositiva, com auxílio do quadro para produção de tópicos. Dessa forma, expliquei que os elementos da narrativa se constituem em: enredo, personagens, espaço, tempo e narrador.

A segunda parte desse momento foi dedicada à leitura de alguns textos com a finalidade de retomar, contextualizar e consolidar o conteúdo estudado há

pouco. Como já havia trabalhado os conceitos introdutórios do gênero miniconto no encontro anterior, distribuí, impressos em papel A4, três textos diferentes pré-selecionados. Segue a leitura que foi realizada por mim e acompanhada pelos participantes:

TEXTO 1

Penetra

Um ladrão invadiu uma festa à fantasia, disfarçado de ladrão: meia-calça na cabeça, revólver de brinquedo na cintura. Quando anunciou o assalto, ninguém achou graça.

TEXTO 2

Mago

Ele é mago. De verdade. Leu um livro sobre um menino mago. Não gostou. Fez o livro desaparecer. Todos os livros.

Ademir Luiz

TEXTO 3

OLHARES

Olhei pra você, mas você não me viu.
Então olhei pra mim e vi você.

Luiz Mauricio Beltrame

Após a leitura atenta de cada miniconto, optei por fazer questionamentos direcionados para aquilo que eu julguei importante que eles percebessem nos textos. Dessa forma, a associação e a compreensão do conteúdo trabalhado provavelmente seriam mais efetivas. Sendo assim, de forma oral, fiz as seguintes perguntas após a leitura de cada um dos textos:

- 01) O texto apresenta narrador?
- 02) Quais elementos da narrativa estão presentes nesse texto?
- 03) Ele foi narrado em primeira ou em terceira pessoa? EU ou ELE?

Percebi que eles participam bem mais quando há perguntas direcionadas e objetivas. A análise torna-se mais prática e as respostas mais efetivas. Aproveitei para reforçar alguns pontos elencados no estudo dos conhecimentos específicos, como os elementos da narrativa presentes nos textos lidos e o foco narrativo em cada um deles.

Já finalizado o conteúdo a ser trabalhado no encontro, chegou o momento de propor a produção textual. Mais uma vez, alguns dos objetivos da oficina serão colocados em prática: exercitar a criatividade dos participantes e fomentar a produção de um miniconto.

O tema da produção era livre. Contudo, de acordo com o que foi lido, explicado e detalhado, ou seja, baseado nos estudos daquele encontro, eles precisavam escolher um foco narrativo para conduzir o texto. Além disso, deveriam, logicamente, se atentar às características do gênero miniconto.

Dessa forma, como já imaginavam, entreguei folhas de papel A4, com espaço adequado para que iniciassem suas respectivas produções. Dessa vez, eles usufruíram de 50 minutos para a produção. Não houve questionamentos se era pra entregar naquele mesmo dia.

ATIVIDADE DE DESPEDIDA

Antes de encerrarmos o encontro, solicitei que os alunos que tivessem terminado suas produções colocassem o texto novamente em uma mesa centralizada na sala. Dessa vez, porém, informei que eu leria apenas alguns textos e perguntei se alguém gostaria de ter seu texto lido. Alguns alunos levantaram a mão, então procurei os textos deles e realizei a leitura, a fim de contemplar as produções.

Como já foi mencionado, os alunos encaminhados à articulação, em grande parte, possuem dificuldade em produzir textos. Sendo assim, nem todos conseguiram terminar as produções. Novamente, combinei que tiraria dúvidas desses alunos no contraturno. Dessa forma, mesmo com atraso, todos os alunos entregariam a atividade de produção de um miniconto na oficina 2.

Importante destacar que os seis objetivos dessa oficina foram alcançados, uma vez que os participantes identificaram os elementos da narrativa, analisaram o foco narrativo, exercitaram a leitura, praticaram a escrita e produziram um miniconto, com liberdade para expressarem a criatividade. Os conteúdos propostos também foram explanados, bem como a habilidade escolhida foi trabalhada.

A seguir, disponibilizarei um quadro esquemático com o resumo da oficina pedagógica de número 2.

OFICINA 2

Título	EU OU ELE?
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os elementos da narrativa; - Analisar o foco narrativo; - Exercitar a leitura; - Incentivar a escrita; - Exercitar a criatividade; - Produção de um miniconto.
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> - Elementos da narrativa; - Foco narrativo;
Habilidade	(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver)

	empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.
Momentos	<p>1º momento: atividade de acolhida: leitura e diálogo sobre o texto “Cachorrinho esperto”.</p> <p>2º momento: atividade de conhecimentos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificação dos elementos da narrativa; - Análise do foco narrativo. - Leitura e interpretação de três minicontos; - Produção de minicontos. <p>3º momento: atividade de despedida: leitura de alguns dos textos produzidos.</p>
Carga horária	02 horas.
Público alvo	Alunos do projeto de articulação.
Material utilizado	Textos impressos em folhas de papel A4, pincel para quadro branco, quadro.

6.3 Oficina 3: Uai!

A terceira e última oficina, intitulada “UAI!”, foi realizada no dia 17 de novembro de 2022, nas dependências da escola Maria Esther Peres. Contou com a participação de 15 alunos do oitavo ano do EF e teve a duração de duas horas. Esse encontro, diferente dos outros, foi dividido em quatro momentos principais, sendo eles: 1) atividade de acolhida; 2) atividade de conhecimentos específicos; 3) atividade de despedida e 4) Avaliação final. A partir de agora, farei a descrição do terceiro encontro. Como já aconteceu a partir da segunda, esta oficina também será descrita de forma resumida, a fim de que esse trabalho não fique fadigoso.

Nesse terceiro encontro, o professor mediador deu boas-vindas a todos e iniciou um diálogo agradecendo pela presença e participação de todos durante o ciclo, explicando os objetivos daquele último encontro e o que seria trabalhado ali. Dessa maneira, elucido que os objetivos da oficina foram: compreender o conceito de variação linguística; analisar desfechos no gênero miniconto; exercitar a leitura; incentivar a escrita e produzir um miniconto. Além disso, foi trabalhada a habilidade **(EF69LP07)**, presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

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. (BNCC, p. 139).

ATIVIDADE DE ACOLHIDA

Nesse sentido, para iniciar a atividade de acolhida, que consistiu na leitura de um conto bem conhecido, foi necessário distribuir aos alunos, impresso em folha de papel A4, o seguinte texto:

A velhinha contrabandista

Diz que era uma velhinha que sabia andar de lambreta. Todo dia ela passava pela fronteira montada na lambreta, com um bruto saco atrás da lambreta. O pessoal da Alfândega - tudo malandro velho - começou a desconfiar da velhinha. Um dia, quando ela vinha na lambreta com o saco atrás, o fiscal da Alfândega mandou ela parar. A velhinha parou e então o fiscal perguntou assim pra ela:

– Escuta aqui, vovozinha, a senhora passa por aqui todo dia, com esse saco aí atrás. Que diabo a senhora leva nesse saco?

A velhinha sorriu com os poucos dentes que lhe restavam e mais outros, que ela adquirira no odontólogo, e respondeu:

– É areia!

Aí quem sorriu foi o fiscal. Achou que não era areia nenhuma e mandou a velhinha saltar da lambreta para examinar o saco.

A velhinha saltou, o fiscal esvaziou o saco e dentro só tinha areia. Muito encabulado, ordenou à velhinha que fosse em frente.

Ela montou na lambreta e foi embora, com o saco de areia atrás.

Mas o fiscal desconfiado ainda. Talvez a velhinha passasse um dia com areia e no outro com muamba, dentro daquele maldito saco.

No dia seguinte, quando ela passou na lambreta com o saco atrás, o fiscal mandou parar outra vez. Perguntou o que é que ela levava no saco e ela respondeu que era areia, uai!

O fiscal examinou e era mesmo. Durante um mês seguido o fiscal interceptou a velhinha e, todas as vezes, o que ela levava no saco era areia.

Diz que foi aí que o fiscal se chateou:

– Olha, vovozinha, eu sou fiscal de alfândega com 40 anos de serviço. Manjo essa coisa de contrabando pra burro. Ninguém me tira da cabeça que a senhora é contrabandista.

– Mas no saco só tem areia! - insistiu a velhinha. E já ia tocar a lambreta, quando o fiscal propôs:

– Eu prometo à senhora que deixo a senhora passar. Não dou parte, não apreendo, não conto nada a ninguém, mas a senhora vai me dizer: qual é o contrabando que a senhora está passando por aqui todos os dias?

– O senhor promete que não “espáia”? - quis saber a velhinha.

– Juro,- respondeu o fiscal.

– É lambreta.

PONTE PRETA, Stanislaw. A velha contrabandista. Disponível em: Acesso em: 2 ago. 2018.

De acordo com o que foi explicado acima, este encontro tinha alguns dos seguintes objetivos: compreender o conceito de variação linguística; analisar desfechos no gênero miniconto; exercitar a leitura. Dessa forma, elaborei, por meio da oralidade, estes questionamentos voltados a contribuir para o alcance de tais propostas elencadas e introduzir o conteúdo que seria estudado no momento seguinte:

- 1) Essa história foi contada por alguém? (“Pelu narradô, fessô)
- 2) É possível saber quem é o narrador?
- 3) Por que os funcionários da Alfândega ficaram desconfiados da velhinha?
- 4) O que causa humor no texto? (*a gente achava qui era uma coisa mais gravi*)
- 5) O que o narrador quis dizer com a expressão “tudo malandro velho”? (EX: *elis são tudu veiacô. “E o que é veiacô?” “É que são espertu”*).
- 6) O que a velhinha carregava dentro do saco, para despistar o guarda? (*areia*)
- 7) Você achou o final da história surpreendente? Por quê? (*sim, porque eu não esperava que era só areia*).

Esse momento de leitura, seguido de respostas, foi muito interessante. Os alunos participaram bastante. Na pergunta 4, uma aluna respondeu: “*a gente achava qui era uma coisa mais gravi, tipo droga, né*”.

ATIVIDADE DE CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

Para alcançar os objetivos propostos, abordei os seguintes conteúdos propostos: variação linguística e o desfecho em minicontos. Utilizando o quadro, a explanação dos conceitos foi feita de formato de aula expositiva, com auxílio do quadro para produção de tópicos.

Dessa forma, expliquei que toda língua é heterogênea. Sendo assim, não é algo rígido, pois se modifica constantemente. E no Brasil não é diferente (Mollica, 2015). Apontei, também, que a sociolinguística estuda essa mudança

que a língua sofre. Sendo assim, dizer que a língua apresenta variação significa dizer que ela é heterogênea.

Para exemplificar, utilizei o próprio conto lido durante a atividade de acolhida. Dessa forma, selecionei algumas expressões para fomentar a discussão. A primeira escolhida foi “*uai*”. Perguntei quando esse termo é usado. Alguns responderam que “*não existe uma hora certa pra falar uai. A gente fala quando fica surpreso. Tipo assim: uai, professor, o senhô não vai corrigi o trabalho?*” importante registrar que essa expressão é bastante utilizada pelos falantes da região em que esta pesquisa foi realizada.

Porém, a resposta que mais me prendeu a atenção foi em relação à pergunta 5: “*eles são tudu veiacó.*” Questionei o que significava o vocábulo “*veiacó*”. O aluno respondeu: “*É que são espertu. Significa ispertu, pessoa esperta*”. Dessa forma, seguimos para o próximo momento.

Dessa forma, seguimos para a próxima etapa dos conteúdos, que seria identificar desfechos surpreendentes em narrativas. Para tanto, distribuí, impressos em folhas de papel A4, os seguintes textos:

TEXTO 1

ESTIMAÇÃO

O apartamento era minúsculo.

- Mal cabe a nossa família - dizia a mãe. Além disso, anda infestado de insetos, que não sei de onde vieram.

Guardando sua barata na caixinha o menino resmungava: “Quem manda ela não me deixar ter um cachorro”.

Sandra

TEXTO 2

MANCHETE

Todos os dias o jornal surgia por baixo da porta, exatamente na mesma hora.

Um dia, um bilhete escrito em letras grandes pelo zelador: A CHUVA MOLHOU AS NOTÍCIAS.

Bárbara Sanco

PEDIDO

-Mãe, escreve uma poesia para mim.

-Eu te amo!

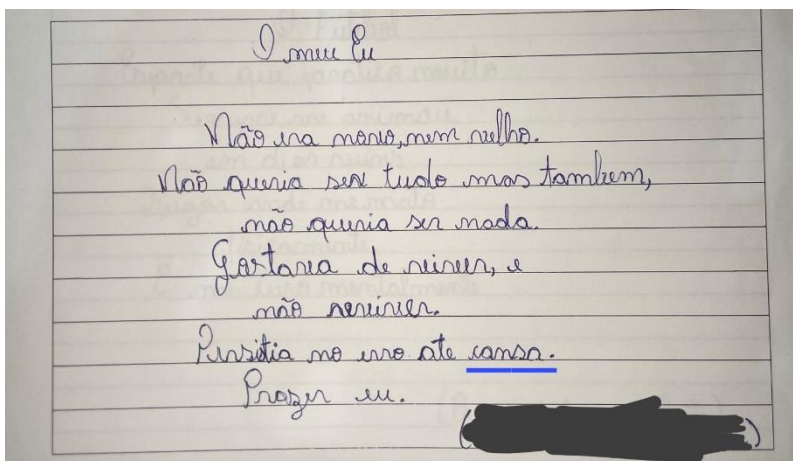
Miriane Willers

Após a leitura cadenciada de cada miniconto, fizemos alguns comentários. Perguntei se eles perceberam as características que estudamos nesses três encontros. Aparentemente, eles conseguem visualizar a presença de narrador, foco narrativo e uma das grandes características no gênero miniconto: o desfecho surpreendente. Dessa forma, como já de costume, solicitei que produzissem um miniconto. Eles tiveram 50 minutos para realizar a atividade. Fiz a observação de que tentassem produzir um miniconto com um desfecho surpreendente.

ATIVIDADE DE DESPEDIDA

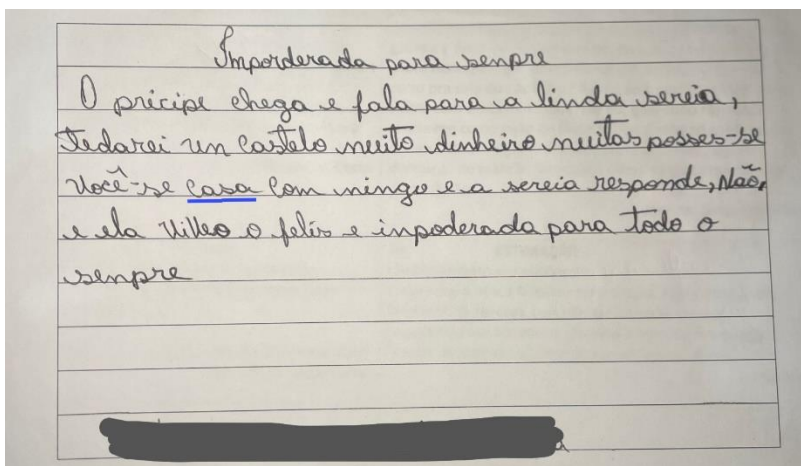
Após o tempo disponibilizado, deixei os alunos livres para realizar a socialização das produções. Alguns se sentiram à vontade para mostrar suas criações. Foi um momento muito legal. Muitos alunos superaram suas dificuldades e conseguiram desenvolver as habilidades trabalhadas ao longo desses três encontros. Dessa forma, selecionei três textos que foram elogiados por mim e pelos participantes. Os participantes serão identificados por *P* seguido de um número (P1, P2, P3...), a fim de não haver exposição dos alunos que participaram da pesquisa.

TEXTO 1:



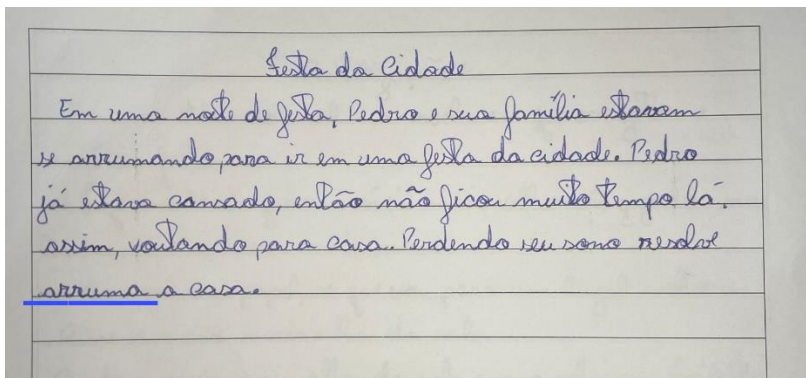
Texto produzido por P3.

TEXTO 2:



Texto produzido por P13.

TEXTO 3:



Texto produzido por P1.

AVALIAÇÃO DO CICLO

Nesse último encontro, além dos três momentos presentes nas outras oficinas, houve uma ocasião para avaliação dos encontros. Aqui, os alunos puderam demonstrar suas considerações sobre as oficinas.

Nesse sentido, a avaliação das atividades tem o objetivo de estimar os aspectos negativos e positivos. Além disso, os participantes têm total liberdade para sugerir mudanças ou atribuir elogios acerca de todos os três encontros. A avaliação do ciclo de oficinas ocorreu apenas no último encontro com a finalidade não se tornar uma atividade cansativa e, dessa forma, mais efetiva. Sendo assim, apresento, a seguir, as perguntas contidas no documento de avaliação.

IMAGEM 5:

UFNT
UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE TOCANTINS - UFNT
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

AVALIAÇÃO DO CICLO DE OFICINAS

Professor mediador: Aldri Felipe

INSTRUÇÕES DE PREENCHIMENTO: Faça uma X na sua opção de resposta

ITENS	QUESTÕES	RESPOSTAS		
		SIM	PARCIAL	NÃO
1	Diante dos objetivos propostos, você considera que a escolha de oficinas como método de trabalho foi apropriada para abordar os temas?	X		
2	Foram utilizados recursos (textos, imagens, vídeos) relacionados ao tema, os quais contribuíram para melhor compreensão dos assuntos trabalhados e para o diálogo?	X		
3	A carga horária foi bem distribuída?	X		
4	Os assuntos trabalhados foram atuais?	X		
5	As atividades propostas foram esclarecidas adequadamente pelo mediador?	X		
6	A quantidade de exercícios e exemplos visando correlacionar teoria e prática foi satisfatória?	X		
7	O pesquisador acompanhou todas as etapas da oficina, dando esclarecimentos adequados?	X		
8	As produções propostas foram adequadas aos temas trabalhados?	X		
9	Após ter participado do ciclo, você acha fácil produzir um miniconto?	X		
10	Você considera fácil criar um desfecho surpreendente para uma narrativa?	X		

11 – Gostaria de deixar algum elogio ou comentário positivo sobre sua experiência com o ciclo de oficinas?

Sim, foi bastante bom, é ajuda muito para mim entender algumas coisas.

12 – Gostaria de deixar alguma reclamação, crítica ou sugestão sobre o ciclo?

Não, não críticas.

Avaliação do ciclo realizada por um participante.

A seguir, disponibilizarei o último quadro esquemático com o resumo da oficina pedagógica de número 3.

OFICINA 3

Título	UAI!
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o conceito de variação linguística; - Analisar desfechos no gênero miniconto; - Exercitar a leitura; - Incentivar a escrita; - Produção de um miniconto;
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> - Variação linguística; - Desfecho em minicontos;
Habilidade	<p>(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>
Momentos	<p>1º momento: atividade de acolhida: leitura e diálogo sobre o texto “A velhinha contrabandista”.</p> <p>2º momento: atividade de conhecimentos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreensão do conceito de variação linguística; - Leitura e interpretação de três minicontos; - Produção de minicontos. <p>3º momento: atividade de despedida: leitura de alguns dos textos produzidos.</p> <p>4º momento: avaliação do ciclo de oficinas.</p>
Carga horária	02 horas.
Público alvo	Alunos do projeto de articulação.
Material utilizado	Textos impressos em folhas de papel A4, pincel para quadro branco, quadro.

7. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Antes de iniciarmos as análises das ocorrências de variações nas produções, queremos fazer algumas pontuações sobre as modalidades oral e escrita da língua. Obviamente, ponderamos que ambas as modalidades apresentam diferenças e variações.

Segundo Marcuschi (2001), essas diferenças não podem ser simplesmente encaradas como dicotomias, mas uma relação de continuidade que transcorre pelos gêneros textuais. Sobre essa relação, o autor exemplifica: uma pessoa faz a leitura de um livro em voz alta e depois tece um comentário oralmente; outro exemplo acontece quando alguém recebe uma carta e, posteriormente, lê para outras pessoas.

Contudo, o autor ressalta que, em muitas vezes, na escola, existe uma separação entre fala e escrita, dando a cada uma um lugar. Ele explica que essa grande divisão seria fruto da “pedagogização da escrita”.

Sendo assim, em certo momento, confundem a escrita (modo de uso da língua) com apenas uma forma de seu uso: o padrão. O autor utiliza o exemplo do *grafite*, que cumpre uma função social e, muitas vezes, por diversos fatores, não é considerado como uma escrita (Marcuschi, 2001).

Nesse sentido, ainda de acordo com o autor, a escola não pode considerar apenas uma escrita única (padrão), desqualificando as demais, que também apresentam diversas formas de manifestação, como o caso citado do *grafite* (Marcuschi, 2001).

De acordo com Ferminio (2017), em se tratando do contexto de sala de aula, as análises linguísticas deveriam dar atenção às várias dificuldades dos aprendizes, a fim de que eles dominem diversas normas. Ou seja, devem ser trabalhadas práticas oralizadas e escritas, a fim de que os alunos dominem ambas. Porém, em muitas ocasiões, a escola se empenha sobre o domínio da escrita e peca em considerar situações de fala, que evidenciaria a individualidade de cada aluno.

Obviamente, é indispensável trabalhar a norma culta nas salas de aula, uma vez que a escola tem como objetivo ampliar a competência sociocomunicativa de seus alunos. Porém, a escola não pode deixar de abordar as adequações de fala e de escrita em diferentes contextos, para que possam

utilizar as diferentes variedades de acordo com a necessidade cada contexto exige (FERMINIO, 2017).

Sobre isso, Bortoni-Ricardo (2004) aponta que o processo de ensino-aprendizagem da língua escrita é uma consequência de uma transição que parte de uma cultura predominantemente oral para uma cultura que, quase sempre, exalta muito a escrita. Ou seja, o aluno sai de um ambiente cômodo para um contexto desconhecido, no qual enfrenta um conflito entre o falar e escrever “corretamente”.

Sendo assim, durante o processo de aquisição da escrita, a fala exerce forte influência. O aluno demora um pouco a ter a “maturidade linguística” para compreender algumas particularidades da escrita. Dessa forma, com essa influência da oralidade, surgem expressões que estão às voltas do contexto desses alunos. Gírias, expressões regionais, neologismos, enfim, fenômenos linguísticos provenientes de fatores linguísticos e extralinguísticos ficam em evidência na escrita desses estudantes.

Se houver uma comparação, é óbvio que a variação aparece em maior facilidade em textos orais, principalmente se o ambiente for propício, como uma conversa irreverente com amigos ou um bate papo sobre futebol. Apesar disso, algumas ocorrências chamaram nossa atenção e merecem ser destacadas nos próximos parágrafos.

7.1. apagamento do /r/ em final de palavras

Como exemplo, identificamos algumas características, que predominam na oralidade, presentes nos textos produzidos pelos alunos. O primeiro exemplo que quero destacar é o que teve o maior número de ocorrências (apareceu 13 vezes). Trata-se do apagamento do /r/ em final de palavras. Muito comum na fala, alguns alunos reproduziram esse fenômeno em seus textos.

Consideramos pertinente elucidar os importantes apontamentos que Messias e Lacerda (2002) fazem sobre esse fenômeno:

“Um dos fenômenos bastante frequentes nos textos escritos, influenciado por essa forte influência da oralidade na escrita, é o *apagamento*, o qual também é chamado, por alguns autores, de apócope ou cancelamento, um processo fonológico que consiste na supressão de fonemas em final de vocábulos e, na Língua Portuguesa, ocorre constantemente em formas verbais infinitivas” (grifos meus).

Conforme os estudos das autoras, o apagamento consiste na “eliminação de um fonema no final de um vocábulo”, podendo acontecer, inclusive, em palavras de diversas classes gramaticais (p. 252). Ainda segundo elas, esse fenômeno não é novo na história das línguas. Elas esclarecem que, antigamente, esse fenômeno já chegou a ser associado a determinados grupos sociais. Estudos recentes, porém, não admitem mais qualquer associação, uma vez que ele se apresenta na fala de brasileiros de forma indistinta.

Segundo Messias e Lacerda (2002), abordar questões relacionadas à escrita é um grande desafio, uma vez que a diversidade da língua precisa ser levada em consideração. Dessa forma, “a escola precisa considerar a língua enquanto fenômeno heterogêneo, dinâmico e sujeito a variações”, a fim de oportunizar que os alunos consigam se desenvolver em seus respectivos papéis sociais.

Nesse sentido, refletir sobre as produções escritas dos estudantes permite fazer inúmeras observações, pois, conforme nossa discussão até o momento, seus textos geralmente apresentam influências da oralidade, ou seja, variação linguística atrelada à própria comunidade linguística a qual esse falante está inserido. Sendo assim, na escola onde a pesquisa ocorreu, no maior mercado da cidade ou no posto de gasolina, não é difícil encontrar falantes suprimindo o fonema /r/ em infinitivos. Aliás, é uma prática muito comum.

Antes de iniciarmos efetivamente a análise dos casos concretos de *apagamentos* que surgiram nas produções, queremos, mais uma vez, recorrer às considerações de Messias e Lacerda (2002), agora, porém, acerca do conceito de processos fonológicos, uma prática natural e comum em línguas de todo o mundo. Segundo elas:

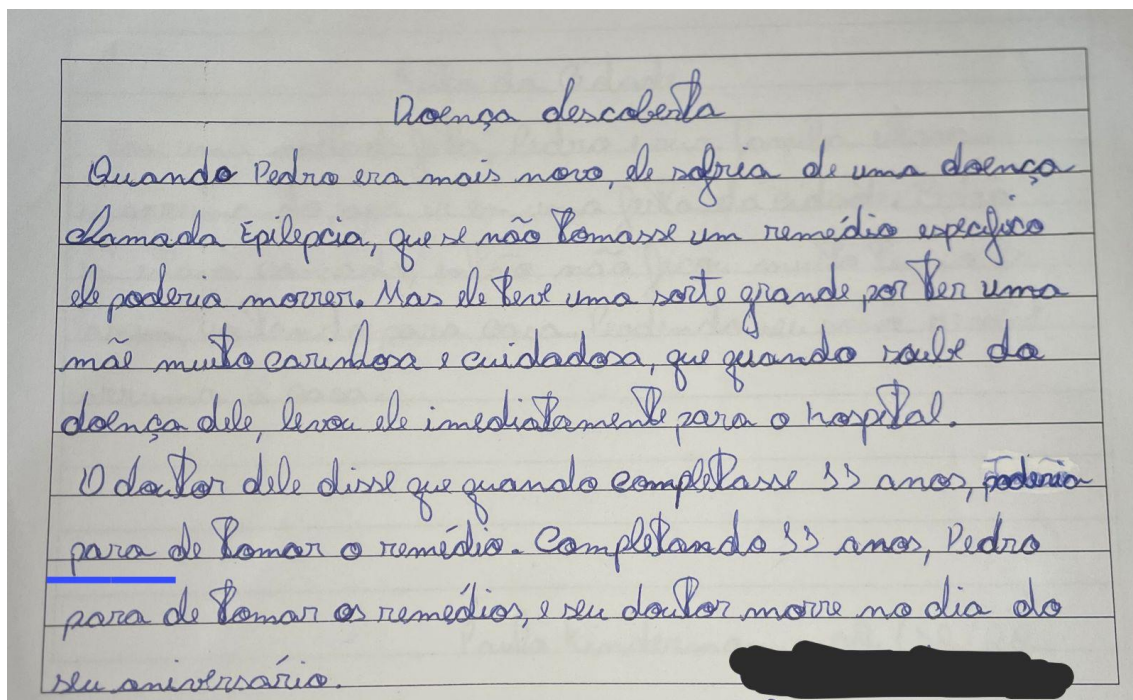
“Os processos fonológicos que ocorrem por supressão de fonemas são classificados de acordo com a posição em que ocorrem dentro no vocábulo, sendo denominados de aférese (quando há a supressão do fonema no início da palavra), síncope (quando há a supressão de

fonema no interior da palavra) e apagamento (quando há a supressão de fonema no final da palavra)” (MESSIAS E LACERDA, 2002).

De acordo com o estudo das autoras acima citadas, o processo fonológico conhecido como *apagamento* não é um fenômeno recente na história das línguas. Nesse sentido, vamos analisar, a seguir, como essa influente característica da oralidade se apresentou nas produções de minicontos.

Para elucidar nossas considerações e as explicações dos autores acima, apresentaremos, a seguir, algumas produções, na íntegra, dos alunos que participaram do ciclo de oficinas. Chamaremos cada participante de P seguido de um número para auxiliar na identificação e sempre apagaremos o nome dos sujeitos, a fim de resguardar suas respectivas identidades. Dessa forma, iniciaremos, sempre com breves comentários, pela produção do P1:

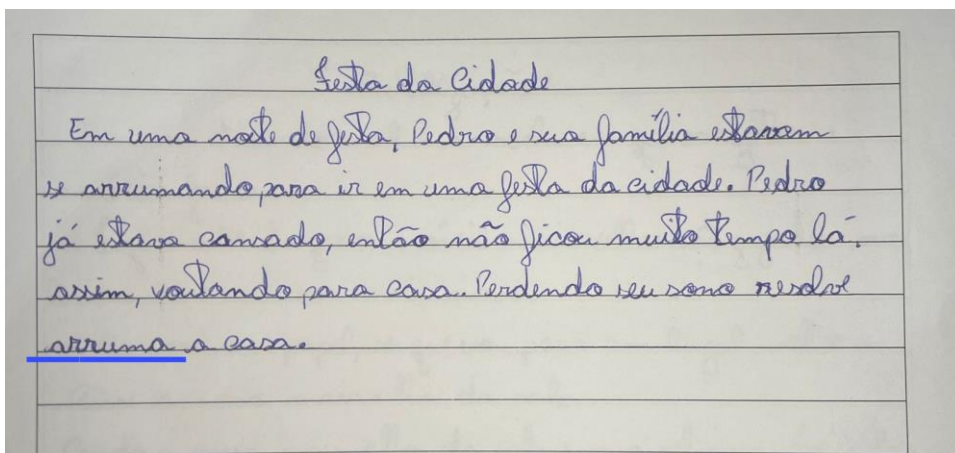
Texto 04:



Miniconto produzido por P1.

Como é possível observar, no texto intitulado “Doença descoberta”, o participante escreveu, na linha 8, que o personagem poderia “*para de tomar o remédio*” ao completar 18 anos. Contudo, como se observa, houve o apagamento de /r/ no verbo *parar*.

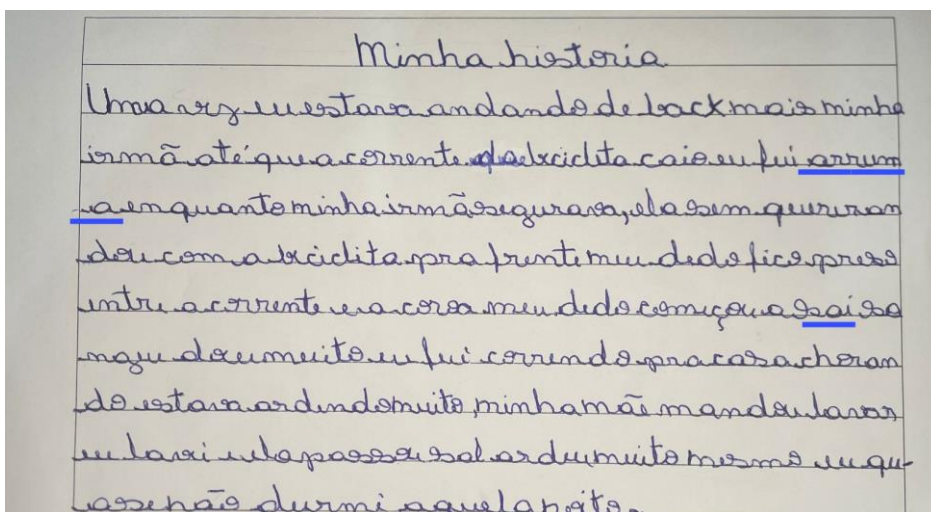
Texto 05:



Miniconto produzido por P1.

No texto acima, intitulado “Festa na cidade”, novamente o mesmo participante (P1) produz o apagamento de /r/ em seu texto. Na última linha do miniconto, o aluno escreve que o personagem iria “arruma” a casa após perder o sono. Contudo, como visto, não registrou o /r/ que marca os verbos no infinitivo.

Texto 06:



Miniconto produzido por P2.

O miniconto intitulado “Minha história”, produzido por P2 apresenta uma coincidência surpreendente: o apagamento de /r/ em verbo infinitivo idêntico ao apagamento praticado por P1, analisado no exemplo anterior. Dessa forma, ambos realizam o verbo como *arruma* (no lugar de *arrumar*). Além disso, P2 também pratica apagamento de /r/ em outro trecho do texto (linha 6), quando

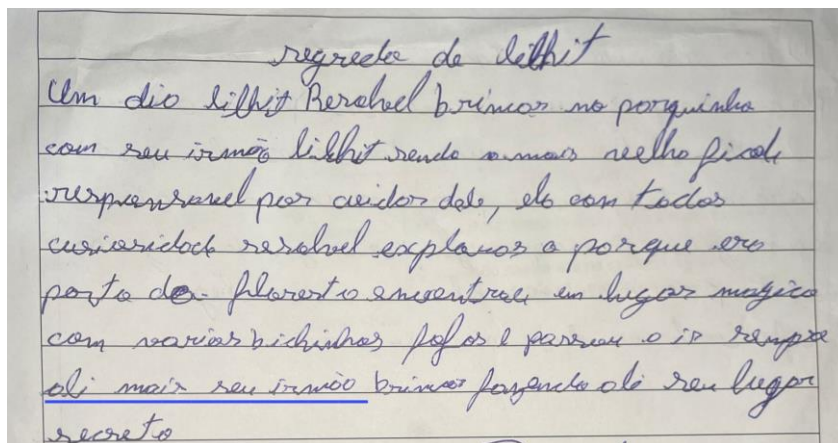
realiza a seguinte construção: “começou a *sai* sangue”, ao invés de “começou a *sair* sangue.

Vamos solicitar aqui uma breve pausa na análise do apagamento de /r/ para elucidar algumas questões interessantes que estão relacionadas ao texto 3, cuja autoria é de P2. Sendo assim, aproveitamos para analisar um trecho presente na linha 1: “eu estava andando de back”. A bicicleta é um veículo cultural na cidade a qual esta pesquisa foi realizada, inclusive é o meio de transporte mais usado pelos estudantes que frequentam a escola. Dessa forma, pode-se dizer que está presente no cotidiano dos sujeitos que participaram do ciclo de oficina.

Nesse sentido, a palavra *bike* é muito usada por jovens e adolescentes do Brasil inteiro. O que chamou nossa atenção no texto foi o fato de ela ter sido produzida com variação na grafia. Comumente é grafada com a letra *i*, *bike*, uma vez que é uma palavra conhecida como *anglicismo*, ou seja, mantém sua originalidade proveniente do inglês.

Para concluir, queremos destacar uma marca peculiar de algumas regiões rurais que foi apresentada nesse texto. Ainda na linha 1, P2 narra: “eu estava andando de back *mais* minha irmã”. A trocar da preposição *com* (ex: com minha irmã) pelo adjunto adverbial de intensidade, *mais*, não é uma construção comum em localidades urbanas. Além de ter marcado presença no texto de, produzido por P2, também se faz presente na produção de P14, como observaremos a seguir.

Texto 07:



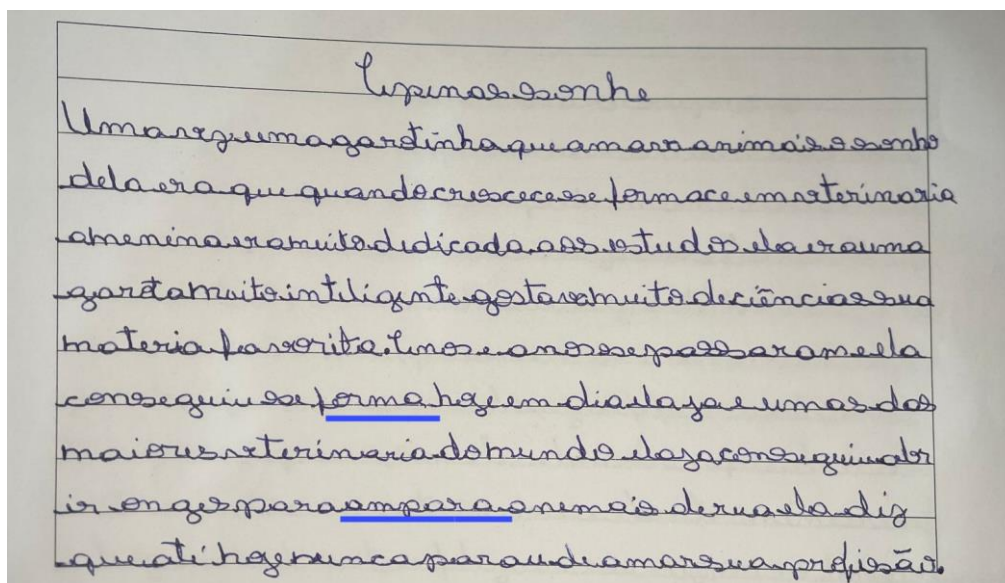
Miniconto produzido por P14.

Como podemos observar, no texto intitulado “Segredo de Lilhit”, mais especificamente na linha 9, que está devidamente destacada, também houve a ocorrência da substituição da preposição *com* pelo advérbio de intensidade *mais*. Dessa forma, P14, ao narrar sobre um lugar mágico encontrado, diz que “passou a ir sempre ali *mais* seu irmão”.

Os exemplos citados e ilustrados com a imagem dos textos originais, e na íntegra, foram as duas únicas ocorrências dessa substituição, que não é praticada normalmente por falantes do português padrão (PD). Talvez não tenha tanta relevância exatamente pelo número baixo de ocorrência, mas destacamos que ambas ocorreram em produções de participantes de gênero feminino.

Como já mencionamos essas duas únicas ocorrências, terminamos aqui nossa pausa solicitada e, agora, voltaremos a falar do apagamento de /r/. A propósito, o próximo texto também é de P2:

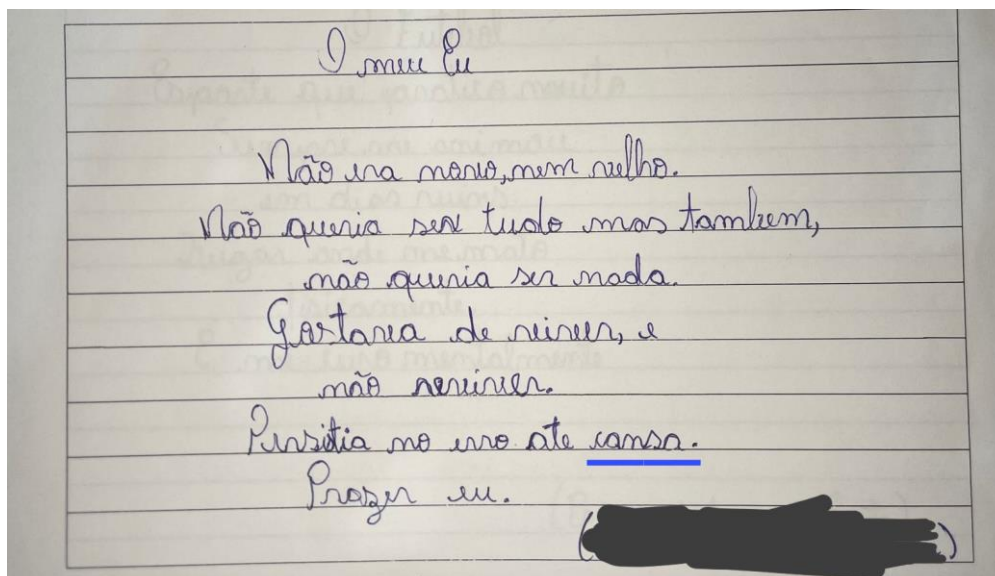
Texto 08.



Miniconto produzido por P2.

No segundo texto produzido por P2, intitulado “Apenas sonhe”, há duas ocorrências de apagamento de /r/. Na linha 7, podemos ver a construção “conseguiu se *forma*”, portanto, houve ausência de /r/ no verbo infinitivo *formar*. Além disso, na linha 9, o verbo “*ampara*” foi utilizado como se estivesse sendo utilizado em primeira pessoa do tempo presente do modo indicativo, porém, percebe-se que não era essa a intenção.

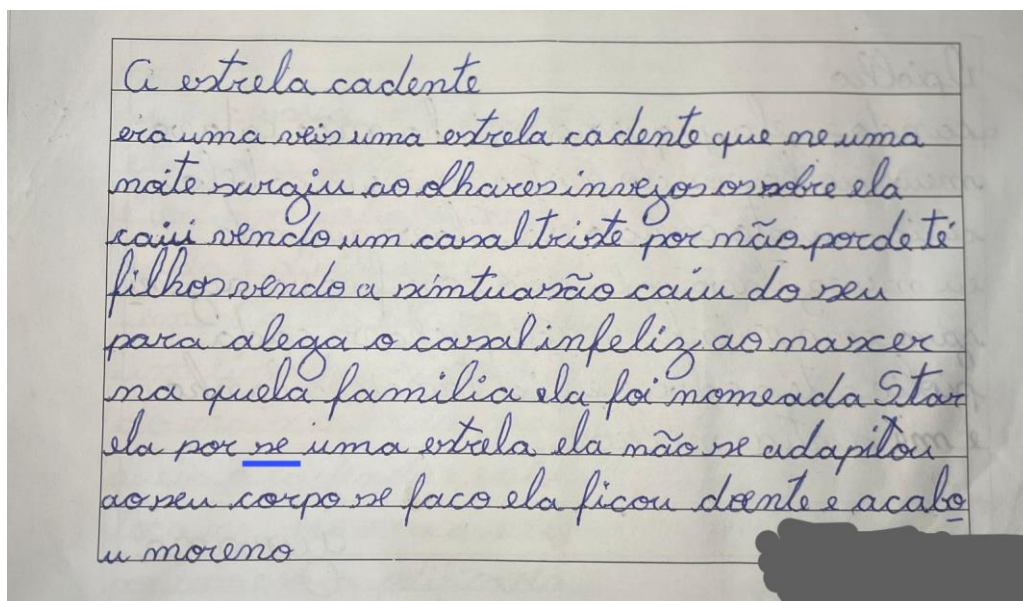
Texto 09.



Miniconto produzido por P3.

Como podemos observar, no miniconto intitulado “O meu eu”, o aluno escreveu, no penúltimo verso, que o eu-lírico “persistia no erro até *cansa*”. Além de não acentuar adequadamente algumas palavras, abordagem que ficará para outra oportunidade, o participante também suprimiu o /r/ ao final do verbo infinitivo *cansar*.

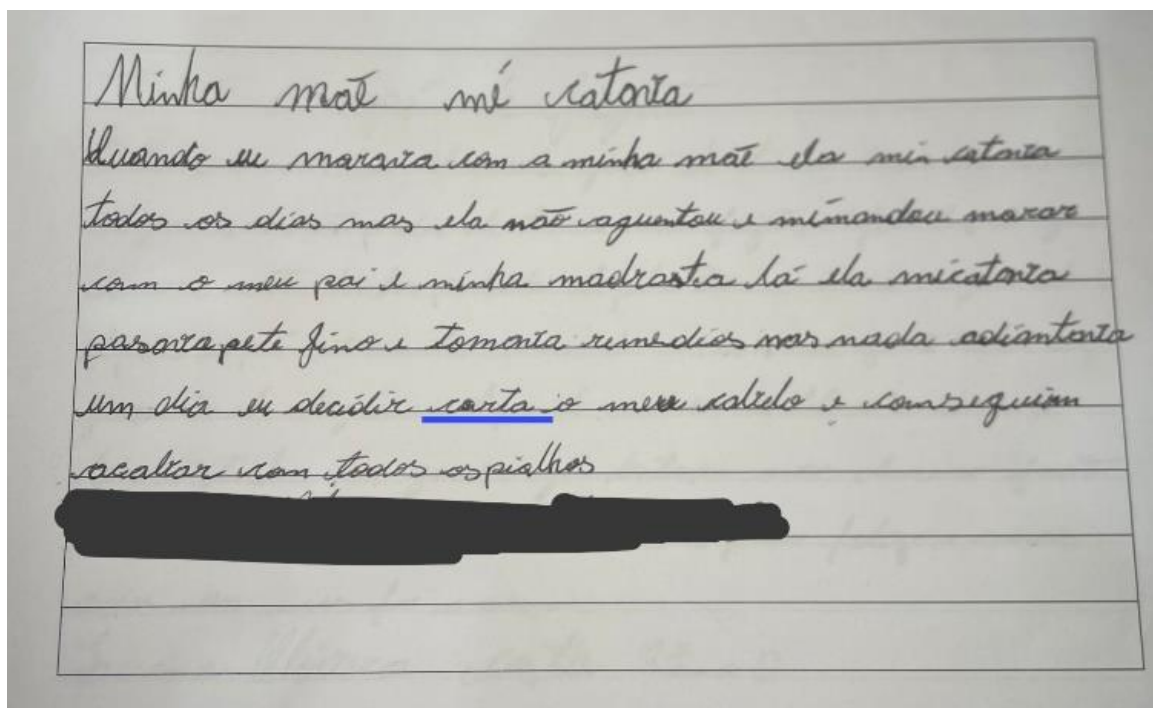
Texto 10.



Miniconto produzido por P6.

No miniconto “A estrela cadente”, P6 conta a breve história de uma estrela cadente que cai do céu para realizar o sonho de um casal que não poderia ter filhos. Na linha 8, está presente o apagamento de /r/, desta vez em verbo infinitivo pessoal, *ser*, que, convenhamos, é um verbo um pouco mais complexo, pois é considerado verbo irregular.

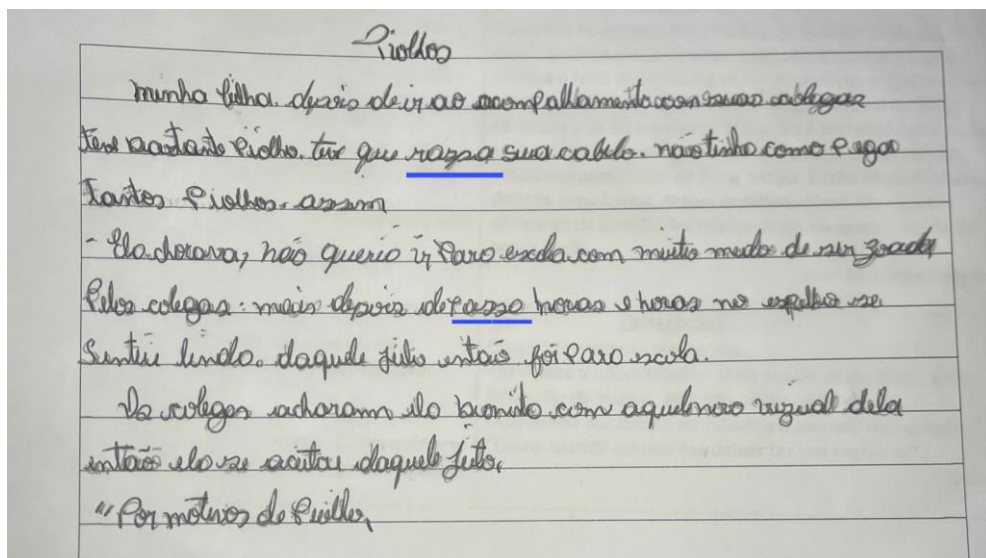
Texto 11:



Miniconto produzido por P10.

No texto produzido por P10, intitulado “Minha mãe me catava”, a personagem narra uma experiência desconfortável que viveu com sua mãe. Na penúltima linha do miniconto, encontramos a ocorrência de apagamento de /r/, objeto de nossa análise nesta seção. O verbo no infinitivo *cortar* surge como *corta*, ou seja, como se estivesse sendo utilizado na terceira pessoa do tempo presente do modo indicativo.

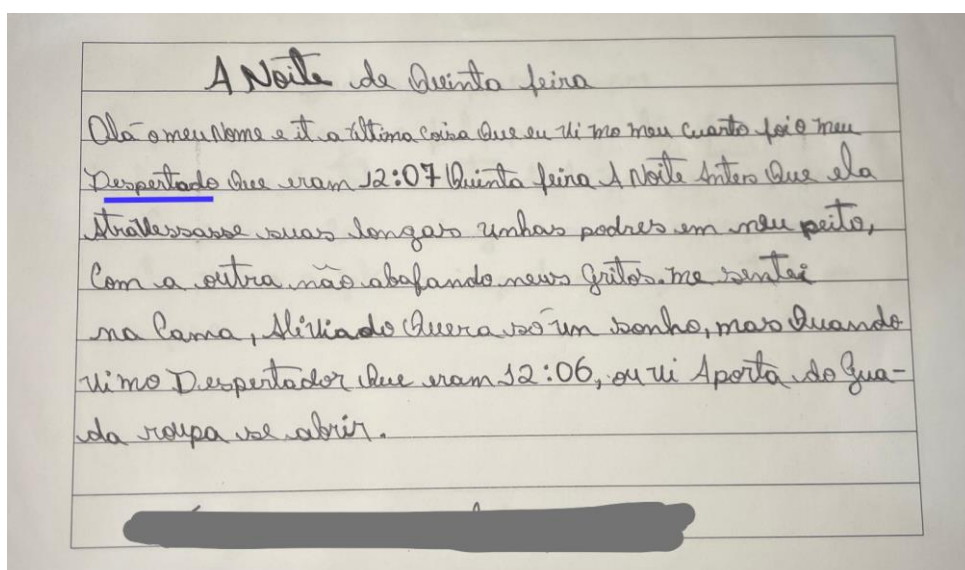
Texto 12:



Miniconto produzido por P12.

Como podemos observar, no texto acima, novamente encontramos duas ocorrências de apagamento de /r/ em um mesmo miniconto. Na linha 2, o verbo *raspar* foi utilizado na forma *raspa* e, na linha 5, encontramos o verbo *passar* na forma *passa*. Coincidentemente, os dois apagamentos aconteceram em verbos no infinitivo, mas que foram grafados como se estivessem sendo utilizados na terceira pessoa do tempo presente do modo indicativo.

Texto 13:



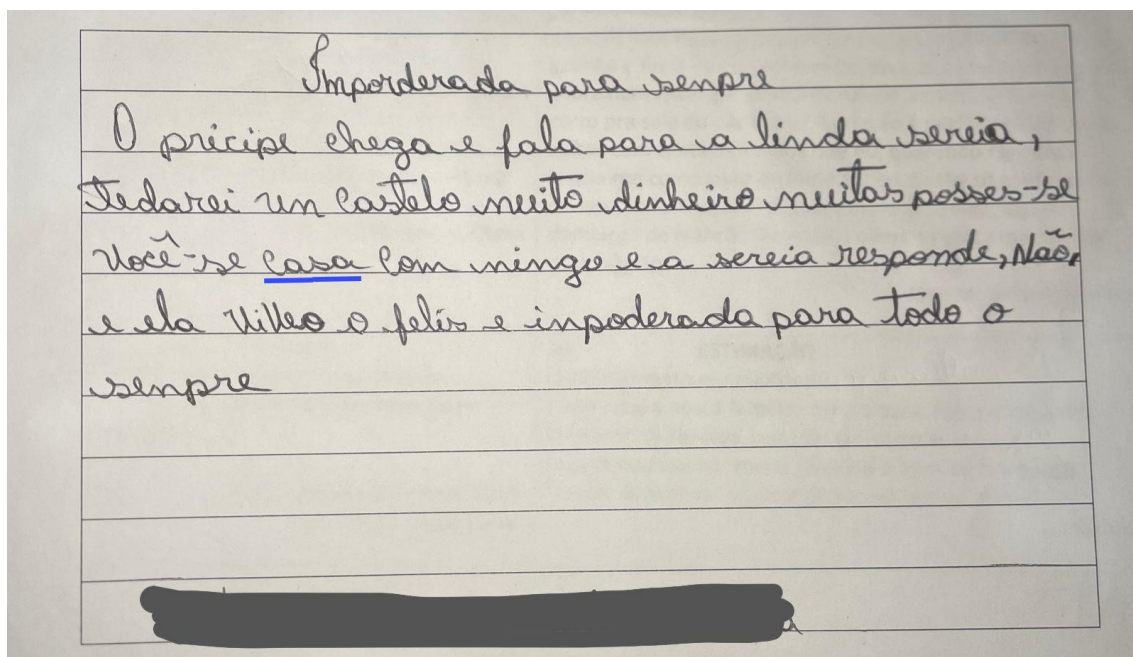
Miniconto produzido por P13.

No miniconto emblemático intitulado “A noite de quinta-feira” o eu-lírico relata momentos tensos que transitam entre a realidade e a imaginação. Na linha 3, quando cita a última coisa que viu em seu quarto, seu despertador, incorre no apagamento do /r/ ao final da palavra.

Contudo, apesar de o apagamento aqui apresentar semelhança com os outros que foram citados e comentados, ou seja, sempre ao final da palavra, queremos fazer um apontamento relevante: o apagamento ocorreu em uma palavra de classe gramatical diferente das outras que aconteceram a até o momento. *Despertador* é um vocábulo que pertence à classe dos substantivos.

Diante disso, elucidamos os estudos de Messias e Lacerda (2002). De acordo com as autoras, o *apagamento* de /r/ em finais de palavras, na Língua Portuguesa, ocorre constantemente em formas verbais infinitivas. Isso não significa dizer que ele não surgirá em palavras de outras classes gramaticais. Como visto no exemplo acima, surgiu em palavra de classe substantiva. Obviamente, é menos comum esse episódio, mas pode acontecer, conforme exposto no texto 10.

Texto 14:



Miniconto produzido por P13.

Para finalizar esse primeiro momento de análises do apagamento de /r/, vamos nos apropriar de outro belo texto de P13. Dessa vez, o autor dá vida a uma linda jovem empoderada, que não abre mão de sua liberdade, nem mesmo diante de grandes promessas.

Na linha 4, o príncipe condiciona muitas posses ao “sim” da sereia ao pedido de casamento: “... se você se casa comigo”. Contudo, é notório o apagamento do /r/ no verbo *casar*. Mas certamente, não foi esse o motivo da recusa pelo casamento.

Sendo assim, conseguimos concluir que o apagamento de /R/ ocorreu em textos de 07 dos 15 participantes do ciclo de oficinas (sendo 04 participantes do sexo feminino e 03 do sexo masculino). Esses números permitem concluir que a ocorrência do apagamento esteve presente em minicontos de 46,62% dos participantes. Dessa forma, 53,28% dos alunos não apresentaram em seus respectivos textos essa influência da oralidade.

Ressaltamos que, conforme vários estudos já realizados e divulgados, esse fenômeno está muito presente na fala dos brasileiros, independentemente de classe social, gênero ou escolaridade. Desse modo, não é diferente na cidade de Vila Rica. E como já sabemos que a oralidade influencia a escrita dos alunos, o fenômeno conhecido como *apagamento* ocorreu 13 vezes em 10 textos diferentes.

Além disso, como analisamos, as ocorrências não aconteceram somente em finais de verbos no infinitivo. Houve uma ocorrência de apagamento em final de substantivo.

7.2. Marcação de concordância verbal/nominal

Outro exemplo que gostaria de evidenciar, e o que teve significativa ocorrência nos minicontos é a falta de marcação de concordância verbal ou nominal, inclusive em construções frasais simples, ou seja, ausência na relação estabelecida de forma harmônica entre sujeito e verbo. Vamos trazer breves considerações de alguns autores sobre esse tema antes de iniciarmos nossa análise.

Em sua dissertação sobre concordância verbal em textos escritos e orais, a autora Ferminio (2017) faz uma discussão muito rica sobre o tema. Além disso, ela apresenta resultados de diversos trabalhos sobre a temática. Dessa forma, vamos utilizar alguns apontamentos como referência para apoiar nossa pesquisa e, se possível, comparar alguns resultados.

Nesse sentido, a autora apresenta estudos que levam em consideração a presença de pluralização em dois grupos de construções: com sujeito simples e com sujeito composto. O primeiro bloco, que, pela regra, exige verbo no singular; e o segundo, que, de forma geral, pede verbo na forma de plural.

A autora explica Ferminio (2017), ainda, que, em se tratando da 'posição do sujeito em relação ao verbo', existe maior ou menor probabilidade de acontecer a concordância. Ou seja, quando o sujeito surge anteposto ao verbo, é mais provável que ocorra a aplicação da concordância verbal. Contudo, quando o sujeito é posposto ao verbo, a tendência de marcação da concordância é menor.

Quando se tratam de variáveis extralinguísticas, a autora faz apontamento importante sobre os seguintes fatores: idade e escolaridade. O nível de escolaridade apresenta ligeira influência no número de ocorrências, ou seja, quanto maior o nível de escolaridade, menor a tendência em não marcar a concordância verbal.

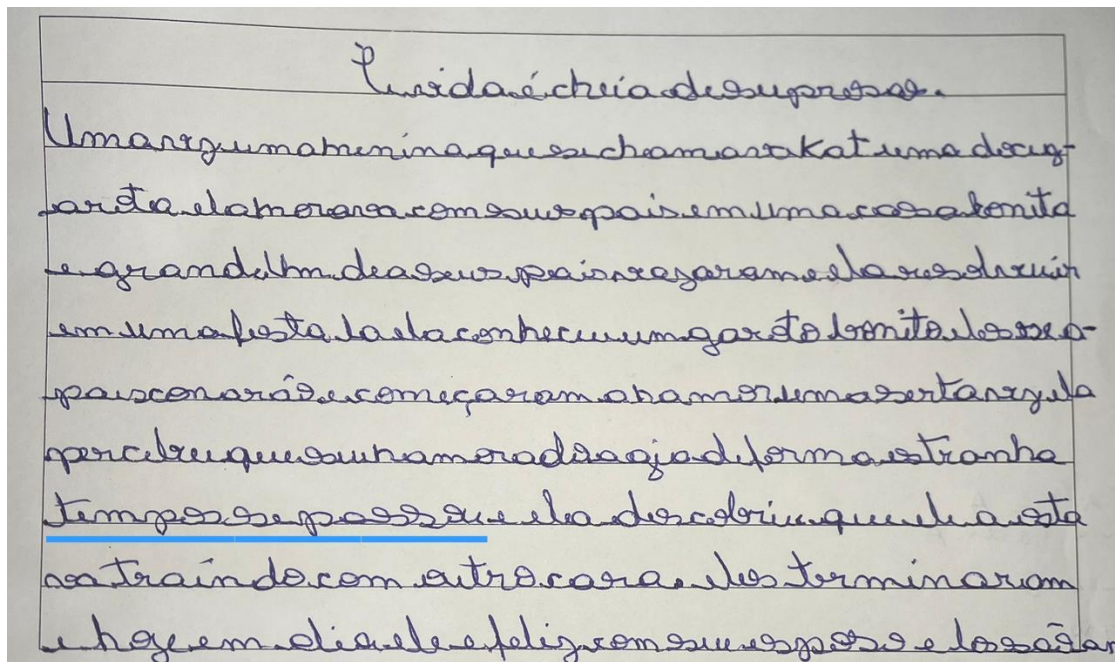
Na novela sociolinguística "A língua de Eulália", Marcos Bagno (2006) utiliza a personagem Irene para explicar as características de alguns fenômenos linguísticos. O autor chama de "plural redundante" algumas construções que envolvem concordância verbal.

Segunda o autor, o falante do português não padrão (PNP) entende que basta marcar o plural no sujeito (quando anteposto ao verbo) da frase. Dessa forma, subentende-se que o restante da frase já estaria pluralizada. Por exemplo, "As escolas vai ser reformada". No exemplo, o sujeito marcou o plural no sujeito simples e acredita que o ouvinte irá entender que se tratam de todas as escolas do bairro ou da cidade.

Dessa forma, reiteramos que os fenômenos de variação linguística estão presentes em todo território nacional. Reiteramos que já evidenciamos a grande influência da oralidade na aquisição da escrita. A ausência de concordância, como está muito presente na fala, também surgiu nos textos escritos.

Nesse sentido, vamos apresentar, a seguir, alguns recortes dos minicontos que apresentaram a ausência da marca da concordância (ou pluralização redundante). Antes de iniciar, queremos deixar registrado que não nos prenderemos a complexas análises sintáticas, uma vez que não é esse nosso objetivo central neste trabalho.

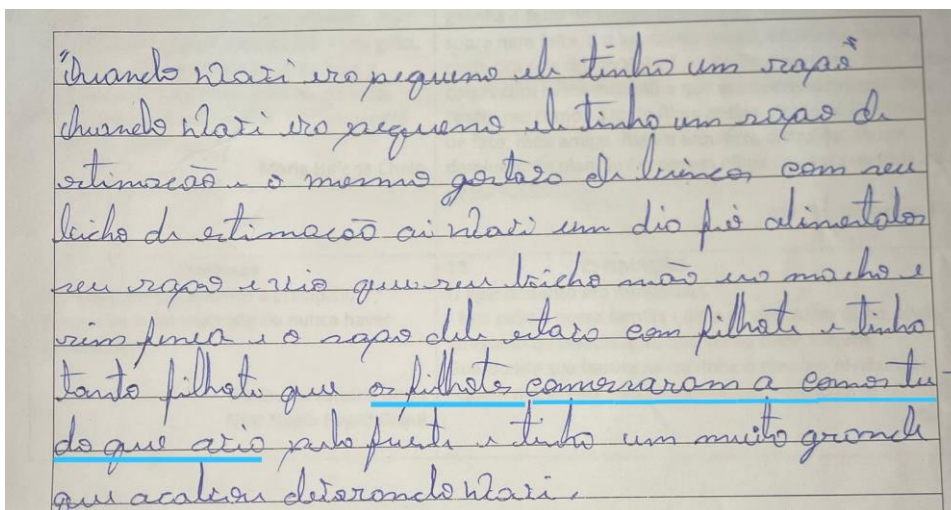
Texto 15:



Miniconto produzido por P2.

Em outro texto de P2, é possível observar nova ausência de concordância. Na linha 8, a participante afirma que “tempo se *passou*. Como o vocábulo *tempo* assume a função de sujeito (anteposto ao verbo), a tendência é que o verbo fizesse a concordância, o que não ocorreu no exemplo.

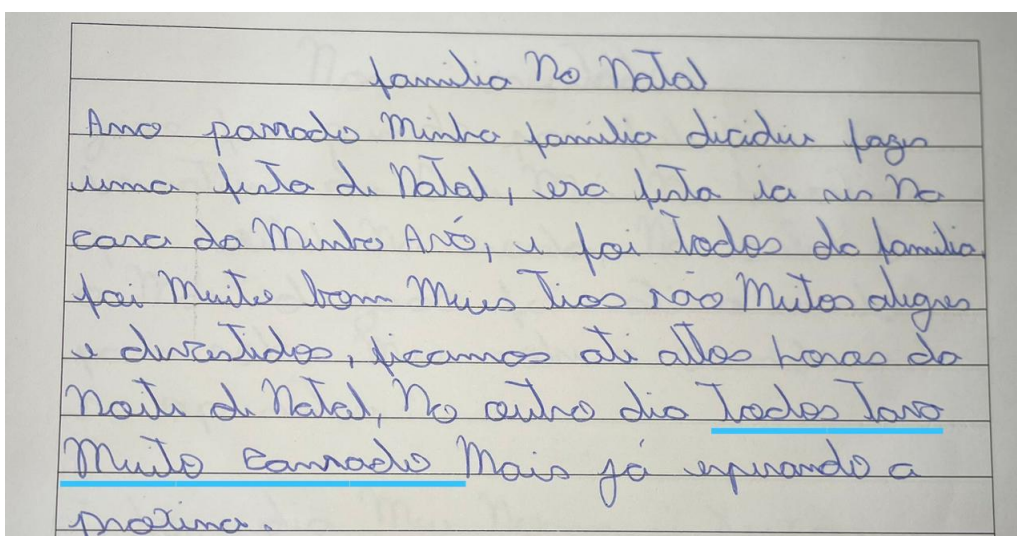
Texto 16:



Miniconto produzido por P4.

Como podemos observar, encontramos ausência de concordância verbal no texto acima que não apresenta título e conta a história de Davi e seu sapo, que na verdade era uma fêmea e teve vários filhotinhos. Na linha 8, que continua pela 9, o participante P4 narra que eram muitos os bichinhos e que “os filhotes começaram a comer tudo o que viam pela frente”. Observa-se, contudo, que o verbo *ver* não faz a concordância com o sujeito simples, “os filhotes”, que está anteposto”.

Texto 17:

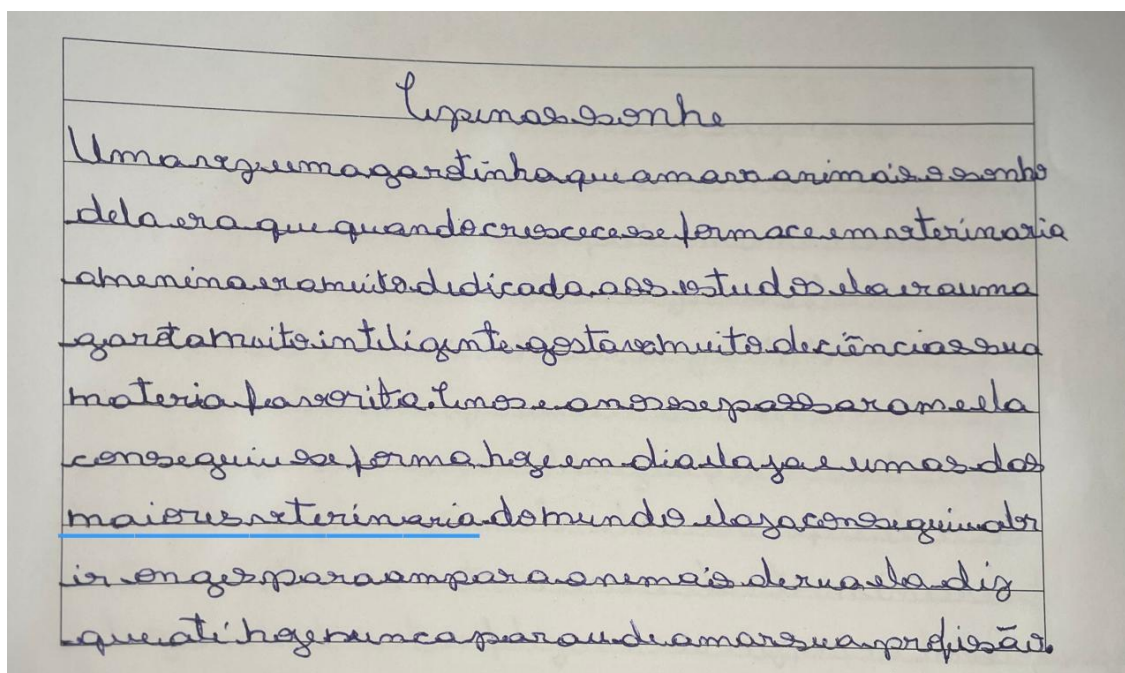


Miniconto produzido por P8.

No miniconto produzido por P8, intitulado “Família no natal”, o narrador relata momentos agradáveis com a família toda reunida em uma noite natalina na casa da matriarca. Além de relatar os momentos felizes em comunhão e a alegria contagiante dos tios, deixa claro que, apesar do cansaço, todos já estavam ansiosos pelo próximo encontro.

A partir da linha 8, podemos perceber que o autor apresenta uma ausência de concordância que já foi discutida no início deste subparágrafo. Trata-se da chamada pluralização redundante. Ela consiste no fato de o falante marcar a concordância apenas no primeiro elemento da frase, justamente como aconteceu no trecho destacado na imagem logo acima. Dessa forma, o restante da construção toda se apresenta no singular.

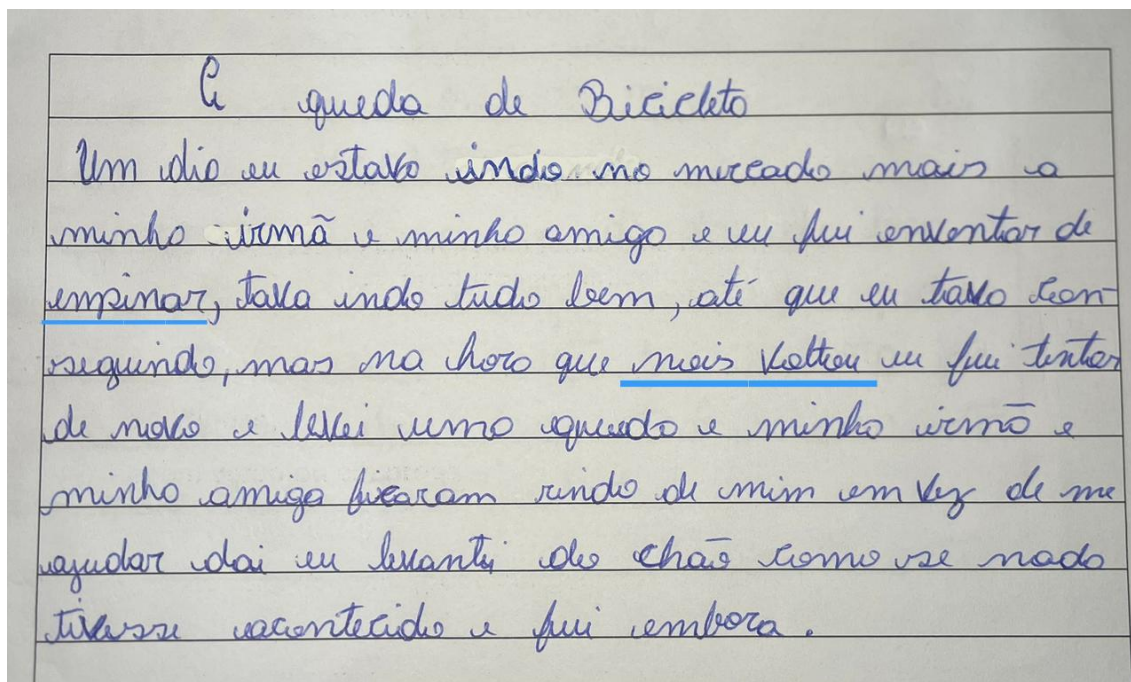
Texto 18:



Miniconto produzido por P2.

No miniconto produzido por P2, intitulado “Apenas sonhe”, podemos observar a não marcação de concordância. Na linha 8, o participante conta a história de uma pessoa que viria a se tornar “uma das maiores *veterinária* do mundo”. A palavra *veterinária*, contudo, não acompanha a flexão.

Texto 19:



Miniconto produzido por P5.

Sobre o miniconto produzido por P5, intitulado “A queda de bicicleta”, queremos chamar atenção para dois pontos que consideramos relevantes. O primeiro está relacionado à ausência de concordância verbal, presente na linha 6: “nois voltou”. Exemplo clássico de ausência marcação de plural no verbo da oração.

Outro fato que chamou nossa atenção e, por isso, queremos destacar é a presença do vocábulo *empinar*, que pode ser observado na linha 4. Já falamos que a bicicleta é meio de locomoção popular entre os alunos da escola. Dessa forma, expressões que permeiam esse contexto também são frequentemente utilizadas por eles.

Nesse sentido, “empinar” é um verbo utilizado para fazer referência a uma manobra praticado por alguns adolescentes quando estão pedalando. Ou seja, o verbo descreve o movimento de pedalar em uma bicicleta apoiado por apenas uma das duas rodas. Alguns adolescentes chamam essa manobra de “grau” (*dar um grau, puxar o grau*), mas essa expressão não se concretizou textos analisados, por isso não vamos nos prolongar nessa gíria.

7.3. Redução de [ndo] em [no]

O terceiro e último exemplo que apresento ocorreu bem menos do que os outros dois já citados, contudo considero relevante destacar também. Trata-se da redução de [ndo] para [no]. Desde já, ressaltamos que esse fenômeno é bastante comum e facilmente percebido na fala dos moradores da região, inclusive na fala de professores da escola na qual a pesquisa foi desenvolvida.

De acordo com os estudos de Cagliari (2002), o apagamento (ou redução) acontece quando ocorre a supressão de um segmento da forma básica de um morfema. Ou seja, quando verbos na forma nominal de gerúndio, como *comendo* e *bebendo* são realizados como *comeno* e *bebeno*, podemos assegurar que ocorreu o apagamento. Importa destacar que ele pode ocorrer também em palavras de outras classes gramaticais.

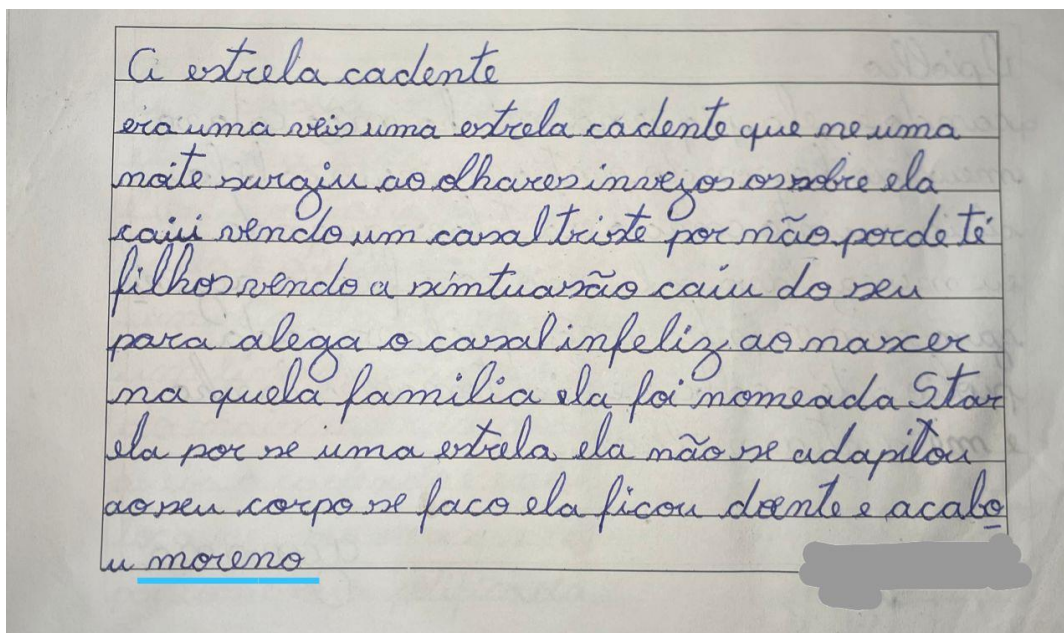
Ainda sobre o assunto, Evangelista (2022) afirma:

De maneira geral, o que se observa nesse fenômeno é o apagamento da consoante /d/ em contexto [ndo], resultando na forma reduzida [no]. Nesse sentido, a forma plena [ndo] é reconhecida como variante padrão, por ser de maior prestígio social; já sua forma reduzida [no], como variante não padrão ou estigmatizada (p. 94).

Segundo Bagno (2000), esse fenômeno de apagamento da consoante oclusiva /d/ em sequência [ndo] é muito praticado por falantes de várias regiões do país. Além disso, não se restringe a crianças e não alfabetizados, pois ocorre até na fala de sujeitos escolarizados de regiões urbanas quando estão em situações informais, ou seja, menos monitoradas.

Como já destacamos, a variação linguística surge com maior facilidade em textos orais. Contudo, já estudamos também que a oralidade exerce forte influência no processo de escrita. Nesse sentido, vamos apresentar, a seguir, um miniconto que apresentou o apagamento da consoante oclusiva /d/ em sequência [ndo].

Texto 12:



Miniconto produzido por P6.

Como foi explicado ao longo deste trabalho, os alunos que frequentam o projeto de articulação foram indicados pelos professores, normalmente de LP, que identificaram dificuldade de aprendizagem por parte desses alunos. Sendo assim, os alunos foram convidados para o projeto, a fim de que as habilidades de leitura e escrita fossem desenvolvidas de forma mais específica.

Dessa forma, recebemos alguns alunos com extrema dificuldade de leitura e de escrita. Inclusive, recebemos alguns alunos não alfabetizados. Dessa forma, evidencia-se que é um trabalho desafiador. Porém, é muito satisfatório perceber que, mesmo com tanta dificuldade, alguns objetivos desse trabalho foram alcançados.

Para finalizar nossa análise, vamos nos apropriar novamente de um texto, que poderia ser objeto de estudo de inúmeros trabalhos, para reforçar nossas considerações. Na última linha do texto intitulado “Estrela cadente”, há uma ocorrência clássica de apagamento da consoante /d/ em contexto [ndo].

Esse registro é extremamente comum na fala dos moradores da região. No mercado, na fila da lotérica ou na sala de aula, percebemos esse apagamento em conversas. Sendo assim, P6, influenciado pela oralidade, produziu a ocorrência em seu texto.

7.4. Outras questões

Neste ponto da pesquisa, já não é mais novidade que a língua muda em função de diversos fatores. Além disso, acreditamos e concordamos com vários autores com o fato de a língua ser usada de forma diferente em decorrência da idade, da classe social ou do nível de escolaridade do falante.

Nesse sentido, a ocorrência de algumas palavras, como “empinar” ou “bike” marca bem o uso dessa expressão por jovens ou em razão do fator geográfico. Dessa forma, faremos breves considerações sobre outras expressões que surgiram nos textos analisados.

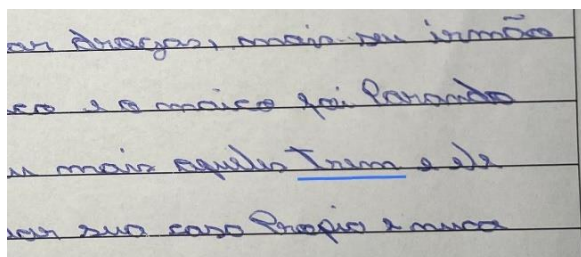
Não é novidade pra ninguém que o Brasil possui dimensões continentais. Nesse sentido, cada região apresenta características particulares, seja com expressões marcantes ou na forma de pronunciar as palavras.

Alguns estados possuem expressões particulares que os diferenciam do restante do país. Assim acontece com o Estado do Pará, que possui a expressão “égua” um vocábulo coringa que pode ser utilizado para várias situações. Da mesma forma, é fácil identificar um mineiro que não tira da boca as expressões “uai” e “trem” (AMARAL, 2013).

O que nos deixou curioso, a ponto de trazer essa discussão para este trabalho, é o fato de as palavras “uai” e “trem” também serem usadas com frequência por falantes do interior do estado de Mato Grosso. Como expressões típicas de mineiros está tão presente na cultura linguística dos falantes de Vila Rica? Uma possível explicação seria referente ao processo de urbanização da cidade, que teve início há pouco mais de 30 anos.

Apesar de ser muito frequente em diálogos orais, independente do grau de formalidade, a expressão “trem” teve apenas uma ocorrência nas produções escritas. Dessa forma, a seguir, destaco o trecho da produção:

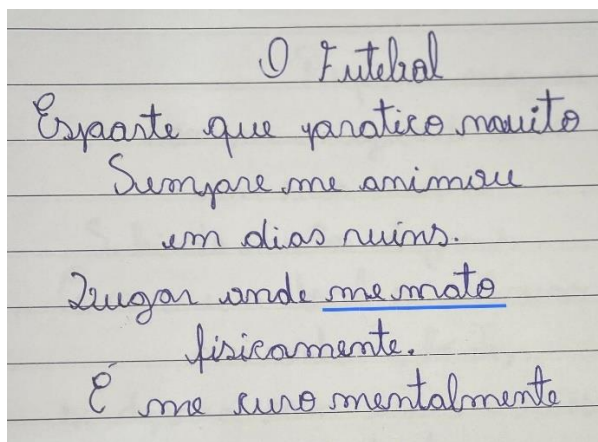
Trecho 1 de miniconto:



Como é possível observar no trecho acima, o vocábulo *trem* foi utilizado de forma genérica para substituir outra palavra. Isso acontece bastante na fala dos mineiros, que utilizam a expressão de forma banalizada.

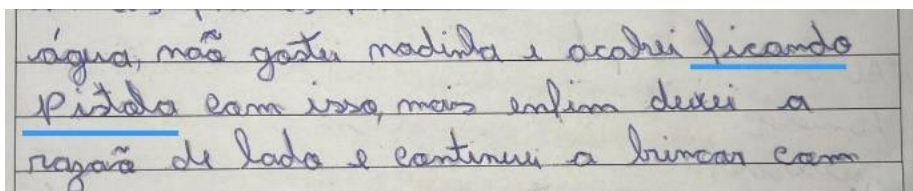
No texto original, o é contada a história de um jovem que perdeu seu pai, apresentou sintomas de depressão e começou a usar drogas. Porém, no decorrer do texto, é possível perceber que ele deu a volta por cima e parou de usar drogas, ou seja, parou de usar aqueles *trem*.

Trecho 2 de miniconto:



Adolescentes são expressivos, usam gírias e palavras que geralmente circulam entre os jovens. No trecho destacado acima, percebemos a hipérbole “me mato” para dar ainda mais expressividade que texto que fala sobre a entrega de um jogador de futebol dentro de campo.

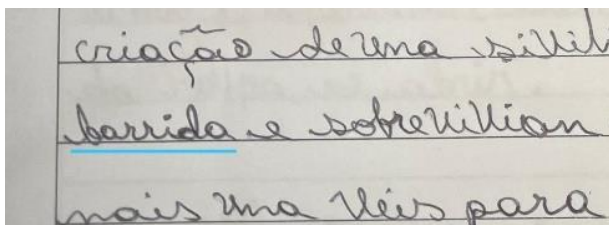
Trecho 3 de miniconto:



O trecho destacado acima é de um miniconto que relata um momento de “brincadeira” um pouco exagerada entre adolescentes. Um balão cheio de água foi arremessado e, claro, gerou revolta por parte da vítima, que ficou *pistola*. Isso mesmo, o vocábulo destacado significa que alguém está muito bravo ou nervoso

com alguma situação desfavorável. Essa gíria é muito utilizada em redes sociais e também pode ter as variações: “full pistola”, “pistolou” ou “pistolaço”.

Trecho 4 de miniconto:



Essa ocorrência, talvez, seja uma das mais curiosas e vai fechar nossa discussão nesse subcapítulo. Um dos fatores que provoca variação linguística é o fator histórico. Ou seja, a língua sofre mudanças significativas e graduais com o passar do tempo.

No trecho destacado acima, o aluno estava explorando sua criatividade e explorou uma narrativa que falava de uma civilização de piolhos. Em certo ponto, ele mencionou que a civilização quase foi extinta por não ter um sono imunizante. Ou seja, quase a civilização foi varrida, exterminada.

Aparentemente, os dicionários atuais não apresentam mais a expressão *barrida*, pois utilizam a forte mais usual ultimamente, *varrida*. Dessa forma, surgem questionamentos sobre o motivo, ou motivos, de um adolescente de 13 anos utilizar a forma *barrida* em seu texto. Porém essa discussão continuará em outros trabalhos apropriados para essa temática.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos relevantes e significativos os avanços que os estudos sobre variação linguística obtiveram nas últimas décadas a nível nacional. Obviamente, essa discussão está longe de se esgotar, em razão da diversidade linguística presente no território nacional.

Nesse sentido, para compreender o surgimento e como se caracteriza a variação linguística, foi necessário fazer uma incursão sobre os pressupostos teóricos que consolidam esse ramo da linguística. Sendo assim, sabe-se que a partir dos estudos de William Labov, foi consolidado um ramo da linguística conhecido como Sociolinguística Variacionista, o qual estuda padrões sistemáticos de variação na sociedade.

De acordo com a incursão estabelecida nesta pesquisa, na perspectiva Laboviana, a Sociolinguística evidencia que há variação na linguagem. Nesse sentido, não há falantes com um estilo único ou uma forma rígida de usar a língua, todos mostram variação fonológica e sintática, dependendo de diversas condições ou fatores, como o contexto social (COAN; FREITAG, 2010).

Dessa forma, um dos objetivos desta pesquisa consistiu em investigar se a ocorrência dessa variação também acontecia em textos escritos. Assim, surgiu o interesse em investigar a variação linguística em eventos de letramento.

Para alcançar os objetivos propostos neste trabalho e obter a coleta de dados, foi realizada uma sequência de oficinas pedagógicas. Escolhemos trabalhar com oficinas porque é uma metodologia que incentiva a participação, e isso se evidenciou na prática.

Para alcançar o resultado final deste trabalho, foi necessário analisar os textos produzidos no decorrer dos três encontros. A partir das análises, foi possível chegar a algumas conclusões que destacaremos em seguida.

Dessa forma, foi possível observar como a influência da oralidade se constitui no processo de ensino-aprendizagem da língua escrita. Por meio das análises, foi possível verificar, nas produções escritas, a ocorrência de expressões que estão às voltas do contexto desses alunos, como gírias, expressões regionais, neologismos, enfim, fenômenos linguísticos provenientes de fatores linguísticos e extralinguísticos.

Após a realização do ciclo de oficinas, alguns outros objetivos foram alcançados. Desta forma, destacamos os seguintes: produção dos textos solicitados; compreender minimamente o conceito de variação linguística; conhecer os elementos da narrativa; identificar as características do gênero miniconto, inclusive aplicando essas características nas produções; desenvolver as habilidades referentes à leitura e à escrita; instigar a imaginação, como é possível perceber a partir da leitura das produções; criação do ambiente virtual (blog da turma) para exposição dos textos.

Além de todos os objetivos alcançados que foram citados acima, queremos apontar que muitos desafios foram superados. Como foi explicado ao longo deste trabalho, os alunos que frequentam o projeto de articulação foram indicados pelos professores, normalmente de LP, que identificaram dificuldade de aprendizagem por parte desses alunos. Sendo assim, os alunos foram convidados para o projeto, a fim de que as habilidades de leitura e escrita fossem desenvolvidas de forma mais específica.

Dessa forma, recebemos alguns alunos com extrema dificuldade de leitura e de escrita. Sendo assim, reiteramos que é um trabalho desafiador. Porém, é muito satisfatório perceber que, mesmo com tanta dificuldade, alguns objetivos desse trabalho foram alcançados.

Ainda sobre os resultados, concluímos que o fenômeno linguístico com a maior ocorrência foi o apagamento de /r/ em final de palavras, que surgiu em minicontos de 46,62% dos participantes. Ou seja, quase metade deles produz esse fenômeno quando desenvolve atividades de escrita.

Sobre ausência de concordância verbal e nominal, também houve quantidade bastante significativa de ocorrências. Sobre o fenômeno de apagamento da consoante oclusiva /d/ em sequência [ndo], apenas uma aluna produziu.

Além disso, foi possível verificar ocorrência de expressões em decorrência de fatores sociais, como *pistola, empinar, me mato*". Até mesmo a expressão "*barrida*", que não é mais apresentada em dicionários atuais, surgiu nas produções.

Não é novidade pra ninguém que o Brasil possui dimensões continentais. Em decorrência desse motivo, falantes de algumas regiões, como os gaúchos e os cariocas, possuem expressões tradicionais. Sendo assim, destacamos que

muito nos chama a atenção o fato de falantes da cidade de Vila Rica serem usuários da expressão *trem*. Como bem sabemos, tal expressão é característica dos falantes de Minas Gerais (e regiões próximas). Mesmo assim, em razão de alguns fatores, tal vocábulo ocorreu na produção de um participante.

Nesse sentido, entendemos que a escola, e mais especificamente o professor de LP, precisa ter um olhar atento à discussão da variação linguística em sala de aula. Trabalhar essas questões, ou seja, considerar a língua como fenômeno heterogêneo, dinâmico e sujeito a variações, juntamente com observações sobre a influência da oralidade na escrita, pode despertar no aluno questões que, antes, eles não levavam em consideração.

Enfatizamos que todos os alunos que participaram do ciclo de oficina produziram pelo menos um miniconto. Dessa forma, acreditamos que os resultados obtidos demonstram que o ciclo de oficinas foi importante para despertar uma competência para produções textuais de gêneros narrativos que talvez os alunos participantes desconhecessem.

Finalmente, por tudo que foi produzido e apresentado até aqui, consideramos positiva a realização desta pesquisa, pois os objetivos propostos foram alcançados e foi realizada uma discussão rica, que envolveu um gênero textual pouco explorado. Além disso, também gerou a produção de um ambiente virtual que funcionará como um pequeno acervo, contando com a disposição de 42 minicontos autorais, que podem ser acessados por professores e alunos de todo o Brasil. Desta forma, finalizo aqui nossa incursão sobre a ocorrência de variação linguística em textos escritos.

REFERÊNCIAS

AMARAL, E. T. R. (2013). **O português falado em Minas Gerais. UFMG, Belo Horizonte.**

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália: novela sociolinguística.** 15. Ed. São Paulo: contexto, 2006.

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

_____. **Não é errado falar assim! Em defesa do Português brasileiro.** Parábola Editora: São Paulo, 2009.

_____. **Novela sociolinguística.** 5. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

BARTHES, R. et al. **Análise estrutural da narrativa.** 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BLANCO, Cristiane; TRUGILLO, Edneuzza. **LETRAMENTO: uma aprendizagem mais significativa.** Revista Eventos Pedagógicos v.3, n.2, p. 63 - 72, Maio - Jul. 2012.

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

_____. Stella Maris. **Nós chegemos na escola e agora? sociolinguística e educação.** São Paulo: Parábola, 2005.

BRANDÃO, G. A. V., MELÂNIA, W. N. M. Na brevidade a abrangência:

ironia em duas minificções de Dalton Trevisan. In: **Terra Roxa e outras terras**: revista de estudos literários, v. 34, 2017, p. 19-30. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/terraroixa/article/view/30915>>. Acesso em: 30 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Análise fonológica: introdução teoria e a prática com especial destaque para o modelo fonêmico**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CANDIDO, Antonio. **A Educação Pela Noite & Outros Ensaios**. São Paulo: Ática, 1989. Disponível em: <<https://joaocamillopenna.files.wordpress.com/2014/03/antonio-candido-a-educacao-pela-noite.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2022.

CORTÁZAR, Julio. **Valise de Cronópio**. Tradução de Davi Arrigueti Jr. e João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2008.

CASTILHO. Ataliba. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1998.

COAN, Márluce; FREITAG, Raquel. **Sociolinguística variacionista: pressupostos teórico-metodológicos e propostas de ensino**. DOMÍNIOS DE LINGU@GEM - Revista Eletrônica de Linguística. Volume 4, - nº 2 – 2º Semestre 2010 - ISSN 1980-5799.

DELGADO. L. A. N. **História oral e narrativa**: tempo, memória e identidades. VI Encontro Nacional de História Oral (ABHO) – Conferência de Abertura. 2003. Disponível em: <https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/819734/mod_resource/content/1/DELGAD

O,%20Lucilia%20%E2%80%93%20Hist%C3%B3ria%20oral%20e%20narrativa .pdf>. Acesso em: 25 jun. 2022.

ETTO, Rodrigo. **Sociolinguística: o papel do social na língua**. Mosaico (Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – UNESP) São José do Rio Preto, SP – Brasil, 2017.

EVANGELISTA, Priscila. **Comendo X comeno – Uma análise do processo de redução da sequência [ndo] para [no] na fala de participantes de programas de entretenimento da TV aberta brasileira**. DOI: 10.12957/palimpsesto.2022.61982.

FERMINIO, Patrícia. **A variação na concordância verbal de terceira pessoa do plural em textos escritos e orais de alunos das séries finais do ensino fundamental da rede pública de ensino de Florianópolis e Itajaí**. Florianópolis, 2017.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização, Leitura de mundo leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FRIEDMAN, Norman. O que faz um conto ser curto? In: **Revista USP**. Tradução de Marta Cavalcante Barros. São Paulo, n.63, p.219-230. 2004. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13380>>. Acesso em: 06 out. 2022.

GERHARDT, Tatiana; SILVEIRA, Denise. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOMES, José; RANIERI, Thaís. **A análise linguística e a oralidade no livro didático de língua portuguesa: um parecer à luz das concepções de língua e dos eixos da linguagem**. VIII CONEDU – Congresso Nacional de Educação, 2016.

KEMPISKA, Olga Guerizoli, SOUZA, Roberto Acízelo Quelha de. **Teoria da Literatura I**. v.2. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2012.

KLEIMAN, Angela B, **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. São Paulo, Contexto, 2008.

LABOV, William. **Sociolinguística: uma entrevista com William Labov**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL, v. 5, n. 9, agosto de 2007.

MAIA, Naurelita. **Como elaborar uma oficina?!** Educadores de sucesso. 2008. Disponível em: <http://educadoresdesucesso.blogspot.com/2008/09/como-elaborar-uma-oficina.html> Acesso em: 13/10/2022.

MARCUSCHI, Antônio. **FALA E ESCRITA: uma visão não dicotômica**. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)/CNPQ. Revistado GELNE Vol. 3, Nº. 1, 2001.

MESSIAS, Eveline; LACERDA, Mariana. **Quando a oralidade chega à escrita: o apagamento do /R/ em infinitivos verbais em textos escolares**. Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS Feira de Santana, v. 23, n. 3, p. 249-269, setembro-dezembro de 2022.

MOLLICA, Maria Cecília. **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação**. 2015.

NERES, Raquel; BARROS, Adriana. **Breve estudo sobre os principais conceitos da sociolinguística**. Revista Philologus, Ano 23, Nº 67 Supl.: Anais do IXI SINEFIL. Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./abr.2017.

OLIVEIRA, Juliana. **Variações linguísticas em sala de aula**. Periódico de Divulgação Científica da FALS Ano V - Nº X- MAR / 2011.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & literatura**: uma velha-nova história. 2006. Disponível em: <http://www.geocities.ws/galaaz1967/HIST_LIT.pdf>. Acesso em: 04 out. 2022.

PRETI, Dino. **Gíria: um capítulo da história social da linguagem**. In: BARROS, K. de. (org.). Produção textual – interação, processamento, variação. EDUFRN: Natal, 1999, p. 37-44.

_____. **Dicionários de gíria**. In: ALFA, n. 44, 2000.

SANTANNA, Gisella. **Formação continuada em língua portuguesa: roteiro de atividades**. Seduc. Rio de Janeiro, 2013.

SILVA, Vanessa; CYRANKA, Lúcia. A LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA ONTEM E HOJE. Linhas Críticas, Brasília, v. 15, n. 29, p. 271-287, jul./dez 2009.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. In: **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v21n71/a08v2171.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2022.

SOARES, Angélica. **Gêneros literários**. 7ª ed. São Paulo: Princípios, 2007.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação. Poços de Caldas, MG, 2003.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SPALDING, Marcelo. **Presença do miniconto na literatura brasileira**. In: **Conexão Letras: as línguas e as literaturas de língua portuguesa e brasileira**, v. 7, n. 8, 2012, p. 65-76. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/conexaoletras/article/view/55443>>. Acesso em: 30 out. 2019.

TELES, Gilberto Mendonça. **Para uma poética do conto brasileiro**. Revista de Filologia Românica. n. 19, p. 161-182. 2002.

TODOROV, Tzvetan. **O homem desenraizado**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

VIEIRA, Miguel Heitor Braga. Origens do miniconto brasileiro contemporâneo. In: **Revista Língua & Literatura**, v. 17, n. 28, 2015, p. 66-80. Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistalinguaeliteratura/article/view/1696>>. Acesso em: 30 out. 2022.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

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

ANEXO 1 – TUTORIAL PARA ACESSO AO *BLOG* PRIMEIRAS VIAGENS.

Professor Orientador: Francisco Edviges Albuquerque.

Professor Pesquisador: Aldri Felipe Assunção Pantoja.

Para ter acesso à página inicial do blog, basta clicar no link abaixo:

<<https://pequenasviagens-profaldri.blogspot.com/>>

ESTRUTURA DO BLOG

- **CABEÇALHO:**

IMAGEM 1:



Página inicial do blog Primeiras Viagens.

Como podemos observar, no cabeçalho, temos o nome escolhido para o blog. “Pequenas viagens” surgiu a partir de um miniconto produzido por um dos alunos que participaram da pesquisa. Além disso, ainda no cabeçalho, há um pequeno texto resumo a fim de fazer uma pequena apresentação do blog.

- **AUTORES:**

Ainda na página de início, ao “rolar” a página para baixo, teremos acesso às postagens relativas às características do blog. Sendo assim, logo encontramos a primeira postagem que tem como título “Quem são os autores”. O pequeno texto, como veremos na imagem a seguir, esclarece que os minicontos são todos autorais e foram produzidos por estudantes do oitavo ano da escola estadual Professora Maria Esther Peres.

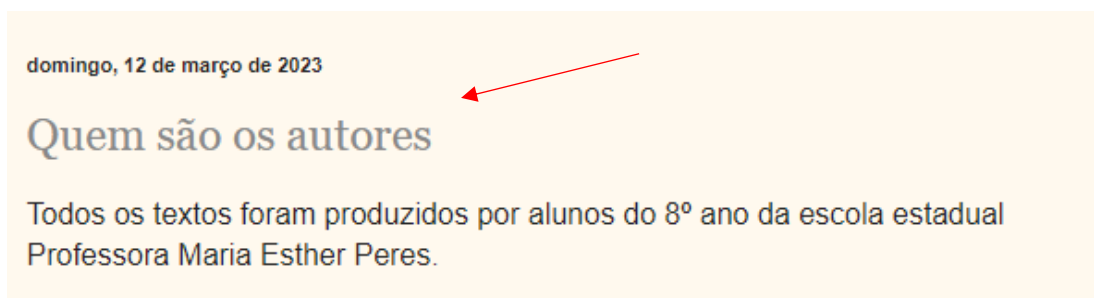
IMAGEM 2:



Recorte da página inicial do blog “Primeiras viagens”.

A seguir, a fim de melhor visualização, disponibilizaremos um recorte mais aproximado da postagem sobre os autores.

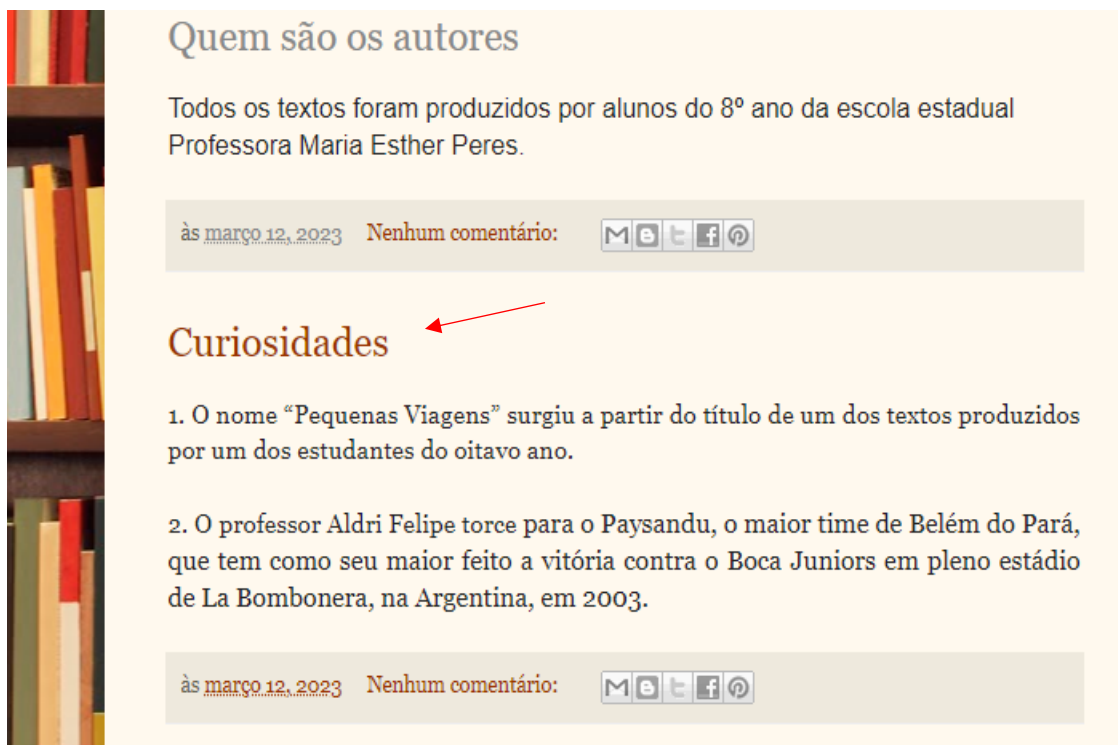
IMAGEM 3:



Recorte aproximado da página inicial do blog “Primeiras viagens” para destacar a postagem sobre autores.

- **CURIOSIDADES:**

Em seguida, temos uma postagem sobre duas curiosidades: uma relacionada à escolha do título e outra relacionada ao pesquisador.

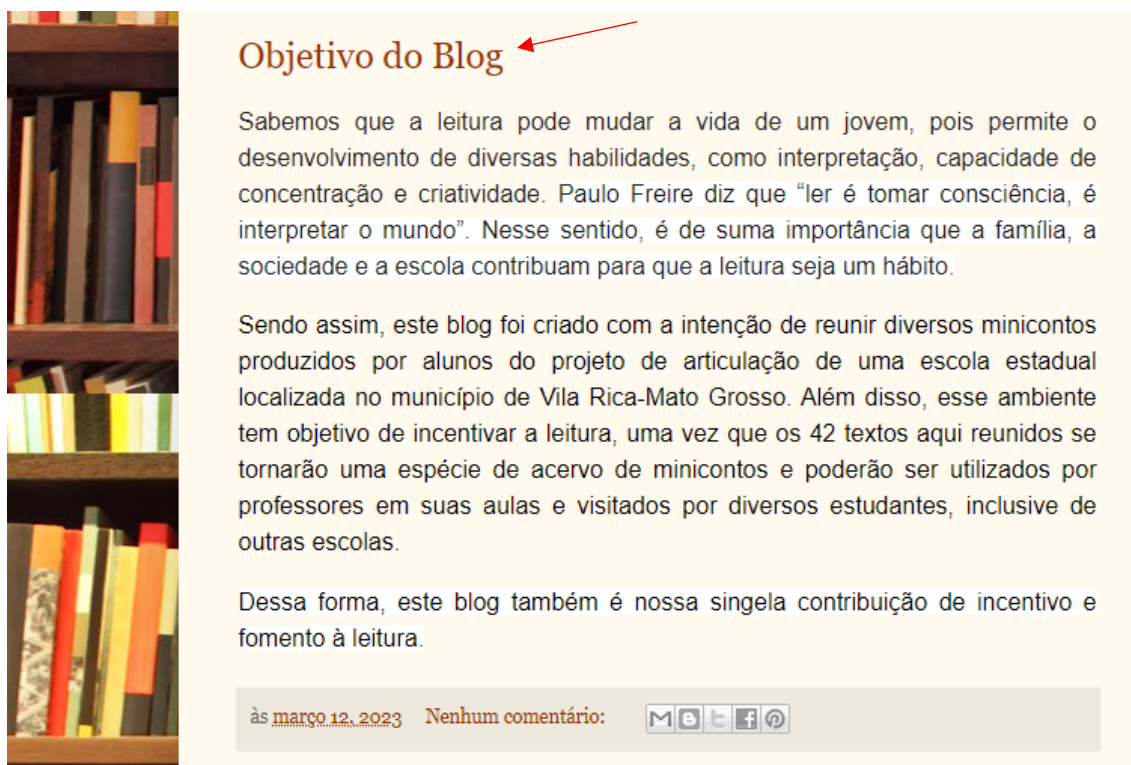
IMAGEM 4:

Recorte do blog "Primeiras viagens" para destacar a postagem sobre "curiosidades".

- **OBJETIVOS:**

E, finalmente, na terceira postagem, encontramos, de forma detalhada, os objetivos do blog.

IMAGEM 5:



Recorte aproximado da página inicial do blog “Primeiras viagens” para destacar a postagem sobre os objetivos do blog.

- **AS PRODUÇÕES**

O melhor sempre fica para o final, não é mesmo? Sendo assim, na lateral superior direita, é possível ter acesso aos textos produzidos pelos alunos e que estão publicados nesse ambiente virtual. As divisões dos textos foram feitas de forma aleatória para que o leitor se depare constantemente com textos sobre diversas temáticas.

IMAGEM 6:

Recorte do blog “Primeiras viagens” para destacar as produções publicadas.

A seguir, vamos exemplificar a visualização do blog após abertura da “Parte 1”, ou seja, vamos visualizar os primeiros textos publicados.

IMAGEM 7:

Parte 1

Pequena viagem




Um homem viajando, sendo feliz em sua vida.
Subindo muitos degraus.
Ao ver um local, se interessa e vai conhecer.
Lá, ele se depara com ursos e leões.
Nessa situação, ele pensa:
- Que bagunça esse quarto.

Autor: E. S. COSTA.

Primeiro texto publicado.

IMAGEM 8:

Advertência



João foi punido por falsificar a assinatura da sua mãe na advertência que recebeu na escola. No outro dia, a mãe de João foi até a escola para saber mais sobre o ocorrido e se apresentou:


- Bom dia, meu nome é Xuxa.

Autor: G. H. M. SOKOLOWSKI.

Segundo texto publicado.

IMAGEM 9:

Doença Descoberta



Quando Pedro era mais novo, ele sofria de uma doença chamada epilepsia. Se não tomasse um remédio específico, ele poderia morrer. Mas ele teve uma sorte grande por ter uma mãe muito carinhosa e cuidadosa, que, quando soube da doença dele, levou-o imediatamente ao hospital.

O doutor dele disse que ele poderia parar de tomar o remédio apenas quando completasse 11 anos de idade. Ao completar 11 anos, Pedro para de tomar os remédios, e seu doutor morre no dia do seu aniversário.

Autor: P. K. R. BENTO.

Terceiro texto publicado.

- **SOBRE O PESQUISADOR**

Por fim, ainda na lateral direita, abaixo das divisões dos textos, estão presentes singelas informações sobre o pesquisador do trabalho que provocou a produção desse blog.

IMAGEM 10:

The image shows a sidebar with a light yellow background. At the top, there is a list of navigation links: 'Página inicial', 'Parte 1', 'Parte 2', and 'Parte 3'. Below this list is the heading 'Quem sou eu' with a red arrow pointing to it. Underneath the heading is a small square profile picture of a man with a beard and sunglasses. Below the photo is the name 'Prof. Aldri Felipe Pantoja' in bold, followed by a detailed text block describing his academic background: 'Discente do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) pela Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT); atualmente, é servidor efetivo da Secretaria de Educação (SEDUC) do estado de Mato Grosso, atuando como professor de Língua Portuguesa. Especialista em Educação Especial e Inclusiva pelo Instituto Brasileiro de Atuação no Ensino Superior (IBAESP). Licenciado Pleno em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Pará (UEPA)'. At the bottom of the profile section is a link that says 'Ver meu perfil completo'.

Resumo sobre a formação acadêmica do pesquisador.

Desta forma, encerro, aqui, mais essa etapa da pesquisa, na perspectiva de que tenha atendido às expectativas. E agora que você, leitor, já sabe como viajar nos textos publicados no blog, desejo uma boa leitura!