

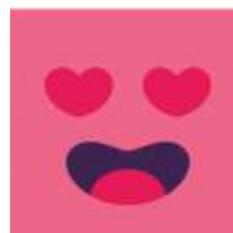
Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro
(Organizadora)

Práticas pedagógicas do português e suas variações linguísticas

MATERIAL TEÓRICO-DIDÁTICO

① Parque:

Eu queria muito ir no parque
que veio esse dia mas minha mãe
não me levou, só que esse dia
eu acordei de manhã todo mundo
estava se arrumando eu achei muito
estranho quando eu perguntei para
minha mãe ela falou que a gente
is no parque o nome do parque é
Planeta Parque e eu fiquei muito
feliz.



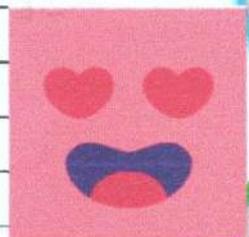
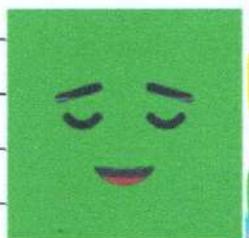
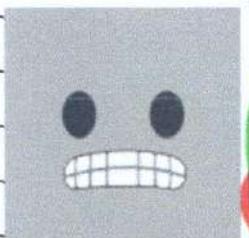
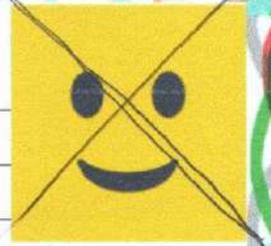
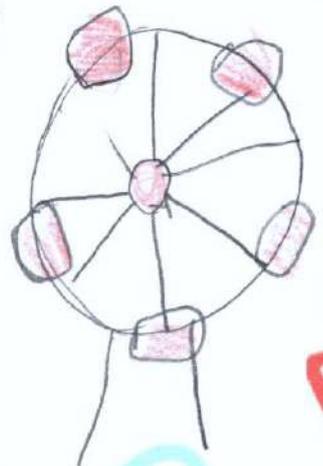
(1) Parque:

Eu queria muito ir no parque, que veio esses dias mas minha mãe não me levou, só que esses dias eu vou e vou de volta todo mundo estava se arrumando eu achei muito estranho quando eu perguntei para minha mãe ela falou que a gente ia no parque o nome do parque é Planeta Parque e eu fiquei muito feliz.

Práticas pedagógicas de português e suas variações linguísticas

MATERIAL TEÓRICO-DIDÁTICO

Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro
(Organizadora)



Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro

Organizadora

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO
PORTUQUÊS E SUAS
VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS
material teórico-didático



Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro [Org.]

Práticas pedagógicas do Português e suas variações linguísticas: material teórico-didático. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 317p. 21 x 29,7 cm.

ISBN: 978-65-265-1040-7 [Digital]

1. Língua Portuguesa (Ensino Fundamental). 2. Estudo e ensino. 3. Sociolinguística. 4. Pedagogia da variação linguística. I. Título.

CDD – 370

Capa: Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

Agradecimentos

À instituição parceira em que os projetos foram executados,
Escola Municipal Altair Ferrais da Silva "Zizo" (2022 e 2023).

Às crianças da Escola Zizo que participaram das atividades dos projetos,
especialmente àquelas que elaboraram os textos reais que compõe o nosso acervo sociolinguístico.

Aos acadêmicos da unila que participaram no transcorrer dos Projetos de Extensão:
Sociolinguística e ensino do português brasileiro
e Práticas pedagógicas do português e suas variações linguísticas,
Ana Denise Nunez Trípole, Nicole Alejandra Sinza Mendez e Osmar Adonís Pargas Suarez.

Aos acadêmicos da unila que participaram em projetos anteriores de Pesquisa e Extensão
correlatos à temática e à área da Sociolinguística Educacional,
Ana Paula Schmidt Nunes, Andrés Mauricio García Torres, Catiane da Costa Reas,
Cíntia Itati Gabriela Minuzzo, Fernanda Marinho de Sousa,
Susana Beatriz Ramos Domínguez e Thainá de Santana Alencar.

À coordenadora da Escola Municipal Altair Ferrais da Silva "Zizo",
Salette Inês Verle Amaro Farias,
que nos auxiliou no levantamento de textos reais, em 2022, e nas observações de aula, em 2023.

À professora e coordenadora, Taiza de Souza Gusmões da Silva,
da Escola Municipal Altair Ferrais da Silva "Zizo", que nos acolheu em sua turma, em 2023,
tanto para a observação de aulas como para a aplicação da Proposta de Intervenção,
e que leu e nos deu o seu parecer sobre as três unidades didáticas elaboradas.

À PROEX, por possibilitar a execução dos projetos,
pela concessão de bolsas aos discentes participantes
e pela disponibilização de recursos e materiais necessários para que as ações se concretizassem.

À unila, por contribuir com o desenvolvimento da região,
com o intercâmbio cultural e com a integração da América Latina.

Obrigada a todos e a todas.
Sem a participação de todos vocês a execução deste projeto não seria possível.

SUMÁRIO

Agradecimentos	5
Apresentação	13
Introdução	17

Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro

PARTE I

Aportes Teóricos

INTRODUÇÃO À LINGUÍSTICA	27
---------------------------------	-----------

Andres Mauricio García Torres e Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro

PERCURSOS EM LINGUÍSTICA	35
---------------------------------	-----------

Ana Paula Schmidt Nunes e Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro

LINGUÍSTICA TRADICIONAL.....	37
Gramática Tradicional.....	38
LINGUÍSTICA HISTÓRICA.....	39
Gramática Histórico-comparativa.....	40
LINGUÍSTICA MODERNA.....	42
Gramática Estrutural.....	44
LINGUÍSTICA GERATIVA.....	45
Gramática Gerativa.....	47
LINGUÍSTICA FUNCIONAL.....	48
Gramática Cognitivo-funcional.....	49

SOCIOLINGUÍSTICA **51**

Ana Paula Schmidt Nunes e Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro

Sociolinguística Educacional..... 55

O saber (socio)linguístico na formação do professor alfabetizador..... 58

PERCURSOS EM LINGUÍSTICA APLICADA **63**

Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro

CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA..... 68

Política e Planificação Linguística..... 71

**A PERSPECTIVA ENUNCIATIVO-DISCURSIVA DE LINGUAGEM E O TEXTO
COMO CENTRALIDADE NA BNCC: ENTENDENDO OS CONCEITOS PARA
APLICÁ-LOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA** **75**

Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro

INTRODUÇÃO..... 75

DE ONDE VÊM, PARA ONDE VÃO?..... 78

O Texto..... 78

A Tipologia Textual e o Gênero textual..... 81

Um breve traçado histórico-teórico dos gêneros..... 85

O gênero textual/discursivo..... 87

A PRODUÇÃO TEXTUAL COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA..... 90

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES..... 94

**DOCUMENTOS NORTEADORES DO SISTEMA DE ENSINO E A ÁREA DE
LÍNGUA PORTUGUESA** **97**

Ana Paula Schmidt Nunes e Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro

Base Nacional Comum Curricular..... 98

A Proposta Pedagógica Curricular da AMOP....o professor alfabetizador.....100

PARTE II
Materiais de Apoio ao Professor

ANÁLISES SOCIOLINGUÍSTICAS

REFLETINDO SOBRE A RELAÇÃO SUJEITO E LINGUAGEM NO RECONTO DE
FADAS A PRINCESA CORAJOSA: UMA ANÁLISE SOCIOLINGUÍSTICA 109

Osmar Adonis Pargas Suarez e Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro

INTRODUÇÃO.....	109
ANÁLISE SOCIOLINGUÍSTICA.....	111
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	115

UMA LEITURA SOCIOLINGUÍSTICA DO RELATO PESSOAL *O DIA QUE EU
GANHEI UM CAMPIONATO* 117

Ana Denise Nunez Tripode e Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro

MOMENTO LINGUÍSTICO

MOMENTO LINGUÍSTICO 127

Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro

GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS

IDENTIFICANDO OS GÊNEROS DISCURSIVOS 141

REFERÊNCIAS 159

PARTE III

Unidades didáticas

Apresentação das Unidades Didáticas 171

Unidade 1 - ATIVISMO: ações e práticas 179

Ana Denise Nunez Tripode e Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro

Identificando os gêneros discursivos: aprendendo sobre a biografia.....	180
Mediação de leitura 1.....	182
Compreensão leitora.....	183
Momento de reflexão.....	188
Momento criativo: dialogando com o texto.....	195
Hora de pôr a mão na massa.....	196
Mediação de leitura 2.....	198
Identificando os gêneros discursivos 2: aprendendo sobre a entrevista.....	199
Momento linguístico.....	206
Pronomes pessoais e pronomes possessivos.....	206
Dialogando com a gramática.....	211
A variação linguística em sala de aula	213
Articulando os gêneros discursivos 1 e 2: construindo uma biografia a partir da entrevista.....	216
Alguns exemplos de biografias.....	218
Textos de apoio: algumas entrevistas com Txai Suruí.....	221
Produção de texto.....	226
Rascunho.....	227
Atividade de reescrita textual.....	228

Unidade 2 - EMOCIONÁRIO: as emoções e os sentimentos 231

Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro

Identificando os gêneros discursivos: aprendendo sobre a biografia.....	232
Mediação de leitura 1.....	234
Compreensão leitora.....	235
Momento de reflexão.....	240
Momento criativo: dialogando com o texto.....	243
Hora de pôr a mão na massa.....	244

Mediação de leitura 2.....	246
Identificando os gêneros discursivos 2: aprendendo sobre o relato pessoal.....	246
Momento linguístico.....	252
Pretérito perfeito - modo indicativo.....	252
Dialogando com a gramática.....	254
A variação linguística em sala de aula	256
Desenvolvendo o gênero discursivo 2: construindo um relato pessoal.....	260
Alguns exemplos de relatos pessoais.....	262
Produção de texto.....	263
Roteiro cronológico.....	264
Rascunho.....	265
Atividade de reescrita textual.....	266

Unidade 3 - ACEITAÇÃO: a singularidade e o acolhimento 269

Osmar Adonis Pargas Suarez e Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro

Identificando os gêneros discursivos: aprendendo sobre o conto de fadas.....	270
Mediação de leitura 1.....	272
Compreensão leitora.....	273
Momento de reflexão.....	278
Momento criativo: dialogando com o texto.....	282
Hora de pôr a mão na massa.....	284
Mediação de leitura 2.....	286
Identificando os gêneros discursivos 2: aprendendo sobre o reconto.....	286
Momento linguístico.....	291
Pretérito imperfeito - modo indicativo.....	291
Dialogando com a gramática.....	292
A variação linguística em sala de aula	294
Desenvolvendo o gênero discursivo 2: construindo um reconto de fadas.....	298
Alguns exemplos de recontos de fadas.....	300
Produção de texto.....	302
Rascunho.....	303
Atividade de reescrita textual.....	304

REFERÊNCIAS 307

SOBRE OS AUTORES 314

Apresentação

Embora os estudos vinculados à Sociolinguística tenham surgido na década de 60 e a sua relação com o ensino ser amplamente discutida, a sua aplicação na prática pedagógica docente, em especial na didática dos professores alfabetizadores e de Língua Portuguesa, ainda é mínima e esporádica. De um lado, é possível observar a escassez de teorias linguísticas presentes nos currículos de pedagogia e, de outro, um não aprofundamento nas concepções de linguagem de cunho social, como a Sociolinguística, nos cursos de licenciatura, principalmente, de Letras.

Como a escola é um espaço em que as variantes linguísticas entram em contato e conflito, em decorrência da diversidade de falantes que trazem consigo traços particulares de sua convivência com a família, amigos e culturas, é possível visualizar a importância que a instituição de ensino tem no processo de construção de saberes e de identidades. Contudo, ao ensinar a língua institucionalizada, nem sempre são consideradas e respeitadas as diversidades linguísticas-culturais dos discentes.

Diante disso, com vistas a refletir e a problematizar sobre essa realidade, foram submetidos projetos de Pesquisa e de Extensão em torno da temática da pedagogia da variação linguística e, a partir desses, construiu-se este livro que, é fruto de duas Ações de Extensão: *Sociolinguística e ensino do português brasileiro* e *Práticas pedagógicas do português e suas variações linguísticas*, cujo recurso obtido pelo primeiro, por meio do Edital 56/2022/PROEX - Seleção de PROJETOS - PROFAEX 2022/2023, possibilitou a confecção e publicação desta obra, denominada de material teórico-didático (livro do professor), e de outra obra, chamada de unidades didáticas (livro do aluno).

Por meio dos dois Projetos de Extensão, visou-se contribuir de maneira teórica, metodológica e prática, sob a ótica da pedagogia da variação linguística, frente ao ensino da língua portuguesa e suas variantes linguísticas, tendo como foco os aportes da Sociolinguística Educacional, para com a formação dos professores que atuam com o ensino da Língua Portuguesa, especialmente, no âmbito do ensino fundamental I (alfabetização e letramento). Para tanto, os integrantes dos projetos, realizaram leituras teóricas sobre a Linguística e a Sociolinguística, com vistas a verificar as abordagens

linguísticas presentes na prática e na didática de professores alfabetizadores e/ou de Língua Portuguesa que atuam com crianças do Ensino Fundamental I.

Para refletir sobre a relevância da sociolinguística na formação do professor e a sua aplicação pedagógica em sala de aula, foram observadas aulas de Língua Portuguesa, em turmas de 5º anos, de uma escola municipal de Foz do Iguaçu, Paraná. Uma vez que se tencionava aplicar os pressupostos teóricos estudados em textos reais produzidos por alunos de 5ª série, elaborou-se uma aula, a partir da contação de história do livro *O monstro das cores*, da escritora espanhola Anna Llenas, e que culminou na elaboração de um relato pessoal. A proposta de intervenção foi aplicada pela própria coordenadora do projeto e, após a mediação da leitura que envolveu a leitura, a escuta, a fala e a escrita, obteve-se um total de 25 produções que compõem o acervo de textos reais dos Projetos. Alguns textos passaram por análises sociolinguísticas e um dos relatos produzidos foi incorporado ao material didático, tendo a sua análise inserida na Parte II deste livro. A capa dos livros também foi diagramada de maneira a ilustrar uma das produções coletadas na Proposta de Intervenção.

Por conseguinte, esta coletânea, formada pelos dois livros, objetiva:

1. contribuir para o aprimoramento teórico e pedagógico docente;
2. suscitar a reflexão sobre a aplicação de perspectivas que envolvam práticas pedagógicas de português e suas variações linguísticas;
3. contribuir para a ampliação da aquisição da linguagem dos alunos, sob a ótica da Sociolinguística Educacional;
4. promover reflexões de natureza e consciência linguística, em prol de um ensino e de uma aprendizagem harmoniosa e igualitária da Língua Portuguesa; e
5. incentivar a pesquisa e a elaboração de materiais didáticos correlatos à realidade sociolinguística dos estudantes.

Nesse sentido, considera-se que, para que se desenvolva uma abordagem adequada da diversidade linguística, os professores precisam estar e serem, adequadamente, preparados para lidar e tratar com essa variedade riquíssima com a qual se deparam na escola. Para tanto, ao propor a estrutura e os conteúdos deste livro, decidiu-se por trazer uma parte teórica sobre os percursos da linguística, mas que adentrasse nos pressupostos da linguística aplicada e se detivesse na Sociolinguística, com ênfase em sua vertente

educacional, uma vez que as propostas didáticas que compõem o material do aluno foram elaboradas de maneira a integrar o trabalho com a pedagogia da variação linguística.

Portanto, este livro foi elaborado para apresentar-se como um material teórico-didático, cuja concretude contivesse tanto teoria quanto aplicação, em que a primeira representasse o aporte e a segunda a prática, a idealização, isto é, a aplicação de possibilidades resultantes de pesquisas e da intervenção de sujeitos reais que vivenciam e que atuam no “chão” da escola.

Assim, este material, que se convencionou chamar de livro do professor, visa apresentar, especialmente ao professor alfabetizador, formado em pedagogia, um instrumento pedagógico conceitual, articulado entre teoria e prática, e que pudesse ser aplicado, adaptado e/ou reformulado de acordo com a realidade vivenciada por cada docente.

Espera-se que este material *seja inspiração*, não apenas aos docentes que querem adentrar ao mundo da pedagogia da variação linguística, mas também àqueles que estão dispostos a oportunizar *novas possibilidades linguísticas* aos seus alunos, pois os professores são os mediadores entre a língua, as variações linguísticas e os falantes.

Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro

Introdução

Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro

Construímos, transmitimos e mediamos saberes por meio da linguagem, uma vez que a comunicação é a base de qualquer sociedade. A esse respeito, Orlandi (2009) destaca que a linguagem sempre foi tema de reflexões e questionamentos em que as sociedades indagavam o como e o porquê de falarmos, as diferenças e/ou semelhanças entre as línguas, etc. São estas indagações em torno do uso da linguagem que intrigam o ser humano, pois é através da comunicação que somos lançados à tentativa de compreensão da nossa cultura e da cultura do outro.

Para exemplificar essa relação com a linguagem, Petter (2007) traz como exemplos: os hindus, cujo interesse pela língua envolveu, no século IV a.C., os motivos religiosos e as tentativas de estabelecer uma relação com Deus; os pensadores gregos que refletiram sobre as palavras, as suas origens e as suas aplicações em relação às coisas; e os modistas que tentaram construir uma teoria geral da linguagem na Idade Média. Já os séculos XVII e XVIII foram marcados pelas gramáticas gerais, dentre as quais destaca-se a *Gramática de Port Royal* (1660), de Arnauld e Lancelot.

Foi esta curiosidade pela linguagem que impulsionou, no século XIX, o estudo das línguas vivas e de métodos comparados, marcando a Linguística Histórica e as gramáticas comparadas. Mas, foi somente no início do século XX que a linguística se tornou uma ciência autônoma e passou, primeiramente, a descrever e, posteriormente, a explicar a linguagem verbal humana. Assim, enquanto ciência, a Linguística Moderna “nasceu da vontade de Ferdinand de Saussure de elaborar um modelo abstrato, a *língua*, a partir dos *atos de fala*” (CALVET, 2002, p. 11).

Contudo, ao distanciar-se da realidade social, a linguística saussuriana foi muito criticada e abriu precedentes para que outros estudiosos da linguagem apresentassem novas perspectivas de compreensão e reflexão da linguagem, principalmente, no âmbito sociocultural que teve como pioneiros os pesquisadores Antoine Meillet, Basil Bernstein, William Bright, William Labov, John Gumperz, Dell Hymes, John Fischer, Charles Ferguson, entre outros.

O campo sociocultural da linguagem abarca diferentes áreas de estudo, dentre as quais a Sociolinguística que, ao correlacionar as reflexões e análises linguísticas estruturais e gerativas com os fatores sociais, passou a questionar a tendência formalista dominante no século XX, fortemente representada pelas teorias linguísticas de Saussure e Chomsky, e que deixou de lado as situações reais de uso da língua.

Desse modo, para conhecer as diferentes correntes linguísticas que exercem influência no estudo da linguagem e refletir sobre a relevância da Sociolinguística na formação e na prática pedagógica do professor alfabetizador (Ensino Fundamental I), como também apresentar as unidades didáticas elaboradas para trabalhar com o português brasileiro e as suas variações linguísticas, dividiu-se este material teórico-didático em 3 partes, assim distribuídas e especificadas:

Parte 1 – aportes teóricos (composto por seis capítulos e as referências bibliográficas) – traz uma síntese dos aportes teóricos da Linguística, da Linguística Aplicada, da Sociolinguística, do viés educacional desta, assim como dos Gêneros Discursivos, que nortearam a elaboração desta proposta, e uma discussão em torno de dois documentos norteadores do ensino de Língua portuguesa: a BNCC (2018) e o *Currículo da AMOP* (2020).

Parte 2 – materiais de apoio ao professor – envolve o “Momento Linguístico” presente no material didático do aluno, com os conteúdos de gramática e os referenciais teóricos correlacionados à construção composicional dos gêneros textuais abordados nas mediações de leitura e produções textuais, bem como traz as análises (socio)linguísticas dos dois textos reais utilizados nas unidades didáticas: o conto de fadas “A princesa corajosa” e o relato pessoal “O dia que eu ganhei um campeonato”.

Parte 3 – unidades didáticas – compreende as três unidades didáticas desenvolvidas nos Projetos¹ de Extensão *Sociolinguística e ensino do português brasileiro* e *Práticas pedagógicas do português e suas variações linguísticas* que compõe o material do aluno.

Em bloco específico, antes da Parte 3 e após o encerramento da Parte 2, são apresentadas as referências das bibliografias e dos sites consultados que foram utilizadas nos dez capítulos que compõem as Parte 1 e 2, assim como nesta introdução. Já as

¹ Os dois Projetos de Extensão: *Sociolinguística e ensino do português brasileiro* e *Práticas pedagógicas do português e suas variações linguísticas*, foram coordenados pela professora Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro, da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), e custeados com recursos da PROEX pelos Editais 30/2022/PROEX PIBEX 2022/2023 e 56/2022/PROEX/PROFAEX – Projetos.

referências relativas às unidades didáticas (Parte 3), isto é, ao livro do aluno, estão anexas ao final da Parte 3. Encerrando o livro há uma seção sobre os autores que contribuíram com a escrita dos capítulos, elaboração das unidades didáticas e organização da coletânea.

Em relação aos capítulos que compõe a Parte 1, no primeiro, “Introdução à linguística”, Andrés Mauricio García Torres e Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro realizam uma breve revisão dos diferentes momentos que marcaram a história da linguística, tendo como base, principalmente, as discussões teóricas de Orlandi (2009) e Petter (2007). Este artigo é resultado de uma Projeto de Iniciação Científica desenvolvido na Unila, entre 2020 e 2021, por meio do Plano de Trabalho “A relevância da pedagogia da variação linguística na formação e na prática do professor-alfabetizador”, com bolsa IC-UNILA.

No segundo capítulo, “Percurso em linguística”, Ana Paula Schmidt Nunes e Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro descrevem, de maneira mais detalhada, cada uma das correntes linguísticas apresentadas no capítulo um, e tecem uma seção específica para cada uma das concepções de gramática que as conformam. Neste artigo, as autoras apresentam uma revisão de literatura dos aportes teóricos que compõe o Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado *A relevância dos saberes (sócio)linguísticos na prática pedagógica do professor alfabetizador*, defendido por Nunes e orientado por Ribeiro. Trata-se de uma tese resultante de um recorte da fundamentação teórica apresentada no 3º Capítulo do TCC de Nunes (2021).

“Sociolinguística” é o título do terceiro capítulo que, também, foi escrito por Ana Paula Schmidt Nunes e Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro. Nele, as autoras se detêm na descrição da Sociolinguística, considerada por alguns estudiosos como um ramo da Linguística e por outros, como Calvet (2002), como a própria Linguística, haja vista a afirmação desta como fato social. O capítulo traz, de maneira sintetizada, as três vertentes da Sociolinguística (variacionista, interacional e educacional) e desmembra-se em uma seção específica para discorrer sobre a corrente educacional, pois é esta a concepção que basila as unidades didáticas voltadas às práticas pedagógicas do português e as suas variações linguísticas. Em acréscimo a essa perspectiva educacional da Sociolinguística, discute-se e reflete-se sobre o saber (sócio)linguístico na formação do professor alfabetizador, haja vista que esta coletânea (livro do professor e livro do aluno) direciona-se ao Ensino Fundamental I, anos finais, podendo ser adaptada ou aplicada também aos anos iniciais do Ensino Fundamental II. Este terceiro capítulo, além de fazer referência às

discussões presentes no TCC de Nunes (2021), traz resultados desenvolvidos no Projeto de Iniciação Científica “Práticas pedagógicas do português e suas variações linguísticas”, entre 2019 e 2020, realizado em caráter voluntário por Nunes, sob a orientação de Ribeiro.

Tendo em vista a relação da Sociolinguística com a área da Linguística Aplicada, no quarto capítulo, Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro, por meio de um recorte de sua Tese de Doutorado (2015), intitulada *Línguas de Fronteira: o ensino da Língua Espanhola em Guairá, Paraná* e orientada por Clarice Nadir Von Borstel, apresenta como a área da Linguística Aplicada surgiu e se firmou no âmbito interdisciplinar. Por estar muito presente em estudos que envolvem o ensino e a aprendizagem de língua(s), uma vez que busca pela solução de problemáticas em torno da linguagem em seus usos reais, a Linguística Aplicada dialoga com outras áreas, como, por exemplo, a Sociolinguística. Neste sentido, abre-se uma seção no capítulo quatro, “Percurso em Linguística Aplicada”, para tecer sobre algumas contribuições da Sociolinguística, afunilando no constructo teórico da Política e Planificação Linguística, um ramo da Sociolinguística voltado às situações que envolvem línguas em/de contato e ações em torno de interesses e direitos linguísticos.

Como o material didático que compreende as propostas didáticas foi elaborado levando em consideração o trabalho com os gêneros textuais, o quinto capítulo, “A perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem e o texto como centralidade na BNCC: entendendo os conceitos para aplicá-los nas aulas de língua portuguesa”, tecido por Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro e publicado inicialmente pela Editora CLAEC, em 2022, na obra *Disputando narrativas: uma abordagem crítica sobre a Base Nacional Comum Curricular*, organizada por Juliana Franzi e Ana Paula Araújo Fonseca, discute a teoria dos gêneros, sob a perspectiva bakhtiniana de discurso, e apresenta uma discussão sobre os conceitos de texto, discurso, enunciado, gênero e tipo textual aplicados ao trabalho pedagógico do professor de Língua Portuguesa.

Como o sistema educacional do Brasil é norteado pela *Base Nacional Curricular Comum* (BNCC/2018), e, no caso da cidade de Foz do Iguaçu, Paraná, local em que se originou este material didático-teórico, tem-se como base regional o *Currículo da AMOP* (Associação dos Municípios do Oeste do Paraná), Ana Paula Schmidt Nunes e Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro, discorrerem sobre esses dois documentos que perpassam o planejamento e a didática dos professores, neste caso, de Língua Portuguesa e alfabetizadores. Para tanto, o sexto capítulo, “Documentos norteadores do sistema de

ensino e a área de língua portuguesa”, por meio de um recorte do TCC de Nunes (2021), traz uma síntese de que consiste na BNCC (2018) e no Currículo da AMOP (2020), que têm como concepção de linguagem a sociointeracionista, também chamada de dialógica (que prevê o desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas por meio dos gêneros textuais/discursivos).

Dentre os conteúdos que compõem a Parte 2 – materiais de apoio ao professor –, a seção “Análises sociolinguísticas” traz dois capítulos reflexivos-analíticos, o sétimo e o oitavo que complementam as atividades referentes à variação linguística, presentes nas unidades didáticas 2 e 3. No capítulo sete, Osmar Adonis Pargas Suarez e Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro, analisam o reconto de fadas *A princesa corajosa* – produzido em 2022, por um aluno do 5º ano do Ensino Fundamental I, durante a aula de Língua Portuguesa – sob o viés da Sociolinguística Educacional. Neste artigo, “Refletindo sobre a relação sujeito e linguagem no reconto de fadas *A princesa corajosa*: uma análise sociolinguística”, os autores apresentam os resultados obtidos no Projeto de Iniciação Científica “Análise sociolinguística de práticas pedagógicas de/em ensino de Língua Portuguesa”, desenvolvido entre 2021 e 2022, com bolsa da Fundação Araucária.

Dando continuidade às “Análises sociolinguísticas”, o oitavo capítulo, de Ana Denise Nunez Tripode e Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro, apresenta uma análise sintética do relato pessoal *O dia que eu ganhei um campeonato*, produzido em 2023, por um aluno, também do 5º ano do Ensino Fundamental I, durante a aplicação da Proposta de Intervenção desenvolvida pela coordenadora dos Projetos de Extensão, Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro. Assim, em “Uma leitura sociolinguística do relato pessoal *O dia que eu ganhei um campeonato*”, as autoras lançam o olhar em torno dos traços linguísticos normativos e variacionistas presentes no texto, de maneira a refletir e a explicar cada um dos fenômenos observados.

Enquanto isso, o nono capítulo, “Momento linguístico”, traz a disposição dos conteúdos de cunho gramatical, relativos aos pronomes pessoais e possessivos, aos verbos e às conjugações do pretérito perfeito e imperfeito, do Modo Indicativo, que foram inseridos no transcorrer das unidades didáticas do livro do aluno e que foram complementados para compor este material do professor. Trata-se de um capítulo elaborado por Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro a partir de diversas gramáticas da Língua Portuguesa e do Português Brasileiro.

Para finalizar a segunda parte deste livro, decidiu-se por fazer um recorte da teoria dos gêneros textuais que foram trabalhados nas três unidades didáticas. Portanto, este décimo capítulo corresponde a uma espécie de anexo e de apêndice do que foi construído a partir das vozes de diversos estudiosos que se preocuparam em tecer sobre o conto, o conto de fadas, o reconto, o relato pessoal, a biografia e a entrevista, conforme pode ser observado nas referências que acompanham cada excerto. Embora tenha partes e sínteses que se originaram de reflexões em torno da teoria dos gêneros textuais, bem como paráfrases e citações diretas, este décimo capítulo não atende às especificações do gênero textual artigo científico, portanto, não lhe foi atribuída uma autoria.

Antes de iniciar a Parte 3 são dispostas as referências utilizadas nas Parte 1 e 2, bem como nesta Introdução. Decidiu-se por este viés, uma vez que a temática dos capítulos é correlacionada, logo muitas referências seriam repetidas. Já as referências utilizadas e que dizem respeito às unidades didáticas, se encontram ao final da Parte 3, anexas ao material.

Por fim, a Parte 3 traz o livro do aluno na íntegra. Trata-se de uma seção composta pelas três unidades didáticas que foram elaboradas nos Projetos de Extensão *Sociolinguística e ensino do português brasileiro* e *Práticas pedagógicas do português e suas variações linguísticas*, coordenados por Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro e desenvolvidos na Universidade Federal da Integração Latino-Americana. A unidade 1 “Ativismo: ações e práticas” que envolve o trabalho com a biografia e entrevista foi elaborada pela bolsista (PROEX) Ana Denise Nunez Tripode e Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro; já a unidade 2 “Emocionário – as emoções e os sentimentos” foi desenvolvida pela professora e coordenadora dos Projetos, Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro; enquanto a unidade 3 “Aceitação – a singularidade e o acolhimento”, corresponde a uma proposta construída pelo integrante voluntário, Osmar Adonis Pargas Suarez e Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro.

As unidades didáticas possuem uma estrutura fixa, no que compreende às partes que as constituem, e, após a definição da temática que atravessará a proposta, tem-se: o *gênero textual 1* que compreende o gênero que envolverá a *mediação de leitura 1*; esta é realizada por meio da contação de uma história presente em um livro; na sequência tem-se a *compreensão leitora* composta por atividades em torno da história ouvida/lida; a continuação inicia-se o *momento reflexão*, que envolve atividades que suscitam a reflexão do aluno sobre a temática da história ouvida/lida; o *momento criativo* visa desenvolver uma atividade por meio da elaboração de um desenho ou ilustração, podendo ser também uma

frase a ser inserida em um cartaz, e que esteja correlata ao assunto em curso; em *hora de pôr a mão na massa* com *registro*, apresenta-se uma atividade concreta em que os discentes vão construir ou executar algo, como, por exemplo, um jogo; na *mediação de leitura 2* é inserido o *gênero textual 2*, um novo gênero que estará relacionado ao primeiro e que, geralmente, será retomado no momento da produção textual; este novo gênero após descrito, traz um exemplo que é explorado de maneira mais sintetizada, atendo-se mais ao conteúdo composicional do gênero e que irá introduzir o *momento linguístico*; este é composto por um conteúdo gramatical que é aplicado através das seções *dialogando com a gramática* (cujas atividades fazem referência ao texto que mediou a leitura 2) e *a variação linguística em sala de aula* (que traz um novo texto, relativo ao gênero textual 2, a ser analisado sob os pressupostos da pedagogia da variação linguística/sociolinguística educacional); a penúltima seção sugere o *desenvolvimento dos gêneros textuais 1 ou 2*, traz alguma teoria complementar sobre o gênero textual em destaque, assim como, *exemplos e aplicação*; por fim, parte-se à *produção textual* do gênero textual 1 ou 2, para tanto, após o comando da atividade, tem-se o espaço para o desenvolvimento do texto: rascunho (planejamento), versão definitiva (escrita final a ser entregue para o professor) e reescrita (refacção do texto a partir da verificação feita pelo docente em relação aos aspectos linguísticos e discursivos relativos ao gênero textual elaborado).

Sob esta estrutura base, a *unidade 1*, do material didático, intitulada “Ativismo: ações e práticas”, propõe o trabalho com o gênero textual biografia e entrevista, culminando com a produção textual de uma biografia, da ativista indígena Txai Suruí, a partir de entrevistas realizadas com a brasileira. A unidade 2 “Emocionário – as emoções e os sentimentos”, ao trabalhar com algumas emoções, envolve os gêneros textuais conto e relato pessoal. Nesta segunda unidade, os alunos são conduzidos à produção de um relato pessoal sobre algum acontecimento de suas vidas, podendo ser o mesmo relatado oralmente na seção *hora de pôr a mão na massa* ou podem elaborar uma nova narrativa de vida (relato pessoal). Na unidade 3 “Aceitação – a singularidade e o acolhimento”, são desenvolvidos os gêneros textuais conto e reconto de fadas. Por meio da história clássica *O patinho feio* é apresentado o reconto de fadas, sua estrutura e desenvolvimento. Uma vez compreendido o conceito de recontar e depois de ler e ouvir diferentes versões do conto *O patinho feio*, as crianças são convidadas a imaginar como seria se o Patinho Feio, a Cinderela ou outro personagem de contos de fadas, fossem os seus vizinhos. Com base

nesse imaginário, os estudantes escreveriam uma nova história relacionada a um conto de fadas, mas que teria como diferencial o seu ponto de vista.

Diante disso, ao agregar o aporte teórico da (socio)linguística e dos gêneros textuais/discursivos, ao material didático, tencionou-se subsidiar à prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa, especialmente dos alfabetizadores e com formação em Pedagogia, um suporte conceitual que lhes permitisse articular constructos e práticas, de maneira a aplicá-las e a adaptá-las, objetivando reformular/ampliar a sua didática de ensino, tendo em vista a diversidade linguística e sociocultural que forma cada mosaico escolar.

Sabe-se que “os professores se veem como implementadores ou aplicadores de políticas de planejamento que não foram decididas por eles” (MONTE MÓR, 2013, p. 221), uma vez que “somos filhos de um sistema educacional que nos colocou em um só caminho a vida inteira, mas temos que ir além do que, para nós, sempre foi lógico, e *desconstruir, pensar sobre que outros caminhos e oportunidades podem ser disponibilizados aos estudantes*” (FONSECA *apud* FERNANDES, 2017, s/p). Portanto, espera-se que este material teórico-didático seja uma *inspiração* aos professores alfabetizadores e que estes impulsionem-se como *pesquisadores*, para atuarem cada vez mais ativamente como *construtores de práticas, como elaboradores do seu próprio material didático*, pois, como conhecedores do seu público e por atuarem diariamente no “chão” da escola, são os agentes mais aptos para ir além do tradicional, do normativo e disponibilizar aos seus alunos *possibilidades*.

Visando contribuir nesta empreitada, este material teórico-didático não traz respostas às perguntas dos exercícios propostos nas unidades didáticas, nem orientações didáticas a serem seguidas à risca, como se fosse uma receita de bolo ou uma prescrição médica, porque esse não é o objetivo desta coletânea. O que se espera é que o docente atue como um mediador de saberes e que utilize este livro como *inspiração* para romper com a falácia de que “os professores e o ensino são tidos como meros implementadores de planos e políticas desenhados por outros, condutores de planos pré-existentes, e não como atores no processo” (LO BIANCO, 2010, p. 155 *apud* MONTE MÓR, 2013, p. 221).

PARTE 1

Aportes teóricos

INTRODUÇÃO À LINGUÍSTICA²

Andrés Mauricio García Torres
Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro

“[...] Se o caos aparente, se a heterogeneidade não pudessem ser sistematizados, como então justificar que tal diversificação linguística entre os membros de uma comunidade não os impede de se entenderem, de se comunicarem?”

Fernando Tarallo (2007, p. 6)

A epígrafe que introduz este capítulo infere que há uma organização na diversidade linguística. Bagno (2004) ao apresentar o livro *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*, de Bortoni-Ricardo (2004), esclarece que a transformação “é uma virtualidade prevista na própria arquitetura fonológica da língua portuguesa” (BAGNO, 2004, p. 8). Neste sentido, pode-se dizer que existem maneiras “diferentes de usar os recursos potencialmente presentes na própria língua” (BAGNO, 2004, p. 8), assim como “não existe forma ‘certa’ ou ‘errada’ de falar, mas sim formas *adequadas* às diversas situações” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 30).

Contudo, essa nem sempre foi a visão que se tinha da língua, pois como destaca a corrente estruturalista, a língua é sistema, forma e não substância, portanto, tudo o que é extralinguístico é abandonado. Ou ainda, como lembra “Chomsky (1965), o objeto dos estudos linguísticos é a competência linguística do falante-ouvinte ideal, pertencente a uma comunidade linguisticamente homogênea” (TARALLO, 2007, p. 6). Mas antes dessa tendência formalista que dominou o século XX, destacam-se dois períodos-chave, o primeiro marcado pelas gramáticas gerais (XVII) e o segundo pelas gramáticas comparadas (XIX).

O século XVII destacou-se pelas gramáticas gerais, com estudos fortemente racionalistas e que consideravam a linguagem uma representação do pensamento.

² Este capítulo corresponde a um recorte teórico das atividades desenvolvidas pelo acadêmico Andrés Mauricio García Torres, do Curso de Letras, Artes e Mediação Cultural (LAMC), da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), orientado pela professora Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro, no Projeto de Pesquisa *Ensino de línguas de fronteira sob a perspectiva de fronteira geográfica enunciativa*, em conjunto com o Plano de Trabalho *A relevância da pedagogia da variação linguística na formação e na prática do professor-alfabetizador*, entre 2020 e 2021, pelo Programa de Iniciação Científica, com bolsa IC-UNILA.

Destacou-se, nesta época, a *Gramática de Port-Royal* (Gramática geral e racional) de Claude Lancelot e Antoine Arnauld (1690), cujos “princípios de análise estabelecidos não se prendem a uma língua particular, mas servem a toda e qualquer língua” (PETTER, 2009, p. 12).

Enquanto isso, no século XIX, com um maior conhecimento das línguas, começou-se a comparar as línguas e, ao estabelecer semelhanças tanto sonoras quanto gramaticais, deu-se maior destaque à mudança e os aspectos geral e universal perderam valor. A publicação da obra de Franz Bopp, em 1816, marca o nascimento da Linguística Histórica e, como destaca Orlandi (2009, p. 14), a “grande contribuição das gramáticas comparadas foi evidenciar que as mudanças são regulares, têm uma direção. Não são caóticas, como se pensava”.

Em 1916, com a publicação do livro *Curso de Linguística Geral*, de Ferdinand de Saussure, professor na Universidade de Genebra, marca-se o início da Linguística Moderna e a linguagem passa a ser considerada uma ciência independente/autônoma. Na acepção saussuriana, “a *língua* é um sistema abstrato, fato social, geral, virtual; a *fala*, ao contrário, é a realização concreta da língua pelo sujeito falante, sendo circunstancial e variável” (ORLANDI, 2009, p. 22). Portanto, por não considerar a fala sistemática, mas sim algo dependente do indivíduo, Saussure define a língua como objeto da linguística e exclui deste campo a fala.

Sendo assim, no estruturalismo, Saussure separa língua e fala, sincronia e diacronia, significante e significado, forma e substância, paradigma e frase, motivado e arbitrário. Essas separações ficaram conhecidas como dicotomias. No caso do significante (imagem acústica) e do significado (conceito), Saussure define o signo, “a unidade constituinte do sistema linguístico” (COSTA, 2013, p. 117-118), como fruto da associação entre os dois (conceito e imagem acústica). Dessa maneira, “é fundamental observar que a imagem acústica não se confunde com o som, pois ela é, como o conceito, psíquica e não física. Ela é a imagem que fazemos do som em nosso cérebro” (ORLANDI, 2009, p. 21). Nesta relação, o vínculo que une o significante ao significado é arbitrário, e não importa o porquê de um elemento receber um nome ou outro, o que interessa é que uma vez atribuído tal nome, este “passa a ter um valor na língua, nós o associamos, no nosso cérebro, com a ideia de cão, e não se pode chamar o ‘cão’ de ‘gato’” (ORLANDI, 2009, p. 22).

No que se refere ao funcionalismo, uma forma de estruturalismo segundo Orlandi (2009), considera-se as funções que os elementos linguísticos desempenham nos aspectos fônicos, gramaticais e semânticos. Neste contexto, a fonologia estabelece traços físicos sonoros, presentes na pronúncia. Contudo, o problema, ao tentar encontrar linhas para “distinguir significados (aspectos semânticos) ou formas e construções (como aspectos gramaticais) [é que] os estruturalistas esbarram em sérias dificuldades: qual é o traço que distinguiria, por exemplo, no nível semântico, ‘amor’ de ‘afeição’” (ORLANDI, 2009, p. 25).

Ao trabalhar com oposições, o funcionalismo estabelece dois eixos que estão na base da linguagem: Paradigmático e Sintagmático. O “eixo *paradigmático* é o que organiza as relações de oposição (ou/ou) em que as unidades se substituem (tomo/como); e o eixo *sintagmático* é aquele que representa as relações de contraste (e + e) em que as unidades se combinam (c+o+m+o = como)” (ORLANDI, 2009, p. 25).

No caso do funcionalismo que considera as funções constitutivas da natureza da linguagem, Orlandi (2009) destaca as funções centradas: no emissor (expressiva), no receptor (conativa), no objeto de comunicação (referencial), no canal emissor e receptor (fática), na mensagem (poética) e no código (metalinguística). Essas funções constitutivas aproximaram a linguística da literatura.

Já o funcionalismo que envolve os desvios da língua revela as necessidades “(funções) que comandam o exercício da língua: a brevidade, a assimilação, a diferenciação, a invariabilidade e a expressividade” (ORLANDI, 2009, p. 29). A pesquisadora destaca a contribuição dessa forma de funcionalismo aos linguistas, uma vez que “as ‘falhas’ na linguagem devem ser consideradas de forma produtiva e não apenas ‘erros’ que seriam descartados da reflexão sobre a linguagem. Os desvios são partes constitutivas da linguagem e estão inscritos no próprio funcionamento dela” (ORLANDI, 2009, p. 29).

Com L. Bloomfield, nos Estados Unidos, surge o distribucionalismo, uma corrente também estrutural e com pontos semelhantes ao funcionalismo europeu, mas que “propõe uma explicação *comportamental* (behaviorista) dos fatos linguísticos, fundada no esquema estímulo/resposta” (ORLANDI, 2009, p. 31). Neste período que envolvia a linguística estruturalista, frequentemente, associava-se o som ao significado visando uma “aproximação que previa o aprendizado de comportamentos não-linguísticos e linguísticos por meio de estímulos, reforços e privações” (SANTOS, 2007, p. 217) que, para Skinner

(1957), dependendo do reforço dado à resposta, o comportamento seria eliminado (negativo ou nenhum reforço) e, provavelmente, desapareceria ou seria mantido (positivo).

Assim,

a linguagem humana era interpretada como um condicionamento social, uma resposta que o organismo humano produzia mediante os estímulos que recebia da interação social. Essa resposta, a partir da repetição constante e mecânica, seria convertida em hábitos, que caracterizariam o comportamento linguístico de um falante (KENNEDY, 2013, p.128).

Nessa corrente, reúne-se uma série de enunciados (*corpus*) emitidos em um determinado momento e, sem realizar questionamentos quanto ao seu significado, procura-se identificar sua regularidade e organização “pela análise da distribuição das unidades nos contextos linguísticos em que ocorrem” (ORLANDI, 2009, p. 31). Dessa maneira, utilizam-se da técnica de subdivisão binária e vão dividindo os segmentos sucessivamente até “unidades mínimas indivisíveis. Algoritmicamente. O objetivo [...] é detectar unidades e estabelecer classes de equivalência entre elas, por meio da comparação dos contextos em que ocorrem: quando ocorrem nos mesmos contextos pertencem às mesmas classes” (ORLANDI, 2009, p. 32-33).

Na sequência, observam-se os Círculos Linguísticos, formados por estudiosos que se encontravam para refletir sobre a linguagem:

- o Círculo Linguístico de Moscou, fundado em 1915 por Jakobson, era composto por formalistas russos. Tinha como objetivo estudar a língua cientificamente e “as leis da produção poética” (ORLANDI, 2009, p. 33);
- o Círculo Linguístico de Praga (1928), composto por Troubetzkoy, Karcevsky e Jakobson desenvolveu-se, principalmente, “no domínio da fonologia e da poética” (ORLANDI, 2009, p. 34), envolveu a noção de comunicação;
- o Círculo Linguístico de Copenhague (1931), exclui a referência à literatura e centra-se na lógica-matemática almejando uma teoria linguística universal. A intenção “é produzir uma radicalização abstrata e logicista do pensamento de F. de Saussure. E nesse contexto que o dinamarquês L. Hjelmslev estabelece a oposição entre *denotação* (sentido primeiro) e *conotação* (sentido segundo)” (ORLANDI, 2009, p. 35);
- e o Círculo Linguístico de Viena “liga-se ao projeto de língua universal, em nome da modernidade da ciência e da escrita científica, na linha das

aspirações inauguradas pelas gramáticas gerais e racionais do século XVII” (ORLANDI, 2009, p. 35), procurando separar as frases carregadas de sentido daquelas que são consideradas sem sentido.

Por outro lado, é com Noam Chomsky, na década de 1950, que a linguística americana caminha para o gerativismo ao propor a ideia de linguagem como um conjunto de sentenças finitas ou infinitas. Chomsky, que foi discípulo de Harris (distribucionista), entende que a linguagem é inata, faz parte do ser humano e propôs uma reflexão de linguagem com vistas à teoria. Assim, além de descritiva, a linguagem passa a ser também explicativa e científica.

Desse modo, inspirado “no racionalismo e na tradição lógica dos estudos da linguagem, ele propõe uma teoria a que chama de *gramática* e centra seu estudo na *sintaxe* [...] um nível autônomo, central para a explicação da linguagem” (ORLANDI, 2009, p. 37). Por conseguinte, tem-se na gramática gerativa uma metodologia que envolve a dedução em que se parte do abstrato para o concreto.

Se no estruturalismo há uma separação entre língua e fala, no gerativismo há uma divisão entre competência linguística e performance. A competência refere-se à “capacidade que todo falante (ouvinte) tem de produzir (compreender) todas as frases da língua” (ORLANDI, 2009, p. 38) e é “puramente lingüística, subjacente ao desempenho” (PETTER, 2007, p. 15). Já a performance corresponde ao “desempenho de falantes específicos em seus usos concretos” (ORLANDI, 2009, p. 39) e corresponde “ao comportamento linguístico, que resulta não somente da competência lingüística do falante, mas também de fatores não linguísticos de ordem variada” (PETTER, 2007, p. 15). Nesta acepção gerativa, Petter (2007, p. 15) esclarece que o “desempenho pressupõe a competência, ao passo que a competência não pressupõe desempenho”.

Com a gramática transformacional, Chomsky procura trabalhar com as estruturas sintáticas de maneira a impulsionar o seu estudo teórico-científico e estabelece duas regras tipologias, as sintagmáticas: responsáveis pelas estruturas abstratas; e as de transformação: que transformam as estruturas abstratas em sequências finais (ORLANDI, 2009). Chomsky também desenvolve os conceitos de estrutura superficial e estrutura profunda que, em sua teoria-padrão, o “componente sintático é constituído pela *base*, que gera as estruturas profundas, e pelas *transformações* que levam às estruturas superficiais” (ORLANDI, 2009, p. 42).

Destarte, tanto o estruturalismo como o gerativismo constituem o formalismo, pois correspondem a linguística do significante ou imanente. Saussure elenca a língua em detrimento da fala, Chomsky a competência ao invés do desempenho e ambos descartam o uso real da linguagem. Contudo, o século XX também foi marcado por outras tendências que envolviam o social e o cultural, dentre as quais aquelas que estudam a diversidade, os falantes e os usos reais da linguagem, como, por exemplo, a sociolinguística que veio questionar as posturas estruturalistas e gerativas que acreditavam que a língua era homogênea, um sistema estático e uniforme, que podia ser estudada sem relação com a comunidade de fala (HORA, 2004).

A Sociolinguística Quantitativa ou Teoria da Variação surgiu nos anos sessenta a partir dos estudos desenvolvidos por Labov, Weinreich e Herzog que objetivavam fazer uma descrição linguística em conjunto com os fatores sociais, uma vez que consideravam o uso variável da língua. A partir desses estudos, nas décadas subsequentes, desencadearam-se debates altamente controversos sobre os objetivos sociopolíticos e sociolinguísticos, quanto à transição desses estudos e a preservação dessas variáveis linguísticas, tanto quando se trata sobre métodos de ensino em primeira e segunda língua, como da leitura e escrita da língua materna vernácula, interdependência entre as habilidades e as competências linguísticas dos falantes.

Conforme Von Borstel (2014), quando estudamos a língua e a sociedade de maneira correlacionada, em termos de uso da linguagem e não o sistema linguístico propriamente dito, nos deparamos com as variações linguísticas em níveis fonológico, morfossintático e semântico. Nesta perspectiva, os dados gramaticais de uma língua podem ser combinados com os fatores sociais, pragmáticos e estilísticos da cultura de um determinado grupo, visto que, tanto a “língua quanto a sociedade podem apresentar uma grande heterogeneidade. Essa [...] é no fundo a raiz de toda mudança e podemos verificar que a heterogeneidade na sociedade pode gerar heterogeneidade na língua, e vice-versa” (CHAGAS, 2007, p. 151).

Desse modo, a sociolinguística considera tanto os fatores linguísticos quanto os extralinguísticos no processo de variação linguística, o que demonstra o caráter flexível da língua, tendo em vista que um “dos seus objetivos é entender quais são os principais fatores que *motivam* a variação linguística, e qual a importância de cada um desses na configuração do quadro que se apresenta variável” (CEZARIO e VOTRE, 2009, p. 141).

Portanto, acredita-se que os ramos da sociolinguística e de disciplinas afins possam contribuir para minimizar a heterogeneidade cultural e linguística de determinados grupos ou regiões altamente globalizadas, pois o que os estudos da Sociolinguística fazem é correlacionar as variações linguísticas e culturais existentes na expressão verbal ou nas diferenças de natureza social, entendendo cada domínio, o linguístico e o social, como regularidade e sistematicidade que se possa demonstrar e trabalhar no ensino e na aprendizagem.

Como ação socioeducacional, toma-se o pedido de Bortoni-Ricardo (2009), que reforça a necessidade de construção de uma sociolinguística com novos instrumentos que auxiliem os professores a instigarem em seus alunos habilidades cognitivas necessárias para uma aprendizagem mais efetiva, expandindo a sua competência comunicativa e a capacidade de desenvolver atividades nos âmbitos escolares no seu dia a dia.

PERCURSOS EM LINGUÍSTICA³

Ana Paula Schmidt Nunes

Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro

Em muitos estudos no escopo da ciência, há teorias que se apresentam para explicar vários fenômenos, com a linguística não é diferente. Esta área tem como foco pesquisar os fenômenos da língua e as suas principais correntes teóricas são o *Estruturalismo*, o *Gerativismo* e o *Funcionalismo*.

Ao discutir sobre a linguística, Cunha, Costa e Martelotta (2018) referem-se ao termo “linguagem” empregado para referir-se a qualquer processo de comunicação, como a linguagem dos animais, a linguagem corporal, a linguagem das artes, a linguagem da sinalização, a linguagem escrita, entre outras. Portanto, as linguagens verbais ou não-verbais representam sistemas de signos usados para a comunicação.

Neste sentido, entende-se que a linguística consiste em “uma parte dessa ciência geral; [pois] estuda a principal modalidade dos sistemas sígnicos, as línguas naturais, que são a forma de comunicação mais altamente desenvolvida e de maior uso” (FIORIN, 2002, p. 17). Por conseguinte, a linguística é delimitada como a ciência que estuda a linguagem verbal humana. Como toda ciência, se baseia em observações conduzidas através de métodos, com fundamentação em uma teoria. Mas a linguística, como ciência autônoma, se consolidou apenas no século XX, a partir dos estudos de Saussure em 1916, com a introdução do *Curso Geral de Linguística*.

Antes desse marco inicial da Linguística Moderna, os primeiros estudos da linguagem datam do tempo em que os hindus, por questões religiosas, já se mostravam interessados pelos estudos da linguagem humana, uma vez que, segundo Orlandi (2009, p. 08), “[...] os antigos hindus são conhecidos pela sua agudeza no tratamento da linguagem verbal.”. A pesquisadora afirma ainda que, “com a redescoberta do sânscrito (língua

³ Este capítulo corresponde a um recorte do terceiro capítulo, do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado *A relevância dos saberes (sócio)linguísticos na prática pedagógica do professor alfabetizador*, da acadêmica Ana Paula Schmidt Nunes, orientado pela professora Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro, e que foi defendido em 2021, no Curso de Letras Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras (LEPLE), da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). O TCC na íntegra está disponível no Repositório da Unila e pode ser acessado pelo link: <<https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/6342>>.

sagrada da Índia antiga), no século XIX, apareceram os sofisticados estudos de linguagem que os hindus tinham feito em épocas muito remotas” (ORLANDI, 2009, p. 08). Assim, os hindus estudaram a língua com um objetivo de conservá-la.

Na Grécia Antiga, a preocupação de como a linguagem se organizava gerou discussões e uma das formas com que o homem buscou dominar o mundo em que vive é através do conhecimento, explicando tudo o que existe. Sendo assim, os pensadores gregos “estendiam-se em longas discussões para saber se as palavras imitam as coisas ou se os nomes são dados por pura convenção” (ORLANDI, 2009, p. 08).

Já na Idade Média foram os modistas quem dominaram a época e trouxeram suas reflexões sobre os estudos da linguagem. Conseqüentemente, consideraram “que a estrutura gramatical das línguas é una e universal, e que, em consequência, as regras da gramática são independentes das línguas em que se realizam” (PETTER, 2002, p. 12). Segundo Orlandi (2009), o *Modistae* teve uma reflexão muito importante e de grande relevância para os estudos da linguagem, pois “procuraram construir uma teoria geral da linguagem, partindo da autonomia da gramática em relação à lógica. Consideram, então, três tipos de modalidades: o *modus essendi* (de ser), o *intelligendi* (de pensamento) e o *significandi* (de significar)” (ORLANDI, 2002, p. 09).

No que compreende os séculos XVII e XVIII, estes foram marcados pelas gramáticas gerais, com estudos fortemente racionalistas e que consideravam a linguagem uma representação do pensamento. Destacou-se, nesta época, a *Gramática de Port-Royal* (Gramática geral e racional) de Claude Lancelot e Antoine (1690), cujos “princípios de análise estabelecidos não se prendem a uma língua particular, mas servem a toda e qualquer língua” (PETTER, 2002, p. 12).

No século XIX, com um maior conhecimento das línguas, começou-se a comparar as línguas e ao estabelecer semelhanças tanto sonoras quanto gramaticais, deu-se maior destaque à mudança e os aspectos geral e universal perderam valor. A publicação da obra de Franz Bopp, em 1816, marca o nascimento da Linguística Histórica e, como destaca Orlandi (2009, p. 14), a “grande contribuição das gramáticas comparadas foi evidenciar que as mudanças são regulares, têm uma direção. Não são caóticas, como se pensava”.

Portanto, as teorias linguísticas que marcam o desenvolvimento dos estudos linguísticos até o século XIX, revelam-se na busca de desvendar e achar respostas para a natureza da linguagem, e no processo de melhorias nos métodos de análise linguísticas,

pois a linguística, antigamente, “não era autônoma, submetia-se às exigências de outros estudos, como a lógica, a filosofia, a retórica, a história, ou a crítica literária” (PETTER, 2002, p. 13). Assim, foi a partir da “criação da *linguística* que essas manifestações da curiosidade do homem tomam a forma de uma *ciência*, com o seu objeto e métodos próprios” (ORLANDI, 2009, p. 09 - grifos da autora).

Desse modo, com vistas a compreender melhor no que consiste cada um desses percursos linguísticos, apresenta-se a seguir uma breve contextualização sobre a linguística e as suas correntes teóricas.

LINGUÍSTICA TRADICIONAL

No que diz respeito às diferentes ciências da linguagem, a História apresenta diversos modelos teóricos e os seus objetivos específicos, onde tenta descrever o sistema linguístico, ou seja, em muitos casos teorizá-lo. Neste sentido, é a partir da reflexão dos pensadores gregos, em torno da linguagem, que a Linguística Tradicional se desenvolveu no século V a.C., com os primeiros estudos de natureza linguística, embora ainda filosóficos.

Segundo Martelotta (2018, p. 45) os “filósofos gregos se interessaram por estudar a linguagem, entre outros motivos, porque queriam entender alguns aspectos associados à relação entre a linguagem, o pensamento e a realidade”, visto que, nesta época a linguagem era considerada a expressão do pensamento e ganhou destaque na retórica, enfatizando a compreensão textual.

Dessa maneira, os gregos, ao filosofarem sobre

[...] as relações entre conceito e a palavra que o designa, ou seja, tentavam responder à pergunta: haverá uma relação necessária entre a palavra e o seu significado? Platão discute muito bem essa questão no *Crátilo*. Aristóteles desenvolveu estudos noutra direção, tentando proceder a uma análise precisa da estrutura lingüística, chegou a elaborar uma teoria da frase, a distinguir as partes do discurso e a enumerar as categorias gramaticais. (PETTER, 2002, p. 12).

Essa discussão sobre a origem das palavras, os nomes e as suas relações com as coisas volta-se aos valores subjetivos, ignora-se o verdadeiro e fecha-se a linguagem em si

mesma, uma vez que a denominação das elementos é considerada arbitrária. Assim, de um lado, as discussões envolviam a poética e, de outro, a retórica. Esta apresentava uma técnica mais formal e, de certo modo, normativa. Logo, o interesse tanto pelo uso como pela importância da palavra contribui para o nascimento do discursivo filosófico nesse contexto.

Com o passar do tempo as discussões ampliaram-se para a análise linguística e campos como o morfológico, o sintático e o fonológico surgiram, tornando-se modelo para a definição gramatical. Diante disso, através do que se convencionou denominar de Linguística Tradicional surge a gramática normativa/tradicional, frequentemente, aplicada ao ensino da língua nas instituições educacionais e muito presente nos materiais didáticos, como destaca-se na subseção seguinte.

Gramática Tradicional

Na tentativa de descrever e/ou estruturar a linguagem surgem diferentes concepções de língua embasados em modelos teóricos-linguísticos e uma dessas é a gramática normativa ou gramática tradicional que, a fim de prescrever regras através das estruturas da língua que são consideradas corretas e aceitas pela norma culta, é empregada nas escolas.

A gramática tradicional surgiu a partir da tradição filosófica grega e o seu objetivo não é a estrutura sistematizada da língua, mas sim uma indicação de regras. Ou seja, a “chamada gramática tradicional, utilizada como modelo teórico para a abordagem e o ensino da nossa língua nas escolas, tem origem em uma tradição de estudos de base filosófica que se iniciou na Grécia antiga”. (MARTELOTTA, 2018, p. 45).

Dessa maneira, busca-se esclarecer a relação entre as palavras e o mundo e se refletem o contexto da realidade ao seu redor. Outra característica da gramática tradicional, que tem a sua base nesse período da Linguística Tradicional, é o seu caráter normativo. Martelotta (2018, p. 46) esclarece que “ao lado dessa preocupação de caráter filosófico, a gramática grega apresentava uma preocupação normativa, ou seja, assumia a incumbência de ditar padrões que refletissem o uso ideal da língua grega”.

Nesse sentido, ao delinear as estruturas da existência de formas gramaticais corretas, os gramáticos tradicionais abandonam determinadas formas consideradas

erradas, mas que são utilizadas pelos falantes na comunicação diária. Nesta perspectiva, alguns estudos limitaram-se à língua escrita, ignorando a existência das diferenças entre o falar e o escrever. O que contribuiu para que falsos conceitos linguísticos se propagassem:

ao fundamentar sua análise na língua escrita, difundiu falsos conceitos sobre a natureza da linguagem. Ao não reconhecer a diferença entre língua escrita e língua falada passou a considerar a expressão escrita como modelo de correção para toda e qualquer forma de expressão linguística. (PETTER, 2002, p. 19).

Assim, essa teoria de gramática tradicional adota uma visão parcial da língua, sendo incapaz de explicar a natureza da linguagem em sua totalidade. Portanto, apresenta, além de sua base filosófica, uma discussão e aproximação ao que se compreende da língua enquanto estrutura, pois assume “desde a sua origem um ponto de vista prescritivo, normativo em relação à língua” (PETTER, 2002, p. 19).

LINGUÍSTICA HISTÓRICA

Faraco (2005) destaca que há a história da linguística e a linguística histórica. Esta está associada como a primeira ciência que busca desenvolver uma análise das mudanças naturais da língua, na medida que o tempo passa, portanto, estuda a língua e as suas estruturas e uso. Já a Linguística Histórica busca recuperar as origens e expor o desenvolvimento da linguística no tempo. Isto é,

Uma coisa é estudar a história de uma ciência, recuperando suas origens e seu desenvolvimento no tempo — é o que se faz na história da linguística. Outra coisa é estudar as mudanças que ocorrem nas línguas humanas, à medida que o tempo passa, atividade específica dos estudiosos de linguística histórica. (FARACO, 2005, p. 13).

Como ciência, a Linguística Histórica surgiu aproximadamente no final do século XVIII, momento em que as reflexões sobre as mudanças das línguas são estudadas no âmbito científico. Desse modo, contribuiu para o interesse pelo estudo das línguas vivas e o desenvolvimento de métodos comparados no século XIX. Por conseguinte,

A realidade empírica central da lingüística histó-rica é o fato de que as línguas humanas mudam com o passar do tempo. Em outras palavras, as línguas humanas não constituem realidades estáticas; ao con-trário, sua configuração estrutural se altera continua-mente no tempo. E é essa dinâmica que constitui o objeto de estudo da lingüística histórica. (FARACO, 2005, p. 14).

Nesta perspectiva, os estudos em Linguística Histórica comprovaram que as línguas se transformam com o passar do tempo. Assim, ao compará-las, estabeleceram-se semelhanças sonoras e gramaticais. Logo, o caráter universal e geral em torno das línguas perdeu o valor e deu-se destaque às mudanças, visto que

o pensamento lingüístico contemporâneo, mesmo que em novas bases, formou-se a partir dos princípios metodológicos elaborados nessa época, que preconizavam a análise dos fatos observados. O estudo comparado das línguas vai evidenciar o fato de que as línguas se transformam como o tempo, independentemente da vontade dos homens, seguindo uma necessidade própria da língua e manifestando-se de forma regular. (PETTER, 2002, p. 12).

Foi essa curiosidade pela linguagem, em especial pelo estudo das línguas vivas e de métodos comparados, que deu maior destaque à mudança lingüística que, de acordo com Orlandi (2009, p. 14), constituiu a “grande contribuição das gramáticas comparadas [...] [pois evidenciou] que as mudanças são regulares, têm uma direção. Não são caóticas, como se pensava”. Como marco do nascimento da Linguística Histórica, tem-se a publicação da obra de Franz Bopp, em 1816.

Gramática Histórico-comparativa

A gramática histórico-comparativa surgiu na primeira metade do século XIX e contribui para o entendimento de como várias línguas chegaram em suas estruturas, após muitos estudiosos da área da lingüística notarem uma grande semelhança entre as línguas da Europa (Sânscrito - língua antiga dos livros sagrados da Índia, especialmente, com o grego e o latim).

Alguns pesquisadores acreditavam na hipótese de que as línguas (Sânscrito, Latim e Grego), tiveram suas origens em uma língua mãe, que talvez não existisse mais. Por isso, o intuito das pesquisas era o de descobrir como essas línguas se estruturavam, quais as suas regras gramaticais, características e como se dava o seu funcionamento.

De acordo com Martelotta (2018) a semelhança identificada “pode ser ilustrada com os termos correspondentes ao sentido da palavra portuguesa ‘mãe’ (mulher que gera filhos): *maatar*, em sânscrito; *māter*, em latim; *mētēr*, em grego; *mother*, em inglês, *mutter*, em alemão” (p. 47-48 - grifos do autor). Desse modo, com o desenvolvimento dessas observações ou descobertas, os estudos se fortaleceram ainda mais, tendo em vista que a

descoberta de semelhanças entre essas línguas e grande parte das línguas européias vai evidenciar que existe entre elas uma relação de *parentesco*, que elas constituem, portanto uma *família*, a *indo-européia*, cujos membros têm uma origem comum, o *indo-europeu*, ao qual se pode chegar por meio do método histórico-comparativo. (PETTER, 2002, p.12-13 - grifos da autora).

Assim, ao comparar as línguas, não foi apenas as semelhanças que se destacaram, mas principalmente, “as diferenças entre duas ou mais línguas [ao] apresentarem um alto grau de regularidade e sistematicidade, o que foi visto como um sintoma de que essas línguas tinham uma origem comum” (MARTELOTTA, 2018, p. 48).

Portanto, este método desenvolveu-se ao comparar a língua a outros sistemas fonéticos e gramaticais, bem como no âmbito do vocabulário, possibilitando retratar que elas são semelhantes, apesar das diferenças existentes. Para os neogramáticos, uma segunda geração de comparatistas influenciados pelas ideias positivistas, no final do século XIX, as mudanças fonéticas na língua aconteciam de forma mecânica. Contudo, ao tratarem as mudanças linguísticas como conseqüências individuais, os neogramáticos não explicaram, “de modo mais sistemático, como os contextos de comunicação poderiam interferir no uso individual, limitando-se, nesse sentido, a descrever processos de analogia e empréstimo” (MARTELOTTA, 2018, p. 53).

Embora a gramática comparativa tenha produzido um amplo saber sobre a história das línguas ao observar a “sua estrutura interna e trazer consideráveis avanços em termos metodológicos, ela não chegou a construir uma teoria consistente sobre a estrutura do funcionamento das línguas naturais” (MARTELOTTA, 2018, p. 53). Com a chegada do século XX se produz uma “mudança central e total dessa atitude, que se expressa no caráter científico dos novos estudos linguísticos, que estarão centrados na observação dos fatos da linguagem” (PETTER, 2002, p. 13), como se verá a seguir.

LINGUÍSTICA MODERNA

A teoria estruturalista da linguagem consolidou-se com os estudos de Ferdinand de Saussure, no início do século XX, e marcou o surgimento da Linguística Moderna que, segundo Calvet (2002, p. 11), “nasceu da vontade de Ferdinand de Saussure de elaborar um modelo abstrato, a *língua*, a partir dos *atos de fala*” (CALVET, 2002, p. 11 - grifos do autor). Logo, o estruturalismo, enquanto precursor dos estudos linguísticos modernos, impulsionou a linguística como uma ciência autônoma.

Neste sentido, o estruturalismo

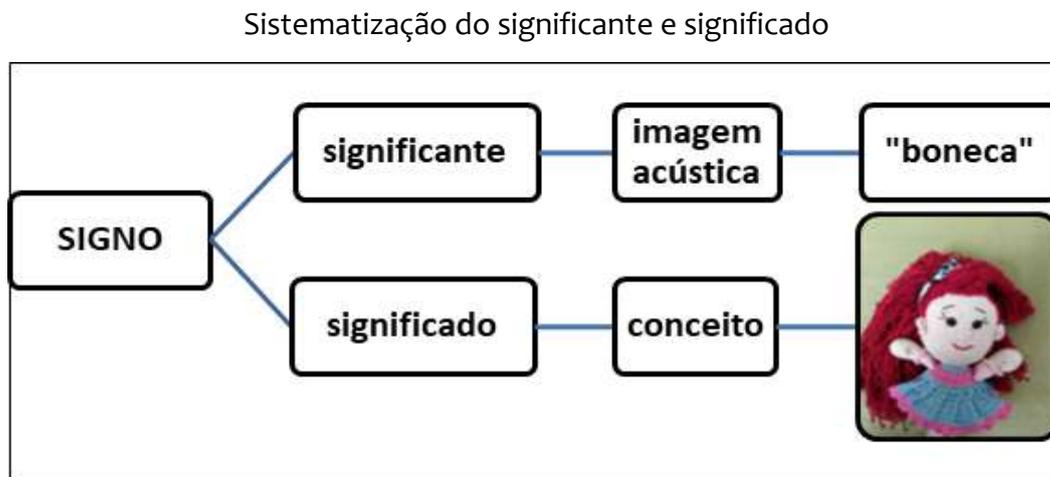
compreende que a língua, uma vez formada por elementos coesos, inter-relacionados, que funcionam a partir de um conjunto de regras, constitui uma organização, um sistema, uma estrutura. Essa organização dos elementos se estrutura seguindo de leis internas, ou seja, estabelecidas dentro do próprio sistema (COSTA, 2018, p. 114).

Desse modo, por considerar a fala algo dependente do indivíduo, Saussure determina a língua como objeto da linguística e exclui a fala por não a considerar sistemática. Nesta perspectiva, “a língua é forma (estrutura), e não substância (a matéria a partir da qual ela se manifesta)” (COSTA, 2018, p. 115). Ou seja, “a *língua* é um sistema abstrato, fato social, geral, virtual; a *fala*, ao contrário, é a realização concreta da língua pelo sujeito falante, sendo circunstancial e variável” (ORLANDI, 2009, p. 22).

Diante disso, dentre as contribuições de Saussure, destacam-se também algumas dicotomias como língua e fala; significante e significado; sincronia e diacronia; sintagma e paradigma. Assim, ao não considerar a relação existente entre língua e uso, o estruturalismo partia do princípio do estudo da língua em si mesma e por si mesma. Embora Saussure considerasse a língua um fato social, separou a língua e fala, definindo esta como heterogênea, assistemática e concreta, o contrário da língua que é abstrata, sistemática e homogênea. A partir dessa separação observa-se que a “linguagem tem um lado social, a *língua* (ou *langue*, nos termos saussureanos), e um lado individual, a fala (ou *parole*, nos termos saussureanos), sendo impossível conceber um sem o outro” (COSTA, 2018, p. 116).

Para explicar o desenvolvimento das unidades que formam o sistema, Saussure propõe um estudo da língua através dos signos linguísticos. Nesta acepção, o signo é o resultado da união do significante (imagem acústica) e do significado (conceito). Este é o

elemento que dá ordem das abstrações enquanto a imagem acústica não se direciona a um objeto do mundo, mas ao todo que se está associado, como pode ser observado na figura:



Fonte: as autoras, 2021.

Portanto, o significado “representa o sentido que é atribuído ao significante – o sentido, por exemplo, que atribuímos ao significante ‘linguagem’ anteriormente mencionado como ‘capacidade humana de comunicação verbal’” (COSTA, 2018, p.119). Nesta dicotomia é “fundamental observar que a imagem acústica não se confunde com o som, pois ela é, como o conceito, *psíquica* e não física. Ela é a imagem que fazemos do som em nosso cérebro” (ORLANDI, 2009, p. 21).

Nesta relação, a união entre o significante e o significado é arbitrário, e o que importa é que uma vez atribuído tal nome, este “passa a ter um valor na língua, nós o associamos, no nosso cérebro, com a ideia de cão, e não se pode chamar o ‘cão’ de ‘gato’” (ORLANDI, 2009, p. 22).

Diante disso, por meio dos estudos da linguística histórica focados na mudança dos signos com o passar dos anos, em que se retratou a existência de uma visão sincrônica e diacrônica da língua, Saussure propõe um estudo ligado não no processo de como as línguas evoluem, mas como elas se estruturam, visto que

enquanto o estudo sincrônico de uma língua tem como finalidade a descrição de um determinado estado dessa língua em um determinado momento no tempo, o estudo diacrônico (através do tempo) busca estabelecer uma comparação entre dois momentos da evolução histórica de uma determinada língua. (COSTA, 2018, p. 117).

Sendo assim, Saussure concentra-se em um determinado momento histórico e utiliza-se da sincronia para estudar a linguagem, uma vez que lhe interessa como as línguas funcionam e não as suas modificações no transcorrer da história.

Quanto à dicotomia sintagma e paradigma, tem-se no funcionamento da linguagem esses dois modos: a combinação (sintagmáticas) e a seleção (paradigmáticas). As sintagmáticas são “decorrentes do caráter linear da linguagem dizem respeito às articulações entre os sintagmas e relacionam-se às diversas possibilidades de combinação entre essas unidades” (COSTA, 2018, p. 121). Já as pragmáticas anunciam-se em relações “*in absentia*, pois caracterizam a associação entre um termo que está presente em um determinado contexto sintático com outros que estão ausentes desse contexto, mas que são importantes para a sua caracterização em termos opositivos” (COSTA, 2018, p. 121).

Gramática Estrutural

A gramática estrutural se desenvolveu no início do século XX e, ao tratar as línguas como sistemas, impulsionou os estudos linguísticos de natureza formalista. Deste modo, caracteriza-se “como uma tendência de descrever a estrutura gramatical das línguas, vendo-as como um sistema autônomo, cujas partes se organizam em uma rede de relações de acordo com leis internas, ou seja, inerentes ao próprio sistema” (MARTELOTTA, 2018, p. 53).

Em linhas gerais, a gramática estrutural caracteriza-se como uma corrente descritiva, pois “compreende que a língua, uma vez formada por elementos coesos, inter-relacionados, que funcionam a partir de um conjunto de regras, constitui uma organização, um sistema, uma estrutura” (COSTA, 2018, p. 114).

Sendo assim, a gramática estrutural ao tentar organizar e apresentar uma estrutura linguística, estabeleceu um conjunto de leis internas e de elementos que se unem para formar unidades maiores. Para tanto, Saussure foca-se na língua, por entender que “a *langue* constitui um fenômeno coletivo, sendo compartilhada e produzida socialmente. Isso significa que a língua é *exterior ao indivíduo*, sendo interiorizada coercitivamente por eles” (MARTELOTTA, 2018, p. 53). Nesta acepção,

o estudo linguístico deve deixar de lado os aspectos interativos associados ao ato concreto da comunicação entre os indivíduos, restringindo-se a observar o conhecimento compartilhado que os interlocutores possuem e sem o qual a comunicação entre eles seria impossível: o sistema linguístico. (MARTELOTTA, 2018, p. 54).

Diante disso, a gramática estrutural mantém-se abstrata e apenas descreve o sistema linguístico, observando como os elementos da linguagem juntam-se para formar unidades maiores em cada organização linguística diferente. Assim, ao considerar as línguas “como um sistema autônomo, cujas partes se organizam em uma rede de relações internas” (MARTELOTTA, 2018, p. 55), a gramática estrutural apresenta-se como descritiva. Inclusive, ao excluir a fala do seu objeto de estudos, descarta as situações comunicativas e o contexto imediato em que ocorrem.

Segundo Martelotta (2018, p. 57-58), foram escolhas como estas que, “associadas sobretudo aos seus métodos de base empirista, que descreviam bem as diferentes línguas, mas tinham dificuldade em explicar existência de universais linguísticos” que limitaram a tendência estruturalista, mas que impulsionaram outras correntes linguísticas, como, por exemplo, a gerativa.

LINGUÍSTICA GERATIVA

A Linguística Gerativa iniciou nos Estados Unidos, nos anos de 1950, com Noam Chomsky, a partir de uma teoria conhecida como gerativismo. É uma ciência de estudos da linguagem que “analisa a estrutura gramatical das línguas, vendo-a como o reflexo de um modelo formal de linguagem preexistente às línguas naturais e faz desse modelo o próprio objeto de estudo da linguística” (MARTELOTTA, 2018, p. 58).

Assim, a partir de um conjunto de sentenças finitas ou infinitas, Chomsky, que foi discípulo de Harris (distribucionista), concebe a linguagem como algo inato, que faz parte do ser humano e elabora uma reflexão de linguagem objetivando a teoria. Desse modo, além de descritiva, a linguagem passa a ser também explicativa e científica.

Se no estruturalismo há uma separação entre língua e fala, no gerativismo há uma divisão entre competência linguística e desempenho. A primeira consiste na capacidade de compreensão e de formulação de frases e o segundo na sua utilização. Portanto, a relação

do sujeito com a linguagem ocorre no domínio que o falante possui de um conjunto de regras que possibilita reproduzir e compreender inúmeras sentenças, ajustando ao vocabulário as que mais lhes são adequadas ao momento.

De acordo com Martelotta (2018), com o objetivo de investigar quais são as características do gerativismo, as estruturas das línguas deixam de ser analisadas e interpretadas como um condicionamento social e passam a ser interpretadas como uma função mental natural, pois o gerativismo considera que a linguagem é inata aos seres humanos e não uma característica desenvolvida socialmente em contato com a comunidade linguística.

Dessa maneira, a corrente gerativa preocupa-se em entender e explicar o funcionamento da linguagem em correlato à biologia, uma vez que

a capacidade humana de falar e entender uma língua (pelos menos), isto é, o comportamento linguístico dos indivíduos, deve ser compreendida como o resultado de um dispositivo inato, uma capacidade genética e, portanto, interna ao organismo humano (e não completamente determinada pelo mundo exterior, como diziam os behavioristas), a qual deve estar radicada na biologia do cérebro/mente da espécie e é destinada a constituir a competência linguística de um falante. Essa disposição inata para a competência linguística é o que ficou conhecido como *faculdade da linguagem*. (KENEDY, 2009, p. 129 - grifos do autor).

A esse respeito, pontua Kenedy (2018, p. 129), que a “morada da linguagem passa a ser a mente humana”. Logo, o objeto de estudo deixa de ser o sistema, para a busca da compreensão racional cognitivo, interligado à faculdade de linguagem que é inata, visto que faz “parte da natureza do homem. E como o homem é caracterizado pela racionalidade, a relação fundamental para essa linha de estudos é a relação entre a linguagem e o pensamento” (ORLANDI, 2009, p. 39-40).

Diante disso, Chomsky, através da gramática transformacional, procurou trabalhar com as estruturas sintáticas de maneira a impulsionar o seu estudo teórico-científico e definiu duas regras tipologias, as sintagmáticas: responsáveis pelas estruturas abstratas; e as de transformação: que transformam as estruturas abstratas em sequências finais (ORLANDI, 2009). Chomsky também desenvolveu os conceitos de estrutura superficial e estrutura profunda que, em sua teoria-padrão, o “componente sintático é constituído pela *base*, que gera as estruturas profundas, e pelas *transformações* que levam às estruturas superficiais” (ORLANDI, 2009, p. 42).

A linguística que até então era apenas descritiva, passa a ser com Chomsky também explicativa e científica. Assim, inspirado “no racionalismo e na tradição lógica dos estudos da linguagem, ele propõe uma teoria a que chama de *gramática* e centra seu estudo na *sintaxe* [...] um nível autônomo, central para a explicação da linguagem” (ORLANDI, 2009, p. 37). Logo, tem-se na gramática gerativa uma metodologia que envolve a dedução, perspectiva que parte do abstrato para o concreto.

Gramática Gerativa

A gramática gerativa surgiu em 1957, a partir dos estudos de Noam Chomsky, com o livro *Estruturas sintáticas*. O modelo gerativo apresenta o uso ilimitado e a capacidade dos indivíduos de construir e atingir sentenças nunca ouvidas antes. A língua, portanto, é vista como um agrupamento infinito a partir de um finito de elementos. Esse modelo de gramática apresenta e descreve a capacidade do indivíduo de emitir e compreender frases inéditas.

A esse respeito, Martelotta (2018, p. 58) esclarece que o gerativismo “analisa a estrutura gramatical das línguas, vendo-a como o reflexo de um modelo formal de linguagem preexistente às línguas naturais e faz desse modelo o próprio objeto de estudo da linguística” e a linguagem volta a ser considerada sob o prisma universal, como fruto de uma relação de princípios inatos. Contudo,

Essa noção de linguagem, associada à lógica universal, que ressalta nossa capacidade de criar um número infinito de frases, não leva em conta a perspectiva de quem produz o discurso ou sua criatividade ao adaptar sua fala aos diferentes contextos comunicativos, não dando conta adequadamente de traços básicos, associados às línguas, como variação e mudança. (MARTELOTTA, 2018, p. 62).

Nesta perspectiva, Chomsky assume uma posição semelhante à de Saussure (língua x fala), ao afirmar que o objeto de estudo da linguística deve ser a competência e não o desempenho, corroborando para que, em ambas as correntes, fosse deixado de lado as situações reais de fala. Para Chomsky, a competência consiste na “capacidade - em parte inata e em parte adquirida - que o falante possui de formular e compreender frases em uma língua e caracteriza o ‘desempenho’ como a utilização concreta dessa capacidade”. (MARTELOTTA, 2018, p. 60).

Nesta acepção gerativa, Petter (2007, p. 15) esclarece que o “desempenho pressupõe a competência, ao passo que a competência não pressupõe desempenho”, tendo em vista que se diferencia “aquilo que as pessoas sabem daquilo que as pessoas efetivamente fazem” (MARTELOTTA, 2018, p. 60). Portanto, a competência pode ser percebida pela capacidade que o indivíduo tem dentro de si, caracterizando um conjunto de regras que carrega consigo desde a infância. Assim, parte-se de uma “uma noção idealizada de competência, característica de um falante/ouvinte igualmente idealizado, que utilizaria de modo regular seu conhecimento linguístico, independentemente das diferentes situações reais de comunicação” (MARTELOTTA, 2018, p. 60).

Dessa maneira, ao desconsiderar tanto as situações como os falantes reais, Chomsky seleciona a competência em detrimento do desempenho, tal qual Saussure ao optar apenas pela língua e descartar a fala. Por fim, as duas correntes deixam de lado o uso real da linguagem. Isso ocorre porque ambas as concepções compreendem o formalismo e correspondem à linguística do significante ou imanente. Em contrapartida surge o funcionalismo que procura relacionar a estrutura gramatical com os contextos de comunicação que a utiliza.

LINGUÍSTICA FUNCIONAL

A linguística funcional é uma corrente teórica desenvolvida a partir da base estrutural dos estudos saussurianos. Desenvolveu-se no século XX, com vistas a analisar e descrever o funcionamento desse sistema. No funcionalismo, a linguagem é idealizada como instrumento de interação com o objetivo de “explicar as regularidades observadas no uso interativo da língua, analisando as condições discursivas em que se verifica esse uso” (CUNHA, 2018, p. 157).

Uma característica importante da corrente funcionalista versa sobre o processo de aquisição da linguagem, que se desenvolve através das necessidades e habilidades oriundas das situações de interação em que os falantes estão inseridos e que constroem a gramática da língua. Sendo assim, o funcionalismo defende

a visão de que a linguagem não constitui um conhecimento específico, como propõem os gerativistas, mas um conjunto complexo de atividades comunicativas, sociais e cognitivas integradas ao resto da psicologia humana. [...] Ou seja, os conceitos humanos associam-se à época, à cultura e até mesmo a inclinações individuais caracterizadas no uso da linguagem (CUNHA, 2018, p.158).

Neste sentido, o estudo na concepção funcional é diferenciado, pois ultrapassa os fenômenos estruturais. Desse modo, “a língua não constitui um conhecimento autônomo, independente do comportamento social, ao contrário, reflete uma adaptação, pelo falante, às diferentes situações comunicativas” (CUNHA, 2018, p. 158).

Portanto, o funcionalismo considera que a competência do indivíduo não está somente interligada em codificar e decodificar sua fala e expressões, mas também em interpretar todos esses processos de forma satisfatória, pois “a situação comunicativa motiva a estrutura gramatical, o que significa que uma abordagem estrutural ou formal não é apenas limitada a dados artificiais, mas inadequada como análise estrutural” (MARTELOTTA, 2018, p. 63).

Assim, a linguística funcional está relacionada aos métodos criativos utilizados pelos falantes para organizar funcionalmente o seu discurso para um ouvinte e em uma determinada situação comunicativa. Logo, se caracteriza por duas propostas de análise linguística: “a) a língua desempenha funções que são externas ao sistema linguístico em si; b) as funções externas influenciam a organização interna do sistema linguístico” (CUNHA, 2018, p. 158). Isto é, há uma intrínseca relação entre a linguagem e a sociedade, tendo em vista essa ferramenta de interação social.

A linguística funcional sustenta-se do discurso e o discurso alimenta-se dos padrões gramaticais para desenvolver as conexões em sua fala, desenvolvendo o desempenho comunicativo, isto é, a parcialidade existente nos processos expressivos dos falantes conduz a necessidade de utilizar padrões gramaticais, pois objetiva-se reforçar a informação do discurso.

Gramática Cognitivo-funcional

A gramática cognitivo-funcional é um estudo da linguagem com uma abordagem de conhecimento e ligação com a experiência humana. Os conjuntos de unidades são estudados através das estruturas da linguagem, não somente como formas

independentes, mas com exposições cognitivas gerais, com uma organização abstrata e mecanismos de desenvolvimento de uma experiência cultural, individual e social.

Pode-se afirmar que

a gramática cognitivo-funcional alarga o escopo dos estudos linguísticos para além dos fenômenos estruturais e que, portanto, seu ponto de vista é distinto. Esse tipo de gramática analisa a estrutura gramatical, assim como as gramáticas estrutural e gerativa, mas também analisa a situação de comunicação inteira: o propósito do evento de fala, seus participantes e seu contexto discursivo. (MARTELOTTA, 2018, p. 63).

Assim, a análise cognitivo funcional tem como foco as estruturas que a língua determina no uso. Um processo de aparente constância que convive com a mudança e é desenvolvido pelos indivíduos em suas práticas discursivas frequentes. Portanto, gramática e discurso não podem ser separados. Desse modo, a concepção cognitivo funcional de gramática

adota a concepção de que realmente existem universais conceptuais, mas eles apenas motivam os conceitos humanos, não tendo capacidade de prevê-los de modo determinante. Ou seja, esses universais conceptuais não delineiam de modo fechado e definitivo o pensamento humano, já que, por se concretizarem em situações reais de interação social, sua natureza admite a influência de fatores socioculturais (MARTELOTTA, 2018, p. 65).

Neste sentido, a perspectiva cognitivo-funcional leva em consideração o funcionamento da língua relacionado aos fatores e práticas sociais, interacionistas e cognitivas. Desse modo, as abordagens de estruturas gramaticais não podem ser afastadas do significado, visto que se relacionam com elementos integrados da linguagem, em um conceito de compreensão mais receptivo e expressivo, que direciona a estrutura teórica para atender o desenvolvimento comunicativo. Ou seja, assim como as gramáticas estrutural e gerativa, a cognitiva funcionalista também analisa a estrutura linguística, porém agrega a situação de comunicação real, com as interlocuções, os falantes e o cenário de interação.

Diante disso, áreas como a Linguística Textual, a Sociolinguística, entre outras, correlacionam-se com esta corrente, pois consideram que a “gramática não pode ser vista como independente do uso concreto da língua, ou seja, do discurso” (MARTELOTTA, 2018, p. 63).

SOCIOLINGUÍSTICA⁴

Ana Paula Schmidt Nunes

Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro

É a partir das tendências linguísticas denominadas de Estruturalismo, Gerativismo e Funcionalismo que a Sociolinguística se apresenta, uma vez que aproveita as análises (fonológicas, morfológicas e sintáticas) do estruturalismo e do gerativismo, e as relaciona aos fatores sociais. Isso ocorre porque a linguagem passa a ser vista com um reflexo da sociedade, isto é, das estruturas sociais. Logo, a língua é considerada dinâmica e heterogênea.

Calvet (2002), ao apresentar o viés social da língua defendido por Antoine Meillet, faz uma correlação com a perspectiva estruturalista saussuriana, destacando as divergências conceituais entre estes dois linguistas. Se para Saussure a língua é considerada um sistema abstrato, para Meillet isto é inexplicável, pois está afastada da realidade. A posição defendida por Meillet primava pelo caráter social da língua, onde tencionava uma abordagem que associava os elementos internos e externos da língua, como um desenvolvimento conjunto do sincrônico e do diacrônico. Desse modo, “enquanto Saussure busca elaborar um modelo abstrato da língua, Meillet se vê em conflito entre o *fato social* e o *sistema que tudo contém*” (CALVET, 2002, p. 15).

É com Basil Bernstein, sociólogo inglês, que o caráter sociológico dos falantes e a situação real da linguagem são consideradas conjuntamente, uma vez que para este estudioso “a estrutura social determina, entre outras coisas, os comportamentos linguísticos” (CALVET, 2002, p. 18). Assim, a partir da perspectiva da diferença social procurou-se descrever as diferenças linguísticas. Abordagem que foi questionada por

⁴ Este capítulo corresponde a um recorte, que foi reestruturado e complementado, do terceiro e quarto capítulos, do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado *A relevância dos saberes (sócio)linguísticos na prática pedagógica do professor alfabetizador*, da acadêmica Ana Paula Schmidt Nunes, orientado pela professora Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro, e que foi defendido em 2021, no Curso de Letras Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras (LEPLE), da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). A temática abordada no TCC teve início no Projeto de *Ensino de línguas de fronteira sob a perspectiva de fronteira geográfica enunciativa*, desenvolvido por meio do Plano de Trabalho *Práticas pedagógicas do português e suas variações linguísticas*, entre 2019 e 2020, no Programa de Iniciação Científica, em caráter voluntário. O TCC na íntegra está disponível no Repositório da Unila e pode ser acessado pelo link: <<https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/6342>>.

William Labov, principalmente, no que diz respeito ao termo “códigos” utilizado pelo sociólogo inglês. Segundo Labov, não se trataria de códigos, mas sim de estilos. Embora Bernstein tenha recebido inúmeras críticas, suas pesquisas impulsionaram o estudo social da língua.

Em maio de 1964, incentivados por William Bright, pesquisadores como John Gumperz, Dell Hymes, William Labov, Charles Ferguson, John Fischer, entre outros, participaram de uma conferência, em Los Angeles, sobre sociolinguística. Os estudos apresentados foram sintetizados por Bright que tentou definir o campo sociolinguístico, destacando que a variação não é livre, pois está articulada às variáveis sociais que podem ser sistematizadas (CALVET, 2002). Assim, para Bright o processo de condicionamento da diversidade linguística está relacionado à identidade social do indivíduo falante, do receptor e o contexto de fala.

Apesar de todo o esforço, a perspectiva social da linguagem que estava em construção ainda estava muito arraigada a outras áreas, como a antropologia e a sociologia, mas com Labov essa subordinação da sociolinguística vai desaparecendo. Para tanto, de acordo com Calvet (2002), Labov retomou algumas ideias defendidas por Meillet, como, por exemplo, a influência das estruturas sociais nas variações linguísticas, e ampliou o escopo teórico em torno da língua como fato social, uma vez que buscou analisar as situações concretas de uso da linguagem, enquanto Meillet se manteve no estudo de línguas mortas. Por conseguinte, tem-se com Labov o nascimento da sociolinguística variacionista, firmada na década de 1960, nos Estados Unidos.

A “sociolinguística variacionista” ou “teoria da variação linguística” é considerada uma abordagem relacionada à aplicabilidade da língua, visto que permite analisar como as diversas representações linguísticas cruzam-se, executam-se ou encerram-se com o tempo. Isto é, a “abordagem variacionista baseia-se em pressupostos teóricos que permitem ver regularidade e sistematicidade por trás do aparente caos da comunicação do dia a dia” (CEZARIO E VOTRE, 2018, p. 142), haja vista a constatação da língua como heterogênea, afirmando que uma mesma língua possui variedade linguísticas diversas.

Na organização da língua, as variantes correspondem a diferentes formas de descrever a mesma coisa e possuem validade e probabilidade de produção, visto que configuram “um conjunto de elementos diferentes de outro, conjunto de outro grupo, de outra localidade ou de outro contexto. O linguista pode demonstrar que a variação é

previsível e determinada por fatores linguísticos e/ou extralinguísticos” (CEZARIO E VOTRE, 2018, p. 146).

Os fatores linguísticos correspondem aos elementos internos da língua, como, por exemplo, aos aspectos morfológicos, sintáticos, entre outros; já os fatores extralinguísticos são aqueles considerados externos, como a idade, o gênero, a escolaridade, etc., que, de certo modo, interferem no uso da língua, gerando variação e mudança linguística. Dessa maneira, a sociolinguística, ao enxergar a língua como algo ao mesmo tempo linguístico e social, como algo que está correlacionado, analisa as diferenças linguísticas e as variantes existentes em um meio social predeterminado, demonstrando o caráter flexível da língua. Isto é possível porque essa área volta o seu objeto de estudo ao comportamento linguístico, com foco na observação de comunidades de fala. Portanto, quando a língua e a linguagem são empregadas para a comunicação, utiliza-se um conjunto de regras e de direitos definidos por normas socioculturais que reforçam os papéis próprios do social e que são possíveis de observar.

Assim, a sociolinguística que, procura “entender quais são os principais fatores que *motivam* a variação linguística, e qual a importância de cada um desses na configuração do quadro que se apresenta variável” (CEZARIO e VOTRE, 2009, p. 141), preenche “um vazio deixado pelo gerativismo, que considera objetivo legítimo de estudo apenas o aspecto interior das línguas e a competência linguística.” (CEZARIO E VOTRE, 2018, p. 147). Sob esse paradigma, a sociolinguística, ao considerar os fatos sociais da fala, reconhece que a língua é um constante, um contínuo que está sempre em reformulação, adaptando-se e transformando a sociedade em que está inserida, tal qual propôs Labov, ao afirmar que “a mudança linguística é impossível de ser compreendida fora da vida social da comunidade em que ela se produz, pois pressões sociais são exercidas constantemente sobre a língua” (CEZARIO E VOTRE, 2018, p. 147).

Essa relação da sociolinguística com o social, desponta na década de 1970, dez anos após a sociolinguística variacionista se estabelecer, e recebeu o nome de sociolinguística interacional, pois tem como foco as interações linguísticas e sociais, observadas na interlocução entre os falantes. Esta corrente sociointeracionista, que teve marco iniciado com os estudos do sociólogo John Gumperz, a partir de constructos teóricos desenvolvidos por Erwin Goffman, também sociólogo, foca na comunicação (face a face) entre os falantes, essa relacionada ao contexto em que a interação ocorre, observando

ainda as expressões faciais, os gestos, as pausas na fala, entre outros aspectos não linguísticos e lingüísticos.

Por conseguinte, os domínios da sociolinguística não se restringem apenas à descrição ou à explicação linguístico-social de fenômenos possíveis de variação, pois são inúmeros os avanços e contribuições voltadas ao ensino de línguas, seja materna ou estrangeiras. Ou seja, a sociolinguística, ao fundamentar-se nos usos reais da linguagem, reflete, aplica e teoriza sobre as variações e mudanças que fazem parte do repertório dos falantes, mas que, do ponto de vista normativo, ainda não fazem parte dos manuais gramaticais. Inclusive, desmistifica a marcação simbólica de falante ideal em prol do destaque do falante real.

Assim, ao olhar para o ensino de língua, o viés social da linguagem, abre as portas para uma terceira corrente sociolinguística: a educacional, que, em contexto brasileiro, teve destaque com os estudos desenvolvidos por Stella Maris Bortoni-Ricardo sobre o ensino da língua materna e formação de professores.

Embora as três vertentes da sociolinguística tenham como objeto a heterogeneidade da língua, é importante frisar que existe uma diferença metodológica no tratamento dos dados em cada uma delas. A esse respeito, Mariano e Silva (2017) esclarecem, que

A sociolinguística variacionista, por exemplo, tem trabalhado com dados de fala e com bancos de dados mais vastos, no sentido de descrever diferentes usos da língua. Já a sociolinguística interacional pode partir de um conjunto de dados de menor volume, uma vez que seu escopo é voltado para o estudo da língua em interação. Desse modo, aos estudos interacionistas tem maior relevância uma abordagem qualitativa, e não uma abordagem quantitativa como aquela que é relevante para as descrições produzidas pelo variacionismo. Alguns estudos da sociolinguística interacional são produzidos a partir de uma base etnográfica, o que proporciona um acompanhamento e uma maior descrição do pesquisador acerca das relações sociais existentes no uso da língua, e partem das representações sociais dos traços linguísticos no interior do funcionamento social das próprias comunidades. Por fim, a sociolinguística educacional enfoca as práticas de ensino e o trabalho com diferentes usos da língua em sala de aula. (MARIANO; SILVA, 2017, p. 11).

A partir do apresentado pelos autores e por outros estudiosos da área, é possível sintetizar que a sociolinguística variacionista possui abordagem quantitativa, é mais ampla e é descritiva; a interacional tem viés qualitativo, trabalha com um volume de dados menor, se relaciona com outras áreas para interpretar os dados levantados e focaliza a interação,

haja vista que prima pelos usos sociais e linguísticos na prática comunicativa; a educacional, que parte dos constructos quantitativos e qualitativos da sociolinguística, compreende uma natureza aplicada e interdisciplinar, com um caráter qualitativo crítico, pois ademais de observar e interpretar, procura apresentar soluções às problemáticas educacionais verificados em sala de aula.

Ou seja, pode-se dizer que os estudos da Sociolinguística correlacionam as variações linguísticas e culturais existentes na expressão verbal ou nas diferenças de natureza social, entendendo cada domínio, o linguístico e o social, como regularidade e sistematicidade que se possa demonstrar e trabalhar no ensino e na aprendizagem da Língua Portuguesa. Logo, pode-se dizer que o objetivo da Sociolinguística é a língua em situações reais de uso (ALKIMIM, 2006), pois a linguagem está relacionada ao espaço cultural e social, e a variedade linguística o objeto de estudo da Sociolinguística.

Sendo assim, por considerar que a proposta deste material didático-teórico está relacionada à perspectiva educacional da sociolinguística, haja vista que envolve as práticas pedagógicas do português e as suas variações linguísticas na construção das suas unidades didáticas, optou-se por estender a discussão sobre esta vertente, como se verifica na seção a seguir.

Sociolinguística Educacional

“aplicação de seus resultados ao trabalho pedagógico, com o intuito de esboçar reflexões e soluções para os problemas educacionais”.

Stella Maris Bortoni-Ricardo (2014 – sobre a sociolinguística educacional – apud MARIANO; SILVA, 2017, p. 170).

De acordo com várias publicações, entrevistas, palestras e conferências realizadas, Stella Maris Bortoni-Ricardo, considerada a precursora dos trabalhos cunhados de Sociolinguística Educacional no Brasil, pode-se dizer que o papel desta vertente consiste em buscar por soluções aos problemas linguísticos evidenciados no contexto de ensino, com vistas a descentralizar a noção de “erro” pelo aspecto variacionista e sua relação com as comunidades de fala.

Bortoni-Ricardo (2022, p. 225), pondera que no âmbito brasileiro, ela tem denominado de “Sociolinguística Educacional todos os esforços de promover a competência linguística e comunicativa de crianças que não são expostas às variedades de prestígio da língua materna em sua família e que as vão aprender na escola, seguindo a orientação da Sociolinguística Educacional” (BORTONI-RICARDO, 2002 em entrevista concedida a SILVA, 2022, p. 225).

Uma vez que a escola correlaciona, em suas práticas, os estudos linguísticos ao formalismo, este enquanto base para o trabalho com a língua em sala de aula, áreas com viés pedagógico de variação linguística são pouco ou quase nunca abordadas. A esse respeito, Bortoni-Ricardo (s.d.) explica que a vertente educacional da sociolinguística “tem se debruçado sobre vários fenômenos da variação linguística, que ocorre no português brasileiro, vendo suas implicações no processo ensino e aprendizagem da linguagem, sobretudo, em relação ao ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental”.

Ao passo que as tendências que envolvem a linguagem em contexto social, ainda, são exploradas de maneira branda e esporádica na sala de aula,

as dificuldades que esses alunos apresentam em relação às atividades linguísticas são tratadas como se estas ocorressem em função da falta de capacidade dos alunos, quando na verdade tais dificuldades estão relacionadas ao desconhecimento da escola em relação às variedades linguísticas existentes no Brasil, que tenta trabalhar a língua materna como se esta fosse algo estático, puro, homogêneo, uniforme ou até mesmo intocável como defendem muitos gramáticos. (BORTONI-RICARDO, s.d., n.p.).

É, portanto, criticando o viés formalista de ensino de língua materna em sala de aula e o descaso com as variedades linguísticas que conformam o país, que a sociolinguística educacional busca solução aos problemas educacionais que envolvem o ensino da língua materna, pois

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

Portanto, a sociolinguística educacional preocupa-se com o desenvolvimento da linguagem no âmbito do ensino e traz consideráveis contribuições para o desenvolvimento da aprendizagem de língua materna e de segundas línguas, uma vez que considera o contexto sociodiscursivo do falante como parte constituinte do processo de aprendizagem da língua.

Oliveira e Cyranka (2013) acrescentam que a sociolinguística educacional pensa o uso da língua de forma diversificada nos contextos sociais e interacionais, procurando demonstrar como ampliar o desenvolvimento comunicativo de alunos falantes da variedade urbana considerada comum (de menor prestígio) e que estão em processo de aprendizagem e de domínio da norma institucionalizada da língua (cultura – considerada de maior prestígio -, e padrão).

Contudo, como “o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido” (POSSENTI, 1996, p. 16), as variedades linguísticas “socialmente condicionadas não são seriamente levadas em conta. A escola é norteada para ensinar a língua da cultura dominante; tudo o que se afasta desse código é defeituoso e deve ser eliminado. O ensino sistemático da língua é de fato uma atividade impositiva” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 14). Assim, ao ensinar a apenas a língua institucionalizada “não são respeitados os antecedentes culturais e lingüísticos do educando, o que contribui para desenvolver nele um sentimento de insegurança, nem lhe é ensinada de forma eficiente a língua-padrão” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15).

É justamente essa imposição sistemática da língua, fruto do formalismo que domina e ainda influencia as outras linhas de estudos da linguagem, e que funciona “como uma espécie de coerção (como toda posição dominante) que procura evitar que, em outros lugares, se origine um saber diferente e relevante sobre o lingüístico” (ORLANDI, 2009, p. 72) que contribui para intensificar as desigualdades sociais. Portanto, é preciso que a instituição escolar se conscientize de que as diversidades “sócio-lingüísticas correspondem a desigualdades sociais. Na medida em que não somos sensíveis às primeiras, estamos contribuindo para agravar essas últimas” (BORTONI-RICARDO; DETTONI, 2001, p. 102).

Sob essa premissa, vale ressaltar a importância da sociolinguística na sala de aula e no ensino da Língua Portuguesa, uma vez que ela auxilia na percepção das realidades linguísticas presentes tanto nas trocas verbais como nos contextos sociais, e ao relacionar sujeitos e determinados grupos no processo de interação, em que os significados da língua

são construídos, amplia-se o escopo de reflexão, compreensão e aceitação de que não se trata de uma língua homogênea, mas sim de uma língua heterogênea, marcada pela diversidade linguística.

O saber (socio)linguístico na formação do professor alfabetizador

“É importante considerar que a alfabetização vai muito além da determinação de conteúdos a serem ensinados, e a sua complexidade exige que o docente conheça a estrutura e o funcionamento da língua”.

Muriele Massucato e Eduarda Diniz Mayrink (2005)

De acordo com Massucato e Mayrink (2005, n.p.), o professor alfabetizador é

o profissional responsável por planejar e implementar ações pedagógicas que propiciem aos alunos o desenvolvimento das habilidades para ler e escrever com compreensão. [...] Sendo assim, é indispensável que ele esteja familiarizado com as características e as implicações das etapas do desenvolvimento de uma criança, as competências que os alunos deverão adquirir ao final de um ano letivo, os métodos de alfabetização existentes e as abordagens de avaliação da aprendizagem. (grifos nossos).

Portanto, com o objetivo de mostrar que os conhecimentos na área de linguística são importantes para a prática do professor-alfabetizador, refletindo na maneira como ele trabalha a língua portuguesa e de como agirá frente às variações linguísticas presentes em sala de aula, nesta seção, pondera-se sobre os saberes (socio)linguísticos, para usar a inovação de Calvet (2002), e a sua relação para com a promoção da competência comunicativa dos alunos.

Bortoni-Ricardo e Dettoni (2001), destacam que a escola precisa tornar-se sensível para com as diversidades linguísticas e com as diferentes culturas trazidas e praticadas por seus alunos, pois o espaço escolar é um dos lugares que comporta um conjunto de variantes linguísticas que entram em contato e em conflito nas mais variadas trocas comunicativas cotidianas. Para tanto, a escola, por meio de ações desempenhadas por suas Secretarias de Educação, deve prover e capacitar o seu corpo docente para atuar a partir de uma pedagogia culturalmente sensível e que considere a variação linguística como

prática de ensino cotidiana, descentralizando o ensino da língua materna de uma abordagem, exclusivamente, normativa.

Para tanto, Dias e Sturza (2017) ressaltam a importância de se ter um conhecimento mais aprofundado da abordagem linguística, visto que a presença desta na formação do futuro professor alfabetizador se faz necessário, tanto no ensino de língua materna como no ensino de línguas estrangeiras. O foco consiste em possibilitar aos estudantes um acesso mais harmônico à língua escrita padrão e à língua culta falada pelas classes com maior poder econômico, em correlato ao respeito e à manutenção das variantes linguísticas utilizadas pelos estudantes de classes populares. Ou seja, na perspectiva socioeducacional, pondera-se que junto à norma institucionalizada como padrão e culta, devem ser consideradas as invariantes linguísticas do português brasileiro.

Mas para que isso se concretize, é necessário que os professores tenham acesso aos conhecimentos (socio)linguísticos e a suas funcionalidades no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que o saber linguístico é muito importante tanto para o professor de Língua Portuguesa como para o professor alfabetizador, neste caso o pedagogo. Cabe a este “compreender este objeto língua nas suas diferentes concepções, sobretudo porque a língua que a escola ensina é colocada a funcionar por seus falantes já tendo uma gramática, já em funcionamento” (DIAS e STURZA, 2017, p. 151).

Diante disso, para que se tenha uma maior compreensão das práticas de linguagem executadas na escola, em especial às que permeiam tanto a formação como a didática dos professores de pedagogia, é fundamental tratar sobre as correntes linguísticas (consultar capítulos 1 e 2), pois pertencem a estas as concepções teóricas e metodológicas a que os discentes são submetidos nas aulas de língua materna. Assim, ao refletir sobre a formação docente nos cursos de pedagogia, Dias e Sturza (2017) observaram que os conteúdos e disciplinas relativas à língua reforçavam

uma aquisição mecanicista do que as gramáticas dizem, o que reforça o domínio da Língua Portuguesa e não dos aspectos relativos ao funcionamento da linguagem, que requer discutir outras dimensões da linguagem e outros enfoques teóricos, para tratar a língua como discurso, a língua como interação social, a língua no uso (DIAS e STURZA, 2017, p. 165).

A questão levantada pelas pesquisadoras é, de certo modo, preocupante, pois evidencia um viés formalista de ensino em detrimento à perspectiva social de linguagem.

A esse respeito, Martins, Vieira e Tavares (2016, p. 11), esclarecem que à “primeira dessas concepções, costuma-se atribuir, muitas vezes, um perfil *normativo*, com intenção de regular o comportamento social”, perfazendo uma supervalorização da norma de prestígio e que fundamenta a *norma-padrão gramatical*. Enquanto à segunda “cabe o perfil daquilo que é *normal*, *costumeiro*, na prática das comunidades de fala, configurando, assim, efetivas variedades linguísticas” (MARTINS, VIEIRA E TAVARES, 2016, p. 11).

Embora no ambiente escolar, ainda, prevaleça a concepção de norma culta, partindo da estrutura de gramática normativa como um padrão de ensino da língua portuguesa, entende-se que do ponto de vista da sociolinguística, a norma culta é vista como uma variante, uma possibilidade a mais de uso e não exclusivamente como o único uso linguístico “correto” e a única linguagem que representa uma cultura. Destarte, os professores necessitam discutir o problema da variação linguística com seus alunos e revelar como existem as intercorrências, por que são diferentes, como a sociedade encara essa variação, seus preconceitos e qual a influência disso na vida das pessoas.

Nesse sentido, Faraco (2008, p. 73) propõe

que os professores desenvolvam uma pedagogia da variação linguística, a partir do reconhecimento de que não existe erro nos usos que os falantes fazem de sua língua materna, sendo necessário desconstruir modos de pensar equivocados, principalmente no trabalho escolar com a linguagem.

Dito isso, entende-se que existem muitos conjuntos ligados por variedades linguísticas que estão em fluxo na sociedade e nenhuma dessas variedades podem ser colocadas como “erradas”, pois não existe língua homogênea. O que se efetiva é um preconceito linguístico, que tem um efeito negativo tanto sobre os alunos quanto sobre a linguagem. Em muitas situações ocorre uma intolerância sobre uma palavra inadequada, uma concordância verbal que não é realizada, entre outros, e não se pode menosprezar nenhum tipo de variação, de acordo com o comum existente na língua que é assimilada por cada um.

Para tanto, o professor pode estabelecer os métodos e as abordagens que melhor se adequem aos objetivos e ao perfil dos alunos, sempre avaliando e se adequando às necessidades de quem aprende. Para isso, é imprescindível

conhecer o perfil das variantes com que lida diariamente nas produções de seus alunos, avaliar sua natureza e orientar os estudantes na busca da adequação dos textos que produzem em relação ao gênero e à situação interacional em que se encontram e no reconhecimento das variantes pouco familiares nos textos que leem e interpretam na sala de aula (MARTINS, VIEIRA E TAVARES, 2016, p. 12-13).

Nesta perspectiva, espera-se que o professor veja os usos linguísticos de seus alunos como indícios de um processo de aprendizagem em curso, uma vez que o seu posicionamento e tratamento frente a essas situações, podem contribuir ou não para a valorização das variações linguísticas, assim como, para uma relação mais harmoniosa entre a língua falada e escrita, entre os estilos monitorados e não monitorados, etc. Como um mediador de saberes (socio)linguísticos, o docente pode romper com os limites normativos do ensino de língua portuguesa, possibilitando uma consciência linguística que amplie tanto a sua prática pedagógica, quanto o repertório linguístico e a competência comunicativa dos estudantes.

No âmbito da diversidade linguística, o foco consiste em conscientizar os alunos de que

estamos diante de *diferenças* e não de “erros”. A noção de “erro” nada tem de linguística - é um (pseudo)conceito estritamente *sociocultural*, decorrente dos critérios de avaliação (isto é, dos preconceitos) que os cidadãos pertencentes à minoria privilegiada lançam sobre todas as outras classes sociais (BAGNO, 2004, p. 08).

Sob esta perspectiva, Bortoni-Ricardo (2004), sugere que se reflita sobre as variações da língua como resultado da diversidade existente entre as comunidades de fala, os grupos sociais e etários, o grau de escolaridade, entre outros fatores extralinguísticos, estruturais e funcionais de cada indivíduo. Para tanto, amplia a discussão a respeito dos “erros” linguísticos iniciada por Bagno (2004) e convida os professores para uma reflexão sobre o português brasileiro:

até hoje, os professores não sabem muito bem como agir diante dos chamados “erros de português”. Estamos colocando a expressão “erros de português” entre aspas porque a consideramos inadequada e preconceituosa. Erros de português são simplesmente *diferenças* entre variedades da língua. Com frequência, essas diferenças se apresentam entre a variedade usada no domínio do lar, onde predomina uma cultura de oralidade, em relações permeadas pelo afeto e informalidade, como vimos, e culturas de letramento, como a que é cultivada na escola (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 37).

Ou seja, as dificuldades e diferenças não devem ser tratadas como uma deficiência do aluno, mas sim como possibilidades existentes entre duas ou mais variedades linguísticas e que devem ser trabalhadas com os discentes de maneira que eles possam monitorar o seu próprio estilo, possibilitando-os a se tornarem

usuários muito mais competentes quanto aos diversos usos da língua, [o que] não significa levá-los a memorizar as regras da gramática normativa ou a falar “certo”, mas permitir-lhe a escolha da forma de fala ou de escrita adequada à cada situação comunicativa, considerando as características e condições do contexto de produção, isto é, saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas. (BORTONI-RICARDO, s/d, n.p.).

Dessa forma, ao correlacionar o ensino da língua aos pressupostos educacionais da sociolinguística, o professor alfabetizador além de dominar a estrutura da língua e o seu funcionamento, conforme propôs Massucato e Mayrink (2005), na epígrafe desta seção, fundamentar-se-á nos usos reais da linguagem e, por meio da pedagogia da variação linguística, poderá ampliar as suas ações pedagógicas, conforme proposto pelas autoras, em torno do “*desenvolvimento das habilidades para ler e escrever com compreensão*” (MASSUCATO; MAYRINK, 2005, n.p.).

PERCURSOS EM LINGUÍSTICA APLICADA⁵

Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro

Para Soares (2008), o termo “Linguística Aplicada” surgiu da necessidade de alguns cientistas que buscavam por um campo em que se pudesse pôr em prática os conceitos da Linguística, o que levaria também ao reconhecimento deles como cientistas aplicados. Nesta acepção, a Linguística Aplicada (LA) era considerada como a parte prática da Linguística Teórica e essa ideia de ramificação perdurou por muito tempo:

O objetivo da linguística teórica é a construção de uma teoria geral da estrutura da língua ou de um arcabouço teórico geral para a descrição das línguas. O objetivo da linguística aplicada é, como o próprio nome, a aplicação das descobertas e técnicas do estudo científico da língua para fins práticos, especialmente a elaboração de métodos aperfeiçoados de ensino de língua (WEEDWOOD, 2002, p. 11-12).

A relação de subordinação da LA à Linguística envolveu teorizações que precisam ser postas em prática e que estavam relacionadas aos acontecimentos históricos e políticos que se desencadearam na América do Norte, nos anos quarenta, como, por exemplo, o contexto da Segunda Grande Guerra e a necessidade dos soldados americanos em aprender rápida e eficazmente a língua dos locais em que seriam enviados. Logo, o conhecimento linguístico científico foi aplicado em contextos de ensino e de aprendizagem de Segundas Línguas. Neste sentido, os linguistas da época, por apresentarem conhecimentos consideráveis da estrutura de línguas, tomaram para si a tarefa e partindo de uma experiência do inglês como Língua Estrangeira, estudiosos como “Fries, Lado e Bloomfield” “fizeram as primeiras tentativas de aplicação de teorias lingüísticas em questões ligadas ao ensino de segunda língua” (SOARES, 2008, p. 4).

Foi justamente no campo do ensino de línguas que a LA se destacou, contexto que, em 1957, fez surgir o Centro de Linguística Aplicada, localizado em Washington D.C., com o

⁵ Este capítulo corresponde a um recorte do referencial teórico desenvolvido na Tese de Doutorado de Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro, intitulado *Línguas de Fronteira: o ensino da Língua Espanhola em Guairá, Paraná*, que foi defendido em 2015, no Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), campus de Cascavel, orientado pela professora doutora Clarice Nadir Von Borstel. A Tese na íntegra está disponível no Repositório da Unioeste e pode ser acessado pelo link: <<https://tede.unioeste.br/handle/tede/2426>>.

fomento da *Ford Foundation*. Este centro objetivava contribuir para a solução de problemas relativos ao ensino de línguas em diferentes países que estavam em desenvolvimento.

Em 1964, foi fundada a Associação Internacional de Linguística Aplicada (AILA), em Nancy, França. Marco que “desencadeou uma discussão sistemática com intenção de institucionalizar a Linguística Aplicada como uma ciência autônoma” (SOARES, 2008, p. 6), a se considerar o caráter de preocupação com ações de testagem em Segunda Língua, assim como, na aplicação prática de aspectos de ensino e de aprendizagem de línguas. A partir desta ação, a LA passou a ser vista como uma área autônoma e não como a parte prática da Linguística.

Enquanto área independente, os próprios linguistas aplicados passaram a ver a LA de maneira mais ampla e, diante disso, “começaram a ampliar o seu interesse, buscando ferramentas e subsídios em outras áreas que não exclusivamente a Linguística” (SOARES, 2008, p. 9), demonstrando uma visão interdisciplinar da LA, haja vista o estabelecimento de diálogo com diferentes campos do conhecimento, sem limitar o seu estudo a uma única área da linguagem. Toda essa mudança de perspectiva também fez com que o linguista aplicado deixasse de ser um mero consumidor de teorizações para se adentrar no campo experimental e prático da linguagem.

No Brasil, foi somente por volta dos anos 80 que a LA passou a ter uma força maior, uma vez que foi nesta época que se desencadeou a criação de inúmeros programas de pós-graduação focalizados nesta área de estudo. Antes, entre os anos 60 e 70, um pequeno grupo de linguistas aplicados, assim como em outros países, desenvolviam pesquisas no setor de ensino e de aprendizagem, com foco na Língua Inglesa, e na aplicação de teorias ao contexto de sala de aula.

Conforme as investigações de Soares (2008), o primeiro programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística Aplicada no Brasil foi fundado em 1970, na PUC-SP, instituição que se desenvolveu o Projeto de Inglês Instrumental que, em conjunto com os seminários, por este projeto apresentados entre as décadas de 80 e 90, chamaram a atenção de professores que não estavam envolvidos com a ação, bem como para outras áreas da LA. Em 1990, decidiu-se fundar, na Universidade Federal de Pernambuco, a Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), filiada ao AILA. Nesta mesma época

iniciaram discussões entre linguistas aplicados a respeito da aprendizagem de línguas e sua relação com a manutenção da desigualdade.

No que se refere à LA na perspectiva contemporânea, esta, constantemente, revê e expande os seus conceitos básicos, com o intuito de acompanhar as mudanças sociais e linguísticas, e a fim de entender a linguagem em uso na sua realidade. Como área que se repensa constantemente acaba, de um lado, tornando-se um espaço aberto, *trans* e *indisciplinar* e, de outro, para os campos do saber que se preocupam com construções de verdades, uma problemática, visto que a LA como “INdisciplina, além de causar desconforto, representa, muitas vezes, uma ameaça àqueles que vivem dentro de limites disciplinares, como verdades únicas, transparentes e imutáveis” (MOITA LOPES, 2006, p. 26).

Neste sentido, enquanto área indisciplinar, a LA centrou-se na resolução de problemas oriundos de usos reais da linguagem, passou a construir suas próprias teorias, fazendo uso de métodos qualitativos e quantitativos e, de maneira mediadora e interdisciplinar, procurou/procura englobar as mudanças e necessidades da atualidade. Moita Lopes (2006) sobreavisa que foi justamente o caráter interdisciplinar que gerou “mais impacto no desenvolvimento da LA contemporânea. E é esse viés que leva à formulação de uma LA mestiça e nômade” (MOITA LOPES, 2006, p. 20).

Sobre o conceito de interdisciplinaridade, Pennycook (2006, p. 73), destaca que a “Interdisciplinaridade tem a ver com movimento, fluidez e mudança”, uma vez que as “disciplinas não são estáticas, domínios demarcados de conhecimentos aos quais pedimos emprestados construtos teóricos, mas são elas mesmas domínios dinâmicos de conhecimento” (PENNYCOOK, 2006, p. 72), nos quais se torna possível a realização de uma pesquisa de natureza social mais profunda e completa.

Como a realidade está sempre em movimento, em processo, haja vista a fluidez das relações sociais, não há como negar e fingir que o novo não existe. Consequentemente, “o conhecimento tem de ser novo não simplesmente porque o mundo está diferente, mas porque tais mudanças requerem processos de construção de conhecimento que devem, necessariamente, envolver implicações de mudança na vida social” (MOITA LOPES, 2006, p. 91). É neste contexto de renovação que a LA se insere e além de reinventar maneiras de produzir conhecimentos, também reinventa a vida social, pois “a pesquisa é um modo de construir a vida social ao tentar entendê-la” (MOITA LOPES, 2006, p. 85). Isto é possível

porque os “limites da LA estão se alargando, assim como os limites das humanidades e das ciências sociais em geral” (MOITA LOPES, 2006, p. 98), haja vista que

[...] está em operação um campo de forças plurais que entrelaça uma série de novos significados, modos de produção de sentido, práticas, técnicas, instituições, procedimentos de subjetivação e relações discursivas, tornando *problemática a adoção de pontos de vista e explicações causais simplistas a respeito dos fenômenos sociais*. (FABRÍCIO, 2006, p. 47 - grifos meus).

Este posicionamento plural evidencia o caráter problematizador e interdisciplinar da LA contemporânea, como também, a necessidade de novas teorias e abordagens que dialoguem com outras disciplinas, a favor da solução de um problema ou questionamento de uma realidade, considerando as práticas sociais tais quais os sujeitos a vivenciam, em situações reais, ultrapassando a tradição de apresentação dos resultados em pares. Conforme determina Rajagopalan (2006), uma teoria somente é válida se sua aplicação ocorrer em situações práticas. Portanto, o “foco está em como os conhecimentos produzidos podem trazer ganhos sociais para as pessoas e melhorar sua qualidade de vida” (MOITA LOPES, 2006, p. 41).

Assim, concorda-se que sendo “a resolução dos problemas de uso da linguagem na vida real o objeto da LA, é possível deduzir que existe uma intrínseca relação entre a linguagem, os indivíduos, suas identidades e a sociedade” (VON BORSTEL, 2013, p. 3). Essa condição comprova a necessidade e a urgência de uma teoria que se construa e que se relacione com a prática. É preciso considerar o mundo do qual se faz parte, o mundo no qual se vive, é preciso pensar e refletir sobre ele, visto que é “através da vivência dentro desse mundo que nós temos que pensar, [...] não há teoria que seja [...] uma teoria pronta para qualquer situação. Toda realidade, toda circunstância, exige novas complexões teóricas” (RAJAGOPALAN em entrevista concedida a SILVA, SANTOS e JUSTINA, 2011, p. 2).

A esse respeito, Moita Lopes (2006), defende que a LA deve extrapolar a “relação entre teoria e prática, porque é inadequado construir teorias sem considerar as vozes daqueles que vivem práticas sociais que queremos estudar” (MOITA LOPES, 2006, p. 30), destacando que, em virtude da velocidade das mudanças, a teoria acaba sempre se colocando atrás da prática e não o contrário, pois o sujeito social é heterogêneo e

fragmentado, condição que lhe é permitida pelo desenvolvimento processual do fator histórico e social sobre o constructo da linguagem.

Portanto, a LA precisa mudar “para nos ajudar a compreender a complexidade das questões que nos confrontam no cotidiano” (MOITA LOPES, 2006, p. 98), o que justifica a criação de áreas híbridas, o empréstimo de constructos e de abordagens de outras disciplinas e, ainda, a transposição de fronteiras, com vistas à integração desses saberes para a compreensão do objeto de estudo. Neste processo, uma disciplina opera em parceria com outra, contribuindo para a ampliação e abrangência da interpretação do objeto, com vistas a uma abordagem que circunda e não se fecha, uma vez que a interdisciplinaridade pressupõe olhar para um mesmo objeto sob vários ângulos, sob diferentes perspectivas, relacionando-as para compreendê-lo em sua realidade.

Dessa forma, a LA na perspectiva interdisciplinar

tem se configurado também, e cada vez mais, como uma espécie de interface que avança por zonas fronteiriças de diferentes disciplinas, não somente na área de estudos da linguagem, como também na da Psicologia, da Sociologia, da Antropologia, da Pedagogia, da Psicanálise, entre outras. Nesse sentido, tem-se também constituído como uma área feita de margens, de zonas limítrofes e bifurcações, onde se tornam móveis as linhas de partilha dos campos disciplinares e são deslocados, reinscritos, reconfigurados, os constructos tomados de diferentes tradições e áreas do conhecimento (SIGNORINI, 1998, p. 99-100).

Neste sentido, von Borstel (2013), ao reiterar os estudos de Signorini (1998), esclarece que a LA, muitas vezes, “está articulada com várias áreas do conhecimento e dialoga com diversos campos que se preocupam em estudar a linguagem de acordo com os referenciais da Antropologia, da Sociologia da Linguagem, da Sociolinguística” (VON BORSTEL, 2013, p. 2), bem como com estudos da Pragmática, da Etnografia da Comunicação, entre outras, estando “diretamente relacionada à resolução de problemas práticos da realidade linguística” (VON BORSTEL, 2013, p. 2).

Dentre as áreas que se preocupam em buscar soluções para problemáticas reais, tem-se a Sociolinguística, cujo aporte permeia todo este trabalho didático-teórico e sobre a qual algumas contribuições serão tratadas a seguir.

CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGÜÍSTICA

É no âmbito dos estudos da Sociolinguística que William Labov, na década sessenta, século XX, iniciou estudos sobre a relação entre língua e sociedade, no aspecto real de sistematizar a variável e as variantes linguísticas de uma dada língua (LABOV, 1983, 1986, 2008). O autor pesquisou/pesquisa situações contemporâneas concretas, construindo instrumentos e estratégias de descrições para poder mostrar dados da “linguística variacionista”. Para o sociolinguista, é necessário recorrer às variações derivadas do contexto social para poder encontrar respostas para os problemas linguísticos e culturais que emergem da variação inerente ao sistema linguístico.

A partir desses estudos, nas décadas subsequentes, desencadearam-se debates altamente controvertidos sobre os objetivos sociopolíticos e sociolinguísticos, quanto à transição desses estudos e a preservação dessas variáveis linguísticas, tanto quando se trata sobre métodos de ensino em primeira e segunda língua, como da leitura e escrita da língua materna vernácula, interdependência entre as habilidades e as competências linguísticas dos falantes.

Bortoni-Ricardo (2014), ao tratar da Sociolinguística interdisciplinar enquanto ciência autônoma, esclarece que antes dos anos 1960, havia alguns linguistas que já desenvolviam pesquisas nesta área. Segundo a estudiosa, linguistas como “Meillet [1866-1939], Bakhtin [1895-1975] e membros do Círculo de Praga” “já desenvolviam em seus trabalhos teorias de natureza claramente sociolinguística” (BORTONI-RICARDO, 2014, p. 11), uma vez que em suas pesquisas linguísticas era levado em consideração tanto a comunidade de fala como o contexto sociocultural. Os pensadores citados por Bortoni-Ricardo (2014), “não dissociavam o material da fala do produtor dessa fala, o falante – pelo contrário, consideravam relevante examinar as condições em que a fala era produzida” (BORTONI-RICARDO, 2014, p. 11).

Alkmim (2006), discute, em um de seus textos, a contribuição de alguns estudiosos para a área da Sociolinguística, cita Augusto Schleicher, estudioso das ciências naturais, que, ao dissociar a Linguística da tradição filosófica e alocá-la nas ciências naturais, fez uma associação da língua com a raça, ambas de maneira indissolúvel, pois a primeira consiste no meio mais adequado para se classificar a última.

A pesquisadora, ao citar Ferdinand de Saussure, acrescenta que este estudioso, ao diferenciar a Linguística como Interna e Externa, privilegiou a estrutura e a forma linguística, opondo língua e fala. Embora trate do estruturalismo,

[...] não obstante certas passagens nas quais se encontra a afirmação de que língua “é parte social da linguagem” [1986, p. 31], ou que “língua é uma instituição social” [1986, p. 33], este livro [*Curso de Linguística Geral*] insiste sobretudo no fato de que “a língua é um sistema que conhece apenas sua ordem própria” [1986, p. 314], ou que, como afirma a última frase do texto, “a linguística tem por único e verdadeiro objeto a língua considerada em si mesma e por si mesma” (CALVET, 2002, p. 11).

O trecho citado em Calvet (2002), esclarece a divisão estabelecida por Saussure (1987), e apresenta o início da linguística estruturalista. Contudo, Calvet (2002, p. 147) vai além, em seu livro *Sociolinguística: uma introdução crítica*, e problematiza “a afirmação, muito amplamente aceita, de que a língua é um fato (ou produto) social”, e disserta que a Sociolinguística não deve ser definida em analogia à Linguística, mas sim o contrário, já que “a linguística só pode ser definida como o estudo da comunidade social em seu aspecto linguístico. E, por sua vez, a sociolinguística só pode ser definida como a linguística” (CALVET, 2002, p. 147).

Na sequência, Alkmim (2006), Bortoni-Ricardo (2014) e Calvet (2002), mencionam o linguista francês Antonie Meillet, para quem a língua era um fato social, uma vez que considerava o seu caráter social. Calvet (2002, p. 15), esclarece ainda que “Meillet se vê em conflito entre o *fato social* e o *sistema que tudo contém*: para ele não se chega a compreender os fatos da língua sem fazer referência à diacronia, à história”. Alkmim (2006), acrescenta que, para Meillet, a história da sociedade e da cultura não poderiam ser separadas da história das línguas.

Ao citar Mikhail Bakhtin, Alkmim (2006), faz referência à comunicação social e de como, para o filósofo russo, a língua constituía-se através da interação verbal, realidade fundamental da língua, tendo em vista que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 261).

Alkmim (2006), ao destacar Roman Jakobson, enfatiza que para este estudioso havia uma relação entre o contexto social e a linguagem, pois quando privilegiava o processo de comunicação, também o fazia com os aspectos funcionais da linguagem.

No que diz respeito a Marcel Cohen, a autora evidencia que a linguagem se realiza nos espaços variáveis em que os acontecimentos sociais se efetivam, visto que ao considerar os elementos externos, assumia a existência de uma relação entre a sociedade e a linguagem (ALKIMIM, 2006).

O último estudioso focado pela pesquisadora, diz respeito a Émile Benveniste, da Linguística da Enunciação, para o qual a sociedade e o indivíduo se determinam conjuntamente pela língua e dentro da língua, uma vez que esta possibilita ao ser humano situar-se tanto na sociedade como na natureza (ALKIMIM, 2006).

A partir dos estudiosos da linguagem apresentados por Alkimim (2006) e a sua correlação com o aspecto social da linguagem, concorda-se com Tarallo (2007, p. 7), quando este ressalta que “podem ser chamados de sociolinguistas todos aqueles que entendem por língua um veículo de comunicação, de informação e de expressão entre os indivíduos da espécie humana”, uma vez que o objetivo da Sociolinguística é a língua em situações reais de uso e que esta está relacionada ao espaço cultural e social, sendo a diversidade linguística o seu objeto de estudo.

Hamel (2003), também destaca algumas contribuições da Sociolinguística e argumenta que no início, embora alguns sociolinguistas tenham tratado do uso “das línguas como um direito [...] poucos [...] relacionaram suas pesquisas com temas de legislação e direitos linguísticos” (HAMEL, 2003, p. 63). O autor ainda faz referência à omissão, presente nas pesquisas sobre desigualdades linguísticas, de contato e dominação linguística. Como a Sociolinguística “explorava sobretudo os âmbitos da não-lei, ou seja, dos costumes e tradições” (HAMEL, 2003, p. 64), o pesquisador acrescenta que, apesar de alguns estudos europeus sobre a etnopolítica e outros norte-americanos a respeito dos direitos linguísticos, como os de Heinz Kloss, serem considerados os primeiros a abordar os direitos e planificações linguísticas, não houve uma relação, naquela época, com a Sociolinguística tanto europeia como americana.

O autor entende que a Sociolinguística “não pode substituir o trabalho das ciências do direito”, mas pode “descrever em detalhe os processos sociais e culturais em torno das línguas para as quais estão em jogo os direitos lingüísticos” (HAMEL, 2003, p. 66) e faz ressalva de que “a natureza dos direitos lingüísticos” deve ser explorada “em relação com os direitos humanos gerais” (HAMEL, 2003, p. 52). Para tanto, alerta que

[...] o estudo de temas centrais da sociolinguística, como a planificação e a política da linguagem, a repressão e a resistência de línguas subordinadas ou o uso das línguas nas instituições, pode contribuir para a definição dos direitos lingüísticos, para sua implementação e defesa (HAMEL, 2003, p. 52).

Neste sentido, sendo a política linguística a arte que administra as cogitações e as ações a respeito das línguas, conduzindo-as conforme o interesse público e o que se acredita ser importante para uma nação e o seu povo (RAJAGOPALAN, 2013), tem se demonstrado como uma atividade considerável, principalmente, no âmbito das “intervenções nas línguas e nas relações entre as línguas no quadro dos Estados” (CALVET, 2002, p. 133), como se verá na próxima seção ao discorrer sobre a área da Política Linguística.

Política e Planificação Linguística

No que diz respeito à relação da Sociolinguística com as Políticas Linguísticas, Saavedra e Lagares (2012, p. 11), declaram que “o uso dos termos política e planificação linguística é recente, utilizados na literatura da área de sociolinguística no final da década de 50 e início da década de 60, para dar conta de estudos desenvolvidos em situações linguísticas de contato”.

Segundo o linguista indiano, naturalizado brasileiro, Rajagopalan (2013, p. 21), a política linguística “é a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, instâncias transnacionais maiores”. Calvet (2007), ao tratar do conceito e do constructo de política linguística, pondera que a política linguística corresponde à “determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade” (CALVET, 2007, p. 11), e o planejamento linguístico diz respeito “à sua implementação” (CALVET, 2007, p. 11), a sua “transformação em realidade” (OLIVEIRA, 2013, p. 1). Tem-se, através da planificação linguística, ações de intervenção sobre as línguas e de promoção destas por meio de programas, leis, entre outras práticas que versem sobre os direitos lingüísticos. Portanto, pode-se dizer que a política linguística corresponde à “determinação de grandes escolhas

relativas às relações entre as línguas e determinadas sociedades e planificação linguística como a política linguística posta em prática, representando um ato de autoridade” (SAAVEDRA; LAGARES, 2012, p. 12).

Em resumo,

Chamaremos *política linguística* um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social, o *planejamento linguístico*: a implementação prática de uma política linguística, em suma, a passagem ao ato. Não importa que grupo pode elaborar uma política linguística: fala-se, por exemplo, de “políticas linguísticas familiares” (CALVET, 2002, p. 145 – grifos do autor).

Para Calvet (2002), a política linguística e a planificação linguística são inseparáveis, e, embora a planificação seja uma área da política linguística, esta somente se efetiva por meio de sua aplicação/implementação, isto é, do planejamento linguístico, que é uma forma de intervenção. Oliveira (2005), também concorda que a planificação linguística é a ação de pôr em prática as políticas linguísticas e acrescenta que “*Intervenção significa então: trabalho conjunto com as comunidades linguísticas que conformam o país*” (OLIVEIRA, 2005, p. 87).

Oliveira (2005, p. 87) complementa que por “muito tempo vista como uma prerrogativa exclusiva do Estado, sabemos hoje que *planificação lingüística* pode ser ação de uma gama muito mais variada de agentes sociais e\ou agentes da sociedade civil”. Rajagopalan (2013), ao fazer uma reflexão em torno dos termos “política” e “linguística” que formam a expressão “política linguística”, corrobora com a participação do cidadão nas decisões de cunho político linguístico e afirma que a política linguística “não tem nada a ver com a linguística; ela tem tudo a ver, isto sim, com a política, entendida como uma atividade na qual todo cidadão – todos eles sem exceção – têm o direito e o dever de participar em condições de absoluta igualdade” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 22).

Calvet (2007, p. 21) reforça que a política e o planejamento linguístico correspondem a uma “atividade humana decorrente da necessidade de se encontrar uma solução para um problema” (CALVET, 2007, p. 21). Contudo, “em muitos casos ela é bem pensada e planejada, e às vezes também bem executadas; mas há casos também em que ela ‘brota’ no seio da sociedade como que de forma ‘espontânea’ e desenvolve de maneira um tanto ‘caótica’ ou no mínimo desordenada” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 33). Ou seja, o linguista

demonstra que, quando se trata de política linguística, a medida a ser tomada deve ser bem pensada e planejada, procurando sempre considerar todas as necessidades e realidades da sociedade para que seja bem executada.

Entende-se que o trabalho com a política linguística nem sempre é uma atividade fácil, pois há inúmeras questões em jogo, sejam questões de interesse ou de necessidade porque “as políticas linguísticas não [lidarem] com fatos; elas têm a ver com valores, valores de juízo. E esses sempre podem ser contestados. [...] Ao mesmo tempo em que agrada uns, ela também vai contra os interesses de outros” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 38). Por conseguinte, a política linguística deve ser planejada com vistas a atender realmente as necessidades da comunidade ou ao grupo a que se destina, intensificando a participação dos cidadãos nas escolhas e determinações linguísticas e permitindo que as “ponderações a respeito da viabilidade ou exequibilidade de medidas concretas adotadas pelas autoridades” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 30), durante o planejamento linguístico, não sejam consideradas de maneira secundária. Isto é, “as dificuldades em implementar determinadas leis não podem ser o único fator determinante na tomada de decisões no nível de política e planejamento linguísticos” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 30).

É preciso que as necessidades e as urgências da sociedade sejam consideradas antes mesmo de se elaborar e promulgar uma lei de cunho político linguístico. Um planejamento engajado no âmbito social deverá impreterivelmente considerar as necessidades e as consequências de sua aplicação no seio da sociedade. Condição que determina

[...] a necessidade, em suma, de uma reforma linguística do país que permita uma reação coletiva positiva frente às novas demandas da globalização e da inclusão cultural e linguística. Essa reforma linguística passa pela organização das demandas dos falantes, através de suas representações, e do seu contato com o legislativo, onde estas demandas se transformam em indicação de ação, pela capacitação de órgãos de Estado diretamente envolvidos com a planificação linguística, como ministério de cultura, de educação, de ciência e tecnologia, secretarias estaduais e municipais, as escolas e as mídias (OLIVEIRA, 2013, p. 13).

Compreende-se, a partir do apresentado por Oliveira (2013), que qualquer decisão de cunho político deve pautar-se nas demandas elaboradas por seus usuários. Logo, para que as políticas e planificações da linguagem tornem-se efetivas devem promover os direitos linguísticos da comunidade ou do grupo, tanto em sua implementação como em sua defesa, pois “todo o direito linguístico se embasa, em última instância, na comunidade,

e tem, portanto, um caráter coletivo” (HAMEL, 2003, p. 63), e “se houver uma política linguística educacional municipal com a ajuda da comunidade e de setores econômicos locais [...] talvez seja possível” (VON BORSTEL, 2013, p. 5) intervir de maneira eficaz.

A PERSPECTIVA ENUNCIATIVO- DISCURSIVA DE LINGUAGEM E O TEXTO COMO CENTRALIDADE NA BNCC: ENTENDENDO OS CONCEITOS PARA APLICÁ-LOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA⁶

Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro

“É fundamental para planejamentos que levem em conta as necessidades dos alunos, o contexto de ensino, numa visão que reinterpreta as sugestões ou orientações ‘globais’ ou ‘nacionais’ de maneira a contemplar o que é local.”

Walkyría Monte Mór (2013, p. 221).

INTRODUÇÃO

As reflexões em torno do ensino de Língua Portuguesa envolvem diversas discussões que têm como observatório o contexto educacional, neste caso, brasileiro, tanto no que diz respeito à alfabetização quanto ao letramento, seja no âmbito da produção textual, da leitura ou da oralidade, e a instituição escolar, nos níveis Fundamental e Médio, vem tentando trabalhar didaticamente essa questão. Para tanto, pauta-se em documentos norteadores que trazem normativas para a educação como, por exemplo, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC/2018):

um documento de caráter *normativo* que define o conjunto orgânico e progressivo de *aprendizagens essenciais* que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018, p. 7 – grifos meus).

⁶ Este texto foi publicado anteriormente na obra *Disputando narrativas: uma abordagem crítica sobre a Base Nacional Comum Curricular*, organizada por Juliana Franzi e Ana Paula Araujo Fonseca, pela Editora CLAEAC, em 2022. O livro na íntegra está disponível no site da editora, podendo ser acessado pelo link: <<https://publicar.claec.org/index.php/editora/catalog/view/66/66/724>>.

A partir deste documento, as instituições de ensino, públicas e particulares, municipais, estaduais e federais, devem fundamentar os seus currículos e as suas práticas pedagógicas, bem como orientar os professores em seus planejamentos e didática. Este documento traz conhecimentos, habilidades e competências que considera essencial e que os alunos devem desenvolver no transcorrer do Ensino Fundamental e Médio, com vistas “à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p. 7).

No que diz respeito ao componente curricular de Língua Portuguesa, observa-se que a BNCC (2018) está correlacionada a outros documentos norteadores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs/1997), que mantém um viés sociointeracionista de linguagem. Esta relação dialógica com o ensino da Língua Portuguesa foi impulsionada por áreas, como a análise (Crítica) do Discurso e outras correntes teóricas, que surgiram na década de oitenta e que trouxeram à tona a noção de gênero textual e gênero discursivo, baseando-se no pensamento bakhtiniano. No Brasil, essas modificações foram aceitas e incorporadas pelo MEC aos PCNs (1997) e, atualmente, estão presentes na BNCC (2018).

A abordagem sociointeracionista ou dialógica, como aparece nestes documentos norteadores, prevê o desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas através dos gêneros textuais, em uma perspectiva enunciativa que considera os domínios discursivos (esferas comunicativas). Dessa maneira, a proposta da BNCC (2018) centraliza a prática da linguagem no texto, condicionando a “definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem” (BRASIL, 2018, p. 67).

Neste sentido, uma vez que a concepção de linguagem que norteia a BNCC (2018) e os PCNs (1997) corresponde à dialógica e considerando que “os professores se veem como implementadores ou aplicadores de políticas de planejamento que não foram decididas por eles” (MONTE MÓR, 2013, p. 221), sentiu-se, por meio desta tessitura discursiva, a necessidade de realizar uma reflexão teórica sobre o objeto texto e a sua relação com os conceitos *tipo textual* e *gênero textual*, tendo em vista que estas abordagens, praticamente, não são discutidas, conceitualizadas e diferenciadas na BNCC (2018), corroborando para uma provável prática de escrita, oralidade, leitura e produção textual,

ainda, centrada no texto como pretexto para ensinar gramática e no uso da abordagem tipológica que, intensivamente utilizada nas décadas de setenta, oitenta e parte da década de noventa, descrevia superestruturas textuais.

Dessa maneira, as competências linguísticas e comunicativas abordadas pelos documentos norteadores podem não ser desenvolvidas de maneira efetiva e a responsabilidade por não atingir as metas estabelecidas, especialmente, às concernentes à avaliação e ao *ranking* de desenvolvimento, recai sobre os docentes e o ensino que “são tidos como meros implementadores de planos e políticas desenhados por outros, condutores de planos pré-existentes, e não como atores no processo” (LO BIANCO, 2010, p. 155 *apud* MONTE MÓR, 2013, p. 221).

Destarte, se cabe ao professor realizar as mediações entre os conteúdos, as práticas, os saberes e as normativas documentais para alavancar este *ranking*, é fundamental a sua participação na construção das diretrizes que norteiam o ensino básico brasileiro e para isso é preciso que, além de voz, sejam ouvidos, pois “adotar um currículo básico comum calcado nessas avaliações e desconsiderar uma gama de aspectos extrínsecos e intrínsecos à realidade brasileira de profissionais ligados à educação que estão todos os dias no ‘chão’ da sala de aula é, no mínimo, questionável” (SOUZA; BAPTISTA, 2017, p. 182).

Sendo assim, este texto possui caráter teórico-reflexivo e objetiva compartilhar com os professores de Língua Portuguesa, a base dialógica que envolve a concepção de linguagem presente na BNCC (2018). Para tanto, primeiramente, realiza-se uma explanação sobre o texto e o tipo textual, para, na sequência, discorrer sobre a teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso (gêneros textuais como é comumente denominada).

Na sequência, visando um trabalho com o texto em sala de aula sob o viés enunciativo, propõe-se uma abordagem que considere a produção textual como uma avaliação diagnóstica e formativa a favor do docente tanto no levantamento de informações sobre os saberes que os alunos já fazem uso quanto aos que precisam ser revisados e/ou trabalhados. Nesta acepção, a avaliação diagnóstica é “entendida também como a avaliação que ocorre ao longo dos processos de ensino e aprendizagem, visando a sua regulação” (ROCHA, s/d, p. 1).

DE ONDE VÊM, PARA ONDE VÃO?

Esta seção tem por objetivo apresentar uma exposição teórica em torno das categorias *texto*, *tipologia textual* e *gênero textual*, este na perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem: um instrumento de construção do letramento escolar que permite agir eficazmente em situações sociais de comunicação.

Bakhtin (2000), quando iniciou seus estudos a respeito dos gêneros, os definiu como “gêneros do discurso”, pois a teoria clássica dos gêneros estava ligada à literatura e à retórica, dois campos mais formais e complexos. Por conseguinte, Bakhtin (2000) sentiu a necessidade de estudar o discurso cotidiano, que denominou de livre e simples, por considerá-lo o meio de interação verbal utilizado pelo indivíduo para se relacionar, espontaneamente, com a língua, com o meio e com o outro.

Vale ressaltar que, a Linguística, quando passou a se dedicar, também, à questão das tipologias textuais, o fez de maneira desvinculada da noção de gênero, cujo predomínio da noção de tipo textual foi oriundo da tendência estruturalista que marcou as décadas de 50 e 60, sob o viés formalista que dominou o século XX. E, embora a noção de tipo textual passasse a ser empregada para o ensino da língua materna, o texto, por muitas vezes, tornou-se pretexto para ensinar a gramática, tendo em vista uma não correlação com as suas funções sociodiscursivas e com as suas esferas comunicativas.

Mas, antes de adentrar-se às taxativas teóricas sobre o que consiste na tipologia e no gênero textual, é preciso compreender qual é a função comunicativa que desempenham e por qual instrumento se materializam. Portanto, é imperativo refletir sobre o texto.

O Texto

Conforme disposto na BNCC (2018), a sua proposta curricular para a área de Língua Portuguesa é o texto. Dessa maneira, este documento normativo,

assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2018, p. 67 – grifos do documento).

Sob este viés enunciativo-discursivo presente no documento, observa-se uma proposta de ampliação do letramento que, nesta concepção dialógica, prevê uma abordagem crítica e significativa, uma vez que os “textos são enunciados no plano das ações sociais situadas e históricas” (MARCUSCHI, 2005, p. 20). Portanto,

o trabalho com linguagem, na escola, vem se caracterizando cada vez mais pela presença do texto, quer enquanto objeto de leituras, quer enquanto trabalho de produção. Se quisermos traçar uma especificidade para o ensino de língua portuguesa, é no trabalho com textos que a encontraremos. Ou seja, o específico da aula de português é o trabalho com textos. (GERALDI, 1997, p. 105).

Nesse sentido, pode-se dizer que o texto é o lugar da interação. É onde a língua se desenvolve, é o lugar em que os indivíduos se relacionam com a linguagem e a sua prática, “é o produto de uma atividade discursiva onde *alguém diz algo a alguém*” (GERALDI, 1997, p. 98, grifos do autor). Sendo a produção textual quem “permeia todo o processo de ensino aprendizagem” (ANGELO; ZANINI; MENEGASSI, 2007, p. 15).

Diante disso, antes de colocar em prática as normativas curriculares norteadoras que prescrevem o uso do texto em sala de aula, é preciso refletir sobre a concepção de linguagem⁷ que o engendra, visto que cada corrente tem seus postulados teóricos próprios, como aclara Mendes (2017):

na concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito o texto é visto como um produto lógico do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão “captar” essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel essencialmente passivo. Na concepção de língua como código – portanto, como mero *instrumento* de comunicação e de sujeito como (pré)determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito. Também nesta concepção o papel do “decodificador” é essencialmente passivo. Já na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que dialogicamente nele se constroem e são construídos. (Pág 91). (MENDES, 2017, s/p – interação no fórum⁸).

⁷ No texto “Linguística e ensino”, Oliveira e Wilson (2013) discorrem sobre as concepções de linguagem: OLIVEIRA, Mariangela. WILSON, Victoria. Linguística e ensino. In: MARTELOTTA, Mário E. (Org.). *Manual de linguística*. 2. ed. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2013, p. 235-242.

⁸ Disponível em: <<https://aedmoodle.ufpa.br/mod/forum/view.php?f=17554>>.

Seguindo esta discussão conceitual, entende-se o texto, na concepção dialógica, como “uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual” (MARCUSCHI, 2007, p. 24). Em outras palavras, “os textos são unidades de sentido, dadas por recorrência daquilo que é dito e de um modo próprio de dizer, com unidades lingüísticas empíricas e concretas, produtos legíveis ou audíveis, com objetivo comunicativo” (COSTA, 2008, p. 26). Logo, “todas as nossas manifestações verbais mediante a língua se dão como textos e não como elementos lingüísticos isolados” (MARCUSCHI, 2005, p. 20 – grifo do autor).

De acordo com Pessoa (2017), o texto é “a unidade que organiza um conjunto de enunciados por meio dos recursos de expressão, dotado de sentidos que se articulam e formam uma unidade com começo, meio e fim”. Dessa forma, o texto é o veículo responsável pela comunicação entre os seres humanos, pois representa a unidade comunicativa em que a linguagem se efetiva, cuja construção é articulada por três elementos bases: o enunciado, o próprio texto e o discurso:

Quadro 1 – Demonstrativo Conceitual de Funcionalidades

ENUNCIADO	TEXTO	DISCURSO
“diz respeito ao ato de produção de sentido por meio da linguagem”	“diz respeito à organização dos enunciados para a composição de uma unidade de sentido”	“diz respeito à dimensão histórica e ideológica que determina as possibilidades de produção dos enunciados e dos textos”

Fonte: Sistematização do exposto por Pessoa (2017).

Sob esta acepção, se o texto se concretiza por meio do gênero textual, concorda-se que este se constrói a partir do texto. Por conseguinte, tem-se no enunciado a sua efetivação, tendo em vista que a “língua passa a integrar a vida através dos enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2011, p. 265). Neste sentido, pode-se dizer que o enunciado é um texto que se tornou discurso, que se materializou, e, enquanto tal, possui “vozes a compreender, com as quais dialogar” (MARCHEZAN, 2006, p. 129).

Dessa maneira, observa-se que essas definições teóricas têm como base o pressuposto de que os enunciados são moldados conforme os modelos comunicativos já estabelecidos, ou seja, um enunciado desenvolvido individualmente somente será considerado um gênero quando for socializado ou materializado em uma “esfera de

utilização da língua” (BAKHTIN, 2000, p. 279), bem como aceito (cristalizado) pelos usuários da língua, seja oral ou escrita, visto que são “artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano” (MARCUSCHI, 2007, p. 30).

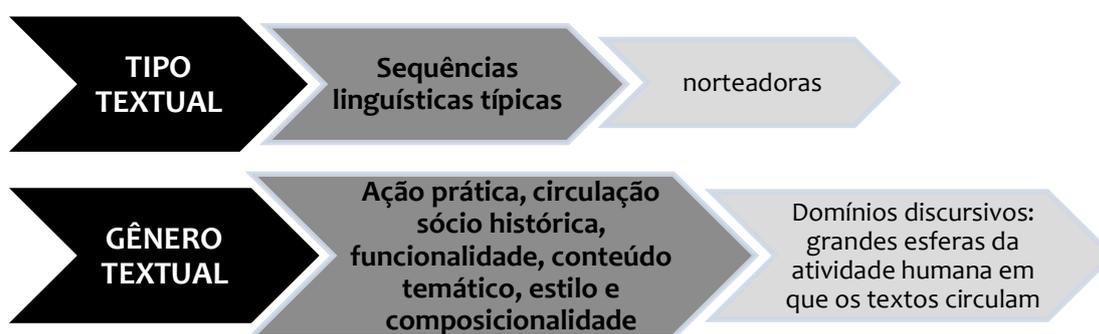
Assim, os enunciados são organizados para formar uma unidade dotada de sentido, o texto, e a partir deste constrói-se o gênero textual. Para tanto, é preciso estar em interação verbal, em atividade comunicativa, escrita ou oral, uma vez que os gêneros são o que os indivíduos usam e reconhecem em qualquer momento do tempo, são “processos de atividades socialmente organizadas” (BAZERMAN, 2006, p. 31).

A Tipologia Textual e o Gênero Textual

Como discutido na seção anterior, se o tipo textual e o gênero textual não são a mesma coisa, o que determina o uso de cada um desses conceitos⁹? Segundo Marcuschi (2007), a resposta é operacional!

embora a tipologia e o gênero textual estejam presentes no texto, não podem ser tratadas como sinônimos, pois possuem definições operacionais diferentes, como pode ser observado no Gráfico 1:

Gráfico 1 – Sistematização de Tipo e Gênero Textuais



Fonte: Sistematização a partir do exposto por Marcuschi (2007, p. 24).

⁹ Para aprofundar-se nos conceitos você pode ler o artigo Marcuschi e assistir o vídeo (resenha do artigo) de Bueno:

MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et al. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 19-36.

BUENO, Adriana. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. Youtube. 01 junho de 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Dg3A5uA1u4I>>. Acesso em: 05 fev. 2020

Dessa forma, Marcuschi (2007), ao trazer uma explicação não formal do que vem a ser a tipologia e o gênero textual, o autor fundamenta-se na utilização destes constructos a partir de suas características operacionais, visto que se tem no discurso “aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. Assim, o discurso se realiza nos textos” (MARCUSCHI, 2007, p. 24). Dessa maneira, “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto. Em outros termos, partimos da ideia de que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual” (MARCUSCHI, 2007, p. 22 – grifos do autor).

Nesse sentido, o gênero textual representa “uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilos e composição característica” (MARCUSCHI, 2007, p. 22-23 – grifos do autor), enquanto que “um tipo textual é dado por um conjunto de traços que formam uma seqüência e não um texto” (MARCUSCHI, 2007, p. 27).

Este estudioso, ao tratar das particularidades do texto e de sua relação com a linguagem, explica que

usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de seqüência teoricamente definida pela *natureza lingüística* de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*. (MARCUSCHI, 2007, p. 22, grifos do autor).

Logo, se a tipologia textual corresponde a estas categorias, entende-se que são estas quem denominaram um texto como sendo narrativo ou argumentativo, posto que “entre as características básicas dos tipos textuais está o fato de eles serem definidos por seus traços lingüísticos predominantes” (MARCUSCHI, 2007, p. 27). Isto é, quando se determina um tipo textual como narrativo, argumentativo ou descritivo, não se está denominando o gênero, mas sim uma seqüência de base predominante, tendo em vista que, “se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros” (MARCUSCHI, 2007, p. 23).

Diante disso, para ilustrar as particularidades dos tipos e dos gêneros textuais, traz-se o quadro sinóptico elaborado por Marcuschi (2007):

Quadro 2 – Particularidades dos Tipos Textuais e dos Gêneros Textuais

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1. Constructos teóricos definidos por propriedades lingüísticas intrínsecas;	1. Realizações lingüísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas;
2. Constituem seqüências lingüísticas ou seqüências de enunciados no interior dos gêneros e não são textos empíricos;	2. Constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3. Sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. Sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. Designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção exposição.	4. Exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

Fonte: Quadro sinóptico de MARCUSCHI (2007, p. 23).

É fundamental “perceber que os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas. Gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos” (MARCUSCHI, 2007, p. 25). Sendo assim, identificam-se no texto, materializado em um gênero textual, quais são as seqüências que o compõe; em seguida, verifica-se qual é a que possui mais ocorrência, um predomínio maior; e, por meio dessa análise, tipifica-a como narrativa ou descritiva, como ilustra, por exemplo, o Quadro 3:

Quadro 3 – Exemplo de texto tipologicamente híbrido

SEQUÊNCIAS TIPOLOGICAS	
DESCRITIVA	19 de março de 2050 - Viagem a Júpiter. Neste dia cinco astronautas... escolhidos pelo governo
NARRATIVA	são mandados em uma missão de risco à Júpiter

DESCRITIVA	o planeta dos mortos, monstros e plantas carnívoras gigantes
NARRATIVA	para encontrar a pedra filosofal. Mas no caminho a Júpiter descobriram que não haveria combustível para voltar à terra. Na chegada a Júpiter encontraram uma floresta e nela eles entraram, um dos viajantes falou...
INJUNTIVA	– Será que a pedra está aqui no meio desta floresta?
NARRATIVA	Ninguém falou nada e começaram a andar. De repente eles escutaram um barulho de monstros e começaram a correr e o dinossauro foi para outro lado. De repente caíram num ninho enorme e lá viram a pedra.... Quando eles saíram da terra mal-assombrada um jato veio buscar ... eles então foram para casa.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Como pode ser verificado neste texto, trata-se de uma produção representativa do gênero textual conto, cuja base predominante é a narrativa. Os textos que apresentam mais de uma sequência tipológica são denominados de híbridos, heterogêneos. A esse respeito, Machado (2005) alerta que “pode haver textos sem nenhum tipo de seqüência, texto globalmente organizados em uma única *seqüência* e textos organizados por meio de vários tipos de *seqüência*” (p. 247, grifo da autora), mas o que vai denominá-lo como sendo de determinado tipo textual será a sua base predominante, como pôde ser observado no exemplo disposto no Quadro 3.

Portanto, o ensino da Língua Portuguesa não pode estar limitado a estruturas tipológicas às quais o aluno tem de se adaptar, uma vez que a noção de tipologia textual é muito restrita e não dá o devido destaque ao papel dos sujeitos em interação e que estão envolvidos no processo de enunciação, como também não se efetiva em frases isoladas, desprendidas de sentido e descontextualizadas.

Sobre abordagens pautadas nos limites de frases, Oliveira e Benites (2009) esclarecem que “a Lingüística ultrapassa-os e entende a linguagem como interação, justificando, dessa forma, a necessidade de descrever e explicar a língua dentro de um contexto, a partir da consideração de suas condições de uso e funcionamento” (p. 5). Angelo, Zanini e Menegassi (2007) acrescentam que

o aprendizado da língua se dá através de situações significativas em que os alunos interajam uns com os outros, trabalhem com a língua, analisando como funciona, refletindo sobre os recursos expressivos, tentando novas possibilidades de construção. Para isso, torna-se necessário que o processo de ensino

aprendizagem da língua materna seja centrado na inter-relação, de forma contextualizada, das práticas de leitura, produção e análise lingüística. [...] A produção de texto não é uma prática desvinculada das demais e fim de uma seqüência didática, como normalmente propõe o livro didático; pelo contrário, consiste num trabalho que deve ter, também, uma finalidade e um interlocutor. (ANGELO, ZANINI e MENEGASSI, 2007, p. 17).

Contudo, o fato de simplesmente se trabalhar com a produção escrita e com o ensino de gramática não será suficiente se não forem considerados os gêneros textuais. Escrever qualquer “coisa” e de qualquer “maneira”, sem atitudes reflexivas sobre a finalidade, o contexto, o interlocutor, entre outros elementos, é uma prática defasada. Ao propor uma escrita descontextualizada, o professor deixa de compartilhar com os discentes os gêneros textuais e suas particularidades, ou seja, deixa de informá-los sobre o fato de que cada gênero tem suas características e, apesar de possuírem alguns pontos que se assemelham, possuem uma construção composicional e estilística com traços que se diferenciam em algum momento, visto que uma carta não tem a mesma estrutura de uma bula de remédio, assim como um conto não se assemelha a um memorando.

Sendo assim, uma vez conceituado o tipo textual, parte-se uma reflexão teórica mais aprofundada sobre o gênero textual que, segundo a perspectiva bakhtiniana, “são as correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua” (BAKHTIN, 2000, p. 285), haja vista que “as línguas não existem sem as pessoas que as falam, e a história de uma língua é a história de seus falantes” (CALVET, 2002, p. 12).

Um breve traçado histórico-teórico dos gêneros

De maneira sintetizada na seção anterior, pode-se dizer que gênero é um instrumento por meio do qual os indivíduos se comunicam verbalmente no dia a dia e pelo qual os textos se concretizam; são construções oriundas das atividades comunicativas imediatas e programadas; sendo orais ou escritas, adaptam-se ao contexto estabelecido. Assim como lembra Marcuschi (2007), se caracterizam “muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades lingüísticas e estruturais” (p. 20).

Em uma perspectiva histórica, Marcuschi (2007) define algumas fases que marcaram o surgimento dos gêneros: a primeira, diz respeito ao desenvolvimento de uma

esfera limitada de gêneros usados, basicamente, por povos de cultura oral; a segunda, é marcada pelo surgimento de gêneros típicos da escrita, em decorrência da invenção da escrita alfabética em meados do século VII a.C.; na terceira, tem-se a expansão dos gêneros com o surgimento da cultura impressa, no século XV; seguida de um processo de grande ampliação dos gêneros, a partir da fase intermediária da industrialização, no início do século XVIII (MARCUSCHI, 2007, p. 19).

Machado (2007) esclarece que foram os postulados teóricos de Platão e de Aristóteles as bases cristalizadas que, até o presente, orientam a teoria dos gêneros aplicada na sala de aula. Segundo a autora, a classificação sob os rigores de Aristóteles, foi a que teve mais destaque na literatura, apesar do gênero ter se constituído na poética e na Retórica, e talvez tivesse se perpetuado, caso não houvesse o surgimento da prosa comunicativa.

Schneuwly (2004), ao tratar desse tema, destaca que, embora essa noção fosse tradicionalmente utilizada nos domínios retóricos e literários, foi na obra de Bakhtin (1953/1979), *Estética da criação verbal*, que recebeu uma extensão considerável (SCHNEUWLY, 2004, p. 25), e foi a partir do trabalho com os gêneros sob os domínios da literatura e da retórica que desenvolveu a teoria dos gêneros do discurso:

estudaram-se, mais do que tudo, os *gêneros literários*. Mas estes, tanto na Antigüidade como na época contemporânea, sempre foram estudados pelo ângulo artístico-literário de sua especificidade, das distinções diferenciais intergenéricas (nos limites da literatura), e não enquanto tipos particulares de enunciados, com os quais contudo têm em comum a natureza *verbal* (lingüística). O problema de lingüística geral colocado pelo enunciado, e também pelos diferentes tipos de enunciados, quase nunca foi levado em conta. (BAKHTIN, 2000, p. 280, grifos do autor).

Brandão (2000), também, discute essa problemática levantada por Bakhtin (2000) e esclarece que os gêneros foram primeiramente preocupações da retórica e da literatura por dois motivos: a lingüística era uma disciplina recente da ciência da linguagem e sua preocupação inicial voltou-se a unidades menores que o texto, ou seja, visava o estudo do fonema, da frase, das palavras, entre outros níveis lingüísticos. A disciplina não havia, ainda, se voltada para o texto enquanto gênero, e a partir do momento que “passa a se preocupar com o texto, começa a pensar a questão do gênero” (BRANDÃO, 2000, p. 19).

É a partir de uma perspectiva diferente, plurilinguística, apresentada pelos estudos linguísticos, quando estes deixam de trabalhar somente com o texto literário, tratando de estudos de outros textos, ou, como define Brandão (2000, p. 19), para o estudo de “textos quaisquer”, que o gênero passa a ser “usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias” (SWALES, 1990 *apud* PAVANI e KOCHÉ, 2006, p. 111).

Brandão (2000), ao descrever quatro vertentes de classificação que teorizaram sobre o gênero, faz um breve panorama tipológico que vai dos anos 1960 e início de 1990 e sintetiza as notáveis contribuições de cada uma delas. Este traçado é muito importante, uma vez que possibilita refletir sobre os processos evolutivos pelos quais as teorias perpassam e que influenciaram em sua implementação ou substituição, principalmente, no que diz respeito aos documentos base que normatizam o ensino. Segundo a estudiosa, tem-se

as tipologias funcionais, fundadas sobre o estudo das funções dos discursos (na perspectiva de Bühler e Jakobson, 1963); as tipologias enunciativas que tratam principalmente da influência das condições de enunciação (interlocutores, lugar e tempo) sobre a organização discursiva (aqui se incluem os modelos inspirados por Benveniste, 1966 e o trabalho de Bronckart *et al.*, 1985); as tipologias cognitivas, que tratam principalmente da organização cognitiva, pré-linguística, subjacente à organização de certas seqüências – narrativa, descritiva etc. (nesse grupo estaria o modelo de Adam, 1987); a tipologia sócio-interacionista de Bakhtin (1992). (BRANDÃO, 2000, p. 22).

É esta última a concepção de linguagem presente nos documentos norteadores da educação brasileira, cuja tipologia entende o enunciado (o texto) como um produto oriundo da interação social, na qual as palavras são definidas como produtos de trocas sociais. Nesta acepção, “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 2000, p. 279).

O gênero textual/discursivo

Segundo Machado (2007), o estudo do gênero e do discurso desenvolvido por Bakhtin demonstrou a necessidade de um olhar voltado para as práticas comunicativas

prosaicas que os diferentes usos da linguagem propiciam, isto é, a manifestação de pluralidade. Esse afastamento da teoria clássica dos gêneros abriu diferentes campos de estudo da linguagem, possibilitando uma aproximação em direção aos estudos das manifestações discursivas da heterogeneidade linguística. Reforçam essa reflexão as contribuições de Santos *et al.* (2009), ao destacarem que, os gêneros do discurso, não são obtidos por meio de manuais, mas sim na interatividade, nas esferas comunicativas do cotidiano, pois se caracterizam como um contexto cultural amplo, no qual são colocadas em prática outras esferas discursivas.

Dessa forma, compreende-se que o gênero faz parte da rotina das pessoas, uma vez que é resultado da interação verbal que ocorre entre os indivíduos e sua língua, ou seja, é fruto de relações comunicativas estabelecidas entre o meio e os sujeitos. Essa relação não deve ser negada ou considerada separadamente, pois

ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gêneros que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo lingüístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua (BAKHTIN, 2000, p. 282).

Bakhtin (2000) ilustra muito bem o processo de ligação entre os elementos responsáveis pela atividade comunicativa, o elo que se tem entre a vida e a língua, o sujeito e o enunciado, uma vez que a vida do indivíduo e a sua relação com o meio a que pertence possibilita o surgimento de enunciados. Estes não se constroem de maneira isolada, mas sim em uma esfera comunicativa¹⁰, isto é, a um domínio discursivo, e refletem

as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2000, p. 279).

Por conseguinte, esses três elementos que, ao unirem-se na totalidade do enunciado, são marcados pelas características da esfera comunicativa que está se estabelecendo e que “*elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso*

¹⁰ Domínio discursivo corresponde à “esfera/instância de atividade humana que produz textos com algumas características comuns, isto é, o *lugar* onde os textos ocorrem/circulam (COSTA, 2008, p. 27, grifo do autor).

que denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2000, p. 279, grifos do autor). Logo, estes são compartilhados em uma comunidade discursiva que, por ser plural, diversifica a construção de enunciados, contribuindo para a heterogeneidade dos gêneros do discurso.

Dessa forma, compreende-se que

a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, 2000, p. 279).

Da mesma forma pela qual são utilizados pelo ser humano, os gêneros também podem ser por ele produzidos. É um contínuo em que a língua evolui com os indivíduos e estes evoluem com a língua; o que modifica também é modificado. Assim, ao evoluírem em sociedade, os homens evoluem linguisticamente e acabam incorporando novos elementos em suas interações verbais, dando vida a novos gêneros e/ou deixando de utilizar alguns.

Para Bakhtin (2000), a heterogeneidade dos gêneros do discurso não deve ser minimizada em tentativas de classificação; a atenção deve ser voltada à diferença existente entre os gêneros de discurso primário e secundário, como pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 4 – Os gêneros do discurso primário e secundário

GÊNEROS DE DISCURSO PRIMÁRIO	GÊNEROS DE DISCURSO SECUNDÁRIO
correspondem aos textos informais, simples;	correspondem aos textos formais, complexos;
desenvolvem-se espontaneamente;	não se desenvolvem espontaneamente, são construídos/elaborados institucionalmente;
são estruturados no decorrer da situação comunicativa;	são determinados pela situação comunicativa;
são imediatos, cotidianos;	mediados pela leitura e escrita;
e-mail, carta,	produções científicas, literárias: romance, dissertação, artigos...

Fonte: elaborado pela autora.

Os gêneros primários, por serem simples, são informais, desenvolvem-se em contextos imediatos, cotidianos. Já os gêneros secundários são definidos como complexos porque exigem mais formalidade, são mediados, geralmente, pela leitura e escrita, visto que “aparecem em circunstância de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita” (BAKHTIN, 2000, p. 281). Os gêneros

primários, ao serem absorvidos pelos gêneros secundários, “transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios” (BAKHTIN, 2000, p. 281).

Para este autor, os gêneros dependem do ponto de vista da comunicação, da troca verbal, o que lhe permite distinguir as produções verbais espontâneas, pertencentes aos gêneros primários (aqueles do cotidiano), e produções construídas e/ou elaboradas institucionalmente, pertencentes aos gêneros secundários (produções científicas: textos dissertativos, artigos, teses, dissertações, literários, entre outros), que derivam dos gêneros primários de discurso.

A PRODUÇÃO TEXTUAL COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

É por meio da linguagem que se constrói, transmite e media os saberes, tendo em vista que a comunicação é a base de qualquer sociedade. Orlandi (2009) destaca que a linguagem sempre foi tema de reflexões e questionamentos em que as sociedades indagavam o como e o porquê de comunicar-se, as diferenças e/ou semelhanças entre as línguas, etc. São indagações como essas em torno do uso da linguagem que intrigam o ser humano, uma vez que é através da comunicação que se busca compreender as culturas.

Sendo assim, Marcuschi (2007, p. 35), considera que o “trabalho com os gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia”. Como a enunciação “não existe fora de um contexto social, já que cada locutor tem um ‘horizonte social’” (BAKHTIN, 2006, p. 16), considera-se que o texto pode se tornar um precioso instrumento de avaliação diagnóstica¹¹ em favor do professor, pois é uma fonte riquíssima de informações linguísticas, advindas da relação do sujeito com a linguagem, e que pode auxiliar o docente no momento de (re)planejar e

¹¹ “Para ser qualificada como diagnóstica, uma avaliação precisa privilegiar os processos de ensino e aprendizagem e não a indicação de notas, classificações ou hierarquizações. À avaliação diagnóstica caberia contribuir para a identificação de habilidades e/ou competências que o aluno já domina, auxiliando na apreensão daquilo que precisa ser ensinado. Na concepção diagnóstica de avaliação, a apreensão de dificuldades de aprendizagem, visa à delimitação de estratégias voltadas à sua superação e não à produção de classificações ou hierarquias de excelência”.
(ROCHA, <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/avaliacao-diagnostica>>).

definir tanto os conteúdos como as abordagens metodológicas a serem desenvolvidos no transcorrer da disciplina de Língua Portuguesa.

Segundo Rocha, a avaliação diagnóstica “é um instrumento da interação pedagógica que tem como foco parte de um percurso da aprendizagem, visando à delimitação de pontos de partida e/ou de retomada para o ensino” (ROCHA, s/d, - Glossário Ceale). Sendo assim, por meio do texto, ao captar o momento em que o indivíduo apresenta, de maneira oral ou escrita, as preocupações que têm com alguns elementos formais e semânticos da linguagem, bem como com o contexto discursivo que está inserido, é possível observar idiosincrasias discursivas que denotam, não apenas a sua relação com a linguagem, mas também com o seu entorno social.

Bronckart (2006), chama a atenção para o fato de as condições que regem a abertura e o fechamento dos textos não se restringirem apenas às regras linguísticas da língua, mas também são oriundas das condições de realização da tessitura, que, por serem variáveis, acabam influenciando no desenvolvimento da produção. Isso é possível porque “um gênero é um tipo específico de texto, caracterizado e reconhecido pela função específica, pela organização retórica mais ou menos típica e pelo contexto onde é utilizado” (MEURER, 2002 *apud* ARAÚJO, 2006, p. 5).

Nesse sentido, os gêneros textuais que possuem o predomínio da sequência narrativa, especialmente as narrativas/relatos de vida e os contos, são muito eficazes nesse levantamento de dados diagnósticos, pois possuem uma construção composicional bastante desenvolvida no transcorrer da escolarização. Inclusive, o ato de “contar histórias [orais e/ou escritas] é uma forma elementar de comunicação humana e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 91).

Dessa maneira, ao relatar um acontecimento de vida, por exemplo, o sujeito se envolve emocionalmente à sua narração, permitindo que as situações naturais, dialógicas de uso da linguagem e de juízo de valor se façam presentes, tornando o texto uma fonte riquíssima de dados sobre o seu autor, sua linguagem e o seu domínio sociodiscursivo. Essa construção simbólica que envolve a realidade e a ficção é possibilitada pelo dialogismo “existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade” (BRAIT, 2005, p. 94), como pode ser observado no seguinte reconto:

Era uma vez em uma favela uma moça que aparentemente parecia ser bonita e educada, mais desde pequena mechia com coisa errada, e sua mãe decepcionada não o que faz, ja sabia oque estava acontecendo e disse:

– O minha filha não faça mais isso pelo amor deus, não faça passa pelo o que eu mereço, me de muito orgulho pra mim porque eu amo você, e a cada dia mais você amadureca, sua infancia era muito precaria não tinham oque comer se sustentavam com migalhas, e sua filha com fome decidiu vender suas coisas, e comeco a usar drogas e começou a dever pra favela inteira ate que um dia ameaçaram ela de morte e ela falo que fazia de tudo pra continuar viva, e entao disseram que ela teria que cobrar um divida de um cara e se não pagasse ela tinha que o matar, e assim ela foi se tornando uma das mais temida do quadrado, matando sem dor e sem dó, tudo isso pra manter seu vicio e pelo pó, e um dia ela indo pra casa de madrugada depois de ter assaltado uma casa.

ela indo pra sua casa [inteligível] uma vez – a casa caiu ja era vai cavando seu buraco por que você vai ir pra debaixo da terra e nessa noite sua mãe ouviu uma rajada de tiro ela começou a rezar falando “meu senhor eu fiz de tudo mais ela não me ouviu, preferiu esse outro mundo” e assi foi a vida daquela jovem que um dia queria construir uma família.

Este reconto, assim como outros que foram delineados a partir da seguinte proposta: “E se um conto de fada acontecesse nos dias de hoje aqui na região onde vocês moram, como seria?”, tinha como finalidade contribuir para um acervo de produções autênticas para ser trabalhado na disciplina de “Sociolinguística e ensino”, em 2017, na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila). Contudo, a sua construção temática chamou a atenção para outras questões, como o registro de uma realidade que cerca os seus autores, em que “pode-se dizer que os narradores, constantemente, presenciam atos de violência e de repressão. Inclusive os personagens principais vivenciam situações que nem sempre os levam a um final feliz” (MINUZZO e RIBEIRO, no prelo). Observa-se, também, por meio dessa riqueza de dados sociolinguísticos, a relação que o narrador tem com as convenções da língua, cujas marcas de singularidade e idiossincrasia que perpassam o texto disponibilizam ao professor situações em que o estudante se depara com normas gramáticas que possui ou não domínio, bem como com casos de transferências de traços orais para a escrita¹².

¹² A partir do acervo de recontos gerado para esta disciplina, foram publicados esses três artigos que envolvem a abordagem dialógica do discurso e a sociolinguística:

ALENCAR, Thaina. de S; RIBEIRO, Simone B. C. O tecido escolar e a linha sociolinguística: como costurar propósitos tão opostos através do professor? In POTT, A. (Org.). *O universo da educação: desafios e possibilidades no século XXI*. v. 1. Cruz Alta: Ilustração, 2021, p. 169-187.

REAS, Catiane; MINUZZO, Cinthia I. G; RIBEIRO, Simone B. C. “Do singular ao idiossincrático: refletindo sobre os fenômenos linguístico-discursivos presentes no reconto ‘A Chapeuzinho traficante e o lobo maconheiro’”. In PAIVA, Francisco J. de O; SILVA, Eduardo D. da S. (Orgs.). *Estudos da Linguagem: interfaces na linguística, semiótica e literatura em perspectiva*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p 103-117.

MINUZZO, Cinthia I. G; RIBEIRO, Simone B. C. A ato discursivo de recontar e a sua intrínseca relação dialógica com o contexto social. In LOPES, Limerce F; DI CAMARGO JUNIORS, Ivo; ARAÚJO, Michell P. M. *Círculo de Bakhtin: linguagem, educação, sujeito e relações dialógicas*. Editora Mentis Abertas, 2021, p. 36-48.

A partir de exemplos como este do reconto, reforça-se que o texto não pode tornar-se um mero instrumento de prática de produção textual, com vistas a atender a elaboração do gênero solicitado, ou, ainda, para avaliar o domínio das convenções linguísticas que cada discente possui. Sob uma perspectiva meramente avaliativa (dar nota), verifica-se a recorrência de uma prática de ensino descontextualizada, na qual a produção escrita/oral e a linguagem são trabalhadas em etapas separadas, restringindo o ensino da língua a enunciados soltos e a frases desprendidas de sentido. Desconsidera-se, assim, o gênero textual, o discurso, o local de interação entre sujeitos, a finalidade e a linguagem.

Diante disso, pode-se dizer que as características de cada gênero influenciam na sua linguagem escrita e, à “medida que passam a conhecer e a fazer uso dos vários gêneros discursivos, os alunos aprendem a controlar a linguagem, o propósito da escrita, o conteúdo e o contexto” (PINTO, 2007, p. 50). Isso é possível porque

quando o professor proporciona ao aluno o contato com diversos gêneros textuais, além de estar trabalhando de acordo com as recomendações atuais para o ensino de língua, ele estará enriquecendo sua aula com formas diferentes de se ver e de se trabalhar um texto. Como consequência dessa forma de trabalho, o professor terá um aluno mais produtivo e criativo no momento das produções textuais. É por meio desse contato direto com textos e conseqüente análise dos gêneros textuais que as aulas perdem a característica de modelo pronto e acabado. (NADAL; RAUPP, 2009, p. 3).

Destarte, a inserção dos gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa possibilita a ampliação e a construção de novos conhecimentos. Porém, para isso, o docente precisa conhecer e dominar os gêneros para poder abordá-los adequadamente, colocando em “prática o processo de letramento e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita” (NADAL; RAUPP, 2009, p. 4).

Assim sendo, os gêneros como instrumentos de aprimoramento e distribuição de conhecimentos, auxiliam no uso e na compreensão da língua. Quando isso acontece, o docente atinge sua meta, que, nas palavras de Nadal e Raupp, diz respeito ao processo de “formar alunos que saibam ler e escrever de verdade. É o aluno leitor e produtor de textos, o qual é o ponto mais destacado nos PCNs” (2009, p. 4) e que se faz presente na BNCC (2018). Para tanto, o ensino da língua não deve partir de “exercícios mecânicos de redução e classificação de elementos lingüísticos de frases com base numa teoria indiscutível. É a

partir de práticas significativas e contextualizadas que se dá a construção de conhecimento de língua” (ANGELO, ZANINI; MENEGASSI, 2007, p. 5).

Nessa perspectiva de análise, pode-se dizer que o ensino da Língua Portuguesa deve estar pautado em uma prática interacionista de linguagem, na qual se consideram os sujeitos e a sua relação com a língua. Esta deve ser trabalhada a partir de produções reais e significativas, tanto orais como escritas, e não por meio de processos descontextualizados, pois é no discurso que a linguagem se transforma e constrói expressividades.

Desse modo, a língua, quando entendida como discursividade enunciativa, fica assim mais próxima à realidade dos alunos e de suas práticas comunicativas, possibilitando que a aprendam na prática. Portanto, refletir sobre a língua e sobre o uso que dela são feitos contribui muito para o desenvolvimento de habilidades relativas às modalidades escritas e orais, bem como do conhecimento linguístico em si.

Essa prática possibilita aos falantes/escritores compreender os processos de formação da língua e sua utilização em contextos discursivos. Em outras palavras, permite dominar a língua no interior da comunicação discursiva, no próprio momento de interação verbal.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

“Embora os documentos oficiais recomendem que haja alterações por parte dos professores e usuários da língua na percepção da necessidade dessas [...], essas ações pouco ocorrem.”
Walkyria Monte Mór (2013, p. 221).

A falta de parâmetros na conceituação e diferenciação do que vem ser a tipologia e o gênero textual, corrobora para que, ainda, possa haver, na prática docente, um uso da noção de tipo textual, reflexo do estruturalismo predominante dos anos cinquenta e sessenta, ao invés de uma abordagem sociodiscursiva. Porém, observa-se uma caminhada que versa sobre o gênero textual/discursivo, tendo como base os postulados teóricos defendidos por Bakhtin (2000). Para tanto, o trabalho com a linguagem não deve ser

desvinculado do texto, pois se considera a língua “em seus aspectos discursivos e enunciativos, e não em suas peculiaridades formais. Esta visão segue uma noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva. Privilegia a natureza funcional e interativa e não o aspecto formal e estrutural da língua” (MARCUSCHI, 2007, p. 22).

Portanto, os professores devem estar aptos a fazer emergir, para a superfície do texto lido ou a ser produzido, o desenvolvimento das mais variadas competências comunicativas e linguísticas, promovendo uma estreita ligação entre o texto e as questões: quem e o que se quer dizer, para quem se quer dizer, com que intenção e em que momento. Esse trabalho deve ser feito especialmente nos níveis Fundamental e Médio, quando o aluno estará se construindo como sujeito em sentido amplo e quando todas as possibilidades de crescimento do conhecimento linguístico estão à sua disposição.

Contudo, o trabalho com os elementos gramaticais e com o léxico não pode ser desenvolvido em abordagens isoladas. Precisa estar unido a contextos discursivos. Essa preocupação, que visa ao ensino de Língua Portuguesa em conjunto com produções escritas, tem sido muito discutida, tendo em vista que a produção com recortes, frases soltas e conteúdos descontextualizados não vem atendendo às necessidades de aprendizagem dos estudantes, já que estes continuam demonstrando dificuldades no uso da língua padrão, principalmente na modalidade escrita. Constata-se que os docentes, em sua grande maioria, têm consciência dessa problemática e procuram por uma nova forma de ensino, que seja eficaz e capaz de suprir as necessidades de aprendizagem de seus alunos.

Para que isso ocorra, é preciso incentivo à formação dos professores de Língua Portuguesa, oportunizando a estes: refletir sobre seu papel na educação, como um dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem; perceber e refletir sobre os textos quanto às noções de gêneros textuais e discursivos, enunciativos e cognitivos a partir da linguagem verbal; assumir o texto como materialidade do discurso; abordar uma reflexão sobre o uso da linguagem e a sua adequação à norma padrão escrita institucionalizada, tendo como ponto de partida o processo de produção.

Sendo assim, ao abordar a prática de ensino da produção textual, deve garantir-se que: os textos – suas regularidades, suas normas, suas convenções de ocorrência – sejam objeto de estudo das aulas de língua, como no caso das produções escritas; os textos sejam usados em situação concretas, implicando sujeitos em contextos que exijam

determinados; as modalidades gramaticais tenham funcionalidade, pois estas serão definidas de acordo com as particularidades de cada gênero, em cada situação comunicativa; as práticas de ensino proporcionem o desenvolvimento de habilidades comunicativas, sob o enfoque da escrita, e contemplem as produções escritas como gênero textual; e que este, de fato, seja abordado na sala de aula.

DOCUMENTOS NORTEADORES DO SISTEMA DE ENSINO E A ÁREA DE LÍNGUA PORTUGUESA¹³

**Ana Paula Schmidt Nunes
Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro**

Tendo em vista que a atuação didática do professor é orientada por leis e documentos oficiais norteadores, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é preciso conhecer e inteirar-se do que eles tratam e postulam para o planejamento da prática pedagógica. Esses documentos nacionais conduzem o que se ensina em diferentes áreas do conhecimento e implica, de certa forma, positiva e/ou negativamente em todo o contexto de ensino, desde o desenvolvimento dos materiais didáticos, o planejamento das aulas e a prática de ensino dos docentes.

Sendo assim, decidiu-se por apresentar uma breve síntese de dois documentos que perpassam o planejamento e a didática do professor alfabetizador: a BNCC (2018), um instrumento normativo de natureza nacional, e a Proposta Pedagógica Curricular da AMOP¹⁴ (2020), que possui caráter regional, uma vez que abrange os municípios da região oeste do Paraná, visto que o presente estudo/projeto tem como foco o contexto de ensino da cidade de Foz do Iguaçu, localizada na Tríplice Fronteira Brasil, Paraguai e Argentina.

No que compreende a proposta da BNCC (2018), esta está inserida em um cenário que tem como objetivo a relevância da prática de ensino para todas as escolas do país. Definindo o que se faz necessário para o estudante, objetivando garantir a equidade e a

¹³ Este capítulo corresponde a um recorte do quarto capítulo, do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado *A relevância dos saberes (sócio)linguísticos na prática pedagógica do professor alfabetizador*, da acadêmica Ana Paula Schmidt Nunes, orientado pela professora Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro, e que foi defendido em 2021, no Curso de Letras Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras (LEPLE), da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). A temática abordada no TCC teve início no Projeto de *Ensino de línguas de fronteira sob a perspectiva de fronteira geográfica enunciativa*, desenvolvido por meio do Plano de Trabalho *Práticas pedagógicas do português e suas variações linguísticas*, entre 2019 e 2020, no Programa de Iniciação Científica, em caráter voluntário. O TCC na íntegra está disponível no Repositório da Unila e pode ser acessado pelo link: <<https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/6342>>.

¹⁴ Associação dos Municípios do Oeste do Paraná.

igualdade de todos. Considerando que este documento orienta e determina o que se espera para o estudante desenvolver em sua vida escolar ao longo da educação básica, será realizada uma breve exposição sobre a BNCC, com ênfase no campo de linguagens do Ensino Fundamental, anos iniciais, e da Língua Portuguesa.

No que diz respeito à PPC/AMOP (2020), esta corresponde a um documento admitido pelas escolas públicas da região do Oeste do Paraná como estrutura teórica-metodológica para a prática de ensino no âmbito escolar. Contudo, conforme disposto no próprio site da AMOP, a PPC não deve ser sintetizada em conteúdos, mas sim observada como uma construção coletiva e como tal “por ser o resultado das leituras, das experiências e das pesquisas de muitos professores que estão no chão da escola é que essa PPC se torna tão importante a cada um dos professores que assumirão, a partir de 2020” (AMOP, 2019, s/p).

Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) consiste em um documento que prescreve quais são as aprendizagens necessárias a serem abordados nas redes de educação brasileira, públicas e privadas, de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, assegurando o direito à aprendizagem e o desenvolvimento de um ensino eficaz de todos os estudantes. Conforme consta neste documento:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, p. 7).

Em função disso, a BNCC é um documento que visa o desenvolvimento da igualdade no sistema educacional, auxiliando para a formação integral do estudante e para uma realização de uma sociedade mais respeitável, democrática e inclusiva. Mas essa é uma questão que, ainda, precisa ser debatida, visto que o “termo comum está longe de significar igualar” (SOUZA; BAPTISTA, 2017, p. 179). Embora uma das contribuições que

permeia o documento seja a de ordenar as políticas e as ações educacionais por meio da formação de professores que atendam essas práticas, buscando um ensino comum de aprendizagem tanto na escola pública quanto na privada, a BNCC

está inserida em um contexto em que se objetiva muito mais lançar propostas inovadoras nos documentos oficiais e alavancar índices e resultados de avaliações de larga escala do que efetivamente garantir que escolas, professores e alunos sintam na prática os reflexos positivos de tais processos” (SOUZA; BAPTISTA, 2017, p. 181).

Situação que é muito preocupante, contudo, procurando manter o viés desta tessitura discursiva nos saberes (sócio)linguísticos presentes na formação e na prática pedagógica do professor alfabetizador, esta reflexão não será alargada neste momento.

No que se refere à área de linguagens, verifica-se que ela compreende, além do componente de Língua Portuguesa, outras disciplinas, como, por exemplo, Artes, Educação Física e Língua Inglesa. Este eixo tem como finalidade

possibilitar aos estudantes participarem de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil. (BRASIL, 2018, p. 63).

Adentrando nas abordagens relativas às práticas de ensino de Língua Portuguesa, constata-se que a concepção assumida é de linguagem como interação enunciativo-discursiva, ou seja, uma linguagem dialógica e interacional que se utiliza do texto como unidade de trabalho. Logo, o presente documento afirma que o desenvolvimento das práticas pedagógicas tem como foco no ensino do 1º ao 5º ano do ensino fundamental anos iniciais, a alfabetização. “Nesse conjunto de práticas, nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica.” (BRASIL, 2018, p. 63).

Neste âmbito de ensino, a Língua Portuguesa tem o objetivo de continuação dos usos da oralidade e da escrita iniciados na educação infantil, no processo de escuta, fala, pensamento e imaginação. Portanto, ao

componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a

possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2018, p. 67-68).

Assim, o processo de aprendizagem se desenvolve desde a educação infantil demonstrando que o seu papel é inserir o estudante no âmbito da escrita, não somente no processo possível de alfabetização, mas com um olhar ao reconhecimento do trabalho social da escrita e da leitura como resultado de informação, isto é, utilizando a oralidade em diversos contextos a partir do trabalho com a língua escrita desempenhando a passagem para o ensino fundamental.

No que diz respeito ao ensino fundamental, as práticas de linguagem com o foco no texto (oral e escrito) fazem com que os trabalhos com a linguagem passem a serem desenvolvidos utilizando a língua, não somente como um código a ser resolvido e nem como um simples sistema de regras gramaticais, mas sim como umas das formas de exposição da linguagem. Na BNCC as práticas de linguagem correspondentes seguem,

oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). (BRASIL, 2018, p. 71).

Assim, o propósito do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa presente na BNCC consiste em admitir o acréscimo crítico da criança e considerar os adolescentes como intermediários da linguagem, aptos a utilizar a língua (falada e escrita) nas variadas atividades cotidianas do indivíduo.

A Proposta Pedagógica Curricular da AMOP

A Proposta Pedagógica Curricular (PPC) da AMOP (Associação dos Municípios do Oeste do Paraná) foi criada entre os anos de 2002 e 2003, depois da extinção da ASSOESTE (Associação Educacional do Oeste do Paraná), criada em 1980 e extinta em 2001. Consiste em um documento construído juntamente com representantes dos municípios do Oeste do Paraná e com a coordenação do departamento da instituição da referida associação. Traz consigo uma proposta de “refletir sobre a base filosófica do Currículo da Educação

Básica e sua relação com a sociedade, bem como o método que sustentaria a estrutura curricular” (PPC, 2020, p. 43), haja vista a necessidade de se ter um currículo baseado no contexto da região.

Diante desta proposta que envolve as contribuições dos saberes (sócio)linguísticos na formação e na didática do professor alfabetizador, ao refletir sobre a concepção de linguagem presente na PPC/AMOP (2020), decidiu-se por apresentar uma breve descrição conceitual das diferentes concepções de linguagem que permeiam a interface linguística e ensino, tendo em vista as implicações que estas perspectivas suscitam em relação ao ensino das questões linguísticas no espaço da sala de aula.

A primeira concepção é de que a linguagem é a expressão do pensamento. Acredita-se que o pensar resulta na lógica da linguagem, sendo incorporado por regras a serem seguidas, essas regras estão dentro do domínio da gramática normativa ou tradicional, que defende que saber língua é saber teoria gramatical. Segundo Oliveira e Wilson (2018, p. 236) “tal perspectiva, não importa à análise *quem, como, quando ou para que (se) faz uso da língua*, uma vez que o que está em foco da atenção é tão somente a própria estrutura linguística”. No entanto, equivale dizer que se o indivíduo não consegue se expressar com coerência é porque não é capaz de pensar:

As noções de *certo* e de *errado*, as tarefas de análise linguística que ficam apenas no âmbito da palavra, do sintagma ou da oração, a atividade de interpretação de textos como exercício da procura do *verdadeiro* sentido ou do que o autor quer dizer são poucos dos muitos exemplos que poderíamos citar de práticas envolvidas nas salas de aula sob a luz da concepção formalista da linguagem (OLIVEIRA E WILSON, 2018, p. 236 - grifos dos autores).

Nesta perspectiva, acredita-se que há regras a serem seguidas para se alcançar a organização lógica do pensamento e, assim, da linguagem, levando aos estudos tradicionais que acreditam que as pessoas que não conseguem se expressar não pensam. Já a segunda concepção vê a linguagem como instrumento de comunicação, isto é, como meio objetivo para a comunicação. Para esta concepção, a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo suas regras, “a presença dessa concepção é o tratamento da linguagem como fenômeno de *comunicação e expressão*” (OLIVEIRA e WILSON, 2018, p. 236), que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de emissor a um receptor. Segundo Geraldi (1997, p. 41), “essa concepção de

linguagem se liga à Teoria da Comunicação e prediz que a língua é um sistema organizado de sinais (signos) que serve como meio de comunicação entre os indivíduos”. Logo, os estudos da língua são vistos como um código virtual, fechado de sua utilização na fala ou no desempenho.

Essas afirmações são ratificadas por Travaglia que acrescenta que

Isso fez com que a Linguística não considerasse os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e regras que constituem a língua, isto é, afastou o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua. Essa é uma visão monológica e imanente da língua, que a estuda segundo uma perspectiva formalista - que limita esse estudo ao funcionamento interno da língua - e que separa o homem no seu contexto social (TRAVAGLIA, 1997, p. 22).

Portanto, nesta concepção o falante tem em sua mente uma mensagem que quer transmitir ao seu ouvinte, para isso ele a coloca em codificação e a transmite para o outro através de um canal, enquanto o outro recebe os sinais codificados e os transforma em mensagens com informações. Apesar de envolver a finalidade, isto é, o propósito comunicativo, esta proposta de trabalho com a linguagem como instrumento de comunicação e expressão, foi mal compreendida e aplicada sob um viés estruturalista fundamentado nas funções da linguagem. Dessa maneira, os materiais didáticos restringiram os fenômenos linguísticos ampliados pelo círculo funcionalista de Praga e os aspectos interacionais foram desvinculados.

No que diz respeito à terceira concepção, que vê a linguagem como forma ou processo de interação, trata-se de uma perspectiva de caráter funcional e pragmático de estudo da linguagem, que vê o “fenômeno linguístico como produto e processo da interação humana, da entidade sociocultural. Segundo tal concepção, os sentidos veiculados pelas estruturas da língua têm relação motivada, o que significa que estas são moldadas em termos daqueles” (OLIVEIRA; WILSON, 2018, p. 238).

É esta concepção que norteia a PPC da AMOP (2020), a *interacionista e dialógica da linguagem*, cuja aprendizagem é compreendida em meios de interação dos indivíduos em sociedade e que, por conseguinte,

assume os gêneros discursivos como um instrumento para o trabalho com a linguagem e a metodologia de sequência didática como uma das possibilidades de trabalho efetivo com alguns dos gêneros propostos. Com essa concepção de

linguagem e com o procedimento da sequência didática (SD, doravante), busca-se assegurar, por meio de práticas de oralidade, de leitura, de análise linguística e de produção textual, situações de interação verbal que representem a verdadeira realidade da língua para os alunos (PPC, 2020, p. 245).

Esta concepção pautada no pensamento filosófico de Mikhail Bakhtin, postula o dialogismo enquanto “o diálogo que todo discurso, ao ser elaborado, estabelece com outros discursos que o antecedem ou o sucederão” (PPC, 2020, p. 243), propondo, assim, uma abordagem com produção de textos que considere os gêneros discursivos como recursos de interação que se pretende desenvolver no estudante.

Ao integrar esse conceito de uso da língua no ambiente escolar, principalmente, na sala de aula, se estará desenvolvendo uma modificação no processo de ensino e aprendizagem, ao pensar no indivíduo enquanto construção sociodiscursiva coletiva e fruto do contexto em que se encontra, pois a “língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua, nem no psiquismo individual dos falantes*” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2004, p. 128 - grifos do autor).

Nesta perspectiva, ao considerar-se que a fala está correlacionada às estruturas sociais, a expressão-enunciação é determinada “pelas condições reais da enunciação [...] *pela situação social mais imediata*” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2004, p. 116 - grifos do autor). Portanto, aponta-se que cabe ao professor alfabetizador inserir os estudantes em contato com diversos gêneros textuais, sendo estes orais ou escritos, assegurando e auxiliando no processo de expansão da fala e na escrita dentro da sala de aula.

PARTE 2

Materiais de Apoio ao Professor

ANÁLISES
SOCIOLINGÜÍSTICAS

REFLETINDO SOBRE A RELAÇÃO SUJEITO E LINGUAGEM NO RECONTO DE FADAS A PRINCESA CORAJOSA: UMA ANÁLISE SOCIOLINGUÍSTICA¹⁵

Osmar Adonis Pargas Suarez
Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro

INTRODUÇÃO

A concepção de linguagem dialógica está ancorada na perspectiva bakhtiniana, que estabelece que a interação verbal existente entre as pessoas se dá nas diferentes esferas comunicativas, por meio da utilização de variados gêneros discursivos, a partir dos quais o “sujeito reconstrói a história de sua relação com a linguagem” (ABAURRE *et. al*, 1997, p. 22), pois “cada texto espontaneamente produzido por uma criança pode ser visto como fonte riquíssima de indícios sobre a relação sujeito/linguagem.” (ABAURRE, 1997, p. 22).

Com vistas a refletir sobre essa relação do sujeito com a linguagem, desenvolveu-se um estudo exploratório para observar em produções escritas – elaboradas por discentes de uma turma de 5º ano, de uma escola municipal de Foz do Iguaçu, a partir de um roteiro (Figura 1) aplicado pela professora da turma, em 2022, disponibilizados aos pesquisadores – os traços sociolinguísticos de natureza singular e idiossincrática.

Para ilustrar os materiais analisados, tem-se a Figura 1, que traz o roteiro de produção textual, e a Figura 2, que corresponde ao texto escolhido para análise:

¹⁵ Este capítulo corresponde a um recorte teórico das atividades desenvolvidas pelo acadêmico Osmar Adonis Pargas Suarez, do Curso de Letras Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras (LEPLE), da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), orientado pela professora Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro, no Projeto de Pesquisa *Ensino de línguas de fronteira sob a perspectiva de fronteira geográfica enunciativa*, em conjunto com o Plano de Trabalho *Análise sociolinguística de práticas pedagógicas de/em ensino de Língua Portuguesa*, entre 2021 e 2022, pelo Programa de Iniciação Científica, com bolsa da Fundação Araucária.

Figura 1 - Roteiro para a produção textual

PRODUÇÃO DE TEXTO				
ESCREVA UMA HISTÓRIA SOBRE UMA PRINCESA, PENSE NO TEXTO E ESCOLHA OS ELEMENTOS PARA A HISTÓRIA:				
PARA COMEÇAR A HISTÓRIA				
HÁ MUITOS, MUITOS ANOS...	ERA UMA VEZ...	NUM REINO DISTANTE...	NO MUNDO DA FANTASIA...	NO TEMPO QUE AS GALINHAS TINHAM DENTES...
ONDE VIVIA A PRINCESA				
CASTELO	PALÁCIO	SÍTIO	FLORESTA	DESERTO
COMO ERA A PRINCESA				
BONITA	FEIA	MENTIROSA	CORAJOSA	INTELIGENTE
O QUE QUERIA A PRINCESA				
RECUPERAR UMA POÇÃO MÁGICA	SALVAR O REI DO DRAGÃO	ENCONTRAR UM BELO PRINCEPE	DESCOBRIR UM TESOURO SECRETO	ACABAR COM A GUERRA NO REINO
QUEM AJUDOU A PRINCESA				
UM PRINCEPE	UM FEITICEIRO	UMA BRUXA	UM CAVALheiro	UM DRAGÃO
O PROBLEMA DA PRINCESA FICOU RESOLVIDO COM				
UNS SAPATOS MÁGICOS	UMA VARINHA DE CONDÃO	UMA MÁQUINA INVENTADA	UM TAPETE VOADOR	UMA CHAVE ESPECIAL
PARA TERMINAR A HISTÓRIA				
E FORAM FELIZES PARA SEMPRE.	POZINHOS DE PIRLIMPIMPIM E A HISTÓRIA CHEGOU AO FIM.	ACABADO O CONTO ACRESCENTOU-SE UM PONTO.	LOUVADO, LOUVADO ESTÁ MEU CONTO ACABADO.	AINDA HOJE COMEM PÃO COM MELÃO.

Fonte: acervo dos pesquisadores (2022).

Figura 2 - Produção textual
“A princesa corajosa”

A princesa corajosa
 Era uma vez, há muitos anos
 uma princesa corajosa
 que queria derrotar
 o dragão mais forte que
 todos os animais.
 Então a princesa pegou
 uma poção de veneno
 e tetou da a poção
 no nariz para teta mata
 o dragão e deu o dragão
 estava no castelo e
 deu logo a poção de
 veneno e com isso
 jogou no dragão e o
 dragão morreu.

Fonte: acervo dos pesquisadores (2022).

No caso dos (re)contos disponibilizados e que compõe o acervo do Projeto, os discursos efetivaram-se na forma de enunciados vinculados às mais variadas atividades cotidianas, em que as crianças narraram as suas histórias a partir do roteiro pré-estabelecido (Figura 1) e de informações prévias que possuíam em relação a diferentes contos de fadas que conheciam, apresentando, deste modo, sequência e linearidade em suas histórias, como pode ser observado no (re)conto selecionado “A princesa corajosa” (Figura 2).

Quanto aos elementos linguísticos, em uma primeira leitura do reconto, como pode ser verificado no texto digitalizado (Figura 2), identificaram-se alguns traços, como, por exemplo: a monotongação em “mas” ao invés de “mais”; o apagamento da coda em final de sílaba, representadas pelas consoantes “n” e “r”, como em “princesa”, “tetou”, “derota”, “da”; dificuldades no uso do sistema alfabético ortográfico para representar os sons, como, por exemplo, de “c”, “s”, “ss”, “ç”, “sc”, “sç”, “xc” e “x” (tendo em vista que

existe mais de um forma escrita para um mesmo som /s), entre outros indícios linguísticos que serão explorados na seção a seguir e que trata da análise sociolinguística do reconto A *princesa corajosa*.

ANÁLISE SOCIOLINGÜÍSTICA

Para uma melhor compreensão dos traços observados e discutidos nesta análise, bem como da inserção das marcações em cores que sinalizam os aspectos refletidos, apresenta-se a transcrição do texto A *princesa corajosa*:

A princesa corajosa

Era uma vez **ha** muitos anos uma **princesa** corajosa que **querira** **derota** o dragão **mas** **forrte** que todos os animais.
Itão a princesa pegou uma **poseo** de veneno e **tetou** **da** a **poseo** **po** **prisipe** para **teta** **mata** o dragão e **dai** o dragão **astva** no
castelo e **dai** **joga** a **poseo** de veneno e **comsegeio** **joga** no dragão e o dragão morre.

Dentre as consoantes que formam o alfabeto do português brasileiro, somente “l”, “n”, “r” e “s” ocupam a posição de coda, isto é, fazem parte do fechamento da sílaba. Contudo, como pode ser observado em vários estudos sobre variação linguística, essas consoantes em posição de coda podem ser suprimidas, ou seja, apagadas, incidindo em traços variáveis do português brasileiro.

No caso da consoante “n”, esta coda nasal tende a não ser pronunciada na oralidade, logo ocorre o fenômeno de nasalização da vogal, tendo em vista o apagamento consonantal de “n”. Esses traços consonantais variáveis (marcações em **verde escuro**) também podem ser transferidos para a escrita, como pode ser evidenciado em algumas das palavras escritas pela aluna:

“Itão a princesa pegou uma **poseo** de veneno e **tetou** da a **poseo** **po** **prisipe** para **teta** mata o **dragão**”

Estas palavras têm em comum a letra “n” que ocupa a posição de coda e que foram suprimidas na escrita. Há também, uma não omissão da consoante nasal “n” em “pricesa” (princesa) e um equívoco ao empregar a nasal “m” no lugar da “n” em: “comsigo” (consigo). Neste último caso, verifica-se uma relação em torno das convenções ortográficas, uma vez que “m” é utilizado no final de sílaba apenas antes de “p” e “b”.

É possível que esses apagamentos dos traços nasais de “n” nessas codas internas, tenham correlação com uma prática oral e cotidiana da discente, demonstrando a tendência em nasalizar a vogal e apagar a consoante “n”. De acordo com Pedrosa (2016, p. 67), no que se refere às codas nasais, pode-se “dizer que não se trata mais de um processo variável, mas de um sistema fonológico que se realiza foneticamente de outra forma e que é escrito refletindo o sistema fonológico e não a realização fonética”.

No caso das palavras “derota”, “da”, “teta” e “mata”, a tendência é o apagamento da coda “r” no final desses verbos (ver sinalizações em **amarelo**). Este traço consiste em uma transferência da oralidade para a escrita, uma vez que na fala do português brasileiro é comum apagar o “r” no final do verbo no infinitivo, assim como reforça Bortoni-Ricardo (2006): o fonema /r/ pós-vocálico nos infinitivos verbais e no futuro do subjuntivo é caracterizado por ser suprimido em todas as regiões do Brasil, independente da pronúncia. A transferência desse traço generalizado do português brasileiro está presente no texto analisado, haja vista as quatro palavras (verbos) destacadas. Inclusive, este é um dos eventos da oralidade que são comumente transferidos para a escrita, dado que na oralidade não é comum usar esse /r/.

Segundo Pedrosa (2016), no português brasileiro utiliza-se um sistema alfabético ortográfico que tem como objetivo a representação dos sons por meio de um sistema fonográfico que tem uma convenção generalizada da ortografia. Porém ao existir mais de um grafema para representar um único som, gera-se dificuldade para escrever de maneira padronizada quando a pessoa não tem domínio da regra normativa da ortografia. Este fenômeno está presente no texto analisado nas seguintes palavras: “*prisipe*” e “*poseo*” (sublinhadas em **verde**), em que a estudante ainda não tem domínio da convenção do uso do grafema /s/ para reproduzir o som [s] que, de acordo com Lemle (1998 *apud* Pedrosa, 2016, p. 59), é representado por mais de uma forma de escrita (S, SS, C, Ç, SC, SÇ, XC, X).

Em ambos os casos, a discente tem noção de que o fonema /s/ representa o som que ela quer manifestar através da escrita, porém não conhece a ortografia que rege,

nessas duas palavras, o som representado pela letra “c”, no caso de **príncipe**, e “ç”, no caso de **poção**. Algo similar acontece em “forrte” (marcação em **rosa**), em que a aluna utiliza o erre duplo para representar a manifestação de um som forte, contudo ela não tem clareza quanto à regra de uso de “r” e “rr”: em início de sílaba e entre vogais usa-se “r” para representar um som mais brando, mais fraco; enquanto no início de palavras, o emprego de “r” representa um som forte; já para representar o som forte de “r” no meio de palavras e entre duas vogais, utiliza-se o erre duplo, ou seja, “rr”.

No caso da palavra “mas” (marcação em **cinza**), na tentativa de escrever **mais**, a discente cria uma monotongação do ditongo /ai/, um fenômeno muito comum na fala, principalmente, em palavras monossílabas. Bortoni-Ricardo (2004, p. 97) reforça que, apesar da monotongação de ditongos que possuem /i/ como semivogal ser menos frequente que “a regra de monotongação do ditongo /ou/, ela requer também muita atenção em sala de aula, principalmente em palavras muito usadas como DINHEIRO, COZINHEIRO, INTEIRO, CABELEIREIRO, BEIJO, LIMOEIRO etc”.

No que compreende as contrações, na língua portuguesa existem diversas delas, se comparadas com o espanhol, por exemplo. Algumas contrações são muito comuns na oralidade, principalmente em situações informais, sendo algumas consideradas coloquiais, como é o caso de “pra” (para). A preposição “para” é vista como uma forma gráfica correta e está atrelada à linguagem tanto escrita como formal; já o léxico “pra”, em que há um apagamento de uma das duas vogais presentes na grafia formal (para), é considerada a forma reduzida de “para”, representando um uso bem comum na linguagem cotidiana e incorporada em alguns dicionários.

É muito comum também a tendência de contrair a preposição “para” junto aos artigos definidos, principalmente, o feminino. Nestes casos tem-se as construções “para a”, “para as”, “para o” e “para os” que são reduzidas à “pra”, “pras”, “pro” e “pros”, conforme pode ser verificado nos seguintes exemplos:

*Fui **pro** mercado. (Fui para o mercado).*

*iremos **pra** praça. (Iremos para a praça).*

*Hoje levaremos as crianças **pras** escolas. (Hoje levaremos as crianças para as escolas).*

*Todos foram **pros** hospitais procurar por Pedro.
(Todos foram para os hospitais procurar por Pedro).*

Contudo, quando se observa o emprego de “po” no texto – *tetou da a poseo po prisipe* – (marcação em **vermelho**), constata-se a transferência de um traço oral para a escrita, mas de um fenômeno variável ainda não tão gradual e menos usual de “para o” e/ou de “pro”, estando, fortemente, relacionado com a linguagem oral informal. O uso em questão demonstra uma evolução linguística em que há um contínuo de variação:

para o – pro – po

Este uso reflete a relação da aluna com a linguagem e como ela articula e manipula a língua aprendida oralmente, seguida de um processo de alfabetização e que atualmente encontra-se em estágio de letramento, assim como propõem Abaurre *et. al.* (1997, p. 15) ao afirmarem que “os dados da escrita inicial, por sua freqüente singularidade, são importantes indícios do processo geral através do qual se vai continuamente constituindo e modificando a complexa relação entre o sujeito e a linguagem.”

Por fim, observa-se, de maneira geral, que o texto apresenta alguns problemas de coesão e coerência, tendo em vista o uso de tempos verbais que não coincidem com a proposição da narrativa; falta de acentuação nas palavras “*ha*” (há) e “*dai*” (daí) (sinalizadas em **azul** no texto); e algumas palavras com ausência ou excesso de letras, como, por exemplo, “*estva*”, “*prixa*” e “*querira*”. É comum no processo de alfabetização as crianças esquecerem de grafar algumas letras, incluir letras excedentes ou até mesmo de aglutinar palavras quando estão avançando na relação da linguagem escrita.

Nas duas palavras em destaque, em que há ausência de letra, é possível observar que a discente esqueceu de incluir a vogal “a” em “*estva*” (estava – sublinhado em **verde escuro**) e que, muito provavelmente, fez uma “perna” a menos para registrar a consoante “n” em “*prixa*” (princesa – sinalização em **roxo**), dando a impressão de ter escrito a palavra com a letra “x”. Contudo, é possível verificar, em duas outras vezes que aparece o vocábulo “princesa”, que a estudante se utiliza das consoantes “ns” e não de “x”.

Já em “*querira*” (destaque em **rosa**), consta-se o excesso de “r”. Neste caso, pode ter ocorrido um momento de desatenção na escrita, no momento de escrever a palavra, ou até uma dificuldade no emprego do morfema, neste exemplo representado pela vogal “a”, que marca as flexões relativas ao número, à pessoa, ao modo e ao tempo, uma vez

que se infere que “querira” faz referência a “queria” (1ª e 3ª pessoas do singular do Pretérito Imperfeito do Modo Indicativo).

Todos estes traços destoantes à norma padrão escrita devem ser considerados como tentativas de acerto, em que a estudante demonstra a sua relação com a linguagem, suas normas e convenções linguísticas, e não como “erros”, pois são indícios de um processo de aprendizagem em construção e aprimoramento, bem como de passagem de um avanço que parte da oralidade para o registro escrito, dois prismas diferentes, apesar de relacionados à mesma língua: o português brasileiro e as suas variações linguísticas. Portanto, o que se propõe é que se estabeleçam ações que visem “deslocar o eixo da oposição entre ‘português ruim’ e ‘português culto’ para oposição entre ‘português para ler e escrever’ e ‘português que usamos para conversar com pessoas amigas em que confiamos’” (BORTONI-RICARDO; DETTONI, 2001, 98-99).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Destarte, ao se trabalhar com contextos reais de produção linguística em que se é possível manusear dados efetivos de interações verbais, o professor possibilita aos seus alunos observarem na prática a vivacidade das variações linguísticas e sua importância cultural à sociedade e ao grupo que a utiliza. Ao passo que ainda contribui para a desmistificação de preconceitos linguísticos e declarações pejorativas.

Assim, a relevância deste análise decorre da reflexão da necessidade discussões e aplicações de perspectivas que envolvam práticas pedagógicas de português e suas variações linguísticas na formação do professor alfabetizador, visando uma prática pedagógica que contribua para a ampliação do letramento e da aquisição linguística dos discentes sob a ótica da Sociolinguística Educacional, pois segundo Dias e Sturza (2017), a linguística enquanto campo de saber presente na formação do alfabetizador é fundamental, pois “cabe a ele compreender este objeto língua nas suas diferentes concepções, sobretudo porque a língua que a escola ensina é colocada a funcionar por seus falantes já tendo uma gramática, já em funcionamento” (DIAS e STURZA, 2017, p. 151).

UMA LEITURA SOCIOLINGUÍSTICA DO RELATO PESSOAL *O DIA QUE EU GANHEI UM CAMPIONATO*¹⁶

Ana Denise Nunez Tripode
Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro

O dia que eu ganhei um campeonato é um relato pessoal produzido durante a Prática de Intervenção realizada em uma turma de 5º ano, em 2023, em que foi mediada a contação de história do livro *O monstro das cores*, da escritora espanhola Anna Llenas. Esse texto corresponde a uma das narrativas de vida que fazem parte do acervo de textos reais dos Projetos *Sociolinguística e ensino do português brasileiro* e *Práticas pedagógicas do português e suas variações linguísticas*.

A atividade de produção textual, que culminou na elaboração do texto em análise, consistia em elaborar um relato pessoal em que fosse narrado um acontecimento em que o discente havia se sentido confuso, feliz, triste, com medo, calmo, com raiva ou amado, levando-se em consideração as emoções e sentimentos abordados na mediação de leitura. No caso do texto *O dia que eu ganhei um campeonato*, o discente escolheu contar uma situação em que se sentiu feliz, como pode ser constatado na reprodução a seguir:

O dia que eu ganhei um campeonato

Foi muito **boa** meu pai e minha mãe **ai** eles torcendo **pra** mim foi legal o primeiro tempo ficou 0x0 **ai** o treinador falou **pro** time: **Vamo** time não jogamos nada **ai** começa o segundo tempo **ai** voltamos melhor **ai** saiu o gol deles **ai** o nosso time foi **pracima** fiz três **gol** jogamos muito **ai** tem um tempo **pra** beber agua **ai** eu **vonte** muito feliz porque o nosso time **tava** praticamente ganho **mais** o nosso **tava** muito cansado **ai** tomamos um **imparte** ficamos **triste** **ai** ergui a cabeça e fiz **u** último gol e o juiz **a** pitou o final do jogo **ai** **sai** com minha família meu vó deu parabéns **pra** mim **l** não pode **falta** ergui o troféu fiz

¹⁶ Este capítulo corresponde a uma das atividades desenvolvidas pela bolsista (PROEX) Ana Denise Nunez Tripode, do Curso de Letras Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras (LEPLE), da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), e pela professora Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro, no Projeto de Extensão *Práticas pedagógicas do português e suas variações linguísticas*.

quatro gol chorei muito também não é todo ano que ganha um **campeonato** ficou marcado na minha vida achei muito **top** esse dia meus **pai** torcendo por mim eles ficaram muito **louco** meu vó me dando parabéns e meu vô me dando parabéns também achei lindo dia no **campeonato** sempre vai **tá** marcado no coração amo meu **esport** muito top e ganhei fiquei **mi** achando pro adversário muito legal.

Quanto aos elementos linguísticos observados no texto, destacam-se questões de ordem ortográficas da Língua Portuguesa e que fazem referência às convenções da língua, como, por exemplo, a ausência da preposição “em” antes do pronome relativo “que”, bem como a presença de traços variáveis de alternância nas vogais “e” e “i”, que podem ser observados no título: *O dia que eu ganhei um campeonato* (O dia **em** que eu ganhei um campeonato).

No que se refere à acentuação e o seu caráter ortográfico, tem-se dois casos de palavras não acentuadas no relato pessoal e que podem ser visualizadas no trecho a seguir, assim como nas marcações em amarelo no texto:

*“e o juiz a pitou o final do jogo **ai sai** com minha família”*

Os dois casos exemplificados pelo trecho retirado do relato pessoal demonstram a ausência dos acentos agudos que formam os hiatos em: **aí** (ai) e **saí** (sai). A falta de acentuação nessas palavras faz com que se altere o sentido do texto, pois “ai” significa dor ou ainda alegria, uma vez que corresponde a uma interjeição que pode exprimir as duas possibilidades; enquanto **aí** é indicativo de lugar, pois é um advérbio. Contudo, ao relacionar esses significados ao relato narrado, não se verifica uma relação de sentido entre significante e significado. Isso ocorre porque a forma **aí**, presente no texto funciona como uma espécie de apoio linguístico da oralidade, chamados de marcadores conversacionais. Estes são típicos da oralidade e auxiliam na manutenção da interlocução, estabelecendo ligações entre o que está sendo dito e o ouvinte, mas que na escrita não tem “funcionalidade”. Já a forma “sai” corresponde à conjugação da 3ª pessoa do singular, do verbo **sair** no Presente do Indicativo ou no Imperativo (sai tu), enquanto **saí** é

correspondente à conjugação da 1ª pessoa do singular (eu), no Pretérito Perfeito do Indicativo. No caso de “**sai**” a vogal tônica é a “a” e em **sai** a tônica é a “i”.

Outra questão ortográfica verificada no relato pessoal diz respeito ao uso dos sinais de pontuação e ao parágrafo. É possível verificar que o texto está escrito em apenas um parágrafo e que o único sinal de pontuação presente é o ponto final que marca o fim da frase/parágrafo. De acordo com Reas, Minuzzo e Ribeiro (2021, p. 108) “na fala, por seu discurso fluído, a pontuação gráfica da escrita é substituída pelas pausas e ênfases atribuídas às palavras. Por conseguinte, os sinais de pontuação não são mencionados verbalmente e tampouco as delimitações paragrafais”. A respeito destas, Pimentel (2008) esclarece que a subdivisão temática textual é o parágrafo, é ele quem mantém ligadas as ideias (principal e secundárias), deixando-as claras. Para tanto, um parágrafo bem elaborado precisa conter e articular a ideia central (tópico frasal) às ideias secundárias, de maneira que seja finalizado com uma conclusão que as englobe, pois o texto é estruturado sob e a partir dos parágrafos.

Nesse sentido, esses dois indícios da relação do sujeito com a linguagem mostram ao professor as dificuldades que o aluno tem para com o uso dessas normas gramaticais e textuais, suscitando que intervenções nesses pontos contribuiriam para que o discente compreendesse o que são e quais as funções dos sinais de pontuação e dos parágrafos na construção do texto escrito.

Outro traço muito presente na oralidade e que por vezes é transferido para a escrita é o apagamento da coda final de sílabas ou de palavras e, geralmente, ocorre com vocábulos e sílabas que terminam com as consoantes “l”, “n”, “s”, e “r”. O relato pessoal em análise não traz os dois primeiros casos de apagamento de coda final, “l” e “n”, no entanto, far-se-á uma explicação destes traços linguísticos.

No primeiro caso, a consoante “l” pode vir a ser suprimida ou substituída pela vogal reduzida [ʊ] que, na oralidade, é pronunciada com um som, mais brando, da vogal “u”, que pode substituir na escrita a consoante “l”, evidenciando outro traço de variação linguística: “cauça” (calça) e “nata” ou “natau” (natal). Destaca-se que a supressão da consoante “l” na escrita não é tão frequente quanto na oralidade, mas que pode ocorrer. A diferença, entre suprimir a consoante “l” ou em substituí-la pela vogal “u”, vai depender e demonstrar o grau de familiaridade do falante com as convenções da língua, isto é, com o que é considerado marca da oralidade e/ou desvio da norma, bem como com as situações

de uso linguístico que exigem mais (formal) ou menos (informal) monitoração da linguagem.

Já no segundo caso, tem-se o fenômeno linguístico denominado de apagamento da nasal, pois são apagadas/suprimidas as consoantes nasais (“n” ou “m”) que enceram as sílabas, como, por exemplo, em: “pricesa” (princesa) e “cato” (canto). Neste processo, as vogais, que antecedem as nasais e que estão no meio de palavras, são nasalizadas. A consoante nasal em final de palavra também pode ser suprimida: “virge” (virgem) e “home” ou “homi”), e em alguns casos, este fenômeno, se evidencia em conjugações verbais, no que compreende a concordância de pessoa e número, como em: eles “cantaru” (cantaram), “fizeru” (fizeram) e “nadaru” (nadaram). Observa-se que, assim como, em “homi”, tem-se a troca da vogal que antecede a consoante nasal por outra vogal: “fizeru”.

Quanto a supressão da consoante sibilante “s”, essa ocorre em finais de palavras e, geralmente, está relacionada ao apagamento da marca de plural, seja em substantivos, adjetivos ou conjugações verbais, como, por exemplo, em: ‘as meninas “bonita”’ e ‘as “menina” “bonita”’ (as meninas bonitas), e “vamo” cantar uma música’ (vamos cantar uma música). No relato pessoal, marcados em azul, verificam-se os casos de “vamo” (vamos), “pai” (pais), “louco” (loucos), “gol” (gols) e “triste” (tristes), que retratam a falta de concordância nominal e/ou verbal. Outra supressão verificada no texto é o caso de “falta” (faltar), sinalizado em azul escuro. Trata-se do pagamento do “r” em final de palavras, frequentemente, em verbos no infinitivo.

É preciso levar em consideração que esses traços que envolvem a supressão das consoantes “l”, “n”, “s”, e “r” são frequentes na oralidade, mas que na escrita são considerados como transgressões, visto que, em um viés normativista, a tendência é extirpar tudo o que é “incorreto”. Como a “escola é norteada para ensinar a língua da cultura dominante: tudo o que se afasta desse código é defeituoso e deve ser eliminado. O ensino sistemático da língua é de fato uma atividade impositiva” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 14), levar a pedagogia da variação linguística para a sala de aula vai depender, na maioria das vezes, quase que exclusivamente do professor, do interesse deste e do seu engajamento como professor pesquisador e que busca por atualizações constantes.

Há ainda outro fenômeno linguístico de apagamento verificado no relato pessoal, diz respeito à aférese, ou seja, ao apagamento da sílaba inicial de palavras e, em alguns casos, da sílaba final, como em: “tava” (estava) e “tá” (estar), marcados em rosa no texto.

A aférese, neste caso que envolve o verbo “estar”, é bem comum na oralidade e seu uso, por estar tão cristalizado na fala, é transferido para a escrita sem que o falante perceba que se trata de um traço variável.

Situação semelhante ocorre com a troca das vogais “e” e “o” ao serem substituídas pelas vogais “i” e “u”. Os falantes estão tão acostumados a pronunciarem “noiti” e “casu” ao invés de “noite” e “caso” que nem sempre percebem que escrevem “noiti” e “casu”, como pode ser constatado nas seguintes transferências do oral para o escrito retiradas do texto: “campionato” (campeonato), “impate” (empate), “i” (e) e “mi” (me). Nestes casos tem-se a troca da vogal anterior não arredondada, média-alta **e** pela vogal reduzida [i]. Já em “u” verifica-se a troca da vogal posterior arredondada, média-alta **o** pela vogal reduzida [u], como em: “coelhu” (coelho) e “contu” (conto).

Além da aférese e do apagamento da coda, encontrou-se no texto um caso que pode ser fruto de hipercorreção ou de falta de domínio normativo da língua, pois o estudante valeu-se da palavra “mais” (advérbio de quantidade) para expressar contrariedade/oposição, quando deveria ter utilizado a conjunção adversativa “mas” (ver marcação em cinza no texto). Como há situações em que ocorre a perda da semivogal nos ditongos (“quejo” – queijo, “coro” – couro), há também casos em que, ao tentar não suprimir a semivogal, acrescenta-a, em palavras que não são ditongos: (“carangueijo” – caranguejo), incorrendo em uma hipercorreção¹⁷.

Assim como observado no reconto de fadas *A princesa corajosa*, o relato pessoal *O dia que eu ganhei um campeonato* também traz a contração da preposição “para” junto aos artigos definidos, principalmente, o feminino. Nestes casos, tem-se as construções “para a”, “para as”, “para o” e “para os” que são reduzidas à “pra”, “pras”, “pro” e “pros”, identificadas no texto em roxo. Inclusive, um dos usos da contração “pra” no texto, traz uma suposta situação de justaposição (a junção de duas palavras que dão origem a um novo léxico). Diga-se suposta, porque a junção formou uma palavra gramaticalmente “incorreta”: “pracima”, que deveria ter sido empregada separadamente: “pra cima”. Pode-se inferir que este processo se deu porque a palavra “cima”, em alguns casos é justaposta a outra palavra, e, em outros fica separada para compor uma expressão. Por exemplo: “a cima” (contrário de para baixo) é sinônimo de “para cima” e significa algo que

¹⁷ Hipercorreção: ao tentar corrigir uma “falha/inadequação” comete-se outra.

está no topo/alto; já “acima” (advérbio de lugar) se refere que está em uma posição superior, significa o oposto de “abaixo”. No caso de “prcima”, o mais adequado seria o aluno se valer de “pra cima”, “para cima” ou “a cima” (formado pela preposição **a** + o substantivo **cima**).

De maneira correlata à justaposição “prcima”, em “a pitou” (marcação em **vermelho** no texto) tem-se o inverso, ou seja, uma separação lexical na tentativa de transformar uma palavra em duas. No caso de “a pitou” não se trata de uma expressão formada por uma preposição e um substantivo, mas sim de uma única palavra. Portanto, sinaliza um traço de natureza ortográfica que levou o discente a escrever, também, uma palavra gramaticalmente “incorreta”.

Identificou-se, ainda no relato pessoal, o uso de “vontei” (sinalização em **verde escuro** no texto). Trata-se de uma situação linguística interessante de reflexão, pois traz a troca da consoante lateral “l” pela nasal “n”, em um caso que o mais usual seria substituí-la pela vogal “u”. Há situações linguísticas em que falantes pronunciam a palavra “muito” acrescentando a nasal “n”, como em “muinto”, embora **muito** seja uma palavra que não tem consoante nasal, possui som nasal, mas não leva a letra “n” em sua grafia. Agora, o caso de “vontei” é diferente, pois o que se tem verificado é a troca da lateral “l” pela vogal “u”, mas não pela consoante “n”. Portanto, com vistas a levantar informações que pudessem subsidiar o ocorrido, fez-se algumas pesquisas e, na aba do Google encontrou-se algo que chamou a atenção: alguns *memes*, vídeos no *YouTube* e frases de *TikTok* e *Instagram* que traziam o vocábulo em questão, como: “vontei com tudo”, “vontei com...”, “já vontei todos...” e “vontei pessual e porque tava ocupada...”. Diante disso, pode-se inferir que o aluno que escreveu a narrativa de vida tem acesso à essas plataformas e/ou que já viu/ouviu esse traço variável em alguma delas ou quem sabe tenha contato com pessoas que fazem uso da palavra “vontei” no lugar de “voltei”. Entretanto, não se tem ou não se encontrou no momento, registros científicos que tratem desse traço.

Por fim, o relato pessoal traz dois casos (destacados em **marrom**) que podem ser classificados como estrangeirismos. O primeiro quando o aluno usa a palavra “top” e o segundo por meio da tentativa se escrever *sport*, quando acresce a vogal “e” no início do vocábulo e escreve “esport”, sem a vogal final. A palavra *top*, de origem inglesa, faz referência a algo que está no topo e começou a ser usada como sinônimo de coisa boa, de algo que está entre os melhores, para dar destaque, realçar. Já com o léxico “esport”,

infere-se que o estudante quis empregar a palavra em inglês, mas, talvez, por não conhecer a grafia inglesa, não se ateu ao fato de que ela era escrita sem a vogal “e” inicial.

Finaliza-se, por ora, esta análise sociolinguística do relato pessoal *O dia que eu ganhei um campeonato*, mas, espera-se que, ao utilizar esse texto para trabalhar em sala de aula, o docente se adentre à reflexão em torno das variações linguísticas e amplie o escopo de análise aqui apresentado. Aplicando, inclusive, os pressupostos da Sociolinguística Educacional em outros momentos cotidianos e em suas aulas.

**MOMENTO
LINGUÍSTICO**

Momento linguístico!

Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro

Pronomes Pessoais e Pronomes Possessivos

Os pronomes e as suas correspondências:

Os pronomes correspondem a uma classe gramatical que tem a função de substituir ou acompanhar/determinar um substantivo. Aqueles que têm a função de substituição no enunciado são chamados de pronomes substantivos e representam as três pessoas do discurso, pois fazem parte da comunicação verbal. Já os que acompanham um substantivo são denominados de pronomes adjetivos.

Os **pronomes** são classificados em:

- pessoais
 - do caso reto
 - oblíquos
 - átonos
 - tônicos
 - de tratamento
- possessivos
- demonstrativos
- relativos
- interrogativos
- indefinidos.

Observe o diálogo entre Pedro e Ana e as marcações em cores:

- Oi, Pedro!
- Oi, Ana! Como vai **você**?
- **Eu** vou bem e **você** como tem passado?
- **Eu** estou bem, obrigada! O que **você** está lendo?
- **Eu** estou lendo o livro *O monstro das cores*, da escritora Anna Llenas.
- Que legal, não sabia que **você** tinha este livro!
- Não é **meu**. É da Maria!
- Será que **ela** **me** empresta?
- Acho que sim, mas **você** tem que perguntar para **ela**.
- **Você** poderia ir junto **comigo** perguntar? **Eu** não **a** conheço.
- Sim. **A gente** pode ir pedir o livro para a Maria depois da aula.
- OK!

As marcações em **amarelo** fazem referência aos pronomes pessoais do caso reto; em **azul** e **laranja** aos pronomes oblíquos **átonos** e **tônicos**; em **verde** ao pronome de tratamento informal *você*; em **roxo** temos o caso do pronome pessoal **a gente**, um caso especial de variação linguística; e em **rosa** o pronome possessivo.

Pronomes Pessoais

Pronomes pessoais do caso reto e oblíquos:

Os pronomes pessoais indicam as pessoas do discurso e substituem os substantivos no enunciado.

- Os pronomes pessoais do caso reto funcionam como o sujeito da ação verbal, enquanto os do caso oblíquo são utilizados como complemento da ação verbal.
- Os pronomes pessoais oblíquos podem ser tônicos (acompanhados de preposição) ou átonos (sem preposição).

Veja o quadro dos pronomes pessoais retos e oblíquos:

			OBLÍQUOS	
número	pessoa	DO CASO RETO	ÁTONOS	TÔNICOS
singular	1ª	eu	me	mim, comigo
singular	2ª	tu	te	ti, contigo
singular	3ª	ele/ela	se, lhe, o, a	si, ele, ela, consigo
plural	1ª	nós	nos	nós, conosco
plural	2ª	vós	vos	vós, convosco
plural	3ª	eles/elas	se, lhes, os, as	si, eles, elas, consigo

Visualize os exemplos:

Nós estamos atrasados para a consulta médica.

Eu **lhe** emprestei a minha bicicleta ontem.

Você pode vir **conosco** se quiser.

Elas **te** entregaram o bilhete do Pedro?

Não minta para **mim** João. **Eu o** vi no supermercado com a sua mãe.

Pronomes pessoais de tratamento:

Os pronomes de tratamento são empregados para se referir aos interlocutores, tanto de maneira informal (você) como formal. Neste caso, carregam um tom de formalidade, respeito ou cerimônia em seu uso.

Observe o quadro dos pronomes pessoais de tratamento:

PRONOMES	TRATAMENTO
você / vocês	informal (familiar)
o Senhor / os Senhores a Senhora / as Senhoras	formal (cerimonioso)
Vossa Mercê (V. M. ^{ce})	para pessoas (cerimonioso)
Vossa Senhoria (V. S. ^a)	pessoas de cerimônia, funcionários graduados, oficiais até coronel
Vossa Excelência (V. Ex. ^a)	Presidente da República, ministros, altas patentes militares, bispos, arcebispos e pessoas de alta categoria
Vossa Magnificência	reitores de universidade
Vossa Majestade (V. M.)	reis, imperadores
Vossa Alteza (V. A.)	para príncipes, duques
Vossa Eminência (V. Em. ^a)	para cardeais
Vossa Reverendíssima (V. Rev. ^{ma})	para sacerdotes
Vossa Onipotência	para Deus

Você: um caso especial

Você é um pronome de tratamento considerado informal e que faz referência à 2ª pessoa do discurso. Apesar de poder ser substituído pelo pronome pessoal tu, a sua desinência verbal é a de terceira pessoa.

Veja os exemplos:

Tu estás com fome?

Você está com fome?

Ele está com fome?

Tu estudas todos os dias.

Você estuda todos os dias.

Ele estuda todos os dias.

Pessoas do Discurso:

As pessoas do discurso, também chamadas de pessoas verbais ou gramaticais indicam o posicionamento que se ocupa no discurso, isto é, definem quem fala, com quem se fala e de quem se fala.

As pessoas do discurso variam em número (singular e plural) e algumas em gênero (feminino e masculino), como pode ser visualizado no quadro a seguir:

pessoa	singular	plural	Indica
1 ^a	eu	nós	quem fala (emissor)
2 ^a	tu	vós	com quem se fala (ouvinte)
3 ^a	ele/ela	eles/elas	de quem se fala (pessoa ou assunto)

No diálogo entre Pedro e Ana podemos constatar que Pedro é o emissor quando se dirige verbalmente a Ana, e que passa a ser o ouvinte quando Ana assume o turno de fala. No caso de Maria, esta corresponde à pessoa de quem se fala (Ana e Pedro falam sobre ela).

A gente: outro caso especial

O uso de “**a gente**”, como pronome de 1^a pessoa do plural, no lugar de “**nós**” está cada vez mais frequente no português brasileiro. Seu emprego está relacionado, principalmente, às situações informais, geralmente, orais, mas já é aceito em alguns gêneros textuais escritos, como, por exemplo: anúncio, propaganda, poema, crônica, entrevista, entre outros. Contudo, dada a sua frequência de uso, já marca presença em situações orais formais, sendo o seu uso observado em entrevistas, palestras, conferências, entre outros.

Quanto à concordância verbal, **a gente** flexiona em número conforme a desinência verbal atribuída à 3^a pessoa do singular (**ele**) ou à 1^a pessoa do plural (**nós**).

Veja os exemplos:

A gente foi cantar no coral da igreja.
(conjugação relativa à 3^a pessoa do singular)

A gente fomos cantar no coral da igreja.
(conjugação relativa à 1^a pessoa do plural)

No caso do diálogo entre Ana e Pedro, o pronome **a gente** faz referência a eles dois e poderia ter sido substituído pelo pronome pessoal **nós**.

Vale destacar que na oralidade o pronome pessoal **nós** tende a ser pronunciado “nóis”, com o acréscimo da vogal reduzida “i”.

Pronomes Possessivos

Os pronomes possessivos flexionam em gênero e número e sinalizam a posse de um objeto de acordo com a pessoa do discurso, como pode ser constatado no seguinte quadro:

pessoa	singular	plural
1ª	meu, minha	meus, minhas
2ª	teu, tua	teus, tuas
3ª	seu, sua	seus, suas
1ª	nosso, nossa	nossos, nossas
2ª	vosso, vossa	vossos, vossas
3ª	seu, sua	seus, suas

Observe os exemplos:

A **minha** mãe foi junto com a gente cantar no coral da igreja.

Eu e meu irmão esquecemos de fazer as **nossas** tarefas de casa.

Leia o poema de Maxximus Soares, observe como estão empregados os pronomes possessivos e aplique este material extra com a sua turma:

Poema do meu Pronome Possessivo

Maxximus Soares

Meu sonho, o teu desejo, uma paixão!
Há de se empenhar no meu caminho
Você e eu, o meu desejo,
E o seu coração...
Mas é assim: é o seu brilho;
Dilacera o meu peito e me condena ao vento,
Desesperadamente ofereço ao mundo,
O meu sorriso amarelo,
Com a destreza de um czar,
Me ergo só para os teus olhos me veem,
É no firmamento aonde vejo você estrelar,

Porque nada é como o meu bem;
E o nosso amor vai calando,
Cada vez que você sobe e se eleva ao céu:
Eu; tolo, simplório, ofuscado e ciumento,
Enquanto a sua alma é coletiva e reluzente,
O seu desejo é conjugal com o mundo,
O teu sonho é uma epopéia cadente,
Apequeno-me na minha luz opaca, soberba e vazia;
Chorando a minha biografia triste e vaga,
Você é meu desejo mesmo num clarão à luz de vela.

SOARES, Maxximus. Poema do meu pronome possessivo. In *Recanto das Letras*, 07/12/2012. Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/poesias/4024347>>.

Acesso em: 15 set. 2023.

Verbos

Os verbos:

- fazem parte da classe gramatical que expressa ação, fenômeno, desejo, estado, entre outros acontecimentos;
- representam uma classe fundamental para a comunicação;
- apresentam-se sob 3 formas nominais: infinitivo, gerúndio e particípio;
- ao se relacionarem com as pessoas do discurso e com os pronomes, flexionam-se em: modo, tempo, pessoa, número e voz;
- possuem 3 tipos de conjugações e são classificados quanto a sua terminação: **_AR** (1ª), **_ER** (2ª) e **_IR** (3ª).

Quanto às suas formas nominais:

FORMA	TERMINAÇÃO	EXEMPLOS
infinitivo	R	canta R , bebe R , dividi R
gerúndio	NDO	canta NDO , bebe NDO , dividi NDO
particípio	ADO (1ª conjugação) IDO (2ª e 3ª conjugação)	cant ADO , beb IDO , divid IDO

Quanto às suas flexões:

MODO: indicativo, subjuntivo e imperativo

TEMPO: presente, passado (pretérito) e futuro

PESSOA: 1ª, 2ª e 3ª

NÚMERO: singular e plural

VOZ: ativa, passiva e reflexiva

Quanto às suas terminações:

CONJUGAÇÃO	TERMINAÇÃO	EXEMPLOS
1ª	AR	cantAR, falAR, dançAR, lavAR
2ª	ER	comER, bebER, vivER, nascER
3ª	IR	abrIR, decidIR, partIR, sorrIR

Quanto à vogal temática e à desinência verbal:

MODO INDICATIVO - PRESENTE		
1. CANTAR	2. BEBER	3. PARTIR
cant-o	beb-o	part-o
cant-a-s	beb-e-s	part-e-s
cant-a	beb-e	part-e
cant-a-mos	beb-e-mos	part-i-mos
cant-a-is	beb-e-is	part-i-s
cant-a-m	beb-e-m	part-e-m

TOME NOTA!

Radical:

“O radical define o significado principal do verbo. Na conjugação de verbos regulares, é a parte que se mantém inalterável. Na conjugação de verbos irregulares o radical, por vezes, sofre alterações”.

NEVES, Flávia. Estrutura do verbo. In *Norma Culta*. s.d. Disponível em: <<https://www.normaculta.com.br/estrutura-do-verbo/>>. Acesso em: 13 set. 2023.

Vogal temática:

“Desinência não é o mesmo que vogal temática. A função da vogal temática é unir o radical às desinências, constituindo o tema (radical + vogal temática)”.

“Enquanto a desinência indica o gênero, a vogal temática indica a que conjugação o verbo pertence, ao mesmo tempo que o prepara para receber as desinências que tornam possível a sua conjugação”.

“A vogal temática é a vogal que define a conjugação do verbo:

- Os verbos com a **vogal temática -a-** pertencem à **1ª conjugação**;
- Os verbos com a **vogal temática -e-** pertencem à **2ª conjugação**;
- Os verbos com a **vogal temática -i-** pertencem à **3ª conjugação**”.

FAZIO, Caroline. Desinências. 2022. In *quero Bolsa*. Disponível em: <<https://querobolsa.com.br/enem/portugues/desinencias>>. Acesso em: 13 set. 2023.

FERNANDES, Márcia. Desinências. In *Toda Matéria*, [s.d.]. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/desinencias/>>. Acesso em: 13 set. 2023.

NEVES, Flávia. Estrutura e formação das palavras. In *Norma Culta*. s.d. Disponível em: <<https://www.normaculta.com.br/estrutura-do-verbo/>>. Acesso em: 13 set. 2023.

Desinência:

“As desinências verbais são morfemas que se unem aos verbos para indicar as flexões de número (singular e plural), pessoa (1.ª, 2.ª ou 3.ª pessoa), modo (indicativo, subjuntivo e imperativo) e tempo (passado, presente e futuro).”

FAZIO, Caroline. Desinências. 2022. In *quero Bolsa*. Disponível em: <<https://querobolsa.com.br/enem/portugues/desinencias>>. Acesso em: 13 set. 2023.

Quanto à vogal temática e à desinência verbal:

		MODO INDICATIVO – PRESENTE		
Pessoa	Número	1ª CANTAR	2ª BEBER	3ª PARTIR
1ª	singular	cant-o	beb-o	part-o
2ª	singular	cant-a-s	beb-e-s	part-e-s
3ª	singular	cant-a	beb-e	part-e
1ª	plural	cant-a-mos	beb-e-mos	part-i-mos
2ª	plural	cant-a-is	beb-e-is	part-i-s
3ª	plural	cant-a-m	beb-e-m	part-e-m

Presente - Modo Indicativo

O **Presente** do Indicativo é um tempo verbal que faz referência a uma ação que se passa no instante da fala/da narração.

Observe o exemplo 1:

Angélica **canta** uma música no aniversário de casamento de seus pais.

Pelo exemplo é possível verificar que o fato narrado está ocorrendo quando o acontecimento se passa.

Segundo Neves (s.d.), o **Presente** do Indicativo se refere a “uma ação habitual, uma característica do sujeito, um estado permanente de uma situação ou a verdade científica dos fatos.”

NEVES, Flávia. Presente do Indicativo. In *conjugação*, s.d. Disponível em: <<http://www.conjugacao.com.br/presente-do-indicativo/>>. Acesso em: 13 set. 2023.

Observe algumas conjugações do **Presente**:

MODO INDICATIVO - PRESENTE (VERBOS AUXILIARES)			
SER	ESTAR	TER	HAYER
sou	estou	tenho	hei
és	estás	tens	hás
é	está	tem	há
somos	estamos	temos	havemos
sois	estais	tendes	haveis
são	estão	têm	hão

Escolha alguns verbos para conjugar e complementar o material de apoio sobre o **Presente**:

Pretérito Perfeito - Modo Indicativo

O **Preterito Perfeito** do Indicativo é um tempo verbal que expressa um acontecimento concluído no passado. Trata-se de uma ação terminada e que expressa certeza.

Observe o exemplo 1:

Angélica **cantou** uma música no aniversário de casamento de seus pais.

Como pode ser observado, as ações ocorridas no passado, expressas pelo **Preterito Perfeito**, referem-se a um momento determinado, já concluído e certo.

Exemplo 2:

Marcelo estava muito triste nos últimos dias, mas assim que **soube** que seu pai estava voltando para casa, **ficou** radiante de felicidade. **Arrumou** o seu quarto e **aguardou** ansiosamente a chegada do pai.

Nos dois exemplos, o **Preterito Perfeito** do Indicativo está destacado em negrito. No caso do exemplo 2, temos também o emprego do Preterito Imperfeito do Indicativo.

O Preterito Imperfeito não determina o momento em que a ação ocorreu e, ao contrário do **Preterito Perfeito**, expressa continuidade.

Observe algumas conjugações do **Preterito Perfeito**:

MODO INDICATIVO - PRETÉRITO PERFEITO		
1ª CANTAR	2ª BEBER	3ª PARTIR
cant -e-i	beb -i	part -i
cant -a-ste	beb -e-ste	part -i-ste
cant -o-u	beb -e-u	part -i-u
cant -a-mos	beb -e-mos	part -i-mos
cant -a-stes	beb -e-stes	part -i-stes
cant -a-ram	beb -e-ram	part -i-ram

VERBOS AUXILIARES			
SER	ESTAR	TER	HAYER
fui	estive	tive	houve
foste	estiveste	tiveste	houveste
foi	esteve	teve	houve
fomos	estivemos	tivemos	houvemos
fostes	estivestes	tivestes	houvestes
foram	estiveram	tiveram	houveram

IRREGULARES					
1ª DAR	2ª CABER	2ª FAZER	2ª TRAZER	3ª DIZER	3ª VIR
dei	coube	fiz	trouxe	disse	vim
deste	coubeste	fizeste	trouxeste	dissete	vieste
deu	coube	fez	trouxe	disse	veio
demos	coubemos	fizemos	trouxemos	dissemos	viemos
destes	coubestes	fizestes	trouxestes	dissestes	viestes
deram	couberam	fizeram	trouxeram	disseram	vieram

Escolha alguns verbos para conjugar e complementar o material de apoio sobre o **Pretérito Perfeito**:

Pretérito Imperfeito do Indicativo

O **Pretérito Imperfeito** refere-se a uma ação (acontecimento) do passado que não foi concluída (terminada).

Observe o exemplo 1:

João **era** músico, **cantava** e **escrevia** as suas próprias canções.

Como pode ser observado, as ações ocorridas no passado, expressas pelo **Pretérito Imperfeito**, não se referem a um momento determinado, pois se desenvolvem sem mencionar quando elas ocorreram. Logo, podem passar ideia de continuidade.

Exemplo 2:

Andressa **passava** horas estudando, prestou vários vestibulares e passou em Direito na Unioete.

Nos dois exemplos, o **Pretérito Imperfeito** do Indicativo está destacado em negrito. No caso do exemplo 2, temos também o emprego do Pretérito Perfeito do Indicativo. Este tempo verbal diferencia-se do **Pretérito Imperfeito** porque expressa finalização, ou seja, indicação uma ação que já foi concluída.

Observe algumas conjugações do **Pretérito Imperfeito**:

MODO INDICATIVO - PRETÉRITO IMPERFEITO			
1ª CANTAR	2ª BEBER	3ª PARTIR	3ª VIR
cant -a-va	beb -ia	part -ia	vinha
cant -a-va-s	beb -ia-s	part -ia-s	vinhas
cant -a-va	beb -ia	part -ia	vinha
cant -á-va-mos	beb -ía-mos	part -ía-mos	vínhamos
cant -á-ve-is	beb -íe-is	part -íe-s	vínheis
cant -a-va-m	beb -ia-m	part -ia-m	vinham

VERBOS AUXILIARES			
SER	ESTAR	TER	HAYER
era	estava	tinha	havia
eras	estavas	tinhas	haviais
era	esteva	tinha	havia
éramos	estávamos	tínhamos	háviamos
éreis	estáveis	tínheis	havíais
eram	estavam	tinham	havam

GÊNEROS

TEXTUAIS/DISCURSIVOS

Identificando os gêneros discursivos: aprendendo sobre a biografia

De origem grega, a palavra biografia é formada por dois termos: **bio**, que significa vida, e **grafia** (escrever).

Biografia

Segundo Cascais (2001, apud Andrade 2021, p. 1) a biografia é o “relato factual da vida de uma pessoa”, isto é, um gênero textual que conta/narra a história da vida de alguém.

No site *Toda Matéria*, Márcia Fernandes (s.d.) informa que a biografia “é escrita na terceira pessoa, ou seja, por um narrador que não participa dos fatos contados. Os fatos seguem a ordem dos acontecimentos durante as fases da vida de alguém, que pode ser uma pessoa ou personagem”.

Para Saraiva, Schemes e Araújo (2011, p. 131) a biografia pode ser definida como a “história de um indivíduo redigida por outro, mas com a preocupação de revelar não apenas a vida do sujeito biografado, mas também a relação de suas ações com fatos históricos”. Materializa-se através de um texto de caráter narrativo, com base na interpretação do pesquisador, através do uso de “[...] recortes, montagens e traduções de depoimentos orais para escritos”.

Fernandes (s.d.) traça como características da biografia:

- “narração da história da vida de uma pessoa ou personagem;
- escrita em terceira pessoa;
- sequência cronológica dos fatos;
- utilização de marcadores temporais (na infância, na adolescência, naquela época, etc.);
- predomínio de verbos no pretérito perfeito (foi) e imperfeito (era)”.

Adaptado dos textos de:

ANDRADE, Fabiana S. de. Biografia: um gênero em questão. In *Ave Palavra* (UNEMAT), v. 2, p. 1-11, 2014.

Disponível em: <<https://revista.unemat.br/avepalavra/EDICOES/18/Arquivos/andrade.pdf>>.

Acesso em: 10 nov. 2023.

FERNANDES, Márcia. Biografia. In *Toda Matéria*, [s.d.].

Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/biografia/>>. Acesso em: 10 nov. 2023.

SARAIVA, J. I. A.; SCHEMES, C; ARAÚJO, D. C. Memória e liminaridade entre discursos biográficos da História, do Jornalismo e da Literatura. In *Cad. de Pesq. Interdisc. em Ci-s. Hum-s.*, Florianópolis, v. 12, n. 100, p. 126-158, jan/jul 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/1984-8951.2011v12n100p126/18559>>. Acesso em: 10 nov. 2023.

Sintetizando!

A biografia:

- é escrita na terceira pessoa do singular (biógrafo escreve sobre o biografado);
- o narrador não participa dos fatos, apenas os relata;
- registra uma história de vida;
- coleta informações com vistas a reconstruir a trajetória/acontecimentos de vida de uma pessoa;
- pode trazer relatos de pessoas próximas;

- há aquelas que não autorizadas e outras escritas com contribuições disponibilizadas pelo próprio sujeito biografado.

É imprescindível que a biografia contenha:

- rigor na coleta dos dados;
- empenho no aprofundamento das informações;
- respeito ao sujeito a ser biografado;
- criatividade em dispor as informações de maneira envolvente e cativante.

A biografia é um gênero textual que suscita pesquisa, pois para contarmos a história de vida de uma pessoa precisamos obter informações sobre ela. Essa pesquisa pode ser desenvolvida por meio de documentos, notícias e de entrevistas (um gênero textual formato por perguntas e respostas) realizadas com a própria pessoa biografada, seus familiares e amigos próximos.

Como fazer uma biografia

Márcia Fernandes (s.d.), esclarece em publicação no site *Toda Matéria*, que “para escrever uma biografia, é essencial pesquisar e coletar materiais sobre a vida da pessoa de quem vamos contar a sua história. Se possível, entreviste a própria pessoa ou membros da família para garantir a veracidade das informações.

Dados como data de nascimento e morte, principais contribuições, invenções, vida pessoal, casamento e filhos são informações importantes que devem aparecer na biografia. Além disso, podemos acrescentar imagens para enriquecer o texto.

A biografia deve seguir uma ordem cronológica dos fatos que aconteceram na vida dessa pessoa [...].

O título da biografia pode ser simplesmente o nome do biografado (a pessoa sobre quem se escreve a biografia) ou pode conter alguma característica marcante dele. Por exemplo: "Biografia de Charlie Chaplin" ou "Charlie Chaplin: o Gênio do Cinema".

Depois de escrever, revise o seu texto. Verifique se ele está coerente, se possui erros gramaticais ou mesmo palavras repetidas, que podem ser substituídas por sinônimos. Uma boa ideia é ler o que escreveu em voz alta”.

Adaptação do artigo publicado por FERNANDES, Márcia. Biografia. In *Toda Matéria*, [s.d.]. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/biografia/>>. Acesso em: 10 nov. 2023.

Checklist do gênero textual biografia!

A biografia apresenta:

- ✓ um título
- ✓ o personagem principal que é o sujeito biografado
- ✓ a história de vida de uma pessoa
- ✓ o texto escrito em 3ª pessoa
- ✓ a sequência dos fatos em ordem cronológica
- ✓ o emprego de marcadores temporais, como: na infância, naquela época, na adolescência, na vida adulta, naquele ano, etc.
- ✓ o predomínio de verbos no passado, especialmente, o Pretérito Perfeito e o Imperfeito do Indicativo.

aprendendo sobre a entrevista

Entrevista

Segundo publicado por Daniela Diana (s.d.), no site *Toda Matéria*, a “entrevista é um gênero textual produzido pela interação entre duas pessoas, ou seja, o entrevistador, responsável por fazer perguntas, e o entrevistado, que responde às perguntas.

A entrevista possui uma função social muito importante, porque ela propõe um debate e através dela podemos obter esclarecimentos, formar uma opinião e nos posicionarmos de forma crítica.

O texto da entrevista é marcado pela oralidade e, geralmente, tem função informativa. Há entrevistas de emprego, psicológicas, sociais, jornalísticas, por exemplo, as quais são veiculadas, sobretudo, pelos jornais, revistas, internet, televisão ou rádio.

Os principais tipos de entrevistas são:

- entrevista estruturada, que segue um roteiro de perguntas;
- entrevista semiestruturada, que apesar de ter um roteiro, permite fazer perguntas que não estão planejadas no mesmo;
- entrevista não estruturada, que não segue um roteiro, parecendo mais uma conversa espontânea.

Características da entrevista

- Textos informativos e/ou opinativos
- Presença do entrevistador e do entrevistado
- Linguagem dialógica e oral
- Marca do discurso direto e da subjetividade
- Mescla da linguagem formal e informal

No texto da entrevista, as palavras ditas pelo entrevistado e pelo entrevistador são transcritas de maneira fidedigna e, portanto, pode haver muitas marcas de oralidade, bem como observações (geralmente entre parênteses), que descrevem as ações de ambos, por exemplo: (risos).

No entanto, é notório um tipo de formalismo nas entrevistas, exposto pela linguagem utilizada entre ambos, com apresentação de um discurso coerente.

[...]

Se a intenção é fazer uma entrevista com o entrevistado e depois apresentar para um público leitor, você deverá utilizar uma câmera ou gravador e depois realizar o trabalho de transcrição das falas de ambos”.

Adaptação do texto de DIANA, Daniela. Gênero textual Entrevista. In *Toda Matéria*, [s.d.]. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/genero-textual-entrevista/>>. Acesso em: 10 nov. 2023.

A entrevista gravada e a transcrição do áudio

A entrevista, ao ser gravada, pode ser publicada em formato de áudio, áudio e vídeo, e/ou escrita. Quando escrita, uma vez que considera um público leitor, deve passar por um processo de transcrição das falas, tanto do entrevistador como do entrevistado. A depender da finalidade do produto final (entrevista escrita), o autor define a técnica de transcrição de áudio a ser empregada: transcrição literal, adaptada ou para a linguagem formal e culta.

De acordo com o site *Oficina Só Português* (s.d.), são 3 os tipos principais de transcrição de áudio:

“1. Transcrição literal

Neste caso, a palavra literal não é empregada à toa. Aqui, é necessário que tudo o que foi dito seja transcrito. Todos os aspectos da fala devem ser reproduzidos com fidelidade, incluindo as peculiaridades como murmúrios e vícios de fala, como “né” e “uhum”. [...].

2. Transcrição adaptada

Ao contrário da 1ª, nesta não é crucial reproduzir todos os aspectos da fala. Então, as ocorrências que são entendidas como irrelevantes podem ser omitidas, visto que elas não atrapalham o contexto do interlocutor. [...].

3. Transcrição para linguagem culta ou formal

A última das transcrições é bem complexa porque exige do [transcritor](#) grande habilidade com a gramática. Ele precisa não apenas transcrever, mas também corrigir os erros de concordância, tanto nominais quanto ortográficos e verbais”. [...].

Adaptação do texto “Conheça os 3 principais tipos de transcrições de áudio”, publicado no site *Oficina Só Português*. Disponível em: <<https://oficinasoportugues.com.br/blog/os-3-tipos-de-transcricao-de-audio/>>.

Acesso em: 10 nov. 2023.

Sintetizando!

A entrevista é um gênero textual, geralmente gravado, que se efetiva a partir de um roteiro de perguntas, que pode ser estruturado (fechado), semiestruturado (pauta ou focalizado) ou não-estruturado (livre/aberto):

- A **entrevista estruturada** consiste na aplicação de um roteiro de perguntas elaborado previamente e que o entrevistador segue rigorosamente para manter o foco da pesquisa;
- A **entrevista semiestruturada** também possui um roteiro de perguntas, mas este serve como um guia temático que pode ser alterado conforme o interesse do entrevistador. A **entrevista semiestruturada** pode ser:
 - **focada** quando se mantém em um tema específico; ou
 - **por pautas**, quando é guiada por assuntos que se conectam.

Na **entrevista semiestruturada**, o entrevistado pode responder às perguntas de maneira mais livre, desde que não se desvie da temática e/ou do assunto explorado;

- A **entrevista não-estruturada** caracteriza-se por uma conversa informal e espontânea entre entrevistador e entrevistado para levantar informações sobre o tema, o assunto ou pessoa entrevistada.

A entrevista caracteriza-se pelo diálogo entre entrevistador(es) e entrevistado(s) e tem como objetivo obter informações sobre temas ou assuntos específicos. Esse diálogo oral não é algo estritamente mecânico, ao contrário, requer fluidez e espontaneidade para que o entrevistado se sinta à vontade para falar sobre o tema/assunto abordado. Contudo, é o entrevistador quem vai guiar a conversa a partir do tipo de entrevista aplicado: livre, estruturado ou semiestruturado.

Por ser muito utilizada no meio jornalístico, a entrevista tem bastante presença em revistas e jornais, sendo muito vinculada às mídias sociais, podendo circular em diferentes formatos: áudio, áudio e vídeo, e escrita.

No caso das versões escritas, geralmente, a entrevista passa por uma verificação linguística, em que traços da oralidade são suprimidos e reescritos, com vistas a adequá-la à linguagem formal e culta da língua.

Costa (2008, p. 93) destaca que a entrevista, no “discurso jornalístico, pode ser definida como uma coleta de declarações, informações, opiniões tomadas por jornalista(s) para divulgação através dos meios de comunicação (imprensa falada, escrita, televisiva, internetica). [...] O entrevistado tem o conhecimento do assunto/tema e o poder de palavra, que deve se limitar ao que é perguntado. O(s) entrevistador(es), por sua vez, organiza(m) um conjunto de perguntas e, geralmente, ouve(m) e registra(m) as respostas do entrevistado sem debatê-las ou discuti-las como é de praxe numa conversa/conversaçoão ou em certos tipos de debate”.

Adaptado do verbete “entrevista” do livro de COSTA, Sérgio R. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 93.

Checklist do gênero textual entrevista!

A entrevista apresenta:

- ✓ tema/assunto
- ✓ relação com algo desenvolvido/praticado pela entrevistada
- ✓ informações sobre o trabalho desenvolvido pela entrevistada
- ✓ perguntas realizadas pela entrevistadora
- ✓ respostas da entrevistada para as perguntas
- ✓ título
- ✓ uma breve descrição do perfil, atuação e experiência da entrevistada
- ✓ transcrição

literal

adaptada

culta e formal

Utilizando a entrevista para construir uma biografia

Identifique na(s) entrevista(s):

- o tema/assunto
- a relação com algo desenvolvido/praticado pela entrevistada
- as informações sobre o trabalho desenvolvido pela entrevistada
- as perguntas realizadas pela entrevistadora e respostas dadas pela entrevistada
- o título
- uma breve descrição do perfil, atuação e experiência da entrevistada
- transcrição
 - literal
 - adaptada
 - culta e formal

Na biografia:

- insira as informações sobre a história de vida da personalidade entrevistada;
- mantenha uma sequência cronológica dos fatos, para isso fique atento à utilização dos marcadores temporais, como:
 - na infância,
 - na adolescência,
 - na fase adulta,
 - na velhice,
 - naquela época,
 - naquele evento, etc.
- observe o predomínio de verbos no pretérito perfeito (foi) e imperfeito (era).
- narre os fatos na terceira pessoa do singular;
- utilize/mantenha uma linguagem mais culta e formal na escrita;
- dê um título à biografia.

aprendendo sobre o conto:

“O conto é um gênero literário que possui narrativa curta e tem sua origem da necessidade humana de contar e ouvir histórias.”. (SARTEL, s.d.).

SARTEL, Marcelo. Conto. In *Português*, s.d. Disponível em: <<https://www.portuques.com.br/literatura/o-conto-suas-demarcacoes-.html>>. Acesso em: 5 out. 2023.

Conto

Segundo Costa (2008), o conto pertence à tipologia narrativa e caracteriza-se por ser um texto curto, que possui poucos personagens, centrado em poucas ações, não estendendo-se a eventos secundários, logo o ambiente e o tempo são curtos ou restritos.

No caso do conto literário, a

“limitação de extensão e síntese do conto tem a ver com suas origens socioculturais e circunstâncias pragmáticas. Ele tem origem nos casos/causos (v.) populares [...] que, com sua função lúdica e moralizante, tanto seduziram e seduzem o auditório presencial dos contadores de casos das comunidades. Associa-se ao desejo humano de compartilhar acontecimentos, sentimentos e idéias. Trata-se da atmosfera mágica do “Era uma vez...”, presente nas narrativas ou relatos que deram origem [...] a tantas fábulas (v.), a tantos contos de fadas (v.). Socioculturalmente, portanto, o conto literário tem sua origem na cultura oral, enquanto o romance é regido pela cultura da escrita/leitura. (COSTA, 2008, p. 67).

Assim como o conto literário, o conto popular é uma “herança de crenças e mitos primitivos que se adaptaram a novos contextos culturais” (Costa, 2008, p. 67). Quanto às personagens, frequentemente são

anônimas e culturalmente prototípicas (rei, princesa, dragão, padre, moleiro...). Enunciativamente, as fórmulas introdutórias do tipo “Era uma vez...”, de localização temporal indefinida, acabam dando ao conto um caráter de permanência temporal (passado e atual), além de colocá-lo no mundo ficcional. (COSTA, 2008, p. 68).

Costa (2008) acrescenta que o conto popular tem origem na população não letrada, em outros gêneros textuais como, por exemplo, os provérbios e cantigas, que

fazem parte de uma literatura oral tradicional, não institucionalizada, transmitida de geração em geração; [...] é feita por um tipo de sujeito coletivo, pois é a comunidade que legitima os discursos anônimos da tradição cultural de um povo, produzidos por intérpretes pontuais que, muitas vezes, inovam, atualizam esses discursos, conservando-lhes, contudo, a essência, enquanto no conto literário existe um escritor/autor, que é um sujeito que se pode identificar e nomear e tem controle relativo de sua produção. (COSTA, 2008, p. 68).

No conto popular é bem frequente a presença de personagens representados por animais e objetos que falam, que possuem características humanas, por situações inusitadas e inacreditáveis, como, por exemplo, transformar: uma abóbora em carruagem (*A bela adormecida*), ou um boneco de madeira em um menino (*Pinóquio*); animais que caminham apenas em duas patas, que falam e fazem trabalhos humanos, entre outros.

COSTA, Sérgio R. Conto. In *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 67-68.

Sintetizando!

O conto:

- é uma narração fictícia curta que tem começo, meio e fim;
- narra um acontecimento dentro de um espaço e tempo determinados;
- possui poucos personagens;
- caracteriza-se pela síntese e brevidade do enredo;
- possibilita reflexões que extrapolam os limites da história narrada;
- estabelece um diálogo entre o real e o fictício.

Assim como o conto e a fábula, que narram histórias reais ou fictícias, outros gêneros discursivos nos permitem narrar acontecimentos e expressar como nos sentimos, como é o caso do relato pessoal, também conhecido como relato de vida ou narrativa de vida.

O conto e o relato pessoal

O conto é um gênero discursivo que nos permite narrar histórias reais ou fictícias. Inclusive possibilita que se recontem fatos/acontecimentos a partir do ponto de vista de quem conta a história, tal qual simboliza o ditado popular “quem conta um conto aumenta um ponto”.

No relato pessoal, frequentemente, narramos uma situação/acontecimento que vivenciamos, isto é, algo real.

aprendendo sobre o relato pessoal

Relato Pessoal

Conforme Costa (2008, p. 159), o relato é uma “narração (v.) não ficcional escrita ou oral sobre um acontecimento ou fato acontecido, feita geralmente usando-se o pretérito perfeito ou o presente histórico”. Logo, o relato consiste em uma narrativa em que acontecimentos são narrados ou relatados.

Isto é, a narração, caracteriza-se pela

exposição escrita ou oral (v.) de um acontecimento ou de uma série de acontecimentos (reais ou imaginários), mais ou menos seqüenciados, em que personagens se movimentam em certo espaço à medida que o tempo passa (*tempo da narração* em relação à narrativa: posterior, anterior, concomitante e durativo) [...], **a narração é o procedimento expresso pelo relato (v.) de eventos e conflitos que configuram o desenrolar da ação** (COSTA, 2008, p. 137 - grifos em negrito nossos).

Por conseguinte, a narrativa “seria exposição de um acontecimento ou de uma série de acontecimentos mais ou menos encadeados, reais ou imaginários, por meio de palavras ou imagens [...] concretizada pela presença de personagens inseridos em situações imaginárias (ficção) e realizadas em diversos gêneros narrativos” (COSTA, 2008, p. 138).

COSTA, Sérgio R. Relato. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 159.

De acordo com o exposto por Daniela Diana (s.d.), no site *Toda matéria*, o relato, neste caso, pessoal consiste em um gênero textual que “*apresenta uma narração sobre um fato ou acontecimento marcante da vida de uma pessoa. Nesse tipo de texto, podemos sentir as emoções e sentimentos expressos pelo narrador.*”

Tal qual uma narração, o relato pessoal apresenta um tempo e espaços bem definidos donde o narrador torna-se o protagonista da história.

Note que além de narrativo, o relato pessoal pode ser descritivo, com a descrição do local, personagens e objetos.

De acordo com o grau de intimidade entre os interlocutores (emissor e o receptor), a linguagem utilizada no relato pessoal pode ser formal ou informal.

Observe que o relato possui uma função comunicativa muito importante na construção das subjetividades, podendo ser nas modalidades: escrito ou oral.

Os relatos pessoais podem ser divulgados pelos meios de comunicação, por exemplo, jornal, revista, livro, internet, redes sociais, dentre outros.

Relato Oral e Relato Escrito

Ainda que sejam textos que possuam a mesma função comunicativa, ou seja, de relatar um episódio relevante da vida do protagonista (narrador), os relatos pessoais podem surgir de maneira oral ou escrita.

A grande diferença entre as duas modalidades é certamente a linguagem empregada em cada uma delas.

Enquanto no relato oral notamos a presença da oralidade com uma linguagem mais descontraída, no relato escrito, a linguagem formal é utilizada seguindo as normas da língua como concordâncias, pontuação, ortografia, dentre outros.

[...]”

Adaptação do texto de DIANA, Daniela. Relato pessoal. In *Toda Matéria*, [s.d.]. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/relato-pessoal/>>. Acesso em: 10 out. 2023.

Sintetizando!

De acordo com Diana (s.d.), as “principais características do relato pessoal são:

- ✓ Textos narrados em 1ª pessoa
- ✓ Verbos no presente e em grande parte no pretérito (passado)
- ✓ Caráter subjetivo
- ✓ Experiências pessoais
- ✓ Presença de emissor e receptor.”

Adaptação do texto de DIANA, Daniela. Relato pessoal. In *Toda Matéria*, [s.d.]. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/relato-pessoal/>>.

Acesso em: 10 out. 2023.

Como fazer um relato pessoal

Diana (s.d.), explica em publicação no site *Toda Matéria*, que ainda que “não exista uma estrutura fixa, para produzir um relato pessoal é essencial estarmos atentos a alguns pontos, por exemplo:

- *quem?* (narrador que produz o relato),
 - *o que?* (fato a ser narrado),
 - *quando?* (tempo),
 - *onde?* (local que ocorreu),
 - *como?* (de que maneira aconteceu o fato) e
 - *por que?* (qual o causador do fato):
-
- **Título:** ainda que não seja necessário em todos os relatos, há alguns indicados com um título referente ao tema que será abordado.
 - **Tema:** primeiramente é importante delimitar o tema (assunto) que será abordado no relato pessoal, seja um evento que ocorreu, uma fase da vida, uma conquista, uma superação, ou até mesmo uma história triste.

- **Introdução:** pequeno trecho em que aparecem as principais ideias que se quer relatar. Nessa parte é possível encontrar o local, tempo e personagens que fazem parte da narrativa.
- **Contexto:** observe em que contexto se passa o relato que será narrado. Fique atento a utilização dos tempos verbais no presente e no passado e ainda ao espaço (local) que ocorrem os fatos.
- **Personagens:** observe no seu relato quais são as pessoas envolvidas e de qual maneira devemos mencioná-las no texto. Por exemplo, se elas são relevantes e fazem parte do acontecimento.
- **Desfecho:** após apresentar a sequência de fatos (ordem dos acontecimentos), é extremamente importante pensar numa conclusão para seu relato, seja uma questão que surgiu com a escrita, ou mesmo uma sugestão para as pessoas enfrentam tal problema”.

Adaptação do texto de DIANA, Daniela. Relato pessoal. In *Toda Matéria*, [s.d.].

Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/relato-pessoal/>>.

Acesso em: 10 out. 2023.

Checklist do gênero textual relato pessoal!

O relato pessoal apresenta:

- ✓ um título
- ✓ um tema
- ✓ um narrador-personagem
- ✓ uma história de vida pessoal
- ✓ uma introdução
 - ✓ ideias principais
 - ✓ local
 - ✓ tempo
- ✓ personagens
- ✓ um contexto
- ✓ um desfecho
- ✓ ordem cronológica dos fatos
- ✓ conclusão

5W1H:

- ✓ quem?
- ✓ o que?
- ✓ onde?
- ✓ quando?
- ✓ por quê?
- ✓ como?

Curiosidade!

“A exceção de “como?” que foi acrescentada posteriormente, dando origem a sigla 5W1H, as outras cinco perguntas são conhecidas como 5W, ou seja, “um **acrônimo** em **inglês** que representa as principais perguntas que devem ser feitas e respondidas ao investigar e relatar um fato ou situação:

Who? (Quem?)
What? (O quê?)
Where? (Onde?)
When? (Quando?)
Why? (Por quê?)

Perguntas adicionais incluem:

How? (Como?)
How Much? (Quanto?)
Results? (Resultados?)

Algumas destas perguntas são consideradas perguntas abertas, porque não podem ser respondidas de forma simples, com apenas um sim ou não, ou fornecendo exatamente uma resposta restrita simples, exigindo que a pessoa que responde use seu conhecimento e seja mais abrangente [...].”

As notícias jornalísticas e os relatos pessoais são exemplos de gêneros textuais que necessitam responder a essas perguntas para cumprir com sua função comunicativa.

Adaptação do texto sobre 5W disponível em:

<https://pt.wikipedia.org/wiki/5W#:~:text=Elas%20foram%20chamadas%20por%20Arist%C3%B3teles,como%20e%20por%20que%20meios>.

Acesso em: 12 out. 2023.

aprendendo sobre os contos de fadas

Os contos de fadas são histórias de origem oral, passadas de geração em geração, isto é, de pai para filho e que foram adaptadas ao universo infantil.

Contos de Fadas

Segundo Merege (2010), os contos de fadas se originaram há muitos séculos, na época pré-histórica, com histórias narradas pelos antepassados que foram transmitidas através das gerações.

Nesse sentido, na atualidade:

Os contos de fadas são narrativas onde aparecem seres encantados, ambientes e elementos mágicos pertencentes a um mundo imaginário, maravilhoso. Estes contos têm quase sempre uma estrutura simples e fixa. Tem uma característica bem marcante como na sua fórmula inicial: “Era uma vez...” e final: “... foram felizes para sempre”. (PORTELA, 2013, p. 7).

Em resumo, os contos de fadas possuem uma ordem cronológica, o que faz com que as crianças compreendam a existência do tempo nas histórias. Segundo De Farias e Rubio (2012) essas histórias contêm uma estrutura similar, geralmente começando com um problema principal que representa um desequilíbrio. Posteriormente, os personagens procuram soluções da problemática principal e resolvem a situação, acontecendo assim, o desfecho da história.

De Farias e Rubio (2012, p.6) acrescentam um fator importante para usar os contos de fadas na educação infantil:

O conto promove o desenvolvimento da criança, motivando-a a ser generosa e solidária, fazendo-a compreender que nem sempre as pessoas são boas e que nem sempre as situações são agradáveis. Por conseqüência, desperta seu senso crítico, fazendo-a refletir entre o pensar e o agir, entre o certo e o errado.

DE FARIAS, Francy Rennia Aguiar; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. *Literatura Infantil: A Contribuição dos Contos de Fadas para a Construção do Imaginário Infantil*. Saberes da Educação, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 1-13, 2012.

MEREGE, Ana Lucia. *O conto de fadas: abordagens e definições*. *Os contos de fadas: origens, história e permanência no mundo moderno*. São Paulo: Claridade, 2010. cap. 1, p. 8-17.

PORTELA, Angela Scheffer. *O gênero textual contos de fadas como instrumento de integração dos alunos de 6º ano*. In: PARANÁ. *Cadernos didáticos 2: Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE: Cornélio Procópio: SEED/PR., 2013. V.2.*

Sintetizando!

“Situação inicial: No início, tudo está tranquilo, “a princesa vivia feliz em seu castelo”. Pode-se também chamar de estabilidade, pois tudo está em paz. As personagens são felizes e têm uma vida muito calma [...].

Complicação ou conflito: Há uma transformação, algo acontece e desequilibra a situação inicial. Pode-se também chamar de ruptura, pois um acontecimento inesperado rompe com toda a estabilidade inicial do conto. A paz transforma-se em pesadelo e as personagens não são mais felizes [...].

Desenvolvimento: Nesta parte, a narrativa é tensa, há um confronto, pois as personagens devem encontrar uma forma de solucionar os problemas que aparecem [...].

Desfecho ou final: É o momento posterior ao conflito, em que a estabilidade do início do conto é restaurada. O final é feliz, e as personagens ficam em paz [...].

Tempo: Normalmente o tempo é indefinido, as histórias começam com “era uma vez”. [...] Há sempre um personagem que, se tiver uma boa conduta, terá um final feliz, recebendo uma recompensa, mas, se for ruim, será punido.

Narrador: Normalmente o conto de fadas é narrado em terceira pessoa, isto é, quem conta a história não participa dela.

Temática: Pode-se depreender dos temas, ensinamentos, como é o caso de “Chapeuzinho Vermelho”, cujo desfecho ensina às crianças que a obediência aos pais é sempre recomendada, para não se correr o risco de ter de enfrentar situações perigosas. A contextualização desse fato na vida real é perfeitamente pertinente.

Lugar: Os principais cenários dos contos de fadas são as florestas, os bosques, os castelos, os palácios e os pequenos vilarejos”.

VIDAL, Viviane Lima. Contos de fadas. In *Cola da Web*. Disponível em/Adaptado de: <<https://www.coladaweb.com/literatura/contos-e-mini-contos>>. Acesso em: 6 out. 2023.

aprendendo sobre a reconto

Reconto

De acordo com Barbosa (2022), o gênero textual reconto é uma maneira de estimular a interpretação sobre certos textos, e nele os alunos devem recontar as histórias/contos desde a compreensão pessoal, entretanto, de maneira concordante com a narrativa principal.

Segundo o *Dicionário Online de Português*, (re)conto corresponde ao ato de recontar, ou seja, de contar novamente, de novo. Trata-se de uma reconstrução da história lida ou ouvida por parte do leitor/ouvinte, geralmente, marcada por idiosincrasias próprias do sujeito criador/produzidor/narrador.

Marassi (2011), ao apresentar algumas orientações didáticas sobre como planejar a *contação* de história e (re)conto, esclarece que ao se recontar uma história a criança tem a possibilidade de se expressar por via oral, ao mesmo tempo em que organiza “o pensamento apoiada por uma história já conhecida. No reconto as ideias da criança fundem-se a história, permitindo que ela crie, pense e sinta numa espécie de ‘faz de conta literário’” (MARASSI, 2011, p. 1).

Ainda, de acordo com a autora, ao se recontar uma história existe a possibilidade de mudança de partes constituintes da história original, tendo em vista que é possível elaborar ou criar novos finais, pois pode misturar “suas ideias ao contexto da narrativa” (MARASSI, 2011, p. 1).

No material intitulado *Cadernos da Rede*, que trata da leitura e do reconto, é possível observar que existe uma relação entre o ler, o narrar e a cultura, visto que a “experiência humana de narrar – e de ler – é um dos modos pelos quais nos apropriamos da cultura a fim de que, num segundo momento (e quase que paralelamente), possamos ser também produtores de cultura, [...]” (SÃO PAULO, 2010, p. 8).

Diante disso, pode-se dizer que esta relação entre ler e contar histórias ficcionais ou reais “constitui uma experiência humana fundamental para sentir-se parte de um grupo, de uma cultura e ter identidade própria” (SÃO PAULO, 2010, p.7). E a criança, ao valer-se dessa prática de narrar um conto e recontar, se posiciona como sujeito atuante na sociedade, expõe seus pontos de vista – mesmo que influenciada pela cultura que a envolve e torna-se, como destaca o material *Cadernos da Rede*, um produtor de cultura. Contudo, para que esta interação ocorra é fundamental que o (re)contista conheça o gênero discursivo e a história original do qual vai se valer em sua reconstrução.

BARBOSA, Deysiane Paulino. A oralidade no gênero textual reconto de história em contexto de sala de aula em tempos de pandemia. 2022. 112 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022.

MARASSI, Irene Rodenas. Orientações didáticas: Planejando a Contação de histórias e o Reconto: Algumas orientações para planejar uma boa situação de reconto. In *Diário de um Formador*, 2011.

RECONTO. In *Dicionário Online de Português*. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/reconto/>>. Acesso em: 3 nov. 2023.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Cadernos da Rede: Percursos de aprendizagens: leitura e reconto - A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil/SME – São Paulo: SME / DOT, 2010.*

Sintetizando!

Francisco (2012) esclarece que no reconto é preciso haver a percepção, que é resultante da narrativa, associada aos elementos imaginados no transcorrer da narração, isto é,

[...] à execução de um reconto, é fulcral que o aluno seja capaz de selecionar, reorganizar e reutilizar a informação fornecida no texto em estudo. No reconto de um texto narrativo, o aluno tem de conhecer as características, propriedades e estruturação do texto lido assim como perceber qual o encadeamento e sucessão de acontecimentos que ocorrem ao longo do espaço e do tempo, percecionando a relevância de uns episódios da narrativa, em detrimento de outros (FRANCISCO, 2012, p. 37-38).

FRANCISCO, Juliana D. P. **O reconto escrito – um estudo realizado com alunos do 3.º ano.** 2012. 292 f. Relatório de Estágio (Departamento de Educação) – Universidade de Aveiro, Portugal.

Como fazer um reconto de fadas

Ribeiro (2017, p. 376) esclarece que no reconto há “uma reconstrução da história lida ou ouvida por parte do leitor/ouvinte, geralmente, marcada por idiosincrasias próprias do sujeito criador/produtor/narrador”, ou seja, a nova versão contada está carregada de traços linguísticos, discursivos, estilísticos e culturais que são próprios do recontista.

O ato de ler e de (re)contar histórias “constitu[em] uma experiência humana fundamental para sentir-se parte de um grupo, de uma cultura e ter identidade própria” (SÃO PAULO, 2010, p.7). Assim, ao recontar “os alunos começam por se apoiar em elementos do texto que consideram importantes de modo a criar uma nova história. Afinal, o reconto não se trata de uma repetição do texto lido, mas da reconstrução de uma história por parte do aluno” (FRANCISCO, 2012, p. 37), que, apoiado em uma narrativa que já conhece, possibilita o (re)criar e o sentir-se “numa espécie de ‘faz de conta literário’” (MARASSI, 2011, p. 1).

Mão à obra! Para elaborar um reconto de fadas você vai precisar:

1. Escolher um conto de fadas;
2. Ler e se inteirar do assunto da história;
3. Conhecer a estrutura do gênero textual conto de fadas e identificar:
 - ✓ os personagens da história, delimitando-os em principais e secundários;
 - ✓ a situação inicial;
 - ✓ a complicação/conflito;
 - ✓ desenvolvimento;
 - ✓ o desfecho/final da história;
 - ✓ o tempo da narrativa;
 - ✓ o lugar em que a ação ocorre;
 - ✓ o tema.
4. Selecionar os elementos ou ações do conto original que irá manter;
5. Definir quais elementos ou ações que irá acrescentar;
6. Misturar as suas ideias às ideias do texto base;
7. Soltar a imaginação;
8. Não esquecer de dar um título a sua história.

MARASSI, Irene Rodenas. Orientações didáticas: Planejando a Contação de histórias e o Reconto: Algumas orientações para planejar uma boa situação de reconto. In *Diário de um Formador*, 2011.

RIBEIRO, Simone B. C. A discursividade enunciativa aplicada na leitura e análise de um (re)conto dos “três porquinhos”. In *Revista Travessias*, v. 11, n. 3, set./dez. 2017, p. 373 – 387.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Cadernos da Rede: Percursos de aprendizagens: leitura e reconto - A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil/SME – São Paulo: SME / DOT, 2010*

Identifique e aplique

- ✓ o tema/assunto do conto de fadas selecionado
- ✓ a situação inicial
- ✓ a complicação
- ✓ o caminho que você pretende seguir:
- ✓ quais são as opções/possibilidades?
- ✓ a história terá um final feliz, trágico, inesperado, surpreendente...

Afinal, recontar não é repetir a história base, mas sim reconstruir uma história a partir do ponto de vista e do conhecimento de mundo do próprio recontista.

O fato de dominar e conhecer as estruturas e características do gênero é imprescindível para desenvolver a narrativa dessa forma de recontar uma história, bem como o entendimento da história precedente, seus personagens, elementos e ações principais, uma vez que na prática do recontar a história, as crianças ou “os alunos começam por se apoiar em elementos do texto que consideram importantes de modo a criar uma nova história. Afinal, o reconto não se trata de uma repetição do texto lido, mas da reconstrução de uma história por parte do aluno” (FRANCISCO, 2012, p. 37).

FRANCISCO, Juliana D. P. **O reconto escrito – um estudo realizado com alunos do 3.º ano**. 2012. 292 f. Relatório de Estágio (Departamento de Educação) – Universidade de Aveiro, Portugal.

Checklist do gênero textual reconto!

O reconto possui:

- ✓ um título
- ✓ a situação inicial
- ✓ o conflito/complicação
- ✓ o desenvolvimento
- ✓ um novo desfecho final
- ✓ o tempo
- ✓ um narrador
- ✓ o personagem principal e secundários
- ✓ a temática
- ✓ o lugar
- ✓ relação com um conto de fadas
- ✓ o seu ponto de vista

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria B. Marques et. al. Em busca das pistas. In: ABAURRE, M. B. M et. al (orgs). *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997, p. 13-36.
- ALENCAR, Thaina. de S; RIBEIRO, Simone B. C. O tecido escolar e a linha sociolinguística: como costurar propósitos tão opostos através do professor? In POTT, A. (Org.). *O universo da educação: desafios e possibilidades no século XXI*. v. 1. Cruz Alta: Ilustração, 2021, p. 169-187.
- ALKMIM, Tânia Maria. Sociolinguística. Parte I. IN: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Cristina. *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*, v.1, 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 21-47.
- AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. *Proposta pedagógica curricular: educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais): rede pública municipal: região da AMOP*. Cascavel: Assoeste, 2019. Disponível em: <http://paginapessoal.utfpr.edu.br/adrianam/oficina-prefeitura-municipal-amop/PROPOSTA%20PEDAGOGICA%20CURRICULAR_2020.pdf/view>. Acesso em: 10 set. 2021.
- ANDRADE, Fabiana S. de. Biografia: um gênero em questão. In *Ave Palavra* (UNEMAT), v. 2, p. 1-11, 2014. Disponível em: <<https://revista.unemat.br/avepalavra/EDICOES/18/Arquivos/andrade.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2023.
- ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; ZANINI, Marilurdes; MENEGASSI, Renilson José. O ensino de língua portuguesa numa perspectiva interacionista. In: MENEGASSI, R. J. (Org). *Interação e escrita: 1º Seminário de Ensino e Aprendizagem de Línguas*. Maringá: Departamento de Letras Editora, 2007, p. 1-18.
- ARAÚJO, Denise L. de. Práticas letradas no vestibular: análise de uma prova de redação. *Revista Intercâmbio*, vol. XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2006, p. 1-15. Disponível em <www.pucsp.br/pos/lael/intercambio/pdf/lino-de-araujo.pdf>. Acesso em 13 fev. 2009.
- BAGNO, Marcos. Por uma sociolinguística militante. In BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004, p. 7-10.
- BAKHTIN, Mikhail “Os gêneros do discurso”. In. BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.p. 261-306.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *Estética da criação verbal*. 3. ed. [Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira]. São Paulo: Martins Fontes, 2000/2003, p. 277-326.
- BAKHTIN, Mikhail. VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1929].
- BARBOSA, Deysiane Paulino. A oralidade no gênero textual relato de história em contexto de sala de aula em tempos de pandemia. 2022. 112 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022.

BAZERMAN, Charles. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Orgs.). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. 2. ed. [Trad. Judith Chambliss Hoffnagel]. São Paulo: Cortez, 2006, p. 16-46.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática da língua portuguesa*. 37. ed. rev., ampl. e atual. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; SILVA, Kleber Aparecido da. Sociolinguística educacional: uma entrevista com Stella Maris Bortoni-Ricardo. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 22, n. 1, p. 219-231, jan./abr. 2022.

BORTONI-RICARDO, Stella M. *Manual de sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.

BORTONI-RICARDO, Stella M., FREITAS, Vera A. de L. *Sociolinguística Educacional*. In: HORA, D. et alli (Orgs.) *Abralin – 40 anos em cena*. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, p. 217-240, 2009.

BORTONI-RICARDO, Stella M. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In: GORSKI, Edair M.; COELHO, Izete L. (Org.). *Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006, p. 267-288.

BORTONI-RICARDO, Stella M. *Nós chegemos na escola, e agora?* Sociolinguística & educação. São Paulo. Parábola Editorial. 2005.

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

BORTONI-RICARDO, Stella M. e DETTONI, Rachel do V. Diversidades lingüísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. In: COX, M. I. P. e ASSIS-PETERSON, Ana A. de. (Orgs.). *Cenas de sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 81-103.

BORTONI-RICARDO, Stella M. *Contribuições da Sociolinguística Educacional para o Processo Ensino e Aprendizagem da Linguagem*. s.d. Disponível em: <www.stellabortoni.com.br>. Acesso em: 08 set. 2021.

BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas, SP: UNICAMP, 2005. p. 87-98.

BRANDÃO, Helena N. Texto, gêneros do discurso e ensino. In: BRANDÃO, H. N. (Org.). *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*, vol. 5. São Paulo: Cortez, 2000, p. 17-45.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRONCKART, Jean-Paul. Os gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. In: MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. de L. M. (Orgs.). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. [Trad. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio]. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

CALVET, Louis-Jean. *As políticas lingüísticas*. [Tradução de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno]. São Paulo: Parábola, 2007.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. [Trad. Marcos Marcionilo]. São Paulo, Parábola, 2002.

CASTILHO, Ataliba T. de. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

CEZARIO, Maria. VOTRE, Sebastião. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, Mário E. (Org.). *Manual de linguística*. 2. ed. 6. reimp. São Paulo: Editora Contexto, 2018, p. 141-153.

CHAGAS, Paulo. A mudança lingüística. In FIORIN, José L. (Org.). *Introdução à linguística*. 5. ed. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2007, p. 121-140.

COSTA, Marcos A. Estruturalismo. In: MARTELOTTA, Mário E. (Org.). *Manual de linguística*. 2. ed. 6. reimp. São Paulo: Editora Contexto, 2018, p.113-127.

COSTA, Marcos A. Estruturalismo. In: MARTELOTTA, Mário E. (Org.). *Manual de linguística*. 2. ed. 6. reimp. São Paulo: Editora Contexto, 2013, p.113-127.

COSTA, Sérgio R. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CUNHA, Angélica. COSTA, Marcos. MARTELOTTA, Mário E. Linguística. In: MARTELOTTA, Mário E. (Org.). *Manual de linguística*. 2. ed. 6. reimp. São Paulo: Editora Contexto, 2018, p. 15-29.

CUNHA, Angélica. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, Mário E. (Org.). *Manual de linguística*. 2. ed. 6. reimp. São Paulo: Editora Contexto, 2018, p. 157-174.

DE FARIAS, Francy Rennia Aguiar; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. Literatura Infantil: A Contribuição dos Contos de Fadas para a Construção do Imaginário Infantil. In *Saberes da Educação*, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 1-13, 2012. Disponível em: <<http://docs.uninove.br/artefac/publicacoes/pdf/v3-n1-2012/francy.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2023.

DIANA, Daniela. Gênero textual Entrevista. In *Toda Matéria*, [s.d.]. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/genero-textual-entrevista/>>. Acesso em: 10 nov. 2023.

DIANA, Daniela. Relato pessoal. In *Toda Matéria*, [s.d.]. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/relato-pessoal/>>. Acesso em: 10 out. 2023.

DIAS, Adriele D; STURZA, Eliana R. O saber linguístico: um olhar sobre a formação docente no curso de pedagogia da UFSM. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.20, n.2, p. 149-169, jul./dez. 2017.

FARACO, Carlos A. *Linguística Histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas*. São Paulo: Parábola, 2005.

FARACO, Carlos A. *Norma Culta Brasileira, desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FABRÍCIO, Branca F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In MOITA LOPES, Luiz P. Da (Org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 45-65.

FAZIO, Caroline. Desinências. 2022. In *quero Bolsa*. Disponível em: <<https://querobolsa.com.br/enem/portugues/desinencias>>. Acesso em: 13 set. 2023.

FERNANDES, Fernanda. Avaliação para inclusão e o erro como parte da construção do conhecimento. In *MultiRio a mídia educativa da cidade*, 17 nov. 2017. Disponível em: <<http://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/13257-avalia%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 30 jul. 2021

FERNANDES, Márcia. Biografia. In *Toda Matéria*, [s.d.]. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/biografia/>>. Acesso em: 10 nov. 2023.

FERNANDES, Márcia. Desinências. In *Toda Matéria*, [s.d.]. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/desinencias/>>. Acesso em: 13 set. 2023.

FIORIN, José L. (Org.). *Introdução à linguística: I Objetos teóricos*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

FRANCISCO, Juliana D. P. *O reconto escrito – um estudo realizado com alunos do 3.º ano*. 2012. 292 f. Relatório de Estágio (Departamento de Educação) – Universidade de Aveiro, Portugal. Disponível em: <<http://ria.ua.pt/bitstream/10773/9828/1/disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 3 nov. 2023

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João. W. *Da redação à produção de textos*. In: GERALDI, J. W. & CITELLI, B. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, v. 1, 1997.

HAMEL, Rainer E. Direitos linguísticos como direitos humanos: debates e perspectivas. In OLIVEIRA, Gilvan M de (Orgs.). *Declaração universal dos direitos lingüísticos*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 47- 80.

HORA, D. da. Teoria da variação: trajetória de uma proposta. In HORA, D. da. (Org.). *Estudos sociolingüísticos: perfil de uma comunidade*. João Pessoa: 2004, p. 13-28.

JOVCHELOVITCH, Sandra. e BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W. e GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. (trad. De Pedrinho A. Gnareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 90-113.

KENEDY, Eduardo. Gerativismo. In: MARTELOTTA, Mário E. (Org.). *Manual de linguística*. 2. ed. 6. reimp. São Paulo: Editora Contexto, 2018, p. 127-139.

LABOV, Willian. *Modelos sociolingüísticos*. Trad. José Miguel Marinas Herreras. Madrid: Ediciones Cátedra, 1983.

LABOV, Willian. Field Methods of the project on linguistic change and variation. In: BAUGH, J.& SHERZER, J. (Eds.). *Language in use*. NJ: Prentice-Hall, 1986. p. 28-53.

LABOV, Willian. *Padrões sociolingüísticos*. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 235-259.

MARASSI, Irene Rodenas. Orientações didáticas: Planejando a Contação de histórias e o Reconto: Algumas orientações para planejar uma boa situação de reconto. In *Diário de um Formador*, 2011.

Disponível em: <<http://registrosdeumformador.blogspot.com/2011/10/contacao-de-historias-e-reconto-o-que-o.html>>. Acesso em: 29 out. 2023.

MARCHEZAN, Renata C. Diálogo. In BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006, p.115-131.

MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M. et al. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória, PR: Kayganguê, 2005, p. 17-33.

MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et al. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 19-36.

MARIANO, Rafaela D; SILVA, Beatriz F. *Sociolinguística*. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A, 2017.

MARTELOTTA, Mário E. Conceitos de gramática. In: MARTELOTTA, Mário E. (Org.). *Manual de linguística*. 2. ed. 6. reimp. São Paulo: Editora Contexto, 2018, p. 43-68.

MARTINS, Marco A; VIEIRA, Silvia R; TAVARES, Maria A. Contribuições da Sociolinguística Brasileira. In: MARTINS, Marco A; VIEIRA, Silvia R; TAVARES, Maria A. (Orgs.). *Ensino de Português e sociolinguística*. 1. ed., 1ª impressão, - São Paulo: Contexto, 2016. p. 9-36.

MASSUCATO, Murielle; MAYRINK, Eduarda D. Dê atenção especial ao professor alfabetizador. In *Nova Escola*, 2015. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1539/de-atencao-especial-ao-professor-alfabetizador#:~:text=O%20professor%20alfabetizador%20%C3%A9%20o,ler%20e%20escrever%20com%20compreens%C3%A3o>>. Acesso em: 12 nov. 2023.

MENDES, Kezia P. Re: Enunciado, texto e discurso. In *Forum Ead Moodle UFPA: Atividade VI: Enunciado, texto e discurso*. jun./ago. 2017. Disponível em: <<https://aedmoodle.ufpa.br/mod/forum/discuss.php?d=87674#p350613>>. Acesso em: 14 out. 2021

MEREGE, Ana Lucia. O conto de fadas: abordagens e definições. In: *Os contos de fadas: origens, história e permanência no mundo moderno*. São Paulo: Claridade, 2010. cap. 1, p. 8-17.

MINUZZO, Cinthia I. G; RIBEIRO, Simone B. C. A ato discursivo de recontar e a sua intrínseca relação dialógica com o contexto social. In LOPES, Limerce F; DI CAMARGO JUNIORS, Ivo; ARAÚJO, Michell P. M. *Círculo de Bakhtin: linguagem, educação, sujeito e relações dialógicas*. Editora Mentis Abertas, 2021 (no prelo).

MOITA LOPES, Luiz P. da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado. In MOITA LOPES, Luiz P. da. (Org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 13-42.

MOITA LOPES, Luiz P. da. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In MOITA LOPES, Luiz P. da. (Org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 85-107.

MONTE MÓR, Walkyria. As políticas de ensino de línguas e o projeto de letramentos. In In NICOLAIDES, Christine et al. (Orgs.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 219-236.

NADAL, Juliane; RAUPP, Eliane Santos. A abordagem dos gêneros textuais nos planos e nas aulas de Língua Portuguesa. *Anais do XIX CELLIP: Pesquisa em Língua e Cultura na América Latina*, 2009. Cascavel, n. XIX, v.XIX, 2009, p. 1-8.

NEVES, Flávia. Estrutura do verbo. In *Norma Culta*. s.d. Disponível em: <<https://www.normaculta.com.br/estrutura-do-verbo/>>. Acesso em: 13 set. 2023.

NEVES, Flávia. Estrutura e formação das palavras. In *Norma Culta*. s.d. Disponível em: Disponível em: <<https://www.normaculta.com.br/estrutura-do-verbo/>>. Acesso em: 13 set. 2023.

NEVES, Flávia. Presente do Indicativo. In *conjugação*, s.d. Disponível em: <<http://www.conjugacao.com.br/presente-do-indicativo/>>. Acesso em: 13 set. 2023.

OFICINA SÓ PORTUGUÊS. Conheça os 3 principais tipos de transcrições de áudio. s.d. Disponível em: <<https://oficinasoportugues.com.br/blog/os-3-tipos-de-transcricao-de-audio/>>. Acesso em: 10 nov. 2023.

OLIVEIRA, Gilvan M. de. Políticas linguísticas como políticas públicas. 2013. Disponível em <http://e-ipol.org/wp-content/uploads/2013/06/Políticas_linguísticas_e_Políticas_publicas.pdf>. Acesso em set. 2013.

OLIVEIRA, Gilvan M. de. Política Linguística na e para além da Educação Formal. *Estudos linguísticos XXXIV*, p. 87-94, 2005. Disponível em <http://etnolinguitica.wdfiles.com/local-files/journal%3Aestudos/oliveira_2005_politica.pdf>. Acesso em set. 2013.

OLIVEIRA, Luís C; CYRANKA, Lúcia F. M. *Sociolinguística educacional: ampliando a competência de uso da língua*. Soletas, N. 26 (jul.-dez. 2013).

OLIVEIRA, Mariangela. WILSON, Victoria. Linguística e ensino. In: MARTELOTTA, Mário E. (Org.). *Manual de linguística*. 2. ed. 6. reimp. São Paulo: Editora Contexto, 2018, p. 235-241.

OLIVEIRA, Patrícia Cristina de; BENITES, Sônia Aparecida Lopes. As concepções de linguagem e o ensino da produção textual. *Anais do XIX CELLIP: Pesquisa em Língua e Cultura na América Latina*, 2009. Cascavel, n. XIX, v.XIX, 2009, p. 1-7.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *O que é linguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

PAVANI, Cinara Ferreira; KOCHÊ, Vanilda Salton. Redação de vestibular: um gênero discursivo heterogêneo. *Caderno Seminal Digital*, v. 5, n. Jan-Jun/2006. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2006, p. 111-130. Disponível em: <<http://www.dialogarts.uerj.br/arquivos/seminaldigital2006.1.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2008.

PEDROSA, Juliene L. Variação fonético-fonológica e ensino de português. In MARTINS, Marco A; VIEIRA, Sílvia R; TAVARES, Maria A. (Orgs). *Ensino de português e sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2016, p. 57-80.

PENNYCOOK, Alastair. Uma lingüística aplicada transgressiva. In MOITA LOPES, Luis P. da. (Org.). *Por uma lingüística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p.67-84.

PESSOA, Fátima C. da C. Re: Enunciado, texto e discurso. In *Forum Ead Moodle UFPA: Atividade VI: Enunciado, texto e discurso*. jun./ago. 2017. Disponível em: <<https://aedmoodle.ufpa.br/mod/forum/discuss.php?d=87674#p350613>>. Acesso em: 14 out. 2021

PETTER, Margarida. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, José L. (Org.). *Introdução à Linguística: I Objetos teóricos*. São Paulo: Contexto, 2002. p. 11-25.

PIMENTEL, Carlos. *Redação descomplicada*. São Paulo: Saraiva, 2008.

PINTO, Abuêndia P. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. In: DIONÍSIO, A. P. et al. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 47-57.

PORTELA, Angela Scheffer. O gênero textual contos de fadas como instrumento de integração dos alunos de 6º ano. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE: Produção Didático-pedagógica, 2013. Cornélio Procópio: SEED/PR., 2013. V.2. (Cadernos PDE). Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uenp_port_pdp_angela_scheffer_portela.pdf>. Acesso em: 16 out. 2023.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In NICOLAIDES, Christine et al. (Orgs.). *Política e políticas lingüísticas*. Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 19-42.

REAS, Catiane; MINUZZO, Cinthia I. G; RIBEIRO, Simone B. C. “Do singular ao idiosincrático: refletindo sobre os fenômenos linguístico-discursivos presentes no reconto ‘A Chapeuzinho traficante e o lobo maconheiro’”. In PAIVA, Francisco J. de O; SILVA, Eduardo D. da S. (Orgs.). *Estudos da Linguagem: interfaces na linguística, semiótica e literatura em perspectiva*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p 103-117.

ROCHA, Gladys. Avaliação Diagnóstica. In *Glossário Ceale*. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/avaliacao-diagnostica>>. Acesso m: 10 out. 2021.

SAAVEDRA, Mônica M. G; LAGARES, Xoán C. Política e planificação linguística: conceitos, terminologias e intervenções no Brasil. *Revista Gragoatá*, n. 32, 1 sem. 2012. Niterói, p. 11-27, 2012.

SANTOS, Raquel. A aquisição da linguagem. In FIORIN, José L. (Org.). *Introdução à linguística*. 5. ed. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2007, p. 211-226.

SANTOS, Maria E. P. et al. O processo de escrita do vestibulando: em busca dos “indícios de autoria” e estilo. In: CATTELAN, J. C.; LOTTERMANN, C. (Orgs.). *A redação no vestibular da Unioeste: alguns apontamentos à luz da lingüística textual*. Cascavel: EDUNIOESTE, 2009, p. 55-66.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Cadernos da Rede: Percursos de aprendizagens: leitura e reconto - A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2010. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Regionais/109100/Documentos/DOT%20-%20P/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil/Fasc%C3%ADculo2_Leitura_novo_corrigido.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2023*

SARAIVA, J. I. A; SCHEMES, C; ARAÚJO, D. C. Memória e liminaridade entre discursos biográficos da História, do Jornalismo e da Literatura. In *Cad. de Pesq. Interdisc. em Ci-s. Hum-s.*, Florianópolis, v. 12, n. 100, p. 126-158, jan/jul 2011. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/1984-8951.2011v12n100p126/18559>>. Acesso em: 10 nov. 2023.

SARTEL, Marcelo. Conto. In *Português*, s.d. Disponível em: <<https://www.portugues.com.br/literatura/o-conto-suas-demarcacoes.html>>. Acesso em: 5 out. 2023.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. [Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 21-39.

SIGNORINI, Inês. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinariedade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 99-110.

SILVA, K. A.; SANTOS, L. I. S.; JUSTINA, O. D. Entrevista com Kanavillil Rajagopalan: ponderações sobre linguística aplicada, política linguística e ensino-aprendizagem. *Revista de Letras Norte@mentos – Revista de Estudos Linguísticos e Literários*. Edição 08 – Estudos Linguísticos 2011/02. Disponível em: <http://projetos.unemat.net.br/revistas_eletronicas/index.php/norteamentos>. Acesso em março de 2014.

SOARES, D. de A. Introdução à Linguística Aplicada e sua utilidade para as pesquisas em sala de aula de língua estrangeira. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro: CiFEFiL, ano 14, suplemento n. 40, p. 62-80, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/revista/40suple/introdao_a_linguistica%20.pdf>. Acesso em ago.2014.

SOARES, Maximus. Poema do meu pronome possessivo. In *Recanto das Letras*, 07/12/2012. Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/poesias/4024347>>. Acesso em: 15 set. 2023

SOUZA, Danilo Fernandes Sampaio; BAPTISTA, Felipe Barreto. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular: tensões e divergências. In *SABERES*, Natal (RN), v.1, n. 17, dez, 2017, p. 177-186.

RECONTO. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/reconto/>>.

RIBEIRO, Simone B. C. A discursividade enunciativa aplicada na leitura e análise de um (re)conto dos “três porquinhos”. In *Revista Travessias*, v. 11, n. 3, set./dez. 2017, p. 373 – 387.

TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística*. 7. Ed. São Paulo: Ática, 2007.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. 7. Ed. São Paulo: Ática, 2005.

TRAVAGLIA, Luiz C. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1997.

UNIOESTE. *Resolução Nº 287/2016-Cepe, De 8 De Dezembro De 2016*. Alterada pela resolução nº 126/2018- cepe, de 12 de abril de 2018. Aprova o projeto pedagógico do curso de graduação em Pedagogia, do campus de Foz do Iguaçu, para implantação gradativa a partir do ano letivo de 2017.

VIDAL, Viviane Lima. Contos de fadas. In *Cola da Web*. Disponível em/Adaptado de: <<https://www.coladaweb.com/literatura/contos-e-mini-contos>>. Acesso em: 10 set. 2023.

VON BORSTEL, Clarice N. Sociolinguística: teoria, método e objeto em pesquisas *in loco*. In *Web-revista Sociaeto*, vol.4, n. 12, maio 2014. ed. especial: Homenageado Fernando Tarallo.

VON BORSTEL, Clarice N. Políticas linguísticas e educacionais em situações de línguas em/de contato. *LLJournal*, v. 8, n. 1, p.1-10. 2013. Disponível em <http://ojs.gc.cuny.edu/index.php/lljournal/article/view/1365/1452>. Acesso em jun. 2014.

WEEDWOOD, Barbara. *História concisa da linguística*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2002.

WIKIPÉDIA. 5W, s.d. In *Wikipédia: a enciclopédia livre*. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/5W#:~:text=Elas%20foram%20chamadas%20opor%20Arist%C3%B3teles,como%20e%20opor%20que%20meios>

PARTE 3

Unidades Didáticas

Apresentação das Unidades Didáticas

Embora os estudos vinculados à Sociolinguística tenham surgido na década de 60 e a sua relação com o ensino ser amplamente discutida, a sua aplicação na prática pedagógica docente, em especial na didática dos professores alfabetizadores e de Língua Portuguesa, ainda é mínima e esporádica. De um lado, é possível observar a escassez de teorias linguísticas presentes nos currículos de pedagogia e, de outro, um não aprofundamento nas concepções de linguagem de cunho social, como a Sociolinguística, nos cursos de licenciatura, principalmente, de Letras.

Como a escola é um espaço em que as variantes linguísticas entram em contato e conflito, em decorrência da diversidade de falantes que trazem consigo traços particulares de sua convivência com a família, amigos e culturas, é possível visualizar a importância que a instituição de ensino tem no processo de construção de saberes e de identidades. Contudo, ao ensinar a língua institucionalizada, nem sempre são consideradas e respeitadas as diversidades linguísticas-culturais dos discentes.

Diante disso, com vistas a refletir e a problematizar sobre essa realidade, foram submetidos projetos de Pesquisa e de Extensão em torno da temática da pedagogia da variação linguística e, a partir desses, construiu-se este livro que é fruto de duas Ações de Extensão.

Sobre as Projetos de Extensão

Ao articular a Pesquisa, o Ensino e a Extensão, primando pela integração, têm-se a possibilidade de dar mais concretude às ações desenvolvidas na Universidade em e com a parceria da Comunidade, e de obter resultados mais robustos e concernentes às realidades e necessidades das partes envolvidas no processo. Logo, a devolutiva pode materializar-se tanto pelo diálogo e pela intervenção como pela produção de instrumentos que possam contribuir no dia a dia das comunidades atendidas.

Sendo assim, quando houve a publicação do recurso ao pesquisador, por meio do Edital 56/2022/PROEX - Seleção de PROJETOS - PROFAEX 2022/2023, inscreveu-se o Projeto

Sociolinguística e ensino do português brasileiro, classificado em 1º lugar na área de Educação, sendo contemplado com um recurso de R\$ 3.000,00 que foi utilizado para a publicação desta coletânea, formada pelo material didático do aluno (este livro) e pelo material teórico-didático do professor. Com vistas a possibilitar a participação de discentes em caráter remunerado, submeteu-se o Projeto em Edital específico para bolsas PROEX, e um novo Projeto *Práticas pedagógicas do português e suas variações linguísticas* ao Edital 30/2022/PROEX PIBEX 2022/2023, cujas cotas recebidas possibilitou a participação de duas acadêmicas, Ana Denise Nunez Tripode (LEPLE) e Nicole Alejandra Sinza Mendez (MLA).

Por meio dos dois Projetos de Extensão, visou-se contribuir de maneira teórica, metodológica e prática, sob a ótica da pedagogia da variação linguística, frente ao ensino da língua portuguesa e suas variantes linguísticas, tendo como foco os aportes da Sociolinguística Educacional, para com a formação dos professores que atuam com o ensino da Língua Portuguesa, especialmente, no âmbito do ensino fundamental I (alfabetização e letramento). Para tanto, elaborou-se um plano de ações a serem executadas pelos integrantes dos projetos, tendo em vista a metodologia e os objetivos dos dois Projetos.

Dentre as atividades realizadas nos projetos, destacam-se:

1. as leituras teóricas realizadas sobre a Linguística e a Sociolinguística, com vistas a verificar as abordagens linguísticas presentes na prática e na didática de professores alfabetizadores e/ou de Língua Portuguesa que atuam com crianças do Ensino Fundamental I;
2. as observações de aulas de Língua Portuguesa, em turmas de 5º anos, de uma escola municipal de Foz do Iguaçu, Paraná;
3. as discussões e as reflexões em torno da relevância da sociolinguística na formação do professor e a sua aplicação pedagógica em sala de aula;
4. o planejamento e a aplicação de uma Proposta de Intervenção, a partir da contação de história do livro *O monstro das cores*, da escritora espanhola Anna Llenas, e que culminou na elaboração de um relato pessoal produzidos por alunos de 5ª série;
5. a elaboração e a publicação dos dois livros que compõe a coletânea intitulada *Práticas pedagógicas do português e suas variações linguísticas*.

Por conseguinte, esta coletânea, formada pelos dois livros, objetiva:

1. contribuir para o aprimoramento teórico e pedagógico docente;
2. suscitar a reflexão sobre a aplicação de perspectivas que envolvam práticas pedagógicas de português e suas variações linguísticas;

A variação linguística em sala de aula

7. Leia o reconto de fadas *A princesa corajosa* e observe o uso da Língua Portuguesa:

A princesa corajosa

Era uma vez há muitos anos uma princesa corajosa que queria derrotar o dragão mas forte que todos os animais.

Então a princesa pegou uma poção de veneno e teceu da a poção na cozinha para ela mata o dragão e deu o dragão estava no castelo e deu jogou a poção de veneno e comunicou logo no dragão e o dragão morre.

7.1 A partir o reconto de fadas *A princesa corajosa*, responda às perguntas:

I. A versão escrita *A princesa corajosa* corresponde a um reconto de fadas?

3. contribuir para a ampliação da aquisição da linguagem dos alunos, sob a ótica da Sociolinguística Educacional;
4. promover reflexões de natureza e consciência linguística, em prol de um ensino e de uma aprendizagem harmoniosa e igualitária da Língua Portuguesa; e
5. incentivar a pesquisa e a elaboração de materiais didáticos correlatos à realidade sociolinguística dos estudantes.

Sobre a Proposta de Intervenção

A partir do livro da escritora espanhola Anna Llenas, *O monstro das cores*, foi elaborada uma Proposta de Intervenção, com vistas a obter textos reais produzidos por alunos do Ensino Fundamental I. A proposta delineou-se por meio da prática de contação de história, em que foi realizada a mediação de leitura do conto *O monstro das cores*. Durante a contação da história, a mediadora chamava a atenção dos alunos às cores presentes no livro, bem como na maneira em que as ilustrações estavam dispostas no transcorrer das páginas, procurando correlacionar texto, imagem e entoação.

Finalizada a leitura do conto, os discentes e a mediadora conversaram sobre a temática do livro, momento em que as crianças apresentaram as suas percepções sobre a história, os sentimentos e as emoções. Em correlato, surgiram várias perguntas em torno do porquê daquelas cores representarem aqueles sentimentos e não situações contrárias, bem como quais as emoções e os sentimentos que estavam atrelados a outras cores, como, por exemplo: laranja, roxo, marrom, branco e preto.

Após rica discussão sobre as cores e as emoções, a mediadora retirou da bolsa algumas garrafinhas pet, dentro das quais havia arroz colorido, e explicou que elas representavam os potes das emoções do Monstro das Cores e que seriam utilizadas para narrar situações por eles vividas. Havia uma garrafinha para cada emoção: colorida (confuso), amarelo (alegria), azul (tristeza), vermelho (raiva), cinza (medo), verde (calmo) e rosa (amado).

Para a dinâmica oral, cada aluno escolhia uma cor e contava algum acontecimento que estivesse relacionado àquela emoção. Alguns contaram mais de uma história, já outros

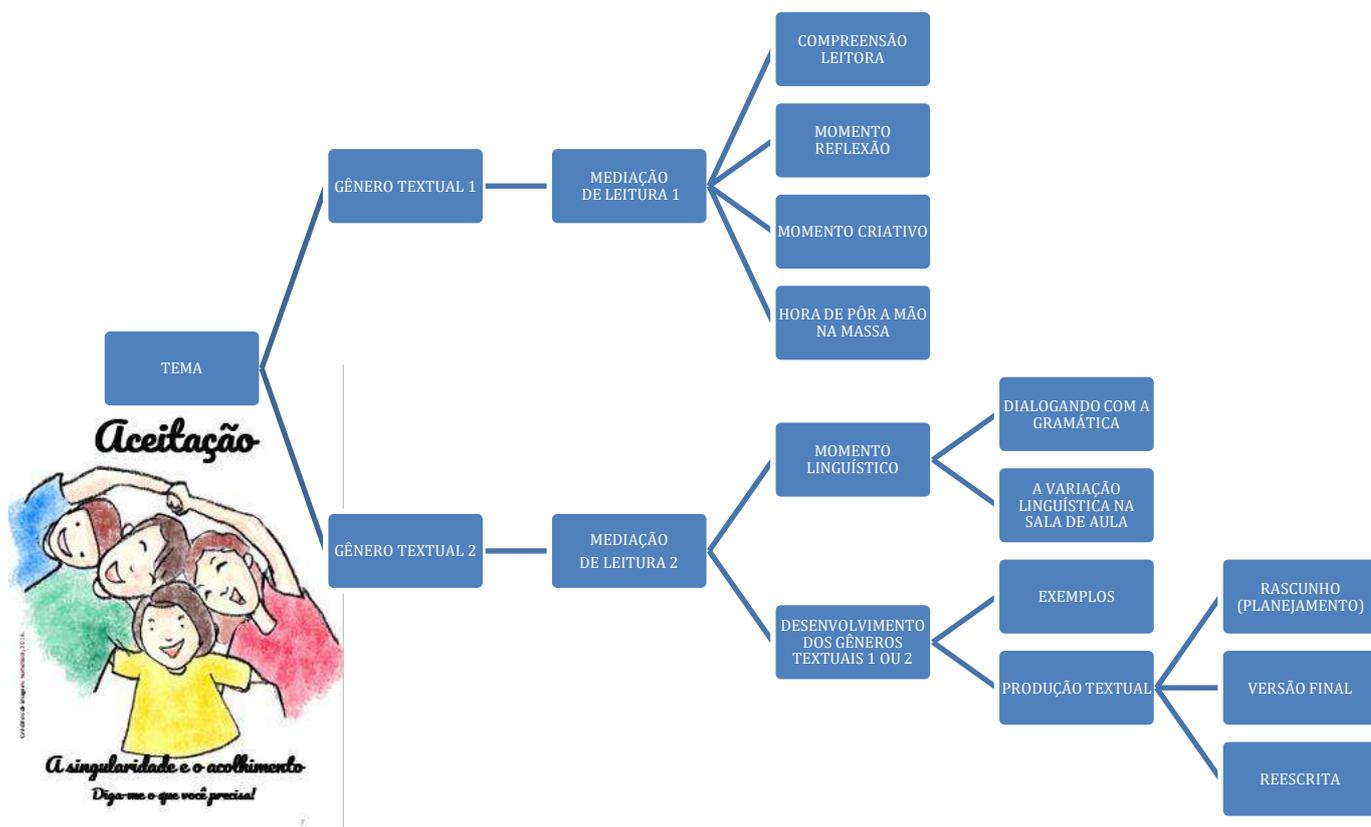
optaram por não participar. Finalizada a interação oral, a mediadora solicitou que eles escrevem a narrativa contada ou que produzissem uma nova e entregou uma folha personalizada para isso. Quem quisesse poderia acrescentar um desenho ao relato pessoal.

Apesar da Proposta de Intervenção envolver a produção de um relato pessoal, tratava-se de uma atividade curta, com duração de 2h, portanto, a mediadora não se deteve em explicar a teoria dos gêneros textuais ou no que consistia o relato pessoal. Sendo assim, optou-se por introduzir e desenvolver o gênero textual em tela, por meio da contação de história, da realização dos relatos orais e da escrita destes.

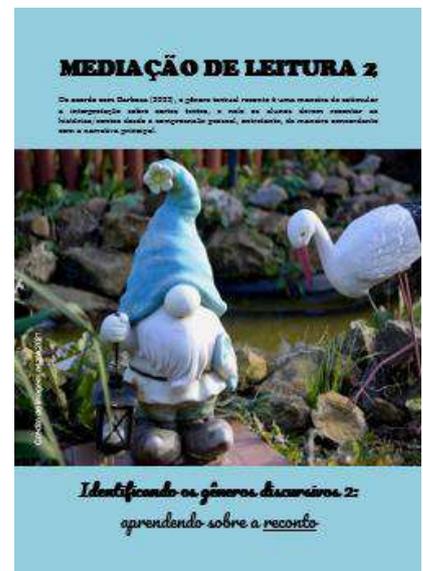
Com base no planejamento da aula, foram gerados 25 relatos pessoais que passaram a compor o acervo de textos reais dos Projetos *Sociolinguística e ensino do português brasileiro* e *Práticas pedagógicas do português e suas variações linguísticas*.

Sobre a estrutura do material didático

As unidades didáticas possuem uma estrutura fixa, no que compreende às partes que as constituem, que se definem a partir da temática que atravessará a proposta, como pode ser observado no organograma a seguir:



Por conseguinte, o *gênero textual 1* compreende o gênero que envolverá a *mediação de leitura 1*; esta é realizada por meio da contação de uma história presente em um livro; na sequência tem-se a *compreensão leitora* composta por atividades em torno da história ouvida/lida; a continuação inicia-se o *momento reflexão* que envolve atividades que suscitam a reflexão do aluno sobre a temática da história ouvida/lida; o *momento criativo* visa desenvolver uma atividade por meio da elaboração de um desenho ou ilustração, podendo ser uma frase a ser inserida em um cartaz, e que esteja correlata



ao assunto em curso; em *hora de pôr a mão na massa com registro*, apresenta-se uma atividade concreta em que os discentes vão construir ou executar algo, como, por exemplo, um jogo. Na *mediação de leitura 2* é inserido o *gênero textual 2*, um novo gênero que esteja relacionado ao primeiro e que, geralmente, será retomado no momento da produção textual; este novo gênero após descrito, traz um exemplo que é explorado de maneira mais sintetizada, atendo-se mais ao conteúdo composicional do gênero e que irá introduzir o *momento linguístico*; este é composto por um conteúdo gramatical que é aplicado através das seções *dialogando com a gramática* (cujas atividades fazem referência ao texto que mediou a leitura 2) e *a variação linguística em sala de aula* (que traz um novo texto, relativo ao gênero textual 2, a ser analisado sob os pressupostos da pedagogia da variação linguística/sociolinguística educacional); a penúltima seção sugere o

desenvolvimento dos gêneros textuais 1 ou 2, traz alguma teoria complementar sobre o gênero textual em destaque, assim como, *exemplos* e aplicação; por fim, parte-se à *produção textual* do gênero textual 1 ou 2, para tanto, após o comando da atividade, tem-se o espaço para o desenvolvimento do texto: rascunho (planejamento), versão definitiva (escrita final a ser entregue para o professor) e reescrita (refacção do texto a partir da verificação feita pelo docente em relação aos aspectos linguísticos e discursivos relativos ao gênero textual elaborado).



Sobre os conteúdos e fontes utilizadas

No transcorrer de cada unidade foram inseridos textos ou partes de textos disponibilizados na internet, principalmente, quando em referência ao gênero textual, seja para o aporte teórico ou para a sua exemplificação. Também foram incorporados alguns vídeos do *Youtube*, em torno dos quais foram desenvolvidas atividades complementares. Quanto aos livros utilizados para as seções de *mediação de leitura 1*, esses não foram inseridos no material, haja vista que a proposta compreende a prática de contação de história e o seu viés de oralidade.

No que compreende às imagens utilizadas no material didático, a maioria advém de sites de imagens gratuitas, como o *pixabay*, como também de sites como o *wikipedia* que disponibiliza imagens via licença *creative commons*. Outras imagens são de sites e blogs disponíveis na internet, bem como resultado de *prints* dos vídeos do *Youtube* que foram utilizados como referenciais no transcorrer do material didático. Todas as imagens trazem a fonte ou créditos de imagem de onde foram retiradas e o *hiperlink* que dá acesso à página dos autores, e no final do livro há uma lista com os *links* de acesso a elas. Por meio do *Canva* também foram incluídas algumas imagens, disponibilizadas de maneira gratuita pelo próprio Programa, para complementar as atividades. No que diz respeito às fotografias, elas foram cedidas pelos participantes do Projeto, como foi o caso das imagens presentes na *Hora de pôr a mão na massa*, da unidade 2, que foram disponibilizadas por Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro.

Assim, o material, que se convencionou chamar de livro do aluno e que forma a parte 3 deste livro teórico-didático, destina-se exclusivamente às três unidades didáticas desenvolvidas com a intenção de levar a Sociolinguística para a sala de aula, ou melhor, de criar *possibilidades* para que a pedagogia da variação linguística seja inserida e esteja presente nas aulas de Língua Portuguesa.

Que este material seja *inspiração*, não apenas aos professores que querem adentrar ao mundo da pedagogia da variação linguística, mas também àqueles que estão dispostos a oportunizar *novas possibilidades linguísticas* aos seus alunos.

Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro

UNIDADES

DIDÁTICAS

Ativismo

*Ana Denise Nunez Tripode
Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro*

Créditos de imagem: jarmoluk, 2017.

Ações e práticas

Diga-me qual mudança você quer promover!

Identificando os gêneros discursivos 1: aprendendo sobre a biografia

Créditos de imagem: fotografierende, 2019.

**De origem grega, a palavra biografia é formada por dois termos:
bio, que significa vida, e grafia (escrever).**

Biografia

Segundo Cascais (2001, apud Andrade 2021, p. 1) a biografia é o “relato factual da vida de uma pessoa”, isto é, um gênero textual que conta/narra a história da vida de alguém.

No site *Toda Matéria*, Márcia Fernandes (s.d.) informa que a biografia “é escrita na terceira pessoa, ou seja, por um narrador que não participa dos fatos contados. Os fatos seguem a ordem dos acontecimentos durante as fases da vida de alguém, que pode ser uma pessoa ou personagem”.

Para Saraiva, Schemes e Araújo (2011, p. 131) a biografia pode ser definida como:

“A história de um indivíduo redigida por outro, mas com a preocupação de revelar não apenas a vida do sujeito biografado, mas também a relação de suas ações com fatos históricos”. Materializa-se através de um texto de caráter narrativo, com base na interpretação do pesquisador, através do uso de “[...] recortes, montagens e traduções de depoimentos orais para escritos”.

Fernandes (s.d.) traça como características da biografia:

- “narração da história da vida de uma pessoa ou personagem;
- escrita em terceira pessoa;
- sequência cronológica dos fatos;
- utilização de marcadores temporais (na infância, na adolescência, naquela época, etc.);
- predomínio de verbos no pretérito perfeito (foi) e imperfeito (era)”.

Adaptado dos textos de:

ANDRADE, Fabiana S. de. Biografia: um gênero em questão. In *Ave Palavra* (UNEMAT), v. 2, p. 1-11, 2014.

Disponível em: <<https://revista.unemat.br/avepalavra/EDICOES/18/Arquivos/andrade.pdf>>.

Acesso em: 10 nov. 2023.

FERNANDES, Márcia. Biografia. In *Toda Matéria*, [s.d.].

Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/biografia/>>. Acesso em: 10 nov. 2023.

SARAIVA, J. I. A; SCHEMES, C; ARAÚJO, D. C. Memória e liminaridade entre discursos biográficos da História, do Jornalismo e da Literatura. In *Cad. de Pesq. Interdisc. em Ci-s. Hum-s.*, Florianópolis, v. 12, n. 100, p. 126-158, jan/jul 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/1984-8951.2011v12n100p126/18559>>.

Acesso em: 10 nov. 2023.

Sintetizando!

A biografia:

- é escrita na terceira pessoa do singular (biógrafo escreve sobre o biografado);
- o narrador não participa dos fatos, apenas os relata;
- registra uma história de vida;
- coleta informações com vistas a reconstruir a trajetória/acontecimentos de vida de uma pessoa;
- pode trazer relatos de pessoas próximas;
- há aquelas que não autorizadas e outras escritas com contribuições disponibilizadas pelo próprio sujeito biografado.

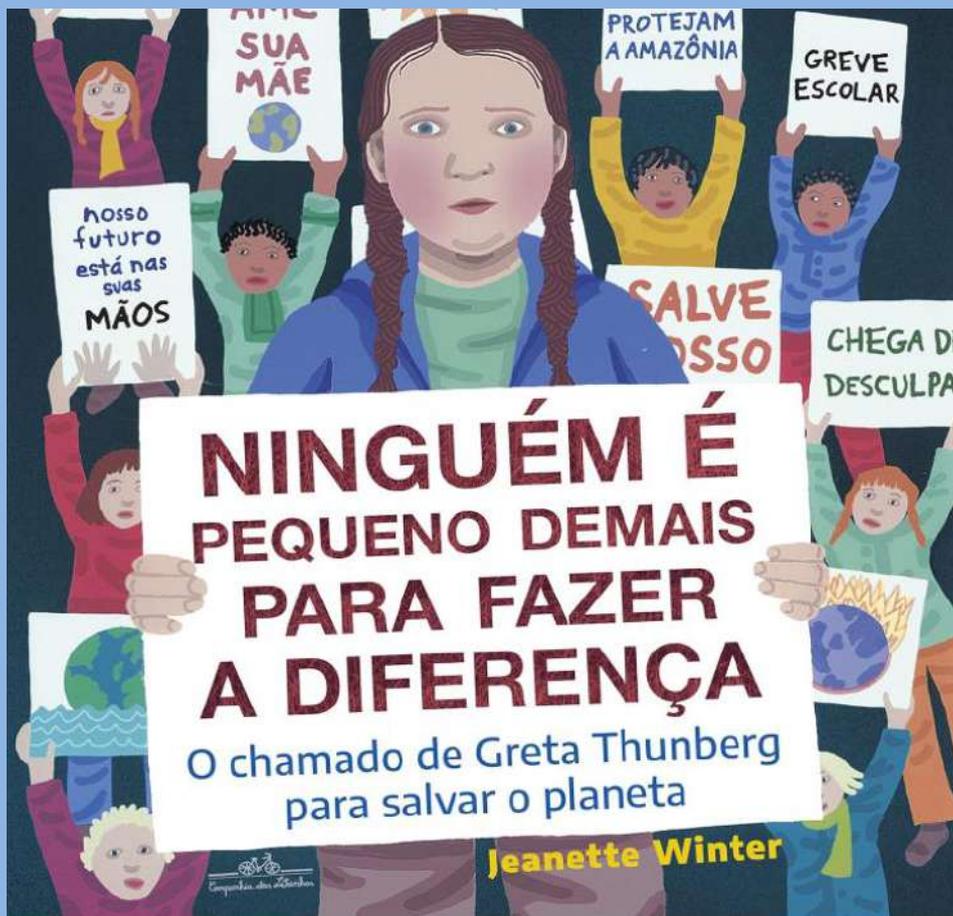
É imprescindível que a biografia contenha:

- rigor na coleta dos dados;
- empenho no aprofundamento das informações;
- respeito ao sujeito a ser biografado;
- criatividade em dispor as informações de maneira envolvente e cativante.

MEDIAÇÃO DE LEITURA 1

Escute

Escute a história de Greta Thunberg do livro “Ninguém é pequeno demais para fazer a diferença” que a sua professora irá ler.



Fonte: WINTER, Jeanette. (2020, capa)

Sobre a autora:



Jeanette Winter “nasceu em 1939, em Chicago, Estados Unidos, e estudou no Instituto de Arte da mesma cidade. É autora e ilustradora de livros infantis, tendo ganhado diversos prêmios ao longo de sua carreira, como o *Jane Addams Children's Book Award*”.

Disponível em: <<https://www.companhiadasletras.com.br/colaborador/06309/jeanette-winter>>; <<https://www.record.com.br/autores/jeanette-winter/>>.

Compreensão leitora

1. Para compreender melhor a história, reflita sobre o texto e responda às perguntas e afirmações com base na biografia:

1.1 O texto escrito por Jeanette Winter caracteriza-se como uma biografia? Justifique sua resposta.

() SIM porque

() NÃO porque

1.2 Qual é o tema abordado no livro *Ninguém é pequeno demais para fazer a diferença*, de Jeanette Winter?

1.3 Considerando o que você lembra da história ouvida, faça uma síntese do texto:

1.4 Quem é a personagem principal da história?

1.5 A história escrita por Jeanette Winter conta a história de uma personagem real ou fictícia? Justifique sua resposta:

1.6 Certo dia na escola, a professora de Greta abordou um tema que despertou muito o seu interesse. Assinale as opções que trazem os assuntos que a professora de Greta trabalhou em sua aula e que chamaram muito a atenção da menina:

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> pobreza | <input type="checkbox"/> aquecimento global |
| <input type="checkbox"/> esportes | <input type="checkbox"/> viagens |
| <input type="checkbox"/> clima e meio ambiente | <input type="checkbox"/> família |

1.7 Depois daquela aula, Greta, que tinha apenas 8 anos, foi atrás de informação e continuou pesquisando muito sobre os assuntos relacionados ao meio ambiente. Recorde e mencione cinco problemas ambientais que estão acontecendo no mundo por causa do aquecimento global e que preocuparam Greta:

Exemplo: Ventos fortes e chuvas torrenciais destruindo regiões.

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

1.8 A partir da definição de **invisível** apresentada pelo *Dicionário Online de Português*, reflita sobre o seguinte trecho da história e responda às questões seguintes:



**“...a menina invisível que não falava nada.
Greta se sentia sozinha na escola”.**

(WINTER, 2020, p. 7)

Significado de **Invisível**

Adjetivo

1. Que, por sua natureza, sua distância ou sua pequenez, escapa à vista: certas estrelas são invisíveis a olho nu.
2. Que se esconde e não quer ser visto: um homem invisível.

Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/invisivel/>>.

I. Alguma das opções mencionadas, na definição do termo **invisível**, pelo *Dicionário Online de Português*, corresponde ao sentido semântico-lexical que se propôs nos trechos em destaque retirados da biografia apresentada?

() sim

() não

II. Copie qual das opções, na sua opinião, representa melhor o que é narrado na história de vida de Greta.



(WINTER, 2020, p. 26)

III. Em que outro momento da história contada, Greta também se sentiu invisível?

1.9 O que motivou Greta Thunberg a começar a se preocupar com o meio ambiente?

- () Sua paixão por viagens
- () Sua vontade de faltar à escola
- () Sua preocupação com as mudanças climáticas
- () Seu sonho de ser famosa

1.10 O que Greta resolveu fazer para contribuir com a proteção/preservação do meio ambiente?

1.11 Por que a Greta começou a faltar à escola todas às sextas-feiras?

1.12 O que estava escrito no pôster/cartaz que Greta fez para o seu protesto na frente do Parlamento?

G _ _ _ _ _ E _ _ _ _ _ P _ _ _ _ _ C _ _ _ _ _

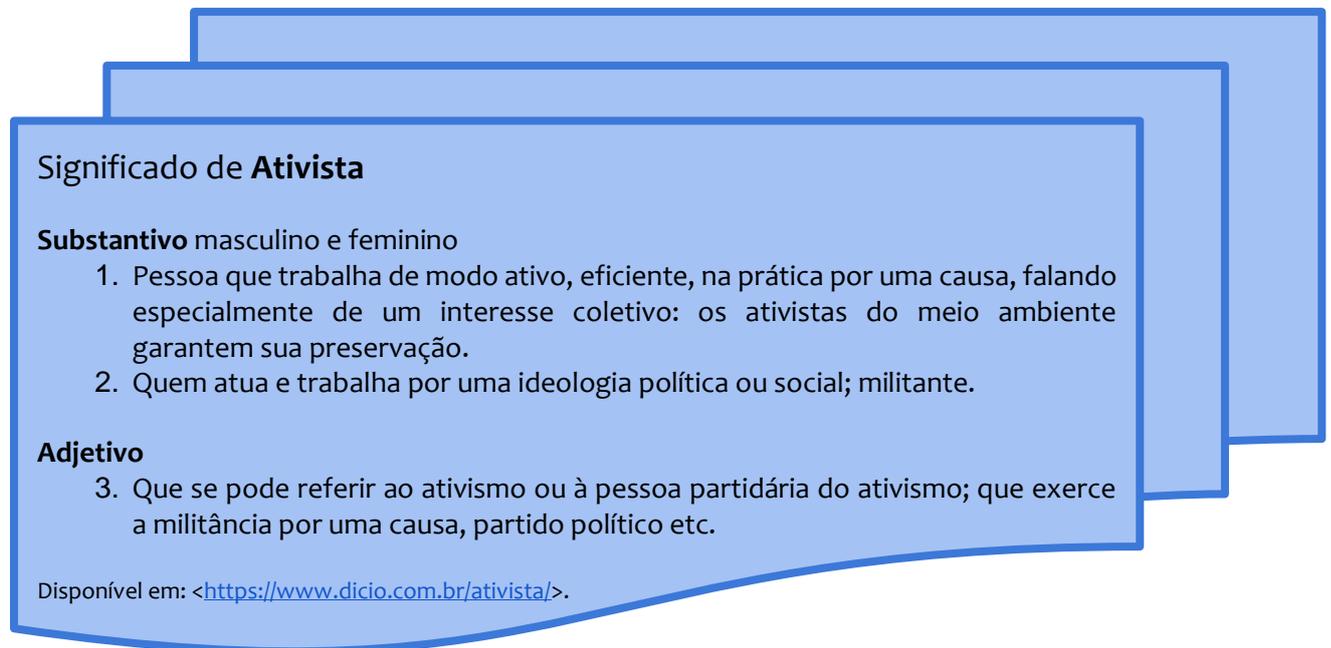
1.13 O movimento inspirado por Greta Thunberg tinha como nome *Fridays for future*, que em português significa “*Sextas pelo futuro*”. Você considera esse nome adequado para o movimento liderado por Greta? Justifique a sua resposta:

1.14 Comente com um/uma colega sobre como as pessoas reagiram quando a Greta começou a protestar na frente da sede do governo. Agora, escreva sobre o que vocês conversaram sobre esse assunto:

1.15 A partir do que analisamos até o presente momento, podemos dizer que Greta Thunberg ficou conhecida por ser:

- () Uma astronauta famosa por suas viagens ao espaço
- () Uma ativista sueca conhecida por sua luta contra as mudanças climáticas
- () Uma cantora famosa por suas músicas sobre o meio ambiente

1.16 Você sabe o que significa a palavra **ativista**? Leia a definição deste termo segundo o *Dicionário Online de Português* e reflita sobre o seu significado:



Significado de Ativista

Substantivo masculino e feminino

1. Pessoa que trabalha de modo ativo, eficiente, na prática por uma causa, falando especialmente de um interesse coletivo: os ativistas do meio ambiente garantem sua preservação.
2. Quem atua e trabalha por uma ideologia política ou social; militante.

Adjetivo

3. Que se pode referir ao ativismo ou à pessoa partidária do ativismo; que exerce a militância por uma causa, partido político etc.

Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/ativista/>>.

I. Você conhece outras pessoas que são **ativistas**? Em caso afirmativo mencione alguns nomes e movimentos a que estão articulados:

II. Algum dos ativistas que você mencionou é uma criança?

- () sim () não

Em caso afirmativo, mencione quem é/são:

Momento de reflexão!

2. Você concorda que...

"Ninguém é pequeno demais para fazer a diferença".

Citação do discurso de Greta Thunberg na COP24, Polônia, e título do livro escrito por Jeanette Winter (2020).

I. Comente: _____

II. Como se relaciona essa frase com a biografia analisada de Greta Thunberg?

III. Quando iniciou a greve pelo clima, Greta sentia que ninguém se importava com o que ela tinha para falar, mas não desistiu. Ela estava determinada a continuar a sua luta. O que teria acontecido se Greta tivesse desistido quando as pessoas não lhe deram atenção em frente ao prédio do governo?



2.1 Veja bem...

“Crianças de todo o mundo começaram a se manifestar. Se os adultos não iam fazer nada para salvar o planeta, as crianças fariam”.

(WINTER, 2020, p. 33).

I. Por que você acha que as crianças tomaram essa decisão?

II. O que fez as pessoas se interessarem pelo movimento liderado por Greta?

III. Ao unirem-se ao protesto de Greta, as crianças começaram a chamar a atenção das pessoas, e a jovem ativista foi convidada a falar:

- () na Conferência das Nações Unidas sobre o Clima (Polônia)
- () no Congresso Brasileiro
- () no Fórum Mundial Econômico em Davos (Suíça)

2.2 Greta foi discursar na Conferência das Nações Unidas sobre o Clima, na Polônia, e no Fórum Mundial Econômico em Davos, na Suíça, porque:

- () era a representante do Grêmio Estudantil
- () falar era cada vez mais necessário
- () gostava de falar em público

2.3 Na história, vemos que os pais da Greta compreenderam e apoiaram a ideia dela. Por que você acha que é importante na nossa vida o apoio dos adultos em quem confiamos?

2.4 Atualmente, Greta continua lutando e exigindo dos políticos leis e outras medidas em defesa do meio ambiente. Além disso, ela é um exemplo daquilo que fala, pois se esforça em levar uma vida ecologicamente sustentável. Uma das práticas que faz parte do seu estilo de vida é a reciclagem.

- I. Observe as imagens e dialogue com os seus colegas sobre o que esses materiais podem se tornar se forem reciclados:



Créditos de imagem: semil.sp.gov.br (2021)

- II. Agora, anote em cada campo o que pode ser feito com cada um dos materiais reciclados em destaque:

Garrafas de vidro

Ex.: vasos de flor

Caixas de papelão

Latas de alumínio

Garrafas e potes de plástico

III. Reflita e descreva como cada imagem abaixo se relaciona com práticas sustentáveis?



Créditos de imagem: viviomarrecife.com.br



Créditos de imagem: blog.pix.com.br



Créditos de imagem: borinipersonalizados.com.br



Créditos de imagem: vejario.abril.com.br

IV. Você conhece outras ações simples para ter uma vida sustentável? Quais?

V. Você já adotou alguma delas no seu dia a dia? Exemplifique:

VI. Você sabe se existe algum programa da prefeitura da sua cidade de cuidado ao meio ambiente?

() sim

() não

Se a sua resposta foi afirmativa, em que consiste o programa?

Se a sua resposta foi negativa, o que você poderia sugerir como prática ou programa a ser aplicado/desenvolvido em sua cidade?

2.5 Você conhece o Movimento Junho Verde praticado em Foz do Iguaçu?

I. Leia a notícia publicada em 2021, no *site Instituto Água e Terra*, sobre o Movimento Junho Verde, realizado em Foz do Iguaçu, e conheça um pouco sobre essa campanha do Governo do Estado do Paraná:



Vários estabelecimentos turísticos da cidade estão iluminados por luzes verdes. Movimento busca aliar preservação ambiental e crescimento econômico e está dentro do contexto da campanha Paraná Mais Limpo, do Governo do Estado.

Durante todo o mês de junho, vários estabelecimentos turísticos de Foz do Iguaçu estão iluminados por luzes verdes, em comemoração ao Mês do Meio Ambiente. A ação integra o movimento Junho Verde, que está inserido na campanha [Paraná Mais Limpo](#), desenvolvida pelo Governo do Estado, por meio da Secretaria do Desenvolvimento Sustentável e do Turismo, em parceria com o Instituto Água e Terra (IAT) e Grupo R20.

A proposta da campanha é desafiar os municípios para que, neste mês, incentivem a população a promover a limpeza de terrenos e publique na internet o antes e o depois com a hashtag #ParanáMaisLimpo.

A iluminação diferenciada em Foz é adotada desde 2018 e foi proposta pelos idealizadores do Movimento Junho Verde, do Festival das Cataratas, a Feira de Turismo e Negócios que acontece anualmente na cidade.

O projeto envolve diversas ações socioambientais implementadas no mercado de turismo. O objetivo é criar mecanismos para causar impactos positivos na sociedade, aproveitando o Dia Mundial do Meio Ambiente, comemorado em 5 de junho. A ideia foi lançada com a assinatura de uma carta de compromisso, em que as empresas participantes assumiram a responsabilidade de adotar medidas de sustentabilidade nos seus negócios.

O Paraná Mais Limpo e o Movimento Junho Verde de Foz do Iguaçu vêm ao encontro da campanha aprovada pelo Senado, que prevê iniciativas do governo federal, estados e municípios para ampliar o conhecimento da população sobre a importância de conservar ecossistemas, controlar a poluição e a degradação dos recursos naturais.

Segundo o secretário do Desenvolvimento Sustentável e do Turismo, Márcio Nunes, o governo estadual está mobilizando o paranaense por meio das instituições para reforçar a cultura de preservação ambiental.

“O Paraná é um dos estados que mais preserva. Tem 29,17% do seu território composto por vegetação nativa e precisamos manter viva essa consciência no dia a dia do paranaense”, disse Nunes, ressaltando que é possível aliar o turismo com preservação ambiental, crescimento econômico e políticas sociais.

FOZ – Em Foz do Iguaçu, o projeto iniciou em 2018, pelo Instituto para o Desenvolvimento do Turismo e Projetos Estratégicos (Idestur). Entre outras ações, os organizadores da Feira de Turismo e Negócios realizam a compensação de carbono das caravanas que participam do evento, com cálculo do combustível gasto no deslocamento até o local e da quantidade de papel que o público leva para casa.

Além da compensação de carbono, o Junho Verde também envolve atividades socioambientais como recuperação de nascentes e confecção de folhetaria, canetas e bolsas com materiais reciclados, como papel usado e garrafas PET. O projeto, em parceria com universidades da cidade, ainda desenvolve várias ações junto a comunidade.

Em menos de três anos, 20 empresas assinaram a Carta de Compromisso do Junho Verde em Foz do Iguaçu. Os impactos positivos, entre outros, resultaram na distribuição de 6 mil mudas de árvores, duas toneladas de resíduos destinadas para reciclagem, confecção de 50 mil bolsas distribuídas para participantes do Festival das Cataratas, 50 quilos de material gráfico confeccionado com recicláveis e na geração de 30 empregos diretos e 200 indiretos.

“Sabendo que o turismo é uma atividade que depende do meio em que está inserido, devemos satisfazer as nossas necessidades do presente e conservar o que temos hoje para que as futuras gerações possam usufruir dos nossos mesmos benefícios”, disse Caroliny Matinc, diretora Ambiental do Idestur, apoiador do Festival das Cataratas.

A Secretaria Municipal de Meio Ambiente de Foz do Iguaçu, Universidade das Américas (Uniamérica) e a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) apoiam o Movimento Junho Verde. O município também aderiu à campanha Paraná Mais Limpo com diversas ações, como recuperação de margens de rios, recolhimento de resíduos em terrenos, com o apoio da comunidade.

Adaptado da notícia publicada, em junho de 2021, no site *Instituto Água e Terra*. Disponível em: <<https://www.iat.pr.gov.br/Noticia/Em-Foz-do-Iguacu-movimento-Junho-Verde-esta-inserido-em-campanha-do-Governo-do-Estado>>. Acesso em: 12 nov. 2023.

- II. Qual foi a sua impressão sobre o Movimento Junho Verde? Comente com os seus colegas.
- III. Conhece outros movimentos relacionados aos meses do ano? Quais? Em que consistem esses movimentos mensais?

Momento criativo!

Dialogando com o texto

“O protesto de Greta deu origem a uma marcha mundial de crianças. A voz baixinha da menina, quando unida a de milhares de outras, se tornou um rugido”.

(WINTER, 2020, p. 35)

3. Agora que você já conhece a história da Greta Thunberg, vamos propor algumas mudanças ambientais para preservar a natureza?

3.1 Ordene as letras e descubra o que é celebrado no dia 22 de março: G A U A

3.2 A ONU (_____), criou no dia 22 de março de 1992, o Dia Mundial da _____.

3.3 A água, além de ser um importante recurso H ____ D R ____ C ____, é essencial para a manutenção da vida e do nosso ecossistema.

3.4 Em 2023, a ONU definiu como tema para o Dia Mundial da Água: “Acelerando Mudanças - Seja a mudança que você deseja ver no Mundo”. Com esta temática objetivava-se pensar em maneiras para solucionar a crise de água e de saneamento em nível global.

I. Pense em algumas alternativas e faça um cartaz com uma frase para expor nos corredores da escola:

Juntos, vamos tornar nossas vozes um rugido também!

Hora de pôr a mão na massa!

4. Você está preparado para se tornar um ativista do meio ambiente?

Então, seja criativo e pense em práticas sustentáveis, pois é hora de transformar a nossa sala de aula em um lugar especial.

A atividade de hoje envolverá a reciclagem!

4.1 Transformando caixas de leite em porta-lápis sustentável!

Materiais

Caixas de leite vazias e limpas

Papel colorido, restos de papel de embrulho ou retalhos de tecido

Cola branca ou cola quente

Régua

Lápis

Para decorar do jeito que você quiser: botões, miçangas, canetas, canetas coloridas, fitas adesivas coloridas ou outros elementos decorativos.



Créditos de imagem: painelcriativo.com.br, 2017

Instruções (modo de fazer)

1. Com a tesoura sem ponta, corte a parte superior da caixa de leite, formando um retângulo aberto. Isso será a base do porta-lápis.
2. Com a régua e o lápis, marque onde você quer cortar e decorar a caixa. Você pode escolher a altura do porta-lápis.
3. Comece a colar e decorar como você quiser. Decida como você quer decorar seu porta-lápis. Use papel colorido, restos de papel de embrulho, tintas ou canetas para decorar a parte externa da caixa de leite cortada e cole tudo com cola branca ou cola quente.
4. Adicione detalhes como botões, miçangas, fitas adesivas. Pode fazer caras de personagens usando papel

para fazer os olhos e a boca, por exemplo.

5. Certifique-se de que tudo esteja bem colado e deixe o porta-lápis secar completamente antes de utilizá-lo.
6. Você pode personalizar ainda mais seus porta-lápis com seu nome, adesivos ou outros elementos que você desejar adicionar.

4.2 Registre a execução desta atividade por meio de fotografias.

Adaptação do disponível em:

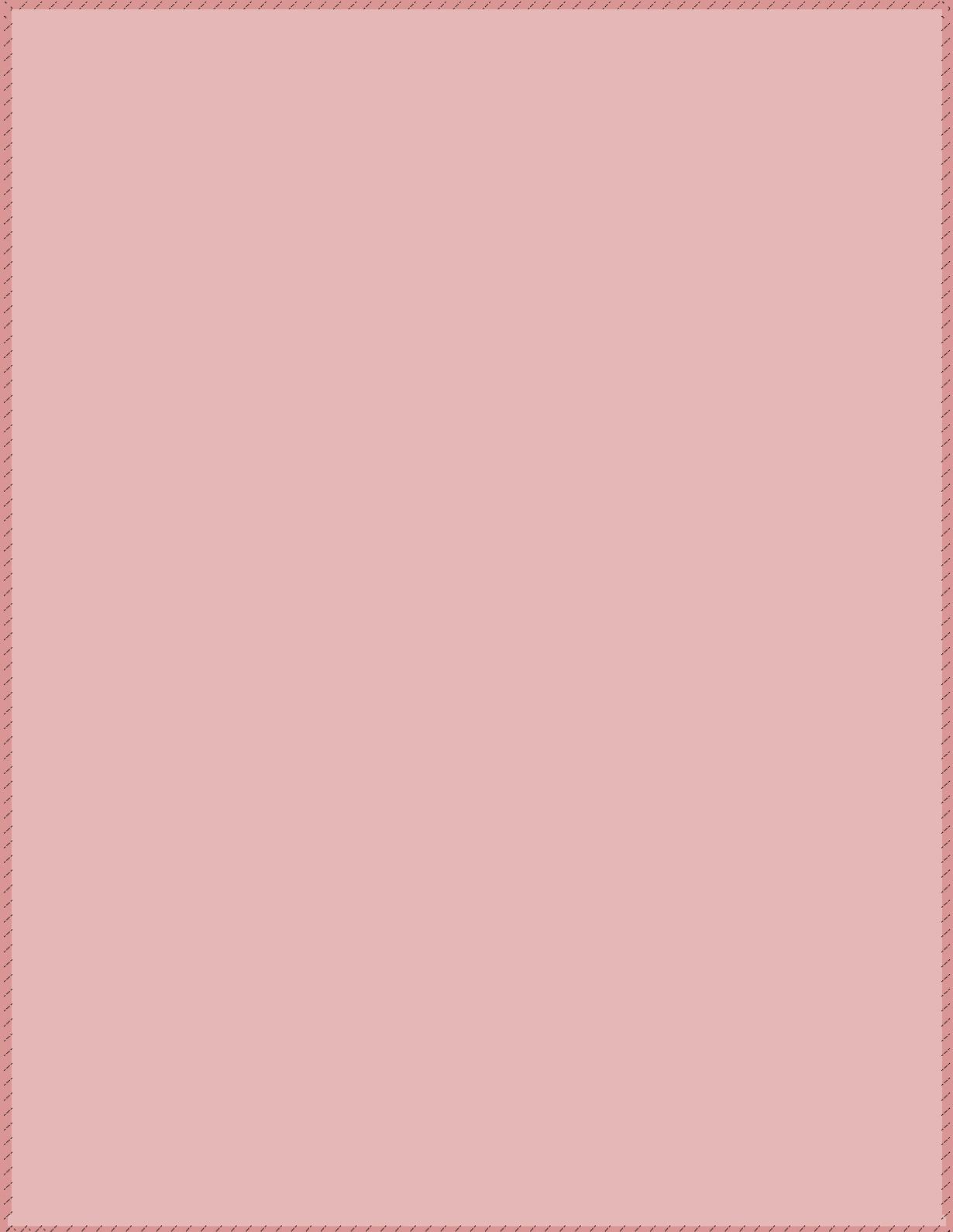
<<http://www.painelcriativo.com.br/2017/05/11/como-fazer-porta-lapis-com-caixinha-de-leite/>>;
<<https://www.partedomeuar.com.br/2020/02/>>. Acesso em: 12 nov. 2023.

Créditos de imagem: partedomeuar.com.br, 2020



REGISTRE

4.2 Escolha uma ou mais fotografias que foram tiradas na atividade anterior e cole aqui como recordação do trabalho em grupo que você e seus colegas realizaram:

A large rectangular area with a dashed border, intended for pasting photographs. The area is currently empty.

MEDIAÇÃO DE LEITURA 2

A biografia é um gênero textual que suscita pesquisa, pois para contarmos a história de vida de uma pessoa precisamos obter informações sobre ela. Essa pesquisa pode ser desenvolvida por meio de documentos, notícias e de entrevistas (um gênero textual formado por perguntas e respostas) realizadas com a própria pessoa biografada, seus familiares e amigos próximos.



Crédito de imagem: micheltomato, 2014.

*Identificando os gêneros discursivos 2:
aprendendo sobre a entrevista*

Entrevista

Segundo publicado por Daniela Diana (s.d.), no site *Toda Matéria*, a “entrevista é um gênero textual produzido pela interação entre duas pessoas, ou seja, o entrevistador, responsável por fazer perguntas, e o entrevistado, que responde às perguntas.

A entrevista possui uma função social muito importante, porque ela propõe um debate e através dela podemos obter esclarecimentos, formar uma opinião e nos posicionarmos de forma crítica.

O texto da entrevista é marcado pela oralidade e, geralmente, tem função informativa. Há entrevistas de emprego, psicológicas, sociais, jornalísticas, por exemplo, as quais são veiculadas, sobretudo, pelos jornais, revistas, internet, televisão ou rádio.

Os principais tipos de entrevistas são:

- entrevista estruturada, que segue um roteiro de perguntas;
- entrevista semiestruturada, que apesar de ter um roteiro, permite fazer perguntas que não estão planejadas no mesmo;
- entrevista não estruturada, que não segue um roteiro, parecendo mais uma conversa espontânea.

Características da entrevista

- Textos informativos e/ou opinativos
- Presença do entrevistador e do entrevistado
- Linguagem dialógica e oral
- Marca do discurso direto e da subjetividade
- Mescla da linguagem formal e informal

No texto da entrevista, as palavras ditas pelo entrevistado e pelo entrevistador são transcritas de maneira fidedigna e, portanto, pode haver muitas marcas de oralidade, bem como observações (geralmente entre parênteses), que descrevem as ações de ambos, por exemplo: (risos).

No entanto, é notório um tipo de formalismo nas entrevistas, exposto pela linguagem utilizada entre ambos, com apresentação de um discurso coerente.

[...]

Se a intenção é fazer uma entrevista com o entrevistado e depois apresentar para um público leitor, você deverá utilizar uma câmera ou gravador e depois realizar o trabalho de transcrição das falas de ambos”.

Adaptação do texto de DIANA, Daniela. Gênero textual Entrevista. In *Toda Matéria*, [s.d.]. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/genero-textual-entrevista/>>.

Acesso em: 10 nov. 2023.

A entrevista gravada e a transcrição do áudio

A entrevista, ao ser gravada, pode ser publicada em formato de áudio, áudio e vídeo, e/ou escrita. Quando escrita, uma vez que considera um público leitor, deve passar por um processo de transcrição das falas, tanto do entrevistador como do entrevistado. A depender da finalidade do produto final (entrevista escrita), o autor define a técnica de transcrição de áudio a ser empregada: transcrição literal, adaptada ou para a linguagem formal e culta.

De acordo com o site *Oficina Só Português* (s.d.), são 3 os tipos principais de transcrição de áudio:

“1. Transcrição literal

Neste caso, a palavra literal não é empregada à toa. Aqui, é necessário que tudo o que foi dito seja transcrito. Todos os aspectos da fala devem ser reproduzidos com fidelidade, incluindo as peculiaridades como murmúrios e vícios de fala, como “né” e “uhum”. [...].

2. Transcrição adaptada

Ao contrário da 1ª, nesta não é crucial reproduzir todos os aspectos da fala. Então, as ocorrências que são entendidas como irrelevantes podem ser omitidas, visto que elas não atrapalham o contexto do interlocutor. [...].

3. Transcrição para linguagem culta ou formal

A última das transcrições é bem complexa porque exige do [transcritor](#) grande habilidade com a gramática. Ele precisa não apenas transcrever, mas também corrigir os erros de concordância, tanto nominais quanto ortográficos e verbais”. [...].

Adaptação do texto “Conheça os 3 principais tipos de transcrições de áudio”, publicado no site *Oficina Só Português*. Disponível em: <<https://oficinasoportugues.com.br/blog/os-3-tipos-de-transcricao-de-audio/>>.

Acesso em: 10 nov. 2023.

Sintetizando!

A entrevista é um gênero textual, geralmente gravado, que se efetiva a partir de um roteiro de perguntas, que pode ser estruturado (fechado), semiestruturado (pauta ou focalizado) ou não-estruturado (livre/aberto):

- A **entrevista estruturada** consiste na aplicação de um roteiro de perguntas elaborado previamente e que o entrevistador segue rigorosamente para manter o foco da pesquisa;
- A **entrevista semiestruturada** também possui um roteiro de perguntas, mas este serve como um guia temático que pode ser alterado conforme o interesse do entrevistador. A **entrevista semiestruturada** pode ser:
 - **focada** quando se mantém em um tema específico; ou
 - **por pautas**, quando é guiada por assuntos que se conectam.

Na **entrevista semiestruturada**, o entrevistado pode responder às perguntas de maneira mais livre, desde que não se desvie da temática e/ou do assunto explorado;

- A **entrevista não-estruturada** caracteriza-se por uma conversa informal e espontânea entre entrevistador e entrevistado para levantar informações sobre o tema, o assunto ou pessoa entrevistada.

A entrevista caracteriza-se pelo diálogo entre entrevistador(es) e entrevistado(s) e tem como objetivo obter informações sobre temas ou assuntos específicos. Esse diálogo oral não é algo estritamente mecânico, ao contrário, requer fluidez e espontaneidade para que o entrevistado se sinta à vontade para falar sobre o tema/assunto abordado. Contudo, é o entrevistador quem vai guiar a conversa a partir do tipo de entrevista aplicado: livre, estruturado ou semiestruturado.

Por ser muito utilizada no meio jornalístico, a entrevista tem bastante presença em revistas e jornais, sendo muito vinculada às mídias sociais, podendo circular em diferentes formatos: áudio, áudio e vídeo, e escrita.

No caso das versões escritas, geralmente, a entrevista passa por uma verificação linguística, em que traços da oralidade são suprimidos e reescritos, com vistas a adequá-la à linguagem formal e culta da língua.

5. Leia parte da entrevista realizada com Txai Suruí, por Lucy Matos e publicada no *Criança e Natureza*, e conheça um pouco da história dessa ativista brasileira:

“A NATUREZA ESTÁ GRITANDO, PEDINDO AJUDA. PRECISAMOS OUVIR”

A ativista indígena Txai Suruí fala sobre a importância de aprender com os povos originários para garantir um futuro justo e sustentável para todos



A ativista Indígena Txai Suruí, fundadora do movimento da Juventude Indígena de Rondônia, foi a única brasileira a discursar na abertura oficial da [Conferência da Cúpula do Clima](#) (COP 26), em Glasgow, na Escócia, diante dos líderes mundiais. Defendendo maior participação dos povos indígenas nas decisões, a sua fala carrega uma história de luta pela floresta em pé, pelos direitos de seu povo e por justiça ambiental e social para todos.

A jovem de 24 anos, do povo Paiter Suruí, localizado na Terra Indígena 7 de Setembro, é filha de Almir Suruí, líder indígena, e da ativista Neidinha Suruí, responsável pela [Kanindé](#) – Associação de Defesa Etnoambiental. “Me iniciei no ativismo muito nova, inspirada por meus pais”, diz Txai. Na entrevista a seguir, ela conta como foi sua infância em contato com a natureza e seu engajamento com o movimento indígena e a pauta de mudanças climáticas, sendo voluntária no Engajamundo, organização de jovens do Brasil inteiro.

Por Lucy Matos

Como foi sua infância?

Minha mãe é a fundadora da Kanindé, uma organização que nasceu há mais de 29 anos, do trabalho junto ao povo indígena Uru-eu-wau-wau, com ações de vigilância e fiscalização da Terra Indígena, acompanhamento de políticas públicas e defesa do meio ambiente. Hoje, a Kanindé, onde eu trabalho na parte jurídica, também inclui povos de outras partes do estado de Rondônia, como o meu, o Paiter Suruí. Por isso, cresci na minha aldeia, na Terra Indígena 7 de Setembro, e na Terra Indígena Uru-eu-wau-wau, onde minha mãe trabalha, desde antes de eu nascer. Na aldeia, minha infância foi de muitas brincadeiras. As crianças de todas as idades se juntavam para brincar com arco e flecha, jogar futebol, andar na floresta, ir em cachoeiras e pescar no rio. Cresci no rio, a gente sempre ia nadar. Lembro e tenho saudades de quando meu avô, meu pai e tios contavam histórias para a gente. Quando a noite estava mais fria, fazíamos uma fogueira, e eles contavam histórias do nosso povo, histórias sobre nossa cultura e sobre os espíritos da floresta.

O que você teve na infância que falta às crianças de uma grande cidade?

Penso que tive uma infância normal, como a das outras crianças da aldeia, mas comparando com a infância de muitas crianças que nascem e crescem nas cidades, diferentemente delas, eu cresci com a natureza. O conhecimento sobre a natureza e o respeito com toda forma de vida é algo que aprendemos desde pequenos na aldeia. Crescemos sabendo que a vida de uma pequena planta, de um pássaro e de todos os outros animais, assim como a nossa vida, tem exatamente o mesmo valor, porque somos todos natureza. Acredito que falta esse entendimento, essa conexão com a natureza, para que as crianças, à medida que crescem, não percam esse senso de pertencimento. Todos somos natureza.

Como essa relação que as crianças indígenas têm com a natureza vem sendo afetada pela crise climática?

A vida das crianças indígenas está sendo diretamente afetada. Mulheres, jovens e crianças são os que mais sofrem. Nós, povos indígenas, estamos sendo atingidos pelas causas e pelas consequências das mudanças do clima. As causas, porque os [desmatamentos e as queimadas](#), fatores que em grande parte provocam o aquecimento do planeta, vem acontecendo dentro de terras indígenas, que estão sendo invadidas e contaminadas. As consequências porque estamos passando por uma pandemia, causada por uma doença respiratória, e ao mesmo tempo por uma época seca, em que as queimadas estão cada vez mais recorrentes. A fumaça chega às aldeias e é respirada por uma população que, com comprovação científica, é mais vulnerável a doenças respiratórias. Mas só quando os efeitos visíveis das queimadas chegam às cidades, como aconteceu em 2019, quando o céu escureceu mais cedo em São Paulo, é que passam a falar com urgência sobre o que está acontecendo. Aqui, acordamos e sentimos nossa garganta seca, isso afeta diretamente nossa saúde e também nossa segurança alimentar.

Para muitas crianças e adolescentes, ler e saber sobre as mudanças climáticas é fonte de ansiedade e de angústia. O engajamento pode ajudar a mudar essa perspectiva? Ele te ajudou?

Foi quando conheci o [Engajamundo](#), organização de jovens que trata principalmente das mudanças climáticas, na COP 25, em Madri, que comecei a entender essas discussões. Mesmo vivendo em contato com a floresta e falando sobre meio ambiente, não era claro para mim que o trabalho que eu realizava na aldeia, junto com a Kanindé, estava ligado às mudanças climáticas. Fazer parte do Engajamundo foi empoderador, abriu espaço para que eu pudesse levar para outras pessoas o que está acontecendo aqui em Rondônia, um dos lugares no Brasil com mais problemas em relação aos territórios indígenas. A luta indígena, que é uma luta pela vida e passa por todos os âmbitos da sociedade, está e sempre esteve ligada à luta pelo meio ambiente e fazer essa conexão é essencial. Falar de planeta, de vida, de mudanças climáticas, é também falar sobre povos indígenas, é falar sobre pessoas.

[...]

O que os povos indígenas podem ensinar para a sociedade, para o enfrentamento da emergência climática?

Hoje, o mundo inteiro está falando sobre [mudanças climáticas](#). Falar sobre mudanças climáticas é falar sobre meio ambiente e sobre ações sustentáveis. Nós, povos indígenas,

falamos sobre isso desde sempre e temos muito mais a dizer a respeito da floresta. Os povos indígenas têm soluções baseadas na natureza, tecnologias e saberes que são sustentáveis e não agridem a natureza. É preciso aprender com a sabedoria indígena, uma sabedoria cultivada a partir do saber escutar a floresta, saber escutar a natureza. Não existe equilíbrio climático sem os povos indígenas.

A natureza ensina? Como? Qual o maior ensinamento que a natureza te deu?

A natureza fala com a gente, o grande problema é que não sabemos escutar. Em geral as pessoas acham que só é possível ouvir quando alguém fala diretamente com elas, mas os ensinamentos nem sempre estão no que é dito, eles podem estar em ações. A natureza tem uma forma única de se comunicar com a gente, e não estamos escutando, não estamos nos conectando com ela. A humanidade enfrenta uma pandemia que é uma consequência das mudanças climáticas, e justamente essa pandemia é, para mim, a maior lição que a natureza tem dado a todos nós. Ela estava falando há muito tempo e não estávamos ouvindo. Agora podemos ver as consequências das nossas ações, a natureza está mostrando isso para a humanidade. A natureza está falando, ela está gritando e pedindo ajuda.

Adaptação da entrevista “A natureza está gritando, pedindo ajuda. Precisamos ouvir”, realizada por Lucy Matos e publicada no *Criança e Natureza*. Disponível em: <<https://criancaenatureza.org.br/pt/entrevistas/entrevista-txai-surui/>>. Acesso em: 15 nov. 2023

5.1 Com base nesta entrevista realizada por Lucy Matos “A natureza está gritando, pedindo ajuda. Precisamos ouvir”, publicada pelo Programa *Criança e Natureza*, responda às perguntas:

I. No texto é possível identificar um entrevistador e um entrevistado?

() sim () não

II. As perguntas feitas pela entrevistadora são respondidas pela entrevistada?

() sim () não

III. Lucy Matos entrevistou qual personalidade brasileira?

IV. Quem é Txai Suruí? Faça uma breve descrição da ativista brasileira que foi entrevistada por Lucy Matos:

V. Você conhecia Txai Suruí?

() sim

() não

VI. Se você pudesse acrescentar uma questão à entrevista feita por Lucy Matos à ativista indígena Txai Suruí, o que você perguntaria?

VII. Assim como Greta Thunberg, a brasileira Txai Suruí também é considerada uma A I I A e ambas têm pautas de discussão voltadas para as questões I Á I A.

VIII. O que você sabe sobre as crises climáticas?

IX. Qual é a sua opinião sobre as mudanças climáticas?

X. Você já conversou sobre as mudanças climáticas com algum familiar, amigo, professor ou outra pessoa? Por quê?

XI. Na cidade em que você mora há algum movimento em torno de pautas climáticas, preservação da fauna e/ou flora, entre outros? Reflita a respeito:

XII. Na cidade em que você vive ou em uma região próxima há alguma aldeia indígena?

- () não tem nenhuma aldeia indígena
() não sei se tem alguma aldeia indígena
() sim, a aldeia _____ que fica _____.

XIII. O que você sabe sobre esta aldeia? Com a ajuda do seu professor ou familiares, realize uma pesquisa na *internet* e faça uma breve descrição da aldeia:

Checklist do gênero textual entrevista!

5.2 A entrevista intitulada “A natureza está gritando, pedindo ajuda. Precisamos ouvir”, publicada pelo Programa *Criança e Natureza*, realizada com a ativista indígena Txai Suruí, por Lucy Matos, apresenta:

- tema/assunto
- relação com algo desenvolvido/praticado pela entrevistada
- informações sobre o trabalho desenvolvido pela entrevistada
- perguntas realizadas pela entrevistadora
- respostas da entrevistada para as perguntas
- título
- uma breve descrição do perfil, atuação e experiência da entrevistada
- transcrição
 - literal
 - adaptada
 - culta e formal

Momento linguístico!

Pronomes Pessoais e Pronomes Possessivos

6. Você sabe quais são os pronomes e as suas correspondências?

Os pronomes correspondem a uma classe gramatical que tem a função de substituir ou acompanhar/determinar um substantivo. Aqueles que têm a função de substituição no enunciado são chamados de pronomes substantivos e representam as três pessoas do discurso, pois fazem parte da comunicação verbal. Já os que acompanham um substantivo são denominados de pronomes adjetivos.

Os **pronomes** são classificados em:

- pessoais
 - do caso reto
 - oblíquos
 - átonos
 - tônicos
 - de tratamento
- possessivos
- demonstrativos
- relativos
- interrogativos
- indefinidos.

6.1 Leia o diálogo entre Pedro e Ana e observe as marcações em cores:

- Oi, Pedro!
- Oi, Ana! Como vai **você**?
- **Eu** vou bem e **você** como tem passado?
- **Eu** estou bem, obrigada! O que **você** está lendo?
- **Eu** estou lendo o livro *O monstro das cores*, da escritora Anna Llenas.
- Que legal, não sabia que **você** tinha este livro!
- Não é **meu**. É da Maria!
- Será que **ela** **me** empresta?
- Acho que sim, mas **você** tem que perguntar para **ela**.
- **Você** poderia ir junto **comigo** perguntar? **Eu** não **a** conheço.
- Sim. **A gente** pode ir pedir o livro para a Maria depois da aula.
- OK!

As marcações em **amarelo** fazem referência aos pronomes pessoais do caso reto; em **azul** e **laranja** aos pronomes oblíquos **átonos** e **tônicos**; em **verde** ao pronome de tratamento informal *você*; em **roxo** temos o caso do pronome pessoal **a gente**, um caso especial de variação linguística; e em **rosa** o pronome possessivo.

6.2 Observe e discuta com o seu professor as definições e funcionalidades dos pronomes apresentados a seguir:

Pronomes Pessoais

Pronomes pessoais do caso reto e oblíquos:

Os pronomes pessoais indicam as pessoas do discurso e substituem os substantivos no enunciado.

- Os pronomes pessoais do caso reto funcionam como o sujeito da ação verbal, enquanto os do caso oblíquo são utilizados como complemento da ação verbal.
- Os pronomes pessoais oblíquos podem ser tônicos (acompanhados de preposição) ou átonos (sem preposição).

Veja o quadro dos pronomes pessoais retos e oblíquos:

		OBLÍQUOS		
número	pessoa	DO CASO RETO	ÁTONOS	TÔNICOS
singular	1 ^a	eu	me	mim, comigo
singular	2 ^a	tu	te	ti, contigo
singular	3 ^a	ele/ela	se, lhe, o, a	si, ele, ela, consigo
plural	1 ^a	nós	nos	nós, conosco
plural	2 ^a	vós	vos	vós, convosco
plural	3 ^a	eles/elas	se, lhes, os, as	si, eles, elas, consigo

Visualize os exemplos:

Nós estamos atrasados para a consulta médica.

Eu **lhe** emprestei a minha bicicleta ontem.

Você pode vir **conosco** se quiser.

Elas **te** entregaram o bilhete do Pedro?

Não minta para **mim** João. **Eu o** vi no supermercado com a sua mãe.

Pronomes pessoais de tratamento:

Os pronomes de tratamento são empregados para se referir aos interlocutores, tanto de maneira informal (você) como formal. Neste caso, carregam um tom de formalidade, respeito ou cerimônia em seu uso.

Observe o quadro dos pronomes pessoais de tratamento:

PRONOMES	TRATAMENTO
você / vocês	informal (familiar)
o Senhor / os Senhores a Senhora / as Senhoras	formal (cerimonioso)
Vossa Mercê (V. M. ^{ce})	para pessoas (cerimonioso)
Vossa Senhoria (V. S. ^a)	pessoas de cerimônia, funcionários graduados, oficiais até coronel
Vossa Excelência (V. Ex. ^a)	Presidente da República, ministros, altas patentes militares, bispos, arcebispos e pessoas de alta categoria
Vossa Magnificência	reitores de universidade
Vossa Majestade (V. M.)	reis, imperadores
Vossa Alteza (V. A.)	para príncipes, duques
Vossa Eminência (V. Em. ^a)	para cardeais
Vossa Reverendíssima (V. Rev. ^{ma})	para sacerdotes
Vossa Onipotência	para Deus

Você: um caso especial

Você é um pronome de tratamento considerado informal e que faz referência à 2ª pessoa do discurso. Apesar de poder ser substituído pelo pronome pessoal tu, a sua desinência verbal é a de terceira pessoa.

Veja os exemplos:

Tu estás com fome?

Você está com fome?

Ele está com fome?

Tu estudas todos os dias.

Você estuda todos os dias.

Ele estuda todos os dias.

Pessoas do Discurso:

As pessoas do discurso, também chamadas de pessoas verbais ou gramaticais indicam o posicionamento que se ocupa no discurso, isto é, definem quem fala, com quem se fala e de quem se fala.

As pessoas do discurso variam em número (singular e plural) e algumas em gênero (feminino e masculino), como pode ser visualizado no quadro a seguir:

pessoa	singular	plural	indica
1 ^a	eu	nós	quem fala (emissor)
2 ^a	tu	vós	com quem se fala (ouvinte)
3 ^a	ele/ela	eles/elas	de quem se fala (pessoa ou assunto)

No diálogo entre Pedro e Ana podemos constatar que Pedro é o emissor quando se dirige verbalmente a Ana, e que passa a ser o ouvinte quando Ana assume o turno de fala. No caso de Maria, esta corresponde à pessoa de quem se fala (Ana e Pedro falam sobre ela).

A gente: outro caso especial

O uso de “**a gente**”, como pronome de 1^a pessoa do plural, no lugar de “**nós**” está cada vez mais frequente no português brasileiro. Seu emprego está relacionado, principalmente, às situações informais, geralmente, orais, mas já é aceito em alguns gêneros textuais escritos, como, por exemplo: anúncio, propaganda, poema, crônica, entrevista, entre outros. Contudo, dada a sua frequência de uso, já marca presença em situações orais formais, sendo o seu uso observado em entrevistas, palestras, conferências, entre outros.

Quanto à concordância verbal, **a gente** flexiona em número conforme a desinência verbal atribuída à 3^a pessoa do singular (**ele**) ou à 1^a pessoa do plural (**nós**).

Veja os exemplos:

A gente foi cantar no coral da igreja.
(conjugação relativa à 3^a pessoa do singular)

A gente fomos cantar no coral da igreja.
(conjugação relativa à 1^a pessoa do plural)

No caso do diálogo entre Ana e Pedro, o pronome **a gente** faz referência a eles dois e poderia ter sido substituído pelo pronome pessoal **nós**.

Pronomes Possessivos

Os pronomes possessivos flexionam em gênero e número e sinalizam a posse de um objeto de acordo com a pessoa do discurso, como pode ser constatado no seguinte quadro:

pessoa	singular	plural
1 ^a	meu, minha	meus, minhas
2 ^a	teu, tua	teus, tuas
3 ^a	seu, sua	seus, suas
1 ^a	nosso, nossa	nossos, nossas
2 ^a	vosso, vossa	vossos, vossas
3 ^a	seu, sua	seus, suas

Observe os exemplos:

A **minha** mãe foi junto com a gente cantar no coral da igreja.

Eu e meu irmão esquecemos de fazer as **nossas** tarefas de casa.

Agora que você relembrou o uso dos pronomes pessoais e possessivos, vamos aplicar esse saber linguístico!



Dialogando com a gramática!

6.3 Leia novamente a entrevista realizada por Lucy Matos, com Txai Suruí, “A natureza está gritando, pedindo ajuda. Precisamos ouvir”, publicada pelo Programa *Criança e Natureza*, e identifique os pronomes e as pessoas do discurso que aparecem no texto:

I. Na entrevista observamos um **EU** que se dirige a um **TU/VOCÊ**. Portanto, temos:

a. um E M ___ ___ O R (1ª pessoa), e

b. um O U V ___ ___ E (2ª pessoa).

II. Na terceira pergunta, o emissor e ouvinte dialogam sobre uma pessoa ou assunto.

a. Sobre quem estão conversando?

b. Qual é pronome que indica/representa a pessoa do discurso de quem se está falando?

III. Podemos observar que nas duas primeiras perguntas, a entrevistadora (emissor) trata a entrevistada (ouvinte) por você.

a. Identifique na primeira pergunta o pronome possessivo que foi utilizado e que faz referência ao pronome **você**: ___ ___ ___

b. Localize na segunda pergunta o pronome de tratamento que sinaliza esse tratamento mais informal e o circule de **azul**.

IV. Na quarta e sexta perguntas, a entrevistada usa outro pronome de tratamento para se dirigir à entrevistada.

a. Identifique qual é o pronome utilizado e circule de **verde**.

b. Qual é o pronome de tratamento utilizado na quarta e sexta pergunta?

V. Quando vai relatar algo vivenciado por ela mesma, Txai Suruí, utiliza qual dos pronomes pessoais?

VI. O pronome pessoal **EU** corresponde à qual pessoa e número:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> 1ª pessoa do plural | <input type="checkbox"/> 2ª pessoa do singular |
| <input type="checkbox"/> 3ª pessoa do singular | <input type="checkbox"/> 3ª pessoa do plural |
| <input type="checkbox"/> 1ª pessoa do singular | <input type="checkbox"/> 2ª pessoa do plural |

VII. Cite alguns verbos que estão conjugados na 1ª pessoa do singular e que fazem referência às ações executadas/desempenhadas pela pessoa entrevistada:

VIII. Durante a sua fala, Txai Suruí usa outro pronome para se referir a ela em ação conjunta com outra(s) pessoa(s), quer dizer, no lugar de **nós**. Qual é esse pronome?

IX. Em relação à concordância verbal, ao empregar em suas respostas o pronome **a gente**, a entrevistada flexiona o verbo de acordo com a:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> 3ª pessoa do singular (ele) | <input type="checkbox"/> 1ª pessoa do plural (nós) |
|---|---|

Dê alguns exemplos retirados da entrevista:

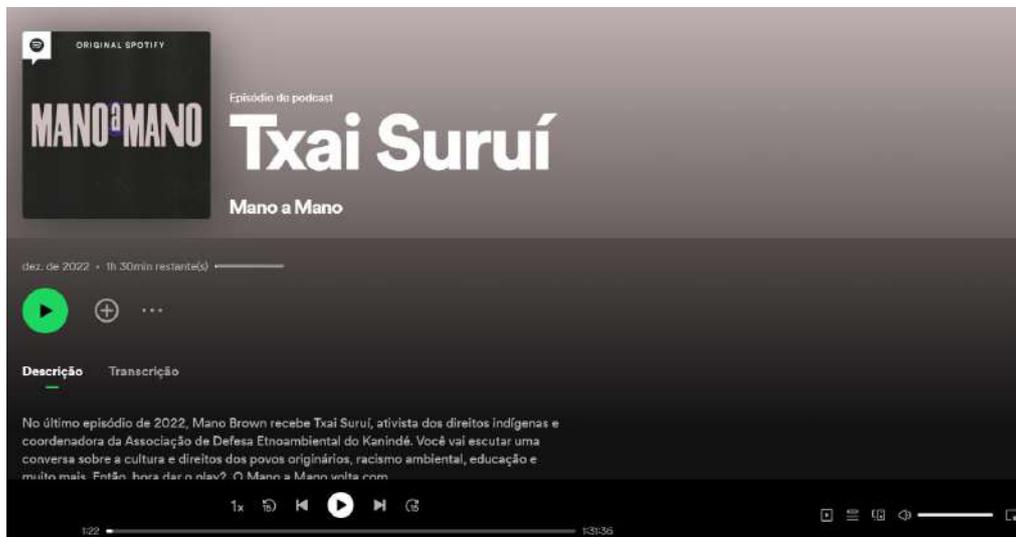
X. Faça uma nova leitura da entrevista, identifique os pronomes utilizados e sublinhe-os.

XI. Assinale os tipos de pronomes que você encontrou no texto:

- | | | |
|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> do caso reto | <input type="checkbox"/> possessivos | <input type="checkbox"/> interrogativos |
| <input type="checkbox"/> oblíquos | <input type="checkbox"/> demonstrativos | <input type="checkbox"/> indefinidos |
| <input type="checkbox"/> de tratamento | <input type="checkbox"/> relativos | |

A variação linguística em sala de aula

7. Escute os primeiros 1min e 30s do “Episódio de *Podcast Txai Suruí*”, publicado pelo Canal *Mano a Mano*, no *Spotify* e observe o uso oral da Língua Portuguesa:



<https://open.spotify.com/episode/25Md5leQgkHxADuifH0bny>

7.1 Agora leia uma versão transcrita desses 1min e 30s iniciais do “Episódio de *Podcast Txai Suruí*”, publicado pelo Canal *Mano a Mano*, no *Spotify* e, novamente, observe o emprego oral da Língua Portuguesa:

- A gente tá pelo menos 6000 anos lá.
- No... na América?
- Não, o meu povo tá em Rondônia, não é nem na América, né. Região de Rondônia mesmo.
- Há 6000 anos... em Rondônia?
- Pelo menos há 6000 anos.
- Uau. É muito dono, né?
- Era, deixa eu tô chamando o Brown de você...
- Pode chamar de você.
- Não é só a gente gravando e filmando, mas mostra exatamente como a gente evoluiu na proteção do nosso território, que antes a gente era com nosso arco, nossa flecha, né? Agora a gente faz um GPS, com drone, né? Com celular... que eu acho que a gente tem que construir políticas... ambientais, políticas de direitos humanos, que não, que não sejam facilmente destruídas. Se a gente perde Amazônia, a gente tá contando nosso clima. Se a gente condena nosso clima, a gente tá falando... desse planeta... fica insuportável para a vida humana. Então a gente não tá falando de uma causa só dos povos indígenas. As pessoas têm que entender isso, quando a gente tá falando de floresta, eu tô falando da vida de todo o mundo. Existe sim, a possibilidade de ter, inclusive, um sistema diferente, um sistema... que... coletivo. E eu não tô falando só de socialismo, não tô falando de comunismo, eu tô falando de sociedades que já existiam no passado e que mostravam que isso dava de ser feito, que a gente consegue todo mundo assim... viver bem e nenhum pisando no outro.

Adaptado do disponível em: <<https://open.spotify.com/episode/25Md5leQgkHxADuifH0bny>>.

7.2 Nesses 1min e 30s iniciais do “Episódio de *Podcast Txai Suruí*”, publicado pelo Canal *Mano a Mano*, no *Spotify*, Txai Suruí utiliza o pronome **EU** para se referir a si mesma, mas quando se refere a um grupo em que ela faz parte, usa em sua fala o pronome:

7.3 Os verbos que fazem referência ao pronome **a gente** estão conjugados de acordo com qual pessoa e número? Exemplifique com conjugações do texto/áudio:

7.4 No *Podcast*, por meio do emprego do verbo **estar**, podemos observar a ocorrência de um fenômeno linguístico muito característico da fala (oralidade). Trata-se da aférese que é a perda (não pronúncia ou não escrita) de partes da palavra, como ocorre no áudio com o verbo **estar** que perde a sílaba inicial **es** em “tá”, ao invés de “está”, e “tô”, no lugar de “estou”. No caso de “tô”, temos ainda a ausência da vogal final, que marca a desinência verbal de pessoa, número e modo, e o acréscimo do acento circunflexo para indicar o fechamento da pronúncia da vogal.

- I. Localize na transcrição esse traço gradual de perda inicial de sílaba e circule de **azul** as ocorrências.

7.5 Outro fenômeno linguístico muito comum na linguagem oral é a monotongação, um processo de apagamento de vogal em casos de ditongo, como, por exemplo, em: “quejo” (queijo), “baxo” (baixo), “coro” (couro). No *Podcast* não fica bem claro a pronúncia, mas a transcrição traz um caso de monotongação.

- I. Releia a transcrição e circule de **verde** o monotongo presente no texto/fala.

7.6 Ao comparar as duas entrevistas com Txai Suruí, a realizada por Lucy Matos, publicada no *Criança e Natureza* (mediação de leitura 2), e a transcrição feita a partir de parte do “Episódio de *Podcast Txai Suruí*”, publicado pelo Canal *Mano a Mano*, no *Spotify*, observamos que a primeira traz uma linguagem mais _____, enquanto a segunda caracteriza-se por uma linguagem mais _____.

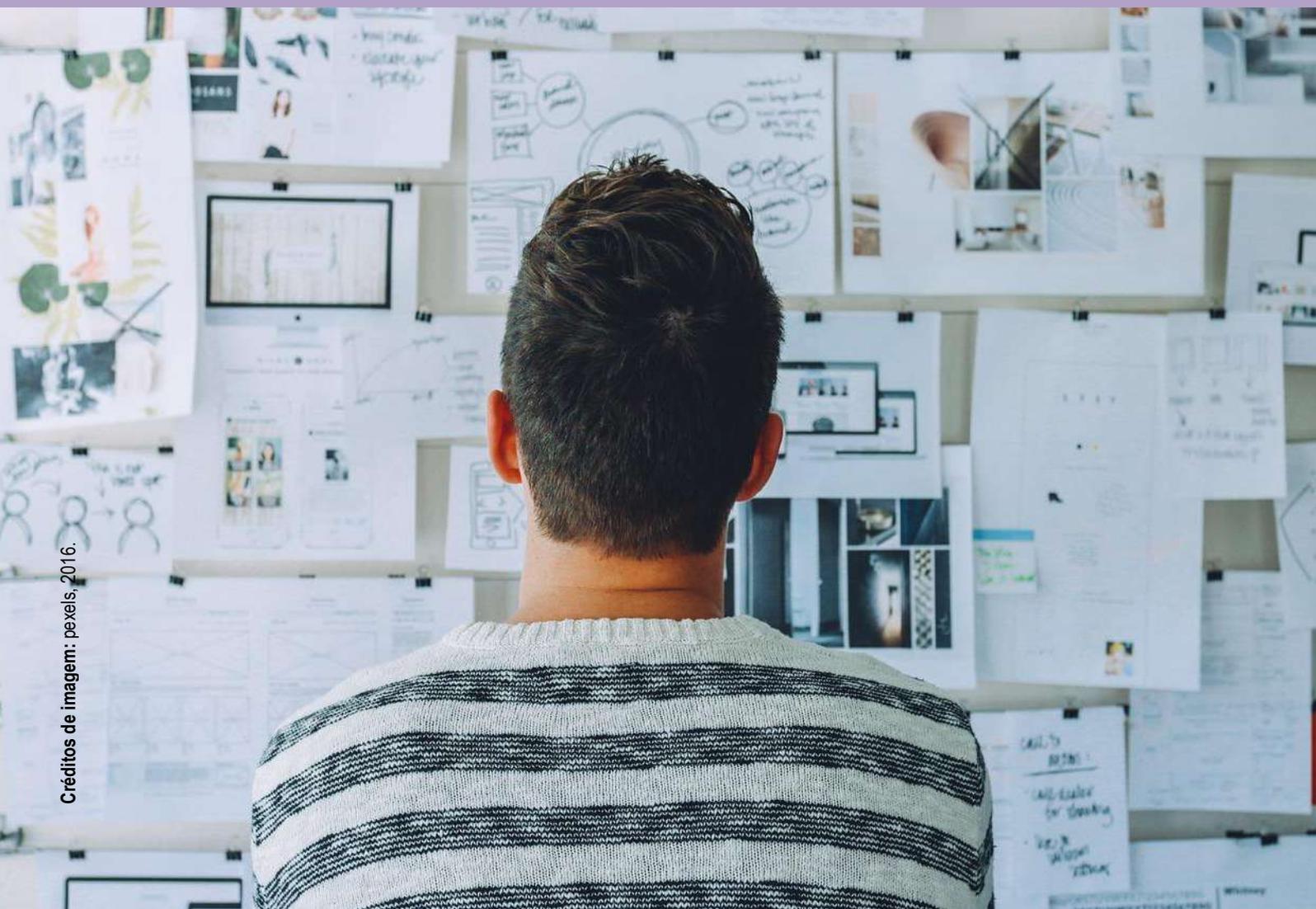
- I. Complete as duas lacunas deste enunciado com o termo que melhor caracteriza cada um dos tipos de linguagem:

FORMAL

INFORMAL

Isso ocorre porque, geralmente, quando as entrevistas são transcritas para serem publicadas em formato de texto escrito, elas passam por uma revisão linguística para deixá-las mais próximas à linguagem culta e formal.

Articulando os gêneros discursivos 1 e 2: construindo uma biografia a partir de entrevistas



Créditos de imagem: pexels, 2016.

A entrevista

Costa (2008, p. 93) destaca que a entrevista, no “discurso jornalístico, pode ser definida como uma coleta de declarações, informações, opiniões tomadas por jornalista(s) para divulgação através dos meios de comunicação (imprensa falada, escrita, televisiva, internética). [...] O entrevistado tem o conhecimento do assunto/tema e o poder de palavra, que deve se limitar ao que é perguntado. O(s) entrevistador(es), por sua vez, organiza(m) um conjunto de perguntas e, geralmente, ouve(m) e registra(m) as respostas do entrevistado sem debatê-las ou discuti-las como é de praxe numa conversa/conversaçoão ou em certos tipos de debate”.

Adaptado do verbete “entrevista” do livro de COSTA, Sérgio R. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 93.

Como fazer uma biografia

Márcia Fernandes (s.d.), esclarece em publicação no site *Toda Matéria*, que “para escrever uma biografia, é essencial pesquisar e coletar materiais sobre a vida da pessoa de quem vamos contar a sua história. Se possível, entreviste a própria pessoa ou membros da família para garantir a veracidade das informações.

Dados como data de nascimento e morte, principais contribuições, invenções, vida pessoal, casamento e filhos são informações importantes que devem aparecer na biografia. Além disso, podemos acrescentar imagens para enriquecer o texto.

A biografia deve seguir uma ordem cronológica dos fatos que aconteceram na vida dessa pessoa [...].

O título da biografia pode ser simplesmente o nome do biografado (a pessoa sobre quem se escreve a biografia) ou pode conter alguma característica marcante dele. Por exemplo: "Biografia de Charlie Chaplin" ou "Charlie Chaplin: o Gênio do Cinema".

Depois de escrever, revise o seu texto. Verifique se ele está coerente, se possui erros gramaticais ou mesmo palavras repetidas, que podem ser substituídas por sinônimos. Uma boa ideia é ler o que escreveu em voz alta”.

Adaptação do artigo publicado por FERNANDES, Márcia. Biografia. In *Toda Matéria*, [s.d.]. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/biografia/>>. Acesso em: 10 nov. 2023.

Utilizando a entrevista para construir uma biografia

Identifique na(s) entrevista(s):

- o tema/assunto
- a relação com algo desenvolvido/praticado pela entrevistada
- as informações sobre o trabalho desenvolvido pela entrevistada
- as perguntas realizadas pela entrevistadora e respostas dadas pela entrevistada
- o título
- uma breve descrição do perfil, atuação e experiência da entrevistada
- transcrição
 - literal
 - adaptada
 - culta e formal

Na biografia:

- insira as informações sobre a história de vida da personalidade entrevistada;
- mantenha uma sequência cronológica dos fatos, para isso fique atento à utilização dos marcadores temporais, como:
 - na infância,
 - na adolescência,
 - na fase adulta,
 - na velhice,
 - naquela época,
 - naquele evento, etc.
- observe o predomínio de verbos no pretérito perfeito (foi) e imperfeito (era).
- narre os fatos na terceira pessoa do singular;
- utilize/mantenha uma linguagem mais culta e formal na escrita;
- dê um título à biografia.

ALGUNS EXEMPLOS DE BIOGRAFIAS

8. Observe os seguintes exemplos de biografias:

8.1 Biografia de Greta Thunberg publicada no *site Ebiografia* em formato escrito:

Greta Thunberg

Ativista sueca

Biografia de Greta Thunberg

Greta Ernman Thunberg é atualmente uma importante ativista pelo meio ambiente. Sua luta começou na Suécia e se espalhou pelo resto do mundo.

Greta Thunberg nasceu em Estocolmo (Suécia) no dia 3 de janeiro de 2003.

Infância

Greta Thunberg é filha de uma cantora de ópera (Malena Ernman) com um ator (Svante Thunberg).

Quando tinha 8 anos, a menina ouviu falar pela primeira vez nas alterações climáticas e decidiu se engajar na luta pelo meio ambiente. Aos 12 anos, Greta tornou-se vegana.

Uma curiosidade: ainda durante a infância Greta foi diagnosticada com Transtorno Espectro Autista (TEA).

Ativismo

No dia 20 de agosto de 2018, dia de regresso às aulas na Suécia, Greta Thunberg foi com um cartaz para a frente do parlamento da sua cidade anunciar "*Skolstrejk för klimatet*" (em português, "greve escolar pelo clima").



Greta Thunberg segura um cartaz onde lê-se "greve escolar pelo clima". Foto: shutterstuck

Durante três semanas após as eleições gerais suecas, Greta não foi para a escola.

A seguir regressou às aulas, mas passou a fazer boicote aos estudos às sextas-feiras (a ação se chamou "*Fridays for future*", em português "Sextas-feiras pelo futuro"). Sua motivação maior era que o governo do seu país cumprisse o Acordo de Paris, foi por esse motivo que lançou o movimento Greve Mundial pelo Clima em 2018.

Seu gesto reuniu na primeira semana mais de trinta pessoas em frente ao parlamento. Logo, as greves alcançaram outros países da Europa como a Bélgica, a Inglaterra e a Alemanha. Em maio de 2019, mais de um milhão de jovens de mais de 100 países adotaram a greve de Greta e se recusaram a ir para a escola numa sexta-feira para protestar pelo clima. Em sua vida pessoal, Greta adotou uma alimentação vegana, que se estendeu aos seus pais. Ela e sua família também resolveram não viajar mais de avião, por conta das emissões de carbono no ar.

[...]

Prêmios oferecidos a Greta Thunberg

Greta Thunberg foi eleita a mulher do ano na Suécia.

A revista norte-americana *Times* elegeu a jovem como uma das 100 personalidades mais importantes de 2019.

Recebeu também o prêmio "Embaixador da Consciência" da Anistia Internacional (outros nomes a receberem o mesmo prêmio foram Nelson Mandela e Malala Yousafzai).

Greta chegou a ser indicada para o Prêmio Nobel da Paz.

Em 2019 recebeu também o Prêmio Mulheres do Ano da Glamour e no ano seguinte foi homenageada com o Shorty Award na categoria ativismo.

Discursos

Greta Thunberg se apresentou no TEDx em Estocolmo. Discursou também na Comissão do Meio Ambiente do Parlamento Europeu (em Estrasburgo).

A jovem falou igualmente na Assembleia Nacional da França e no Parlamento londrino. A ativista se apresentou novamente em Davos, no Fórum Econômico Mundial, e fez um discurso que a projetou para o mundo.

Um dos seus discursos com maior visibilidade foi realizado na Cimeira do Clima da ONU, em Katowice (Polônia), em dezembro de 2018.

Greta fez também uma intervenção na abertura da Cimeira da Ação Climática em Nova Iorque, organizada pelas Nações Unidas.

[...]

Frases de Greta Thunberg

"Eu quero que entrem em pânico, trata-se da nossa casa que está a arder."

"Vocês estão a roubar-nos o futuro! (...) Não quero palavras positivas. Quero que vocês sintam o medo que eu sinto todos os dias."

"Não compreendo como continuam a viver como se não fosse nada."

"Como é que se atreveram? Vocês roubaram-me os sonhos e a infância com as vossas palavras vazias."

"Há pessoas a sofrer. Há pessoas a morrer. Ecossistemas inteiros estão a deixar de existir. Estamos no início de uma extinção em massa."

"Nós [os jovens] não vamos deixar que vocês saiam impunes disto. Aqui, hoje e agora, nós estabelecemos o nosso limite. O mundo está despertando e a mudança está chegando, quer vocês queiram quer não."

Adaptado da entrevista "Greta Thunberg: ativista sueca. In *Ebiografia*, 2023. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/greta_thunberg/>. Acesso em: 12 nov. 2023.

8.2 Assista ao vídeo do Canal *Loucos por Biografias*, em que Tânia Barros apresenta a biografia de *Greta Thunberg - Uma das Maiores Defensoras do Planeta - Indicada ao Prêmio Nobel Paz!*, e obtenha mais informações sobre a ativista sueca que discursou sobre as condições climáticas do planeta:



<https://www.youtube.com/watch?v=w2cIcl4Wpjs>

8.3 Biografia de Greta Thunberg publicada em formato de livro:

Ainda sobre Greta Thunberg há um livro publicado pela Editora Sextante, intitulado *A história de Greta: Ninguém é pequeno demais para fazer a diferença - A biografia não oficial de Greta Thunberg*, escrito por Valentina Camerini. Segundo o disponibilizado no site da *Amazon*, trata-se de um livro com 128 páginas, publicado em 2019, que foi ilustrado por Veronica Carratello e traduzido ao português por Aline Leal, no qual “você vai conhecer a história dessa jovem que está lutando para construir um mundo melhor e descobrir dicas de como você também pode mudar alguns simples hábitos e fazer a diferença” (AMAZON, s.d., n.p.). A biografia não oficial de Greta Thunberg, de Camerini (2019), conforme a descrição do vídeo *Greta Thunberg - Uma das Maiores Defensoras do Planeta - Indicada ao Prêmio Nobel Paz!*, serviu como fonte para a biografia apresentada por Tânia Barros.

Disponível em: <<https://a.co/d/bkZ4LK7>> (Site da *Amazon*). Acesso em: 12 nov. 2023



Créditos de imagem: Amazon, s.d.

Sintetizando!

Como você pode observar nas três biografias de Greta Thunberg que foram ouvidas e lidas, há muitas informações semelhantes, mas também há informações que constam em uma e não em outra versão, ou que são mais discutidas/detalhadas em uma das versões e nem tanto na outra.

Isso é possível porque a biografia é um gênero textual que além de trazer as informações principais sobre o biografado, pode focar em temas ou pontos mais específicos, como, por exemplo, um acontecimento ou um discurso que tenha se destacado em dado momento.

Como podemos observar, cada autor, ao contar a história de vida de uma pessoa, foca em determinadas informações ou acontecimentos que considera de maior destaque/importância e vai tecendo a narrativa de modo a registrar a história conforme os fatos ocorreram.

Que tal você escrever uma biografia?

TEXTOS DE APOIO:

ALGUMAS ENTREVISTAS COM TXAI SURUÍ

9. Observe as seguintes entrevistas do material de apoio:

9.1 Entrevista com Txai Suruí, por Luiza Moura, no *Ciência e rua*:

JORNALISMO, CIÊNCIA, JUVENTUDE E HUMOR f X @

ciência na rua

audiovisual clima e ambiente cultura dados debates diversidade humanidades quadrinhos sociedade tecnociências

É PRECISO ESCUTAR TXAI SURUÍ

ANTROPOLOGIA CIÊNCIA POLÍTICA CINEMA CLIMA E AMBIENTE COLUNISTAS COMUNICAÇÃO CULTURA DIVERSIDADE
DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA ECOLOGIA HUMANIDADES OUTROS SOCIOLOGIA



por Luiza Moura | 8 fev 2023

Por Luiza Moura

Num episódio do podcast Mano a Mano, a ativista indígena conduz o ouvinte por reflexões e ponderações sobre os povos que resistem no Brasil há mais de 500 anos

[...]

Txai Suruí rodou o mundo. A jovem ativista indígena conta com passagens por diferentes eventos nacionais e internacionais, incluindo alguns dos espaços internacionais mais importantes no que diz respeito a debates de clima e mudanças climáticas, como as Conferências das Partes das Nações Unidas. Em 2021 seu discurso na COP26 rodou o mundo e inspirou e emocionou ambientalistas e defensores das florestas que a ouviram dizer “[...] não é 2030 ou 2050. É agora”.

Foi com a mesma garra e com o mesmo discurso tocante que Txai falou ao podcast Mano a Mano, original do Spotify conduzido por Mano Brown no final do ano passado, no episódio que fechou a temporada de 2022. Conversando com Brown sobre diferentes e variados assuntos, como sua aldeia, seus pais, a ideia de colonização e diversos outros, Txai conduz o ouvinte por reflexões e ponderações sobre os povos que resistem no Brasil há mais de 500 anos.

Algo que chama atenção e que merece ser destacado: a ativista já mencionava, em dezembro de 2022, a crise humanitária e o verdadeiro genocídio que vem acontecendo com o povo Yanomami. A fala de Txai é um lembrete: os ambientalistas, os povos indígenas, a juventude climática e diversos outros segmentos da sociedade civil já denunciavam, há muito tempo, o que está acontecendo naquela região que está, literalmente, infestada de garimpeiros ilegais. Aliás, vale lembrar que no primeiro semestre do ano passado, uma grande campanha teve que ser mobilizada para que se localizassem os 25 Yanomamis desaparecidos em Roraima.

Outro momento da entrevista que merece destaque é aquele em que Mano Brown pergunta para Txai quem são os inimigos dos povos indígenas. Ela, com muita propriedade, menciona garimpeiros, grileiros, o agronegócio. Ao ouvir essa parte da conversa entre os dois me questionei muito sobre como minhas ações contribuem, mesmo que de forma indireta, para alimentar os inimigos dos guardiões das florestas. Quem produz a carne que nós comemos? Quem compra o ouro que os garimpeiros invasores retiram de terras indígenas? Os não indígenas precisam urgentemente começar a questionar suas ações, individuais e coletivas, que contribuem para o massacre das comunidades originárias brasileiras.

E já que estamos falando sobre a Txai é impossível deixar de falar sobre O território, filme que ela e sua mãe, Neidinha Suruí, uma mulher não indígena, mas que também é da floresta, de acordo com Txai, ajudaram a produzir. O documentário narra a história do povo Uru-eu-wau-wau e sua luta em defesa de sua terra, constantemente invadida por brancos.

O longa fez grande sucesso, foi exibido em diversos festivais e chegou a ser incluído na short list do Oscar, a maior premiação do cinema. Em tempo, é preciso lembrar Ari Uru-eu-wau-wau, amigo de infância de Txai, mencionado por ela no podcast e personagem do filme, assassinado por defender a floresta e suas terras. O crime segue, até hoje, sem respostas. Quem matou? E quem mandou matar?

Ouvir Txai Suruí é uma maneira de lembrar o por quê da luta. É lembrar que essa luta faz sentido e que a vida de milhões de pessoas está sendo diretamente afetada pela catástrofe climática. Ouçamos, então.

Para os interessados, Mano a Mano com Txai Suruí está disponível no Spotify e o documentário O território está no Disney+, o serviço de streaming da Disney. Por fim, é possível encontrar o discurso da ativista na COP 26 no YouTube.



Luiza Moura é estudante de relações internacionais na PUC-SP e ativista socioambiental

Adaptado do disponível em:
<<https://ciencianarua.net/e-preciso-escutar-txai-suruil/>>.
Acesso em: 16 nov. 2023.

9.2 Entrevista com Txai Suruí, pelo G1 de Rondônia:

globo.com g1 ge gshow globoplay o globo guia de compras Assine Já Conta Globo

MENU | g1 RONDÔNIA amazônica BUSCAR

AMAZÔNIA

Quem é Txai Suruí, indígena e única brasileira que discursou na COP26

Aos 24 anos, indígena de Rondônia ficou conhecida em todo o mundo após discurso em Glasgow apontar necessidade de defender a Amazônia contra o desmatamento.

Por g1 RO
02/11/2021 14h08 Atualizado há 2 anos



Txai Suruí, indígena de Rondônia, foi a única brasileira a discursar na abertura da COP26
Foto: Gabriel Uchida/Arquivo pessoal

Indígena e única brasileira a discursar na abertura oficial da [Conferência da Cúpula do Clima \(COP26\)](#), Txai Suruí passou a ser um nome internacional desde a segunda-feira (1º). Isso porque, diante de todo o mundo, a jovem expôs o avanço da mudança climática na Amazônia.

Nascida dos Povos Suruí em Rondônia, Walelasoetxeige Suruí (ou Txai Suruí) tem 24 anos e é filha de Almir Suruí, 47, uma das lideranças indígenas mais conhecidas por lutar contra o desmatamento na Amazônia.

Atualmente a jovem está no último semestre do curso de direito --antes mesmo da formação, Txai já trabalha na parte jurídica da Associação de Defesa Etnoambiental (Kanindé), entidade que defende a causa indígena em Rondônia.

Txai foi a primeira do povo Suruí a cursar direito na Universidade Federal de Rondônia (Unir).

[...]

Txai também é fundadora do Movimento da Juventude Indígena de Rondônia.

À frente do grupo indigenista, Txai já liderou atos pedindo a saída do presidente Jair Bolsonaro (sem partido) e também denunciou o avanço da agropecuária sobre a Terra Indígena Uru-Eu-Wau-Wau em Rondônia.

Nos últimos anos, Txai participou de vários manifestos em defesa dos povos.

Um dos últimos protestos foi em agosto, quando indígenas ocuparam a Esplanada dos Ministérios, em Brasília, [contra medidas que dificultam a demarcação de terras e incentivam atividades de garimpo](#).



Txai Suruí durante manifesto em agosto, em Brasília, na defesa de Povos Indígenas
Foto: Arquivo pessoal

Nas redes sociais, a jovem indígena costuma expor as várias ameaças que os Povos Suruí sofrem em Rondônia.

"Aqui onde eu sou real ainda invadem nossas terras, atacam nossos direitos, ameaçam nossas vidas, envenenam nossa água e destroem nossa floresta", escreveu em sua conta no Instagram em 9 de agosto.

Em 2019, Txai foi apresentar trabalho acadêmico no Willem C. Vis International Commercial Arbitration Moot (Vis Moot), [uma das principais competições de júri simulado do mundo](#).

[...]

Na opinião da ativista, os povos indígenas sempre estiveram na linha de frente da emergência climática com "ideias para adiar o fim do mundo".

Aos seus seguidores, Txai sempre gostou de mostrar sua relação de harmonia e amor com os animais da floresta.

[...]

Discurso na COP26

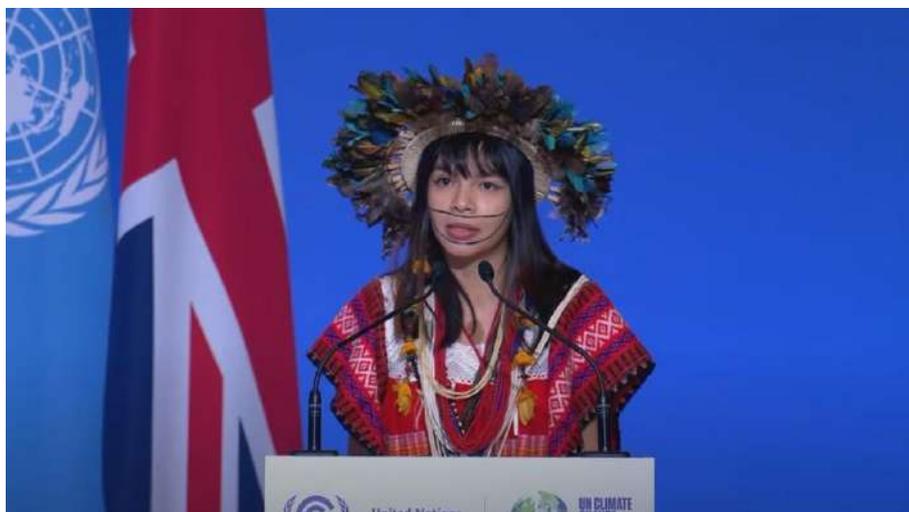
No discurso feito na segunda-feira (1º) em Glasgow, na Escócia, a jovem falou sobre a necessidade de medidas urgentes para frear as mudanças climáticas, além de ressaltar a importância dos povos indígenas na proteção da Amazônia.

[...]

Txai também falou sobre os ensinamentos recebidos através de seu pai, inclusive a importância de viver em harmonia com a natureza.

“Meu pai, o grande cacique Almir Suruí, me ensinou que devemos ouvir as estrelas, a lua, o vento, os animais e as árvores. Hoje o clima está esquentando, os animais estão desaparecendo, os rios estão morrendo, nossas plantações não florescem como antes. A Terra está falando, ela nos diz que não temos mais tempo”, disse. Os Povos Suruí têm cerca de 2 mil indígenas.

Ainda no discurso da COP26, Txai lembrou a morte do indígena [Ari Uru-Eu-Wau-Wau](#), que trabalhava registrando e denunciando extrações ilegais de madeira dentro da aldeia onde morava. Segundo Txai, ele foi morto por defender a floresta.



Txai Suruí fala na abertura da COP26, em 1º de novembro de 2021

Foto: Reprodução/COP26

Txai foi a única brasileira a discursar na abertura oficial da conferência, que acontece até o dia 12 de novembro em Glasgow, cidade da Escócia. Lideranças de todo o mundo devem participar.

A COP26, nos próximos dias, promete discutir sobre energia, empoderamento público e da juventude, natureza e uso da terra, ciência e inovação, transporte e cidades, regiões e espaços organizados, entre outros assuntos.

Os principais pontos que envolvem a Amazônia estão ligados ao desmatamento e queimadas.

[...]

Adaptado do disponível em:

<<https://g1.globo.com/ro/rondonia/natureza/amazonia/noticia/2021/11/02/quem-e-txai-surui-indigena-e-unica-brasileira-que-discursou-na-cop26.qhtml>>. Acesso em: 16 nov. 2023.

PRODUÇÃO DE TEXTO



Fonte: klimkin (2015)

10. Utilize os dois textos de apoio (entrevistas com Txai Suruí) disponibilizados anteriormente e retome a entrevista realizada com a ativista (apresentada na Mediação de Leitura 2), e elabore uma biografia dessa personalidade brasileira.

10.1 Se considerar necessário, você pode fazer pesquisas em outros materiais e fontes para complementar a biografia de Txai Suruí que você escreverá.

10.2 Ao ler os textos de apoio e a entrevista com Txai Suruí, sublinhe, circule e faça marcações dos pontos principais e que você considera mais relevantes sobre a história dessa ativista indígena, tendo em vista o percurso que você pretende traçar na escrita da biografia dela.

Atenção!

Fique atento à estrutura da biografia apresentada por Márcia Fernandes (s.d.) e confira se a sua biografia narra, em 3ª pessoa, a história de vida de uma pessoa, levando em consideração a apresentação cronológica dos acontecimentos.

Checklist do gênero textual biografia!

10.3 Após escrever o rascunho da biografia, confira se o seu texto apresenta:

- um título
- o personagem principal que é o sujeito biografado
- a história de vida de uma pessoa
- o texto escrito em 3ª pessoa
- a sequência dos fatos em ordem cronológica
- o emprego de marcadores temporais, como: na infância, naquela época, na adolescência, na vida adulta, naquele ano, etc.
- o predomínio de verbos no passado, especialmente, o Pretérito Perfeito e o Imperfeito do Indicativo

Disney PIXAR
**DIVERTIDA
MENTE**

Emocionário

Simone Beatriz Condeiro Ribeiro

Créditos de imagem: Canal no Youtube, do Walt Disney Studios BR (2016)



As emoções e os sentimentos

Diga-me o que você está sentindo!

Mais vídeos no disney.com.br

Inscriva-se



Identificando os gêneros discursivos 1: aprendendo sobre o conto:

Créditos de imagem: sasint, 2016.



“O conto é um gênero literário que possui narrativa curta e tem sua origem da necessidade humana de contar e ouvir histórias.”. (SARTEL, s.d.),

Conto

Segundo Costa (2008), o conto pertence à tipologia narrativa e caracteriza-se por ser um texto curto, que possui poucos personagens, centrado em poucas ações, não estendendo-se a eventos secundários, logo o ambiente e o tempo são curtos ou restritos.

No caso do conto literário, a

“limitação de extensão e síntese do conto tem a ver com suas origens socioculturais e circunstâncias pragmáticas. Ele tem origem nos casos/causos (v.) populares [...] que, com sua função lúdica e moralizante, tanto seduziram e seduzem o auditório presencial dos contadores de casos das comunidades. Associa-se ao desejo humano de compartilhar acontecimentos, sentimentos e idéias. Trata-se da atmosfera mágica do “Era uma vez...”, presente nas narrativas ou relatos que deram origem [...] a tantas fábulas (v.), a tantos contos de fadas (v.). Socioculturalmente, portanto, o conto literário tem sua origem na cultura oral, enquanto o romance é regido pela cultura da escrita/leitura. (COSTA, 2008, p. 67).

Assim como o conto literário, o conto popular é uma “herança de crenças e mitos primitivos que se adaptaram a novos contextos culturais” (Costa, 2008, p. 67). Quanto às personagens, frequentemente são

anônimas e culturalmente prototípicas (rei, princesa, dragão, padre, moleiro...). Enunciativamente, as fórmulas introdutórias do tipo “Era uma vez...”, de localização temporal indefinida, acabam dando ao conto um caráter de permanência temporal (passado e atual), além de colocá-lo no mundo ficcional. (COSTA, 2008, p. 68).

Costa (2008) acrescenta que o conto popular tem origem na população não letrada, em outros gêneros textuais como, por exemplo, os provérbios e cantigas, que

fazem parte de uma literatura oral tradicional, não institucionalizada, transmitida de geração em geração; [...] é feita por um tipo de sujeito coletivo, pois é a comunidade que legitima os discursos anônimos da tradição cultural de um povo, produzidos por intérpretes pontuais que, muitas vezes, inovam, atualizam esses discursos, conservando-lhes, contudo, a essência, enquanto no conto literário existe um escritor/autor, que é um sujeito que se pode identificar e nomear e tem controle relativo de sua produção. (COSTA, 2008, p. 68).

No conto popular é bem frequente a presença de personagens representados por animais e objetos que falam, que possuem características humanas, por situações inusitadas e inacreditáveis, como, por exemplo, transformar: uma abóbora em carruagem (*A bela adormecida*), ou um boneco de madeira em um menino (*Pinóquio*); animais que caminham apenas em duas patas, que falam e fazem trabalhos humanos, entre outros.

COSTA, Sérgio R. Conto. In *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 67-68.

SARTEL, Marcelo. Conto. In *Português*, s.d. Disponível em: <<https://www.portuques.com.br/literatura/o-conto-suas-demarcacoes-.html>>.

Acesso em: 5 out. 2023.

Sintetizando!

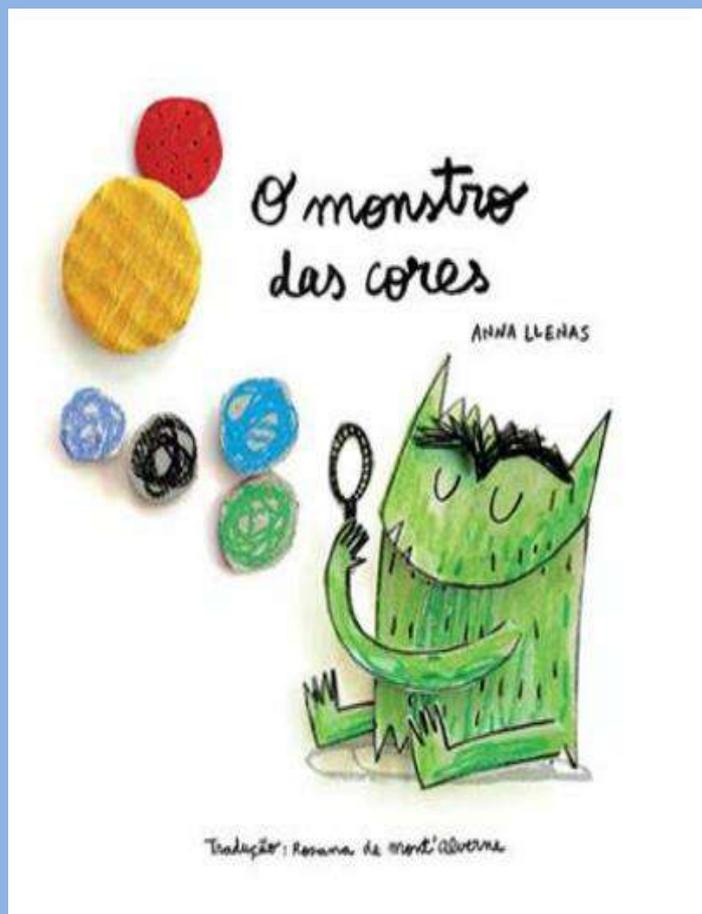
O conto:

- é uma narração fictícia curta que tem começo, meio e fim;
- narra um acontecimento dentro de um espaço e tempo determinados;
- possui poucos personagens;
- caracteriza-se pela síntese e brevidade do enredo;
- possibilita reflexões que extrapolam os limites da história narrada;
- estabelece um diálogo entre o real e o fictício.

MEDIAÇÃO DE LEITURA 1

Escute

Escute a tradução, feita por Rosana de Mont'Alverne, do conto *O monstro das cores*, da escritora espanhola Anna Llenas, que o seu professor irá ler.



Fonte: LLENAS, Anna. (2012, capa)

Sobre a autora:



Anna Llenas nasceu em Barcelona, é uma ilustradora, designer gráfica e diretora de arte. Possui formação em Publicidade e Relações Públicas, é mestre em Arteterapia, graduada em Designer Gráfico e possui pós-graduação em Ilustração Criativa. Trabalha tanto como autora como ilustradora de livros.

Disponível em: <<http://www.annallenas.com/ilustradora-y-disenadora-grafica.html>>
(tradução nossa).

Compreensão leitora

1. Para compreender melhor a história, reflita sobre o texto e responda às perguntas e afirmações com base no conto:

1.1 O texto escrito por Anna Llenas caracteriza-se como um conto?

() **SIM** porque é uma história curta, isto é, escrita em poucas linhas, tem poucos personagens e traz uma reflexão que extrapola os limites do texto, pois dialoga com o dia a dia da vida em sociedade.

() **NÃO** porque além de ser um texto longo, traz como personagem principal um monstro e somente pessoas podem representar personagens em histórias.

1.2 Qual é o tema abordado no conto *O Monstro das Cores*?

1.3 Considerando o que você lembra da história ouvida, faça uma síntese do texto:

1.4 Quem é o personagem principal da história?

1.5 Algo fora do normal aconteceu com o Monstro das Cores que não acordou sentindo-se muito bem. Assinale as opções que caracterizam os sentimentos do Monstro das Cores ao acordar:

() felicidade

() confuso

() aturdido

() estranho

() tristeza

() medo

1.6 A partir da definição de **confuso** apresentada pelo *Dicionário Online de Português*, reflita sobre o seguinte trecho da história e responda às questões seguintes:

**“Hoje ele acordou se sentindo estranho,
Confuso, aturdido...
Não sabe muito bem o que lhe passa”.**

(LLENAS, 2012, p. 8)

Significado de **Confuso**

Adjetivo

1. Que contém ou expressa confusão; que se conseguiu confundir.
2. Que está muito misturado; sem ordem; desordenado.
3. [Figurado] Desprovido de clareza; sem nitidez; obscuro.
4. Que está sem orientação ou perturbado; inseguro: permaneceu confuso e não entendeu nada.
5. Em que há ou demonstra hesitação; sem firmeza; hesitante: a criança ficou confusa com as novas regras da casa.

Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/confuso/>>.

- I. Alguma das opções apresentadas na definição da palavra **confuso**, pelo *Dicionário Online de Português*, corresponde ao sentido semântico-lexical que se propôs no trecho em destaque retirado do conto?

() sim

() não

- II. Copie qual das opções, na sua opinião, melhor representa o que se passa com o Monstro das Cores.



- III. Observe a figura ao lado e copie a opção que melhor representa a disposição das cores presentes nesta ilustração do Monstro das Cores:

(LLENAS, 2012, p. 9)

1.7 O que a personagem representada pela menina quis dizer com a seguinte frase:

“Enrolado de novo?”

(LLENAS, 2012, p. 10).

1.8 Por que a menina pega o Monstro das Cores pela mão e sai caminhando?

1.9 Enquanto vai caminhando com a menina, o Monstro das Cores vai deixando um rastro:

() de sujeira

() colorido

1.10 O rastro colorido deixado pelo Monstro das Cores possui cinco cores, quais são elas?

1.11 As cores utilizadas na história têm como objetivo representar as

1.12 Cada cor foi utilizada para representar uma emoção. Relacione as cores em destaque na coluna esquerda com a emoção correspondente da coluna direita:



TRISTEZA



RAIVA



MEDO



ALEGRIA



CALMA

1.13 Pinte cada desenho do Monstro das Cores de acordo com a emoção que o acompanha:



MEDO



ALEGRE



CONFUSO



RAIVA



TRISTE



CALMO

1.14 Com lápis de cor, circule cada uma das ações de acordo com a cor que cada emoção foi representada no conto:

esconde-se e prefere ficar sozinho

sente-se injustiçado

sente-se incapaz de fazer as coisas

sente-se tranquilo e de bem com a vida

compartilha os bons momentos com todos ao seu redor

1.15 Como você se sente quando:

I. Acredita que não é capaz de fazer algo: _____.

II. Ganha a partida de um jogo: _____.

III. Cometem uma injustiça com alguém: _____.

IV. Consegue fazer algo considerado difícil: _____.

V. Sente-se inseguro diante de uma situação: _____.

VI. Sente saudades de alguém: _____.

VII. Respira fundo e relaxa: _____.

1.16 Relate, brevemente, uma situação em que você se sentiu...

ALEGRE: _____

_____.

TRISTE: _____

_____.

CALMO: _____

_____.

COM MEDO _____

_____.

COM RAIVA: _____

_____.

AMADO: _____

_____.

Momento de reflexão!

2. Você concorda que...

“Sentir é um privilégio do ser humano, e aprender a expressar nossas emoções nos ajuda a estar mais perto das pessoas que amamos”.

CARRASCOSA, Rosa Collado. Prefácio. In PEREIRA, Cristina N; VALCÁRCEL, Rafael R. *Emocionário: diga o que você sente*. Rio de Janeiro, Sextante, 2018, p. 5.

I. Comente:

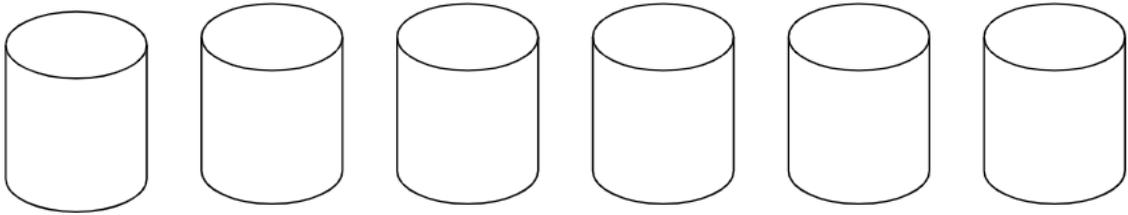
2.1 A história inicia com o Monstro das Cores que aparece todo colorido e sentindo-se confuso. Na sequência, surge uma menina que se propõe a ajudá-lo. Leia o trecho em que a menina conversa com o Monstro das Cores e responda às questões seguintes:

**“Quanta bagunça você fez com suas emoções!
Assim, todas emboladas, não funcionam.
Você tem que separá-las
e colocá-las cada uma em seu pote”.**

(LLENAS, 2022, p. 14-16).

I. O que a autora quis dizer com esta fala da menina?

- II. Identifique as cores presentes no Monstro das Cores e ajude-o a organizar as suas emoções colocando cada cor em um pote:



Fonte: LLENAS, 2012, p. 12-13.

- III. Olhe esta ilustração do livro e confirme se na atividade anterior você separou as cores de acordo com a história. Agora escreva nos espaços, o nome da emoção correspondente para cada cor:



Fonte: LLENAS, 2012, p. 38-39.

2.2 Veja bem...

**“Estas são suas emoções,
cada uma tem uma cor diferente...
e organizadas funcionam melhor.”**

(LLENAS, 2012, p. 38-40).

- I. O que a menina quis expressar ao dizer que as emoções “organizadas funcionam melhor” (LLENAS, 2012, p. 40)?

- II. Após compreender as suas emoções e organizá-las nos seus devidos lugares, o Monstro das Cores sente-se diferente, a sua cor muda e eis que surge um novo sentimento representado pela cor _____.

- III. Agora que você já identificou qual é a nova cor que surgiu ao organizar as emoções do Monstro das Cores, desenhe e pinte o Monstro das Cores de acordo com a cor que ele ficou no final da história:

- IV. Na sua opinião, qual emoção ou sentimento essa nova cor representa? Justifique a sua escolha:

- V. Apesar de não ter sido nomeada com alguma emoção ou sentimento na história, a cor rosa simboliza o sentimento de se sentir amado. Você concorda com esta afirmação? Comente:

Momento criativo!

Dialogando com o texto

“Mas... e agora?”

Sabe dizer o que você está sentindo?

(LLENAS, 2012, p. 42-43).

3. Agora que você já aprendeu a identificar algumas emoções, vamos desenhar o seu Monstro das Cores?

3.1 Identifique o que você está sentindo neste momento: _____;

3.2 Identifique qual é a cor que representa este sentimento/emoção:
_____;

3.3 Desenhe e pinte o seu Monstro das Cores:

Hora de pôr a mão na massa!

4. Você está pronto para recriar os potes das emoções?

O seu professor trouxe arroz e tinta de diversas cores para que a sua turma criasse os potes das emoções conforme a história do Monstro das Cores.

4.1 Recriando potes das emoções com arroz colorido!

Materiais

Arroz

Garrafinhas pet (para servir de pote)

Recipiente (para misturar o arroz com a tinta)

Colher (para misturar o arroz com a tinta)

Funil (para despejar o arroz nas garrafas pet)

Papel toalha (para secar as mãos após lavar para tirar a tinta que ficou nos dedos).



Créditos de imagem:
Simone Ribeiro.

Instruções (modo de fazer)



1. Separar um pouco de arroz em cada recipiente;
2. Colocar um pouco de tinta em cada um dos recipientes (sem misturar as cores);
3. Mexer, com as mãos ou com uma colher, o arroz com a tinta para que o cereal fique com a cor da tinta adicionada;
4. Esperar a tinta adicionada ao arroz secar;
5. Colocar o arroz já seco nos potes (garrafas pet) e tapá-los;

Créditos de imagem:
Simone Ribeiro.

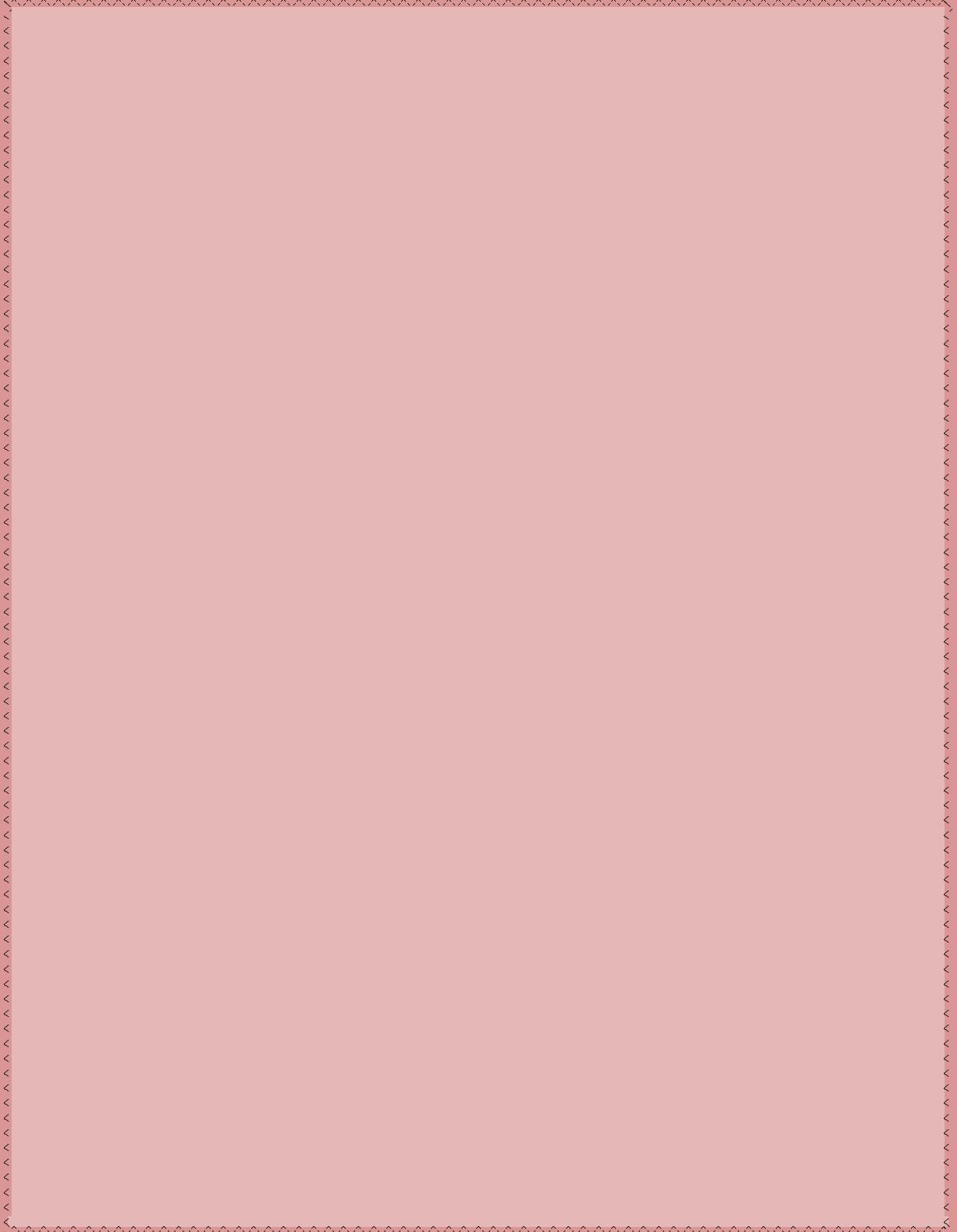
Apliação

- I. Sente com os seus colegas formando um círculo e pense em algo que aconteceu com você hoje ou em outro dia;
- II. Identifique qual emoção ou sentimento está representado no acontecimento que você pensou;
- III. Identifique qual cor simboliza a emoção ou sentimento presente no acontecimento pensado;
- IV. Da direita para a esquerda, inicie a prática oral por meio da contação do relato pessoal pensado, mas primeiro pegue o pote com a cor que representa a emoção ou sentimento que simboliza o acontecimento a ser relatado;

4.2 Registre a execução desta atividade por meio de fotografias.

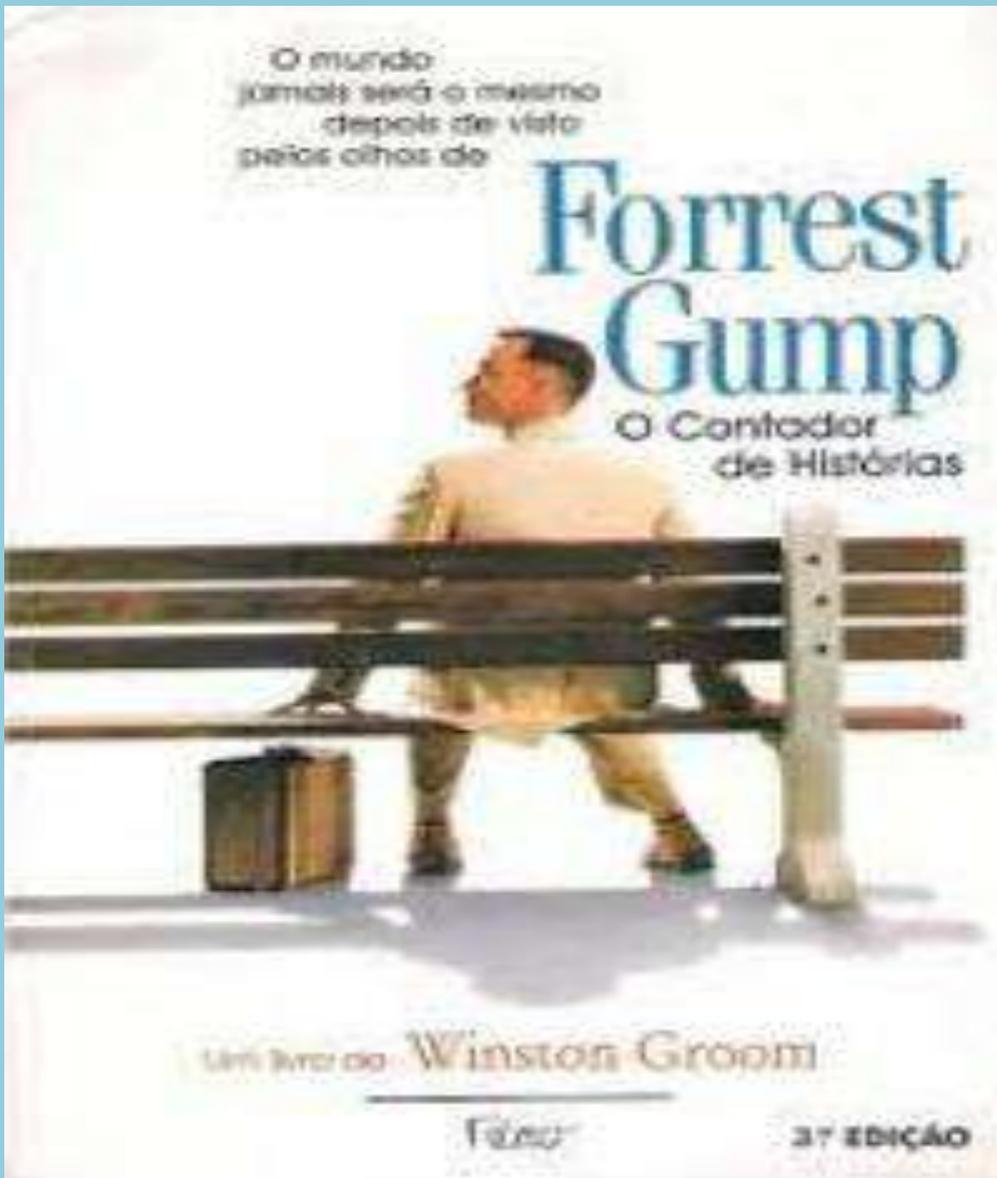
REGISTRE

4.2 Escolha uma ou mais fotografias que foram tiradas na atividade anterior e cole aqui como recordação do trabalho em grupo que você e seus colegas realizaram:

A large rectangular area with a dashed border, intended for pasting photographs. The border is composed of small, repeating 'x' marks forming a continuous line around the perimeter of the rectangle.

MEDIAÇÃO DE LEITURA 2

Assim como o conto e a fábula, que narram histórias reais ou fictícias, outros gêneros discursivos nos permitem narrar acontecimentos e expressar como nos sentimos, como é o caso do relato pessoal, também conhecido como relato de vida ou narrativa de vida.



Crédito de imagem: GROOM, 1995 (capa).

*Identificando os gêneros discursivos 2:
aprendendo sobre o relato pessoal*

Relato Pessoal

Conforme Costa (2008, p. 159), o relato é uma “narração (v.) não ficcional escrita ou oral sobre um acontecimento ou fato acontecido, feita geralmente usando-se o pretérito perfeito ou o presente histórico”. Logo, o relato consiste em uma narrativa em que acontecimentos são narrados ou relatados.

Isto é, a narração, caracteriza-se pela

exposição escrita ou oral (v.) de um acontecimento ou de uma série de acontecimentos (reais ou imaginários), mais ou menos seqüenciados, em que personagens se movimentam em certo espaço à medida que o tempo passa (*tempo da narração* em relação à narrativa: posterior, anterior, concomitante e durativo) [...], **a narração é o procedimento expresso pelo relato (v.) de eventos e conflitos que configuram o desenrolar da ação** (COSTA, 2008, p. 137 - grifos em negrito nossos).

Por conseguinte, a narrativa “seria exposição de um acontecimento ou de uma série de acontecimentos mais ou menos encadeados, reais ou imaginários, por meio de palavras ou imagens [...] concretizada pela presença de personagens inseridos em situações imaginárias (ficção) e realizadas em diversos gêneros narrativos” (COSTA, 2008, p. 138).

COSTA, Sérgio R. Relato. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 159.

De acordo com o exposto por Daniela Diana (s.d.), no site *Toda matéria*, o relato, neste caso, pessoal consiste em um gênero textual que “*apresenta uma narração sobre um fato ou acontecimento marcante da vida de uma pessoa. Nesse tipo de texto, podemos sentir as emoções e sentimentos expressos pelo narrador.*”

Tal qual uma narração, o relato pessoal apresenta um tempo e espaços bem definidos donde o narrador torna-se o protagonista da história.

Note que além de narrativo, o relato pessoal pode ser descritivo, com a descrição do local, personagens e objetos.

De acordo com o grau de intimidade entre os interlocutores (emissor e o receptor), a linguagem utilizada no relato pessoal pode ser formal ou informal.

Observe que o relato possui uma função comunicativa muito importante na construção das subjetividades, podendo ser nas modalidades: escrito ou oral.

Os relatos pessoais podem ser divulgados pelos meios de comunicação, por exemplo, jornal, revista, livro, internet, redes sociais, dentre outros.

Relato Oral e Relato Escrito

Ainda que sejam textos que possuam a mesma função comunicativa, ou seja, de relatar um episódio relevante da vida do protagonista (narrador), os relatos pessoais podem surgir de maneira oral ou escrita.

A grande diferença entre as duas modalidades é certamente a linguagem empregada em cada uma delas.

Enquanto no relato oral notamos a presença da oralidade com uma linguagem mais descontraída, no relato escrito, a linguagem formal é utilizada seguindo as normas da língua como concordâncias, pontuação, ortografia, dentre outros.

[...]”

Adaptação do texto de DIANA, Daniela. Relato pessoal. In *Toda Matéria*, [s.d.]. Disponível em: < <https://www.todamateria.com.br/relato-pessoal/>>.

Acesso em: 10 out. 2023.

Sintetizando!

“As principais características do relato pessoal são:

- Textos narrados em 1ª pessoa
- Verbos no presente e em grande parte no pretérito (passado)
- Caráter subjetivo
- Experiências pessoais
- Presença de emissor e receptor.”

Adaptação do texto de DIANA, Daniela. Relato pessoal. In *Toda Matéria*, [s.d.].

Disponível em: < <https://www.todamateria.com.br/relato-pessoal/>>.

Acesso em: 10 out. 2023.

Curiosidade!

“A exceção de “como?” que foi acrescentada posteriormente, dando origem a sigla 5W1H, as outras cinco perguntas são conhecidas como 5W, ou seja, “um **acrônimo** em **inglês** que representa as principais perguntas que devem ser feitas e respondidas ao investigar e relatar um fato ou situação:

- *Who?* (Quem?)
- *What?* (O quê?)
- *Where?* (Onde?)
- *When?* (Quando?)
- *Why?* (Por quê?)

Perguntas adicionais incluem:

- *How?* (Como?)
- *How Much?* (Quanto?)
- *Results?* (Resultados?)

Algumas destas perguntas são consideradas perguntas abertas, porque não podem ser respondidas de forma simples, com apenas um sim ou não, ou fornecendo exatamente uma resposta restrita simples, exigindo que a pessoa que responde use seu conhecimento e seja mais abrangente [...]”.

As notícias jornalísticas e os relatos pessoais são exemplos de gêneros textuais que necessitam responder a essas perguntas para cumprir com sua função comunicativa.

Adaptação do texto sobre 5W disponível em:

<[Acesso em: 12 out. 2023.](https://pt.wikipedia.org/wiki/5W#:~:text=Elas%20foram%20chamadas%20por%20Arist%C3%B3teles,como%20e%20por%20que%20meios>.</p></div><div data-bbox=)

5. Leia o relato pessoal de I. B. F e descubra como a autora sentiu-se em uma de suas férias:

Que aventura!



Estava de férias. Nada para fazer longe da Escola. Até meu primo chegar. Aí tudo melhorou!

No primeiro domingo fomos para uma corrida de argolinha. Estava chato, mas ficou legal quando meus amigos chegaram. Começou a escurecer e resolvemos andar a cavalo. Fui a última a montar, não deu muito

certo. Meu primo é que me guiou. Não foi a melhor experiência, mas até que foi divertido.

Alguns dias depois, resolvemos fazer uma 'casa na árvore' - foi a melhor experiência da vida. E não demoramos muito para começar.

No último dia de férias estávamos terminando a casa na árvore, montamos o balanço, estava tudo ok. Até quebrarmos o martelo de minha mãe. Ela ficou furiosa, mas graças a Deus não apanhei!

Essas foram as melhores férias da minha vida! Não trocaria por nada, nem por um milhão de anos.

No final não conseguimos consertar o martelo, mas a casa ficou pronta e muito legal!

I. B. F.

AMARAL, Demilde Martins. *Contar, ouvir e escrever: o relato pessoal como estratégia para a motivação e o desenvolvimento da escrita*. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/Profeletras, 141f. 2020, p. 132.

5.1 Com base no relato pessoal “Que aventura”, escrito por I. B. F., responda às perguntas:

I. Quem? (o agente - pessoa que fez/vivenciou a ação)

II. O quê? (a ação - o que foi feito/realizado)

III. Quando? (o tempo - momento em que a ação ocorreu)

IV. Onde? (o lugar - espaço em que a ação ocorreu)

V. Como? (o modo - a maneira que a ação ocorreu)

VI. Por quê? (o motivo/a razão)

VII. A história de vida é narrada na 1ª pessoa?

() sim

() não

VIII. Identifique e circule no texto expressões, ações, sentimentos e emoções que descrevem como I. B. F. sentiu-se durante as férias relatadas.

IX. A partir do relatado por I. B. F., podemos dizer que as férias dela foram:

() chatas

() legais

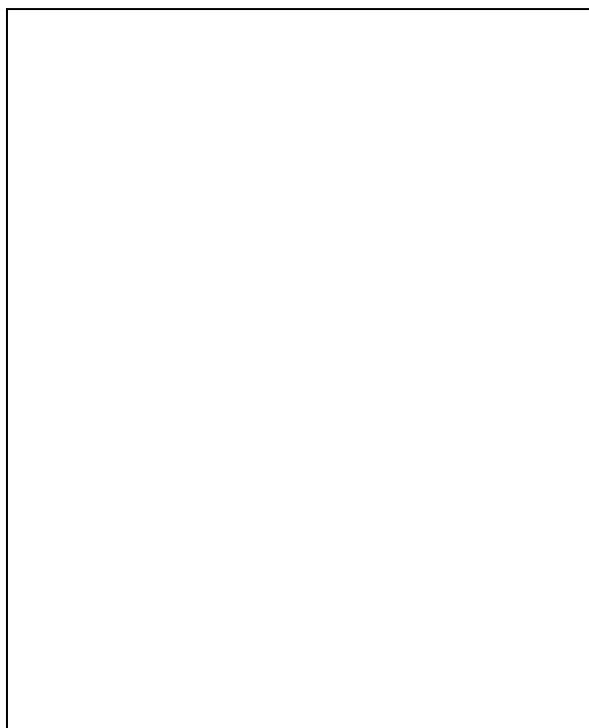
5.2 Outra forma de fazermos um relato pessoal/de vida é por meio de desenhos.

I. Você considera que o desenho que acompanha o relato pessoal “Que aventura”, escrito por I. B. F., ilustra parte que foi contado na história? Justifique a sua resposta:

() sim

() não

II. Faça um desenho que ilustre o relato de vida que você contou na seção “Hora de pôr a mão na massa!”:



III. Peça que um colega, que ouviu o relato de vida que você contou na aplicação dos potes das emoções com arroz colorido (“Hora de pôr a mão na massa!”), avaliar se o seu desenho ilustra o a história contada:

Checklist do gênero textual relato pessoal!

5.2 O relato pessoal “Que aventura”, escrito por I. B. F., apresenta:

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> um título | <input type="checkbox"/> tempo |
| <input type="checkbox"/> um tema | <input type="checkbox"/> personagens |
| <input type="checkbox"/> um narrador-personagem | <input type="checkbox"/> um contexto |
| <input type="checkbox"/> uma história de vida pessoal | <input type="checkbox"/> um desfecho |
| <input type="checkbox"/> uma introdução | <input type="checkbox"/> ordem cronológica dos fatos |
| <input type="checkbox"/> ideias principais | <input type="checkbox"/> conclusão |
| <input type="checkbox"/> local | |

Momento linguístico!

Pretérito Perfeito - Modo Indicativo

6. Você sabe o que o Pretérito Perfeito do Modo Indicativo expressa?

O **Pretérito Perfeito** do Indicativo é um tempo verbal que expressa um acontecimento concluído no passado. Trata-se de uma ação terminada e que expressa certeza.

Observe o exemplo 1:

Angélica **cantou** uma música no aniversário de casamento de seus pais.

Como pode ser observado, as ações ocorridas no passado, expressas pelo **Pretérito Perfeito**, referem-se a um momento determinado, já concluído e certo.

Exemplo 2:

Marcelo estava muito triste nos últimos dias, mas assim que **soube** que seu pai estava voltando para casa, **ficou** radiante de felicidade. **Arrumou** o seu quarto e **aguardou** ansiosamente a chegada do pai.

Nos dois exemplos, o **Pretérito Perfeito** do Indicativo está destacado em negrito. No caso do exemplo 2, temos também o emprego do Pretérito Imperfeito do Indicativo. Este tempo verbal não determina o momento em que a ação ocorreu e, ao contrário do **Pretérito Perfeito**, expressa continuidade.

6.1 Observe e discuta com o seu professor a definição, a funcionalidade e algumas conjugações do **Pretérito Perfeito**:

MODO INDICATIVO - PRETÉRITO PERFEITO		
---	--	--

1. CANTAR	2. BEBER	3. PARTIR
cant -e-i	beb -i	part -i
cant -a-ste	beb -e-ste	part -i-ste
cant -o-u	beb -e-u	part -i-u
cant -a-mos	beb -e-mos	part -i-mos
cant -a-stes	beb -e-stes	part -i-stes
cant -a-ram	beb -e-ram	part -i-ram

VERBOS AUXILIARES			
SER	ESTAR	TER	HAYER
fui	estive	tive	houve
foste	estiveste	tiveste	houveste
foi	esteve	teve	houve
fomos	estivemos	tivemos	houvemos
fostes	estivestes	tivestes	houvestes
foram	estiveram	tiveram	houveram

IRREGULARES					
1.ª DAR	2.ª CABER	2.ª FAZER	2.ª TRAZER	3.ª DIZER	3.ª VIR
dei	coube	fiz	trouxe	disse	vim
deste	coubeste	fizeste	trouxeste	disseste	vieste
deu	coube	fez	trouxe	disse	veio
demos	coubemos	fizemos	trouxemos	dissemos	viemos
destes	coubestes	fizestes	trouxestes	dissestes	viestes
deram	couberam	fizeram	trouxeram	disseram	vieram

6.2 Escolha alguns verbos e pratique a conjugação do **Pretérito Perfeito**:

Agora que você relembrou o uso do Pretérito Perfeito do Modo Indicativo vamos aplicar esse saber linguístico!

Dialogando com a gramática!

6.3 Leia novamente o relato pessoal de I. B. F. e observe os verbos que aparecem no texto:

- IV. Sublinhe de **azul** os verbos que estão no **Pretérito Perfeito** do Modo Indicativo.
- V. A partir da identificação dos verbos conjugados no **Pretérito Perfeito** do Modo Indicativo que estão presentes no texto, preencha o quadro, inserindo-os de acordo com a desinência de número e pessoa correspondente:

EU	TU	ELE(A)	NÓS	VÓS	ELES(A)S

- VI. Quais foram as duas **pessoas do discurso** que não foram mencionadas/utilizadas no texto?

VII. No relato pessoal de I. B. F., outro tempo verbal que também indica passado está presente. Trata-se do **Pretérito Imperfeito** do Indicativo.

- a. Volte ao texto e circule de **vermelho** as ocorrências do verbo **estar** que estão conjugadas no **Pretérito Imperfeito** do Indicativo.

VIII. Além do **Pretérito Perfeito** e do **Pretérito Imperfeito**, observamos a ocorrência do **Futuro do Pretérito** por meio da conjugação do verbo **trocar**. Localize no texto o **Futuro do Pretérito** e circule de **verde**.

IX. Há ainda uma conjugação no **Presente** do Indicativo presente no relato. Localize essa ocorrência e circule de **amarelo**.

X. O relato pessoal de I. B. F. traz também verbos que estão em sua forma **infinitiva**. Observe o quadro e localize no texto as ocorrências no **infinitivo**:

- a. O **infinitivo** pode ser classificado em 3 categorias quanto às suas terminações. Observe o quadro:

CONJUGAÇÃO	TERMINAÇÃO	EXEMPLOS
1 ^a	AR	cantAR, falAR, dançAR, lavAR
2 ^a	ER	comER, bebER, vivER, nascER
3 ^a	IR	abrIR, decidIR, partIR, sorrIR

- b. Agora preencha o quadro a seguir com os verbos no **infinitivo** encontrados no texto. Insira cada um dos **infinitivos** de acordo com a sua terminação:

1 ^a - AR	2 ^a - ER	3 ^a - IR
<i>chegar</i>		

A variação linguística em sala de aula

7. Leia o relato pessoal *O dia que eu ganhei um campeonato*, escrito por C. G. S. L., e observe o uso da Língua Portuguesa:

O dia que eu ganhei um campeonato

Foi muito top meu pai e minha mãe ai eles torcendo pra mim foi legal o primeiro tempo ficou 0x0 ai o treinador falou pro time: Vamo time não jogamos nada ai começa o segundo tempo ai voltamos melhor ai saiu o gol deles ai o nosso time foi pracima fiz três gol jogamos muito ai tem um tempo pra beber agua ai eu vontei muito feliz porque o nosso time tava praticamente ganho mais o nosso tava muito cansado ai tomamos um impate ficamos triste ai ergui a cabeça e fiz u último gol e o juiz a pitou o final do jogo ai sai com minha família meu vó deu parabéns pra mim i não pode falta ergui o troféu fiz quatro gol chorei muito também não é todo ano que ganha um campeonato ficou marcado na minha vida achei muito top esse dia meus pai torcendo por mim eles ficaram muito louco meu vó me dando parabéns e meu vô me dando parabéns também achei lindo dia no campeonato sempre vai tá marcado no coração amo meu esport muito top e ganhei fiquei mi achando pro adversário muito legal.

7.1 A partir do relato pessoal *O dia que eu ganhei um campeonato*, escrito por C. G. S. L., responda às perguntas:

I. A versão escrita por C. G. S. L. corresponde a um relato pessoal?

II. Por que o texto de C. G. S. L. é um relato pessoal?

III. O que mais chamou a sua atenção na narrativa de C. G. S. L.? Por quê?

7.2 Quanto aos aspectos normativos da língua portuguesa, algum elemento linguístico chamou a sua atenção neste relato pessoal?

I. Qual ou quais?

a. Por quê?

II. Conforme as regras ortográficas da Língua Portuguesa, observamos que, no relato pessoal:

a. Algumas palavras não estão acentuadas. Sublinhe-as de **amarelo** e acrescente o acento correspondente.

b. Há dificuldades no uso da _____, pois identificamos apenas a utilização de 1 ponto final.

III. Algumas palavras apresentam a ausência de letras.

a. Identifique quais são esses vocábulos e sublinhe-os de **azul**.

b. Dentre as palavras sublinhas de **azul** observamos que algumas delas sofreram o apagamento da coda final, isto é, tiveram a consoante “r” e/ou “s” que ocupa o final da sílaba, suprimidas. Trata-se dos vocábulos: _____, _____, _____, _____, _____ e _____.

c. Observamos ainda nas palavras sublinhas de **azul**, casos de aférese, isto é, o apagamento da sílaba inicial em usos do verbo “estar”. Identifique os 3 casos e circule de **rosa**.

d. Os casos de aférese correspondem à: 2 ocorrências em: ____ ____ ____
e 1 ocorrência em: ____ ____.

IV. Outro fenômeno muito comum na oralidade é troca da vogal anterior não arredondada, média-alta **e** pela vogal reduzida **[i]** - traço oral transferido para a escrita - em: “campionato” (campeonato), _____
(_____), _____ (_____) e ____ (____).

V. Verificamos também a troca da vogal posterior arredondada, média-alta **o** pela vogal reduzida **[u]** - traço oral transferido para a escrita - em: _____ (_____).

VI. No texto é possível observar também a contração da preposição “para” junto aos artigos definidos, principalmente, o feminino. Nestes casos, tem-se as construções “para a”, “para as”, “para o” e “para os” que são reduzidas à “pra”, “pras”, “pro” e “pros”.

a. Identifique no texto estes traços variáveis e circule-os de **laranja**.

VII. Constatamos no relato pessoal a falta de concordância nominal/verbal em: “*eles ficaram muito louco*” (*eles ficaram muito loucos*);

_____ e
_____.

VIII. No caso de “vontei” o que você acredita que pode ter ocorrido?

IX. Outro caso que escapa às normas corresponde ao emprego de “pracima”.

a. O que você identifica nessa palavra que a caracteriza como gramaticalmente “incorreta”?

b. Reflita oralmente com os seus colegas e discuta com o seu professor.

c. Depois de analisar linguisticamente e debater em grupo os possíveis desvios normativos observados na grafia da palavra “pracima”, explique: 1. o que foi identificado; 2. quais as possíveis causas; 3. como adequá-la à norma padrão da língua portuguesa.

7.7 Agora, com a ajuda do seu professor, faça a verificação linguística do texto, observando outros elementos que não foram pontuados ou que sejam relacionados a coesão e coerência:

- I. Verificando e identificando:
 - a. as variações linguísticas que correspondem à transferência de traços da oralidade para a escrita;
 - b. as dificuldades de uso das normativas da língua (regras gramaticais);
 - c. coesão e coerência textual;
 - d. sinais de pontuação.
- II. Reflita sobre as variações linguísticas e os usos normativos do português brasileiro encontrados no texto.
- III. Discuta com seus colegas e com seu professor sobre as diferenças existentes entre a linguagem oral e a linguagem escrita.
- IV. Reescreva relato pessoal *O dia que eu ganhei um campeonato*, escrito por C. G. S. L., a partir das verificações linguísticas realizadas:

Desenvolvendo o gênero discursivo 2: construindo um relato pessoal

Créditos de imagem: Vika_Glitter, 2018



O conto e o relato pessoal

O conto é um gênero discursivo que nos permite narrar histórias reais ou fictícias. Inclusive possibilita que se recontem fatos/acontecimentos a partir do ponto de vista de quem conta a história, tal qual simboliza o ditado popular “quem conta um conto aumenta um ponto”.

No relato pessoal, frequentemente, narramos uma situação/acontecimento que vivenciamos, isto é, algo real.

Como fazer um relato pessoal

Diana Daniela (s.d.), explica em publicação no site *Toda Matéria*, que ainda que “não exista uma estrutura fixa, para produzir um relato pessoal é essencial estarmos atentos a alguns pontos, por exemplo:

- *quem?* (narrador que produz o relato),
- *o que?* (fato a ser narrado),
- *quando?* (tempo),
- *onde?* (local que ocorreu),
- *como?* (de que maneira aconteceu o fato) e
- *por que?* (qual o causador do fato):
 - **Título:** ainda que não seja necessário em todos os relatos, há alguns indicados com um título referente ao tema que será abordado.
 - **Tema:** primeiramente é importante delimitar o tema (assunto) que será abordado no relato pessoal, seja um evento que ocorreu, uma fase da vida, uma conquista, uma superação, ou até mesmo uma história triste.
 - **Introdução:** pequeno trecho em que aparecem as principais ideias que se quer relatar. Nessa parte é possível encontrar o local, tempo e personagens que fazem parte da narrativa.
 - **Contexto:** observe em que contexto se passa o relato que será narrado. Fique atento a utilização dos tempos verbais no presente e no passado e ainda ao espaço (local) que ocorrem os fatos.
 - **Personagens:** observe no seu relato quais são as pessoas envolvidas e de qual maneira devemos mencioná-las no texto. Por exemplo, se elas são relevantes e fazem parte do acontecimento.
 - **Desfecho:** após apresentar a sequência de fatos (ordem dos acontecimentos), é extremamente importante pensar numa conclusão para seu relato, seja uma questão que surgiu com a escrita, ou mesmo uma sugestão para as pessoas enfrentam tal problema”.

Adaptação do texto de DIANA, Daniela. Relato pessoal. In *Toda Matéria*, [s.d.].
Disponível em: < <https://www.todamateria.com.br/relato-pessoal/>>.

Acesso em: 10 out. 2023.

ALGUNS EXEMPLOS DE RELATOS PESSOAIS

8. Observe os seguintes exemplos de relatos pessoais:

8.1 “A barata que apareceu no meu aniversário”, relato escrito por E. S. D.:

A barata que apareceu no meu aniversário

No meu aniversário de 8 ou 7 anos apareceu uma parente das minhas primas, eu acho. Ela foi tirar uma foto minha com o bolo e perguntou se a barata foi convidada. Eu olhei para trás e vi a barata lá do meu lado. Eu saí correndo. Minha irmã apareceu, a barata viu ela e saiu voando atrás dela. A minha irmã saiu correndo para o lado da casa e a barata foi junto. Quando ela voltou estava sem a barata. O meu pai fechou a porta e depois terminamos a festa.

Adaptação do relato pessoal escrito por E. S. D. (2023).

Fonte: acervo dos Projetos.

8.2. Assista ao vídeo, *Relato de um dia feliz* (2021), em que Ademar Alves relata oralmente um acontecimento da sua vida:



<https://www.youtube.com/watch?v=RIqKowDiRCU>

Sintetizando!

Observe que estes dois exemplos de relatos pessoais, assim como o relato das férias escrito por I. B. F. (mediação de leitura 2) narram, na 1ª pessoa do discurso, um acontecimento vivido pelos próprios autores-personagens. As três narrativas apresentam um título, um tema, uma introdução, uma contextualização e um desfecho.

Que tal você relatar um acontecimento que marcou a sua vida?

PRODUÇÃO DE TEXTO



Fonte: klimkin (2015)

9. Faça o registro escrito do relato pessoal oralizado anteriormente ou de um novo relato pessoal.

9.1 Se considerar necessário, você pode conversar com familiares, amigos ou pessoas próximas que vivenciaram o ocorrido/acontecimento a ser narrado, para obter mais informações e deixar o seu relato pessoal ainda mais detalhado.

9.2 Esboce uma cronologia dos fatos antes de iniciar a escrita do seu relato de vida. Para isso utilize o Roteiro Cronológico.

Atenção!

Fique atento à estrutura do relato pessoal apresentada por Daniela Diana (s.d.) e confira se o seu relato responde às 5W1H.

Checklist do gênero textual relato pessoal!

9.3 Após escrever o rascunho do relato pessoal, confira se o seu texto apresenta:

- um título
- um tema
- um narrador-personagem
- uma história de vida pessoal
- uma introdução
 - ideias principais
 - local
 - tempo
 - personagens
- um contexto
- um desfecho
- ordem cronológica dos fatos
- conclusão

5W1H:

- quem?
- o que?
- onde?
- quando?
- por quê?
- como?

ROTEIRO CRONOLÓGICO:

- 1) _____

- 2) _____

- 3) _____

- 4) _____

- 5) _____

- 6) _____

- 7) _____

- 8) _____

- 9) _____

- 10) _____

- 11) _____

- 12) _____

- 13) _____

- 14) _____

- 15) _____

- 16) _____

- 17) _____

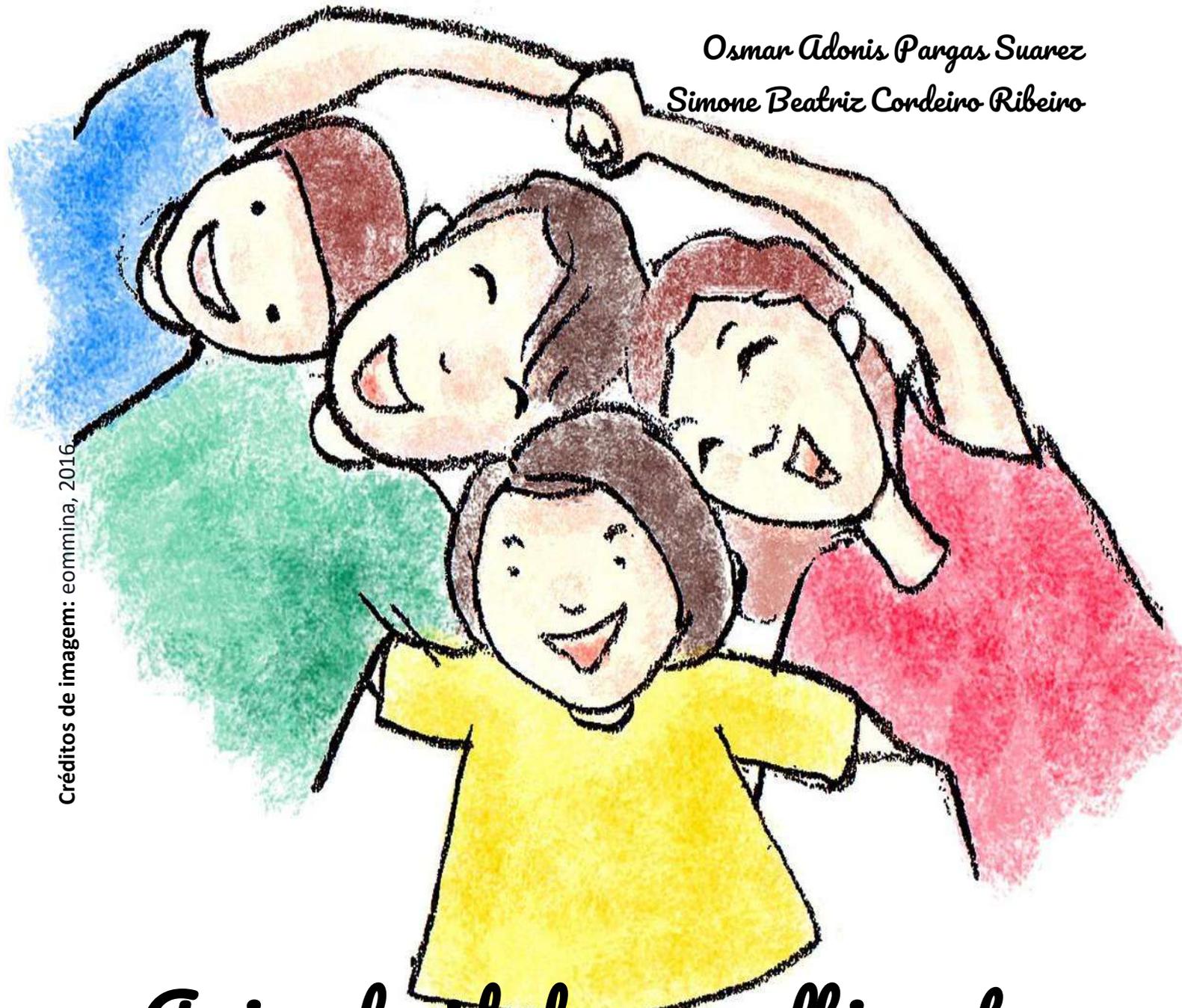
Aceitação

*Osman Adonis Pargas Suarez
Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro*

Créditos de imagem: eommina, 2016.

A singularidade e o acolhimento

Diga-me o que você precisa!



Identificando os gêneros discursivos 1: aprendendo sobre os contos de fadas

Os contos de fadas são histórias de origem oral, passadas de geração em geração, isto é, de pai para filho e que foram adaptadas ao universo infantil.

Contos de Fadas

Segundo Merege (2010), os contos de fadas se originaram há muitos séculos, na época pré-histórica, com histórias narradas pelos antepassados que foram transmitidas através das gerações.

Nesse sentido, na atualidade:

Os contos de fadas são narrativas onde aparecem seres encantados, ambientes e elementos mágicos pertencentes a um mundo imaginário, maravilhoso. Estes contos têm quase sempre uma estrutura simples e fixa. Tem uma característica bem marcante como na sua fórmula inicial: “Era uma vez...” e final: “... foram felizes para sempre”. (PORTELA, 2013, p. 7).

Em resumo, os contos de fadas possuem uma ordem cronológica, o que faz com que as crianças compreendam a existência do tempo nas histórias. Segundo De Farias e Rubio (2012) essas histórias contêm uma estrutura similar, geralmente começando com um problema principal que representa um desequilíbrio. Posteriormente, os personagens procuram soluções da problemática principal e resolvem a situação, acontecendo assim, o desfecho da história.

De Farias e Rubio (2012, p.6) acrescentam um fator importante para usar os contos de fadas na educação infantil:

O conto promove o desenvolvimento da criança, motivando-a a ser generosa e solidária, fazendo-a compreender que nem sempre as pessoas são boas e que nem sempre as situações são agradáveis. Por consequência, desperta seu senso crítico, fazendo-a refletir entre o pensar e o agir, entre o certo e o errado.

DE FARIAS, Franci Renna Aguiar; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. Literatura Infantil: A Contribuição dos Contos de Fadas para a Construção do Imaginário Infantil. *Saberes da Educação*, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 1-13, 2012.
MEREGE, Ana Lucia. O conto de fadas: abordagens e definições. *Os contos de fadas: origens, história e permanência no mundo moderno*. São Paulo: Claridade, 2010. cap. 1, p. 8-17.

PORTELA, Angela Scheffer. O gênero textual contos de fadas como instrumento de integração dos alunos de 6º ano. In: PARANÁ. *Cadernos didáticos 2: Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE: Cornelio Procópio: SEED/PR.*, 2013. V.2.

Sintetizando!

Situação inicial: No início, tudo está tranquilo, “a princesa vivia feliz em seu castelo”. Pode-se também chamar de estabilidade, pois tudo está em paz. As personagens são felizes e têm uma vida muito calma [...].

Complicação ou conflito: Há uma transformação, algo acontece e desequilibra a situação inicial. Pode-se também chamar de ruptura, pois um acontecimento inesperado rompe com toda a estabilidade inicial do conto. A paz transforma-se em pesadelo e as personagens não são mais felizes [...].

Desenvolvimento: Nesta parte, a narrativa é tensa, há um confronto, pois as personagens devem encontrar uma forma de solucionar os problemas que aparecem [...].

Desfecho ou final: É o momento posterior ao conflito, em que a estabilidade do início do conto é restaurada. O final é feliz, e as personagens ficam em paz [...].

Tempo: Normalmente o tempo é indefinido, as histórias começam com “era uma vez”. [...] Há sempre um personagem que, se tiver uma boa conduta, terá um final feliz, recebendo uma recompensa, mas, se for ruim, será punido.

Narrador: Normalmente o conto de fadas é narrado em terceira pessoa, isto é, quem conta a história não participa dela.

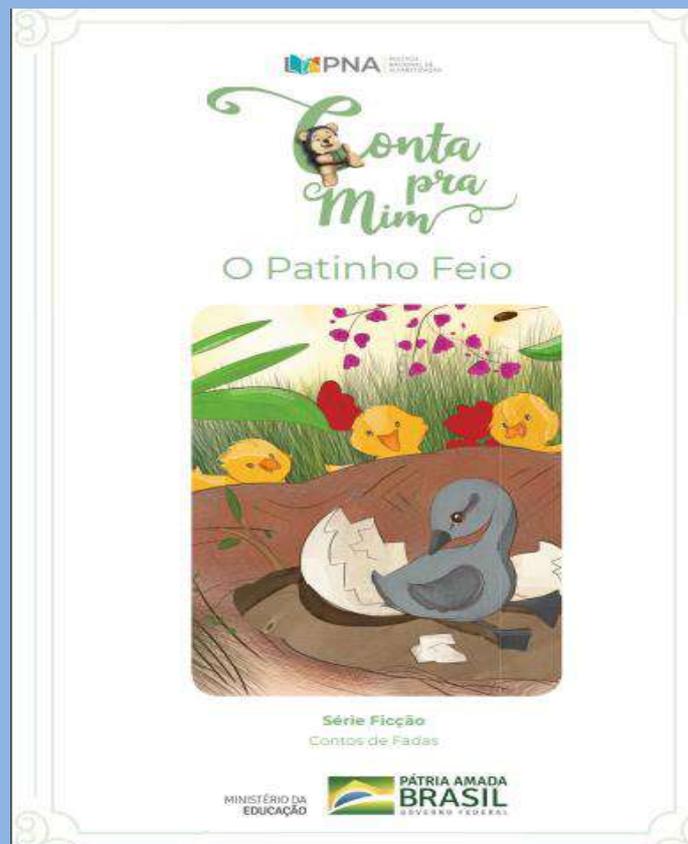
Temática: Pode-se depreender dos temas, ensinamentos, como é o caso de “Chapeuzinho Vermelho”, cujo desfecho ensina às crianças que a obediência aos pais é sempre recomendada, para não se correr o risco de ter de enfrentar situações perigosas. A contextualização desse fato na vida real é perfeitamente pertinente.

Lugar: Os principais cenários dos contos de fadas são as florestas, os bosques, os castelos, os palácios e os pequenos vilarejos. (VIDAL, Viviane Lima. Contos de fadas. In *Cola da Web*. Disponível em/Adaptado de: <<https://www.coladaweb.com/literatura/contos-e-mini-contos>>. Acesso em: 6 out. 2023).

MEDIAÇÃO DE LEITURA 1

Escute

Escute o conto *O patinho feio*, do programa *Conta pra mim*, que o seu professor irá ler:



Fonte: BORÉM, Marismar (2020, capa)



Sobre o programa:

O programa tem como objetivo a ampla promoção da Literacia Familiar. Afinal, a aprendizagem da linguagem oral, da leitura e da escrita começa em casa, na convivência entre pais e filhos. O conto de fadas *O Patinho Feio*, é da autoria de Marismar Borém.

Disponível em: <<https://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim>> .

Sobre a autora:

Marismar Borém nasceu e cresceu em Montes Claros, MG, é uma autora e ilustradora de livros para crianças. Além disso, formou-se em fonoaudiologia na cidade de Belo Horizonte.

Disponível em: <<https://www.coraeditora.com/autores>> .



COMPREENSÃO LEITORA

1. Para compreender melhor a história, reflita sobre o texto e responda às perguntas e afirmações com base no conto de fadas lido/ouvido:

1.1. O texto escrito por Marismar Borém caracteriza-se como um conto de fadas?

() **SIM** porque a estrutura do texto começa com um problema generalizado e termina com uma solução.

() **NÃO** porque não segue uma ordem cronológica.

1.2 Qual é o tema abordado no conto de fadas *O Patinho feio*?

1.3 Considerando o que você lembra da história ouvida, faça uma síntese do texto:

1.4 Quem é o personagem principal deste conto de fadas?

1.5 Após quantos dias chocando os seis ovos nasceram os cinco patinhos considerados saudáveis e belos da pata Sofia?

() 43

() 34

1.6 Quando o sexto ovo chocou houve um estranhamento na família de patos, pois o último filhote era:

() diferente

() cinzento

() pequeno

() doente

() desajeitado

() fraco

1.7 A partir da definição de **estranho** apresentada pelo *Dicionário Online de Português*, reflita sobre o seguinte trecho da história e responda às questões seguintes:

“Enfim a casca trincou, e nasceu uma avezinha bem diferente, que não tinha a mesma cor e graciosidade de seus irmãos. A família achava isso estranho”.

(BORÉM, 2020, p. 6).

Significado de **Estranho**

Adjetivo

1. Que não se conhece; que apresenta mistério; que tende a ser enigmático; desconhecido: vi um objeto estranho.
2. Que provoca espanto; espantoso: hábitos estranhos.
3. Que, de certa maneira, foge às normas estabelecidas: comportamento estranho.
4. Que causa um sentimento incômodo: sensação estranha.
5. Que se afasta do convívio social.

Substantivo masculino

6. Algo ou alguém cuja procedência é ou origem vem de fora; estrangeiro.

Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/estranho/>>.

- I. Alguma das opções apresentadas na definição da palavra **estranho**, pelo *Dicionário Online de Português*, corresponde ao sentido semântico-lexical que se propôs no trecho em destaque retirado do conto de fadas?

() sim

() não

- II. Copie qual das opções, na sua opinião, melhor representa o que se passa com o Patinho Feio?



(BORÉM, 2020, p. 6).

- III. Segundo o conto de fadas, como se sentiu o Patinho Feio quando entendeu a rejeição dos outros patos por causa da sua aparência?

1.8 O que o narrador da história quis dizer com a seguinte frase:

“O pobrezinho era sempre excluído”

(BORÉM, 2020, p. 7).

1.9 O que o Patinho Feio resolveu fazer ao sentir-se triste e excluído?

1.10 Em busca de uma família que o acolhesse, o Patinho Feio encontrou um bando de marrecos, mas acabou sendo rejeitado por:

() não saber mergulhar

() não saber correr

1.11 Depois que os marrecos zombaram do Patinho Feio, ele encontrou outra espécie de ave, os _____, mas também foi rejeitado por eles.

1.12 Durante a sua busca, o Patinho Feio foi rejeitado por diversas vezes. Observe as imagens e relacione-as à descrição apresentada para cada ave:

“Os patos, que medem entre 45 e 80 centímetros, são as aves da família Anatidae mais encontradas no mundo. A semelhança anatômica com os marrecos faz com que esses dois tipos de animais sejam freqüente confundidos. O dos patos costuma ter uma protuberância perto das narinas, enquanto o dos marrecos é bem liso. Hábeis nadadores, alguns patos são capazes de mergulhar a até 17 metros de profundidade” (VASCONCELOS, 2011 – *Superinteressante*).



Créditos de imagem: LRuss, 2021

“Os marrecos são “irmãos gêmeos” dos patos, apesar de, em geral, serem menores que estes – atingem entre 35 e 50 centímetros. Os marrecos e os patos se diferenciam dos gansos principalmente quando estão em pé. Os dois primeiros mantêm seu corpo mais na horizontal em relação ao solo, enquanto os gansos ficam numa posição verticalizada” VASCONCELOS, 2011 – *Superinteressante*).



Créditos de imagem: Surprising_SnapShots (2023)

“Além de serem criados para ornamentação, os gansos também são usados como animais de guarda, pois soltam ruídos estridentes quando percebem a chegada de estranhos ao lugar onde moram. Na natureza, a maior parte das espécies de gansos é encontrada no Hemisfério Norte. Eles medem entre 64 centímetros e 1,14 metro” (VASCONCELOS, 2011 – *Superinteressante*).



Créditos de imagem: birgl, 2023

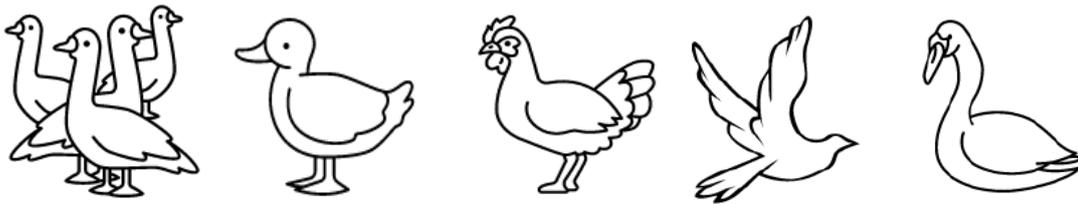
1.12 Com lápis de cor, circule, dentre as opções disponíveis, as características que foram atribuídas ao Patinho Feio para excluí-lo:

CINZENTO
TRISTE
AMÁVEL

ALEGRE
DESAJEITADO
TRANQUILO

CARINHOSO
FEIO
ESTRANHO

1.13 Embora desprezado, o Patinho Feio não desistiu e encontrou um grupo de aves muito elegantes. Pinte a imagem que representa a espécie de ave que o acolheu:



1.14 Após ser acolhido pelos cisnes, o Patinho Feio se sentiu amado. Com lápis de cor, circule a reflexão que faça sentido com a história:

É preciso respeitar as diferenças e proporcionar um ambiente inclusivo.

Julgar os outros pela aparência é a maneira certa de agir.

1.15 Durante a história, o Patinho Feio vivenciou vários sentimentos e emoções conforme foi tratado por cada animal. Relaciona as imagens das aves ao tratamento dado por cada uma delas ao Patinho Feio:



- Patinho desajeitado!

- Você não pertence a nossa família, pato feio que não sabe mergulhar!



- Não aceitamos estranhos em nosso lar!

- Que linda plumagem! Quanta beleza!



Curiosidade sobre o Cisne

“Essas são as maiores aves do quarteto, sendo que indivíduos de algumas espécies podem pesar mais de 20 quilos e ter até 1,70 metro de comprimento. Sua característica física marcante é o pescoço longo. Além da beleza e da docilidade, os cisnes nadam com uma elegância inigualável, por isso são bastante usados como aves de ornamentação em lagos artificiais”. (VASCONCELOS, 2011 – *Superinteressante*).

1.16 Relate, brevemente, uma situação em que você se sentiu...

EXCLUÍDO: _____

_____.

ACOLHIDO: _____

_____.

IGNORADO: _____

_____.

SOLITÁRIO: _____

_____.

AMADO: _____

_____.

REJEITADO: _____

_____.

Momento de reflexão!

2. Você concorda que...

“Acolhimento é a arte de oferecer um espaço onde o outro se sinta seguro para ser quem é”.

PADRON, Jorge. 20 frases inspiradoras sobre acolhimento de conforto e apoio.

In Sesame, 07/07/2023. Disponível em:

<<https://www.sesamehr.com.br/blog/frases-sobre-acolhimento/>>.

I. Comente:

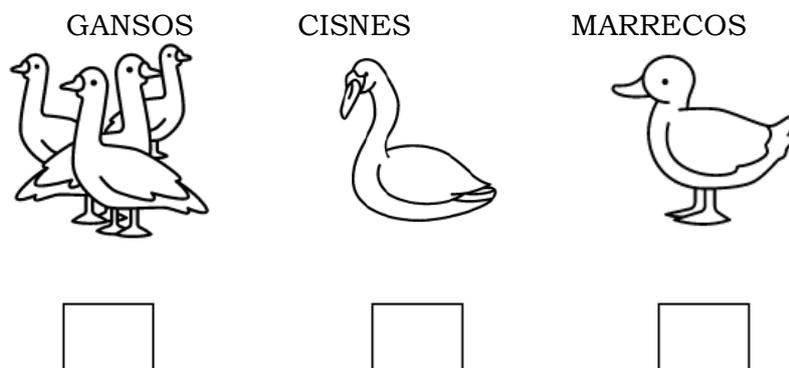
2.1 O conto de fadas *O Patinho Feio* trata sobre aceitar as diferenças e a importância do acolhimento. Leia o seguinte trecho do texto e responda às questões seguintes:

“O pobrezinho era sempre excluído, sentindo-se triste e solitário. De tanto sofrer, resolveu fugir.

(BORÉM, 2022, p. 7).

I. O que a autora quis expressar com esta fala do narrador da história?

II. Considerando o trajeto feito pelo Patinho Feio na história, pinte os desenhos e enumere os quadrinhos na ordem do percurso em que ele foi encontrando esses animais:



Créditos de imagens: Canva

III. Cada vez que encontrava uma espécie de ave, o Patinho Feio vivenciava uma nova forma de exclusão. Identifique os momentos e complete as frases com o nome de cada ave. Na sequência enumere os acontecimentos em ordem cronológica:

- () após fugir encontrou os _____.
- () ao nascer, pela família de _____.
- () quando viu os _____, aves cinzas parecidas com ele.

IV. Observe as imagens a seguir, retiradas de outra versão do conto de fadas *O Patinho Feio*, publicado pela *Ciranda Cultural* (2017):



→ Nesta imagem o Patinho Feio é solto quando a mulher percebe que ele não bota ovos.



Nesta outra imagem, o Patinho Feio ← foge por estar cansado de brincar com os filhos do homem que o encontrou.

Créditos de imagens: Ciranda Cultural (2017, p. 6-9).

a. Nestas duas imagens, o Patinho Feio não se sente acolhido e aceito nos lares em que se encontra. Na primeira foi expulso porque não botava ovos e na segunda fugiu por não aguentar ser tratado como brinquedo. Em ambas as passagens ele não foi/se sentiu aceito pelo que era. Reflita a respeito e dialogue com os seus colegas.

2.1 Veja bem...

“Nadou durante todo o dia, em busca de um lar que o acolhesse”.

(BORÉM, 2022, p. 8).

I. Por que você acha que o Patinho Feio buscava acolhimento?

II. Após ser excluído pelos patos, marrecos e gansos, o Patinho Feio encontrou os cisnes. Como estas aves de pescoços longos trataram ele?

III. O que aconteceu com o Patinho Feio que o fez entender que ele pertencia à família de cisnes?

IV. Na sua opinião, qual foi a emoção ou sentimento que o patinho sentiu ao compreender que era um cisne? Justifique a sua escolha:



(BORÉM, 2022, p. 14).

- V. Desde que nasceu o Patinho Feio buscava por uma família que o acolhesse, até que encontrou os cisnes. Desenhe, no quadro da esquerda, o Patinho Feio na fase de exclusão e, no quadro da direita, quando se sentiu acolhido pelos cisnes (fase de acolhimento). Depois, escreva 3 sentimentos relacionados a cada um dos dois momentos vividos pelo Patinho Feio:

1.	1.
2.	2.
3.	3.

- VI. Como você se sentiu quando escutou/leu que ser excluído deixava o Patinho Feio triste? Por quê?

Momento criativo!

Dialogando com o texto

“Nós nos sentimos aceitos quando percebemos que as pessoas gostam de nós do jeito que somos – com nossas virtudes e com tudo aquilo que ainda precisamos melhorar.

(PEREIRA, Cristina N; VALCÁRCEL, Rafael R. Aceitação. In *Emocionário: diga o que você sente*. Rio de Janeiro, Sextante, 2018, p. 53.).

3. Agora que você já conhece a história do Patinho Feio e conseguiu identificar os sentimentos e as emoções que ele sentiu no transcorrer da história, vamos conversar sobre aceitação?

3.1 Ao nascer, o Patinho Feio foi excluído pelos: _____;

3.2 Por ser sempre excluído, o Patinho Feio sentia-se: _____ e _____;

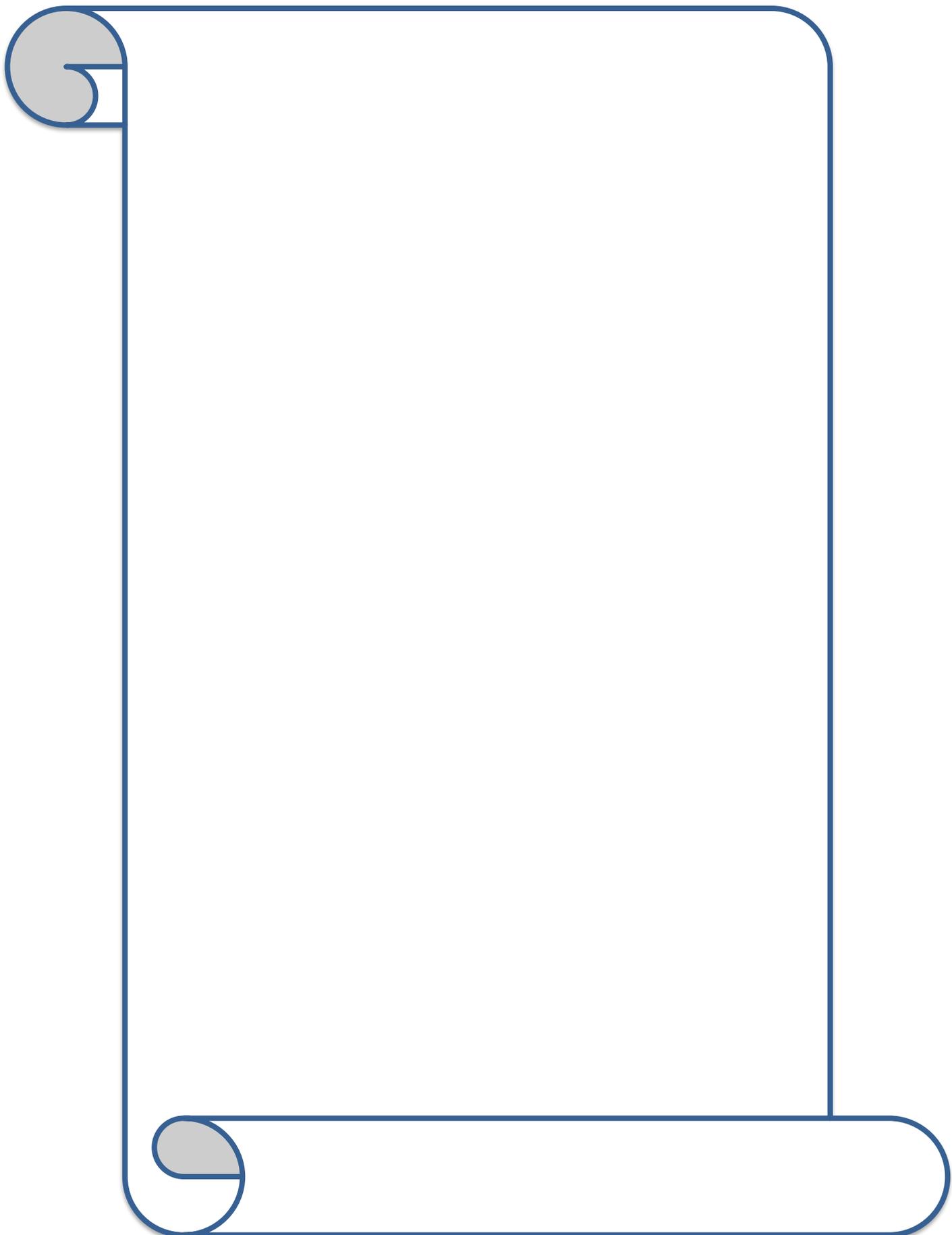
3.3 Observe esta cena em que o Patinho Feio, após fugir de casa, se sente sozinho e com frio:

3.4 Como poderíamos mudar a triste realidade vivenciada pelo Patinho Feio nas versões em que ele se sente sozinho e excluído?

I. Converse a respeito com os seus colegas.



3.5 Ilustre, por meio de um desenho, uma cena em que o Patinho Feio ao nascer é acolhido pela mamãe pata e pelos patinhos:



Hora de pôr a mão na massa!

4. Você está preparado para jogar?

Então, seja criativo e junto com os seus colegas crie um baralho ilustrado das emoções.

4.1 Criando um baralho ilustrado das emoções!

Materiais

Cartolina
Régua
Tesoura
Lápis de escrever
Lápis de cor e/ou canetinhas coloridas



Instruções (modo de fazer)

1. Divida a cartolina em cartas de 9cmX6cm e recorte cada uma delas;
2. Cada aluno receberá 4 cartas para ilustrar uma situação em que se sentiu excluído, triste, acolhido e aceito;
3. Descreva com uma frase o sentimento que você sentiu em cada um dos quatro momentos;
4. Após cada aluno ter elaborado as suas 4 cartas "emocionárias", o professor irá juntá-las para iniciar o jogo.

Aplicação

- I. Sente com os seus colegas formando um círculo;
- II. O professor colocará o monte de cartas, com as imagens viradas para baixo, no meio do círculo;
- III. De maneira aleatória, um aluno irá pegar uma carta do monte, mostrará aos demais colegas do círculo e lerá a frase que descreve a situação em voz alta;
- IV. Os alunos que tiverem sugestões de como lidar com a situação descrita irão levantar a mão direita e aguardar a sua vez para falar;
- V. Finalizada a primeira rodada de sugestões, o aluno que estiver à esquerda de quem iniciou o jogo irá pescar uma nova carta do monte, mostrará a imagem ao grupo e lerá em voz alta a frase que a descreve;
- VI. Novamente, os alunos interessados em dar sugestões levantarão a mão direita e aguardarão a sua vez para falar;
- VII. E assim sucessivamente até todas as cartas do monte serem pescadas e refletidas.

4.2 Registre a execução desta atividade por meio de fotografias.



REGISTRE

4.2 Escolha uma ou mais fotografias que foram tiradas na atividade anterior e cole aqui como recordação do trabalho em grupo que você e seus colegas realizaram:

A large rectangular area with a dashed border, intended for pasting photographs. The border is composed of small, repeating decorative elements.

MEDIAÇÃO DE LEITURA 2

De acordo com Barbosa (2022), o gênero textual reconto é uma maneira de estimular a interpretação sobre certos textos, e nele os alunos devem recontar as histórias/contos desde a compreensão pessoal, entretanto, de maneira concordante com a narrativa principal.



*Identificando os gêneros discursivos 2:
aprendendo sobre a reconto*

Reconto

Segundo o *Dicionário Online de Português*, (re)conto corresponde ao ato de recontar, ou seja, de contar novamente, de novo. Trata-se de uma reconstrução da história lida ou ouvida por parte do leitor/ouvinte, geralmente, marcada por idiossincrasias próprias do sujeito criador/produzidor/narrador.

Marassi (2011), ao apresentar algumas orientações didáticas sobre como planejar a *contação* de história e (re)conto, esclarece que ao se recontar uma história a criança tem a possibilidade de se expressar por via oral, ao mesmo tempo em que organiza “o pensamento apoiada por uma história já conhecida. No reconto as ideias da criança fundem-se a história, permitindo que ela crie, pense e sinta numa espécie de ‘faz de conta literário’” (MARASSI, 2011, p. 1).

Ainda, de acordo com a autora, ao se recontar uma história existe a possibilidade de mudança de partes constituintes da história original, tendo em vista que é possível elaborar ou criar novos finais, pois pode misturar “suas ideias ao contexto da narrativa” (MARASSI, 2011, p. 1).

No material intitulado *Cadernos da Rede*, que trata da leitura e do reconto, é possível observar que existe uma relação entre o ler, o narrar e a cultura, visto que a “experiência humana de narrar – e de ler – é um dos modos pelos quais nos apropriamos da cultura a fim de que, num segundo momento (e quase que paralelamente), possamos ser também produtores de cultura, [...]” (SÃO PAULO, 2010, p. 8).

Diante disso, pode-se dizer que esta relação entre ler e contar histórias ficcionais ou reais “constitui uma experiência humana fundamental para sentir-se parte de um grupo, de uma cultura e ter identidade própria” (SÃO PAULO, 2010, p.7). E a criança, ao valer-se dessa prática de narrar um conto e recontar, se posiciona como sujeito atuante na sociedade, expõe seus pontos de vista – mesmo que influenciada pela cultura que a envolve e torna-se, como destaca o material *Cadernos da Rede*, um produtor de cultura. Contudo, para que esta interação ocorra é fundamental que o (re)contista conheça o gênero discursivo e a história original do qual vai se valer em sua reconstrução.

BARBOSA, Deysiane Paulino. A oralidade no gênero textual reconto de história em contexto de sala de aula em tempos de pandemia. 2022. 112 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022.

MARASSI, Irene Rodenas. Orientações didáticas: Planejando a Contação de histórias e o Reconto: Algumas orientações para planejar uma boa situação de reconto. In *Diário de um Formador*, 2011. RECONTO. In *Dicionário Online de Português*.

Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/reconto/>>. Acesso em: 3 nov. 2023.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Cadernos da Rede: Percursos de aprendizagens: leitura e reconto - A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil/SME – São Paulo: SME / DOT, 2010.*

Sintetizando!

Francisco (2012) esclarece que no reconto é preciso haver a percepção, que é resultante da narrativa, associada aos elementos imaginados no transcorrer da narração, isto é,

[...] à execução de um reconto, é fulcral que o aluno seja capaz de selecionar, reorganizar e reutilizar a informação fornecida no texto em estudo. No reconto de um texto narrativo, o aluno tem de conhecer as características, propriedades e estruturação do texto lido assim como perceber qual o encadeamento e sucessão de acontecimentos que ocorrem ao longo do espaço e do tempo, percebendo a relevância de uns episódios da narrativa, em detrimento de outros (FRANCISCO, 2012, p. 37-38).

FRANCISCO, Juliana D. P. **O reconto escrito – um estudo realizado com alunos do 3.º ano.** 2012. 292 f. Relatório de Estágio (Departamento de Educação) – Universidade de Aveiro, Portugal.

5. Em diferentes versões do conto de fadas *O Patinho Feio*, o patinho era diferente de seus irmãos e sentia-se infeliz, tanto que resolveu fugir. Contudo, na versão publicada pela Editora Pé da Letra, a família pato tem uma postura diferente. Leia o reconto e descubra o desfecho da história:

O Patinho Feio

A Mamãe Pata ficou muito feliz quando seus cinco patinhos nasceram, porém a vizinhança achou um deles meio desajeitado e quando ele passava, comentavam o quanto ele era feio!

O pequeno patinho estava infeliz e decidiu fugir. Assim que seus irmãos sentiram sua falta, saíram à procura do pequeno. Quando o encontraram, Mamãe Pata lhe perguntou por que tinha fugido.

- Estou indo embora, mamãe! Sou muito feio e desajeitado para ficar com vocês!

- Você é o patinho mais lindo que já vi, o que os outros veem ou dizem não é importante, mas sim sua bondade e personalidade! - explicou a Mamãe Pata.

Foi então que o patinho percebeu que não precisava ter beleza exterior, pois o que trazia em seu coração era mais bonito.

Adaptação do texto "O Patinho Feio", do livro *365 Histórias para Contar*, da Editora Pé da Letra.

Disponível em: <<https://www.espacoprofessor.com/atividade-de-portugues-3o-ano-leitura-o-patinho-feio/>>.

Acesso em: 3 out. 2023.

5.1 Com base nesta versão do conto de fadas *O patinho feio*, publicado pela Editora Pé da Letra, responda às perguntas:

I. A mamãe Pata e os irmãos achavam o Patinho Feio estranho e desajeitado?

II. Quem achava o Patinho Feio estranho e desajeitado?

III. Esta história é diferente da primeira história que foi trabalhada?

() sim

() não

IV. Por que você considerou a versão da Editora Pé da Letra diferente?

- V. Observe os dois adjetivos do quadro e complete as afirmações conforme o ocorrido em cada uma das duas histórias:

ACEITO	REJEITADO
--------	-----------

- a. Na versão do conto de fadas *O Patinho Feio*, escrita por Marismar Borém (2020), o Patinho Feio foi _____ pelos patinhos, marrecos e gansos.
- b. No reconto de fadas *O Patinho Feio* publicado pela Editora Pé da Letra, o Patinho Feio foi _____ pela família pato.

- VI. O que importava para a mamãe Pata?

- VII. O que o Patinho compreendeu quando percebeu que a beleza exterior não era importante para a mamãe Pata?

- VIII. Circule a carinha que representa como o Patinho se sentiu ao entender que a beleza interior é mais importante do que a beleza exterior:



Checklist do gênero textual reconto!

5.2 O reconto *O patinho Feio*, da Editora Pé da Letra possui:

- situação inicial
- conflito/complicação
- desfecho final

5.2 Identifique no texto e descreva as passagens que correspondem à/ao:

I. Situação inicial: _____

II. Conflito/complicação: _____

III. Desenvolvimento: _____

IV. Desfecho final: _____

V. Tempo: _____

VI. Narrador: _____

VII. Temática: _____

VIII. Lugar: _____

Momento linguístico!

Pretérito Imperfeito do Indicativo

6. Você sabe o que o Pretérito Perfeito do Modo Indicativo expressa?

O **Pretérito Imperfeito** refere-se a uma ação (acontecimento) do passado que não foi concluída (terminada).

Observe o exemplo 1:

João **era** músico, **cantava** e **escrevia** as suas próprias canções.

Como pode ser observado, as ações ocorridas no passado, expressas pelo **Pretérito Imperfeito**, não se referem a um momento determinado, pois se desenvolvem sem mencionar quando elas ocorreram. Logo, podem passar ideia de continuidade.

Exemplo 2:

Andressa **passava** horas estudando, prestou vários vestibulares e passou em Direito na Unioete.

Nos dois exemplos, o **Pretérito Imperfeito** do Indicativo está destacado em negrito. No caso do exemplo 2, temos também o emprego do Pretérito Perfeito do Indicativo. Este tempo verbal diferencia-se do **Pretérito Imperfeito** porque expressa finalização, ou seja, indicação uma ação que já foi concluída.

6.1 Observe e discuta com o seu professor a definição, a funcionalidade e algumas conjugações do **Pretérito Imperfeito**:

MODO INDICATIVO - PRETÉRITO IMPERFEITO			
1ª CANTAR	2ª BEBER	3ª PARTIR	3ª VIR
cant -a-va	beb -ia	part -ia	vinha
cant -a-va-s	beb -ia-s	part -ia-s	vinhas
cant -a-va	beb -ia	part -ia	vinha
cant -á-va-mos	beb -ía-mos	part -ía-mos	vínhamos
cant -á-ve-is	beb -íe-is	part -íe-s	vínheis
cant -a-va-m	beb -ia-m	part -ia-m	vinham

VERBOS AUXILIARES

SER	ESTAR	TER	HAYER
era	estava	tinha	havia
eras	estavas	tinhas	haviais
era	esteva	tinha	havia
éramos	estávamos	tínhamos	havíamos
éreis	estáveis	tínheis	havíeis
eram	estavam	tinham	havam

Agora que você relembrou o uso do Pretérito Imperfeito do Modo Indicativo vamos aplicar esse saber linguístico!

Dialogando com a gramática!

6.3 Leia novamente o reconto de fadas *O patinho feio*, publicado pela Editora Pé da Letra, e observe os verbos que aparecem no texto:

- I. Sublinhe de **azul** os verbos que estão no **Pretérito Imperfeito do Modo Indicativo**.
- II. A partir da sua identificação dos verbos conjugados no **Pretérito Imperfeito do Modo Indicativo** que estão presentes no texto, preencha o quadro, inserindo-os de acordo com a desinência de número e pessoa correspondente:

EU	TU	ELE(A)	NÓS	VÓS	ELES(A)S

III. Quais foram as duas **peças do discurso** que não foram mencionadas/utilizadas no texto?

IV. No reconto, outro tempo verbal é muito recorrente, trata-se do **Pretérito Perfeito**. Volte ao texto e circule de **vermelho** os verbos que estão no **Pretérito Perfeito** do Indicativo.

V. Agora, preencha o quadro a seguir com os verbos conjugados no **Pretérito Perfeito do Modo indicativo**, inserindo-os de acordo com a desinência de número e pessoa correspondente:

EU	TU	ELE(A)	NÓS	VÓS	ELES(A)S

VI. Além do **Pretérito Perfeito** e do **Pretérito Imperfeito**, qual é o outro tempo verbal do Modo Indicativo que também aparece no reconto?

VII. Agora que você já identificou a presença do **Presente do Indicativo** no texto, circule de **verde** as suas ocorrências.

VIII. Você localizou os verbos conjugados no **Presente do Indicativo**:

- () em diferentes partes da história;
- () apenas nas falas das personagens.

IX. O reconto ainda traz alguns verbos no **infinitivo**. Quais são eles?

A variação linguística em sala de aula

7. Leia o reconto de fadas *A princesa corajosa* e observe o uso da Língua Portuguesa:

A princesa corajosa

Era uma vez ha muitos anos uma prixesa corajosa que querira derota o dragão mas forrte que todos os animais.

Itão a princesa pegou uma poseo de veneno e tetou da a poseo po prisipe para teta mata o dragão e dai o dragão estva no castelo e dai joga a poseo de veneno e comsegeio joga no dragão e o dragão morre.

7.1 A partir do reconto de fadas *A princesa corajosa*, responda às perguntas:

I. A versão escrita *A princesa corajosa* corresponde a um reconto de fadas?

II. Por que o texto *A princesa corajosa* é um reconto de fadas?

III. O que mais chamou a sua atenção na narrativa *A princesa corajosa*? Por quê?

7.2 Quanto aos aspectos normativos da língua portuguesa, algum elemento linguístico chamou a sua atenção neste reconto de fadas?

I. Qual ou quais?

a. Por quê?

II. Conforme as regras ortográficas da Língua Portuguesa, observamos que, no reconto:

a. Algumas palavras não estão acentuadas. Sublinhe-as de azul e acrescente o acento correspondente.

b. Há dificuldades no uso da _____, pois identificamos apenas a utilização de 2 pontos finais.

III. Algumas palavras apresentam um excesso de letras e outras estão com letras faltando.

a. Identifique quais são esses vocábulos e sublinhe com lápis de escrever aquelas que apresentam ausência de letras e de rosa as que possuem um excesso de letras.

b. Dentre as palavras sublinhadas de lápis de escrever observamos que algumas delas sofreram o apagamento da coda nasal, isto é, tiveram a consoante “n” que ocupa o final da sílaba, suprimida. Trata-se dos vocábulos: _____, _____, _____ e _____.

c. Observamos ainda nas palavras sublinhadas de lápis de escrever, o apagamento da coda (consoante final) R nos seguintes verbos: _____.

d. Uma das palavras sublinhadas de lápis de escrever, apresenta o fenômeno da montongação, ou seja, o apagamento da nasal “n” em ditongos /ai/ e /ou/, como em “quejo” (queijo) e “poca” (pouca), muito comum na oralidade. A qual vocábulo presente no texto estamos nos referindo? _____.

e. Às vezes, traços típicos da oralidade acabam sendo transferidos para a escrita, como é o caso da monotongação de ditongos. A supressão da semivogal nesses casos não influencia diretamente na compreensão do enunciado, contudo, quando se trata da escrita, pode gerar uma confusão na interpretação, pois acarreta problemas de coesão textual. Situação que pode ser observada no caso de “mais” (advérbio de quantidade) que foi empregado no texto como “mas” (conjunção adversativa). Ao ler o texto, você considerou “mas” como negação ou quantidade? Justifique:

- f. Entre as palavras sublinhas de **rosa** e de sublinhadas de lápis de escrever visualizamos dois casos que remetem ao emprego do dígrafo “rr”. Quais são eles?

- g. Ainda no que remete à grafia das palavras, verificamos que o escritor não tem domínio da convenção do uso do grafema /s/ para reproduzir o som [s] que é representado por mais de uma forma de escrita (S, SS, C, Ç, SC, SÇ, XC, X). Localize os seguintes casos no texto e circule-os de **verde**: “poseo” (poção) e “prisipe” (príncipe).

- IV. Outro fenômeno muito comum na oralidade é contração da preposição “para” junto aos artigos definidos, principalmente, o feminino. Nestes casos, tem-se as construções “para a”, “para as”, “para o” e “para os” que são reduzidas à “pra”, “pras”, “pro” e “pros”. No caso do reconto, constatamos que há um contínuo de variação em:

para o → pro → po

- a. Identifique no texto o traço variável “po” e circule de **vermelho**.

- V. No caso de “prixesa” o que você acredita que pode ter ocorrido, uma vez que o escritor escreve a palavra “princesa”, de maneira adequada à norma, no título do reconto?

- VI. Outro caso que escapa às normas corresponde ao emprego de “comsegeio”.

- a. O que você identifica nessa palavra que a caracteriza como gramaticalmente “incorreta”?

- b. Reflita oralmente com os seus colegas e discuta com o seu professor.

- c. Depois de analisar linguisticamente e debater em grupo os possíveis desvios normativos observados na grafia da palavra “comsegeio”, explique: 1. o que foi identificado; 2. quais as possíveis causas; 3. como adequá-la à norma padrão da língua portuguesa.

Desenvolvendo o gênero discursivo 2: construindo um reconto de fadas

Créditos de imagem: Vika_Glitter, 2020



O conto e o reconto

O fato de dominar e conhecer as estruturas e características do gênero é imprescindível para desenvolver a narrativa dessa forma de recontar uma história, bem como o entendimento da história precedente, seus personagens, elementos e ações principais, uma vez que na prática do recontar a história, as crianças ou “os alunos começam por se apoiar em elementos do texto que consideram importantes de modo a criar uma nova história. Afinal, o reconto não se trata de uma repetição do texto lido, mas da reconstrução de uma história por parte do aluno” (FRANCISCO, 2012, p. 37).

FRANCISCO, Juliana D. P. **O reconto escrito – um estudo realizado com alunos do 3.º ano.** 2012. 292 f. Relatório de Estágio (Departamento de Educação) – Universidade de Aveiro, Portugal.

Como fazer um reconto de fadas

Ribeiro (2017, p. 376) esclarece que no reconto há “uma reconstrução da história lida ou ouvida por parte do leitor/ouvinte, geralmente, marcada por idiosincrasias próprias do sujeito criador/produtor/narrador”, ou seja, a nova versão contada está carregada de traços linguísticos, discursivos, estilísticos e culturais que são próprios do recontista.

O ato de ler e de (re)contar histórias “constitu[em] uma experiência humana fundamental para sentir-se parte de um grupo, de uma cultura e ter identidade própria” (SÃO PAULO, 2010, p.7). Assim, ao recontar “os alunos começam por se apoiar em elementos do texto que consideram importantes de modo a criar uma nova história. Afinal, o reconto não se trata de uma repetição do texto lido, mas da reconstrução de uma história por parte do aluno” (FRANCISCO, 2012, p. 37), que, apoiado em uma narrativa que já conhece, possibilita o (re)criar e o sentir-se “numa espécie de ‘faz de conta literário’” (MARASSI, 2011, p. 1).

Mão à obra! Para elaborar um reconto de fadas você vai precisar:

1. Escolher um conto de fadas;
2. Ler e se inteirar do assunto da história;
3. Conhecer a estrutura do gênero textual conto de fadas e identificar:
 - os personagens da história, delimitando-os em principais e secundários;
 - a situação inicial;
 - a complicação/conflito;
 - desenvolvimento;
 - o desfecho/final da história;
 - o tempo da narrativa;
 - o lugar em que a ação ocorre;
 - o tema.
4. Selecionar os elementos ou ações do conto original que irá manter;
5. Definir quais elementos ou ações que irá acrescentar;
6. Misturar as suas ideias às ideias do texto base;
7. Soltar a imaginação;
8. Não esquecer de dar um título a sua história.

MARASSI, Irene Rodenas. Orientações didáticas: Planejando a Contação de histórias e o Reconto: Algumas orientações para planejar uma boa situação de reconto. In *Diário de um Formador*, 2011.

RIBEIRO, Simone B. C. A discursividade enunciativa aplicada na leitura e análise de um (re)conto dos “três porquinhos”. In *Revista Travessias*, v. 11, n. 3, set./dez. 2017, p. 373 – 387.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Cadernos da Rede: Percursos de aprendizagens: leitura e reconto - A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil/SME – São Paulo: SME / DOT,*

2010

Identifique e aplique

- o tema/assunto do conto de fadas selecionado
- a situação inicial
- a complicação
 - o caminho que você pretende seguir:
 - quais são as opções/possibilidades?
- a história terá um final feliz, trágico, inesperado, surpreendente...

Afinal, recontar não é repetir a história base, mas sim reconstruir uma história a partir do ponto de vista e do conhecimento de mundo do próprio recontista.

ALGUNS EXEMPLOS DE RECONTOS DE FADAS

8. Observe os seguintes exemplos de recontos de fadas:

8.1 “O Patinho Feio”, versão de *Histórias para dormir*:

O Patinho Feio

Era uma vez uma mamãe pata que teve 5 ovos. Ela esperava ansiosamente pelo dia em que os seus ovos quebrassem e deles nascessem os seus queridos filhos!

Quando esse dia chegou, os ovos da mamãe pata começaram a abrir, um a um, e ela, alegremente, começou a saudar os seus novos patinhos. Mas o último ovo demorou mais a partir, e a mamã começou a ficar nervosa...

Finalmente, a casca quebrou e, para surpresa da mamãe pata, de lá saiu um patinho muito diferente de todos os seus outros filhos.

– Este patinho feio não pode ser meu! Exclama a mamãe pata.

– Alguém te pregou uma partida. Afirma a vizinha galinha.

Os dias passaram e, à medida que os patinhos cresciam, o patinho feio tornava-se cada vez mais diferente dos outros patinhos.

Cansado de ser gozado pelos seus irmãos e por todos os animais da quinta, o patinho feio decide partir.

Irmãos fazem pouco do patinho feio. Mesmo longe da quinta, o patinho não conseguiu paz, pois os seus irmãos perseguiam-no por todo o lago, gritando:

– És o pato mais feio que nós alguma vez vimos!

E, para onde quer que fosse, todos os animais que encontrava faziam troça dele.

– Que hei de eu fazer? Para onde hei de ir? O patinho sentia-se muito triste e abandonado.

[...]

O patinho seguiu o seu caminho e, ao chegar a um grande lago, refugiou-se junto a uns juncos, e ali ficou durante vários dias.

Um dia, muito cedo, o patinho feio foi acordado por vozes de crianças.

– Olha! Um recém-chegado! Gritou uma das crianças. Todas as outras crianças davam gritos de alegria.

– E é tão bonito! Dizia outra.

Bonito?... De quem estarão a falar? Pensou o patinho feio.

De repente, o patinho feio viu que todos olhavam para ele e, ao ver o seu reflexo na água, viu um grande e elegante cisne.

[...]

A partir desse dia, não houve mais tristezas, e o patinho feio que agora era um belo cisne, viveu feliz para sempre!

Adaptação da versão publicada no site *Histórias para dormir*. Disponível em: <<https://historinhaspradormir.com.br/o-patinho-feio/>>. Acesso em: 15 out. 2023.

8.2. Assista ao vídeo em que Juliana Marques faz a mediação de leitura do livro *O patinho feio que não era patinho nem feio*, de José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta e conheça uma nova versão do conto de fadas *O Patinho Feio*:



<https://www.youtube.com/watch?v=enV1QeO3c6c>

Sintetizando!

As quatro versões do conto de fadas *O Patinho Feio* apresentadas possuem elementos que lhes são comuns e situações que as diferenciam:

- a primeira versão (Mediação de Leitura 1), de Marismar Borém (2020), assemelha-se mais à versão clássica da história;
- a segunda versão (Mediação de Leitura 2) apoia-se nos elementos principais do conto, mas apresenta uma reconstrução do desfecho criado pela autora (Eleonora B. Cecconello);
- a terceira versão, disponível no site *Histórias para dormir*, além de trazer novos personagens ao conto, descreve uma relação de acolhimento e aceitação do Patinho por parte da família pato;
- já a quarta versão, escrita por José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta, apresenta finais alternativos, pois traz diferentes opções de animais que poderiam ter nascido daquele ovo.

Como podemos observar, cada autor, ao recontar um conto, cria um final alternativo e até mesmo uma nova história.

Que tal você recontar um conto de fadas?

PRODUÇÃO DE TEXTO



Fonte: klimkin (2015)

9. Imagine que o Patinho Feio, a Cinderela ou outros personagens de conto de fadas fossem os seus vizinhos ou vizinhas, como seria?

9.1 Se considerar necessário, você pode consultar outros formatos de histórias, como vídeos, desenhos e filmes para se inspirar e escrever o seu reconto de fadas.

Atenção!

Fique atento à estrutura do conto de fadas apresentada pela Viviane Lima Vidal (s.d.) e confira se o seu reconto apresenta: a situação inicial, a complicação/conflito; o desenvolvimento e um novo desfecho final.

Checklist do gênero textual reconto de fadas!

9.2 Após escrever o rascunho do reconto de fadas, confira se o seu texto apresenta:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> um título | <input type="checkbox"/> um narrador |
| <input type="checkbox"/> a situação inicial | <input type="checkbox"/> o personagem principal e secundários |
| <input type="checkbox"/> o conflito/complicação | <input type="checkbox"/> a temática |
| <input type="checkbox"/> o desenvolvimento | <input type="checkbox"/> o lugar |
| <input type="checkbox"/> um novo desfecho final | <input type="checkbox"/> relação com um conto de fadas |
| <input type="checkbox"/> o tempo | <input type="checkbox"/> o seu ponto de vista |

Referências

AMARAL, Demilde Martins. *Contar, ouvir e escrever: o relato pessoal como estratégia para a motivação e o desenvolvimento da escrita*. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros -Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/Profletras, 141f. 2020.

AMAZON. *A história de Greta: Ninguém é pequeno demais para fazer a diferença - A biografia não oficial de Great Thunberg*. de Valentina Camerini, 2020. In *Amazon*. Disponível em: <<https://a.co/d/bkZ4LK7>>. Acesso em: 12 nov. 2023.

AMORIM, Patrícia M. *O patinho feio*. Blumenau: Vale das Letras, s.d.

ANDRADE, Fabiana S. de. Biografia: um gênero em questão. In *Ave Palavra* (UNEMAT), v. 2, p. 1-11, 2014. Disponível em: <<https://revista.unemat.br/avepalavra/EDICOES/18/Arquivos/andrade.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2023.

BARBOSA, Deysiane Paulino. A oralidade no gênero textual reconto de história em contexto de sala de aula em tempos de pandemia. 2022. 112 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática da língua portuguesa*. 37. ed. rev., ampl. e atual. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BORÉM, Marismar. *O Patinho Feio*. In MEC - Ministério da Educação (Org.). Brasília, DF: MEC/Sealf, 2020. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/conta-para-mim/livros/versao_digital/o_patinho_feio_versao_digital.pdf>. Acesso em: 30 set. 2023.

CARRASCOSA, Rosa Collado. Prefácio. In PEREIRA, Cristina N; VALCÁRCEL, Rafael R. *Emocionário: diga o que você sente*. Rio de Janeiro, Sextante, 2018, p. 5.

CASTILHO, Ataliba T. de. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

CECCONELLO, Eleonora B. *O Patinho Feio*. In *365 histórias para contar*. São Paulo: Pé da Letra, s.d.

CIRANDA CULTURAL. *O Patinho Feio*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2017.

COSTA, Sérgio R. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DE FARIAS, Franci Rennia Aguiar; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. *Literatura Infantil: A Contribuição dos Contos de Fadas para a Construção do Imaginário Infantil*. Saberes da Educação, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 1-13, 2012. Disponível em: <<http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v3-n1-2012/francy.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2023.

DIANA, Daniela. Gênero textual Entrevista. In *Toda Matéria*, [s.d.]. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/genero-textual-entrevista/>>. Acesso em: 10 nov. 2023.

DIANA, Daniela. Relato pessoal. In *Toda Matéria*, [s.d.]. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/relato-pessoal/>>. Acesso em: 10 out. 2023.

E BIOGRAFIA. Greta Thunberg: ativista sueca. In *Ebiografia*, 2023. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/greta_thunberg/>. Acesso em: 12 nov. 2023.

ESPAÇO DO PROFESSOR. Atividade de português 3º ano: leitura O patinho feio. In *Espaço do Professor*. Disponível em: <<https://www.espacoprofessor.com/atividade-de-portugues-3o-ano-leitura-o-patinho-feio/>>. Acesso em: 3 out. 2023.

FAZIO, Caroline. Desinências. 2022. In *quero Bolsa*. Disponível em: <<https://querobolsa.com.br/enem/portugues/desinencias>>. Acesso em: 13 set. 2023.

FERNANDES, Márcia. Biografia. In *Toda Matéria*, [s.d.]. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/biografia/>>. Acesso em: 10 nov. 2023.

FERNANDES, Márcia. Desinências. In *Toda Matéria*, [s.d.]. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/desinencias/>>. Acesso em: 13 set. 2023.

FRANCISCO, Juliana D. P. **O reconto escrito – um estudo realizado com alunos do 3.º ano**. 2012. 292 f. Relatório de Estágio (Departamento de Educação) – Universidade de Aveiro, Portugal. Disponível em: <<http://ria.ua.pt/bitstream/10773/9828/1/disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 3 nov. 2023

G1 RONDÔNIA. Entrevista: Quem é Txai Suruí, indígena e única brasileira que discursou na COP26. In G1 Rondônia, 2021. Disponível em: <<https://g1.globo.com/ro/rondonia/natureza/amazonia/noticia/2021/11/02/quem-e-txai-surui-indigena-e-unica-brasileira-que-discursou-na-cop26.ghtml>>. Acesso em: 16 nov. 2023.

GROOM, Winston. *Forest Gump: o contador de histórias*. 3. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

HISTÓRIAS PARA DORMIR. O patinho feio. In *Histórias para dormir*, s.d. *Histórias para dormir*. Disponível em: <<https://historinhaspradormir.com.br/o-patinho-feio/>>. Acesso em: 15 out. 2023.

INSTITUTO ÁGUA E TERRA. Em Foz do Iguaçu, movimento Junho Verde está inserido em campanha do Governo do Estado. In *Instituto Água e Terra*, 2021. Disponível em: <<https://www.iat.pr.gov.br/Noticia/Em-Foz-do-Iguacu-movimento-Junho-Verde-esta-inserido-em-campanha-do-Governo-do-Estado>>. Acesso em: 12 nov. 2023.

LIMA, Ana de A. Como Fazer Porta Lápis com Caixinha de Leite. In *Painel Criativo: artesanato de forma prática*, 2017. Disponível em: <<http://www.painelcriativo.com.br/2017/05/11/como-fazer-porta-lapis-com-caixinha-de-leite/>>; <<https://www.partedomeuar.com.br/2020/02/>>. Acesso em: 12 nov. 2023.

LLENAS, Anna. *O monstro das cores*. Trad. Rosana de Mont'Alverne. Belo Horizonte: Aletria, 2018.

MARASSI, Irene Rodenas. Orientações didáticas: Planejando a Contação de histórias e o Reconto: Algumas orientações para planejar uma boa situação de reconto. In *Diário de um Formador*, 2011. Disponível em: <<http://registrosdeumformador.blogspot.com/2011/10/contacao-de-historias-e-reconto-o-que-o.html>>. Acesso em: 29 out. 2023.

MATOS, Lucy. Entrevista com Txai Suruí: A natureza está gritando, pedindo ajuda. Precisamos ouvir. In *Criança e Natureza*. s.d. Disponível em: <<https://criancaenatureza.org.br/pt/entrevistas/entrevista-txai-suruui/>>. Acesso em: 15 nov. 2023.

MEREGE, Ana Lucia. O conto de fadas: abordagens e definições. In: *Os contos de fadas: origens, história e permanência no mundo moderno*. São Paulo: Claridade, 2010. cap. 1, p. 8-17.

MOURA, Luiza. Entrevista com Txai Suruí: É preciso escutar Txai Suruí. In *Ciência e rua*, 2023. Disponível em: <<https://ciencianarua.net/e-preciso-escutar-txai-suruui/>>. Acesso em: 16 nov. 2023.

OFICINA SÓ PORTUGUÊS. Conheça os 3 principais tipos de transcrições de áudio. s.d. Disponível em: <<https://oficinasoportugues.com.br/blog/os-3-tipos-de-transcricao-de-audio/>>. Acesso em: 10 nov. 2023.

NEVES, Flávia. Estrutura do verbo. In *Norma Culta*. s.d. Disponível em: <<https://www.normaculta.com.br/estrutura-do-verbo/>>. Acesso em: 13 set. 2023.

NEVES, Flávia. Estrutura e formação das palavras. In *Norma Culta*. s.d. Disponível em: Disponível em: <<https://www.normaculta.com.br/estrutura-do-verbo/>>. Acesso em: 13 set. 2023.

PEREIRA, Cristina N; VALCÁRCEL, Rafael R. *Emocionário: diga o que você sente*. Rio de Janeiro, Sextante, 2018.

PORTELA, Angela Scheffer. O gênero textual contos de fadas como instrumento de integração dos alunos de 6º ano. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE: Produção Didático-pedagógica, 2013. Cornelio Procópio: SEED/PR., 2013. V.2. (Cadernos PDE). Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_13_uenp_port_pdp_angela_scheffer_portela.pdf>. Acesso em: 16 out. 2023.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Cadernos da Rede: Percursos de aprendizados: leitura e reconto - A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2010.** Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Regionais/109100/Documentos/DOT%20-%20P/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil/Fasc%C3%ADculo2_Leitura_novo_corrigido.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2023

SARAIVA, J. I. A; SCHEMES, C; ARAÚJO, D. C. Memória e liminaridade entre discursos biográficos da História, do Jornalismo e da Literatura. In *Cad. de Pesq. Interdisc. em Ci-s. Hum-s.*, Florianópolis, v. 12, n. 100, p. 126-158, jan/jul 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/1984-8951.2011v12n100p126/18559>>. Acesso em: 10 nov. 2023.

SARTEL, Marcelo. Conto. In *Português*, s.d. Disponível em: <<https://www.portugues.com.br/literatura/o-conto-suas-demarcacoes-html>>. Acesso em: 5 out. 2023.

RIBEIRO, Simone B. C. A discursividade enunciativa aplicada na leitura e análise de um (re)conto dos “três porquinhos”. In *Revista Travessias*, v. 11, n. 3, set./dez. 2017, p. 373 – 387.

VASCONCELOS, Yuri. Qual a diferença entre pato, ganso, marreco e cisne? In *Superinteressante*, 18 abr. 2011, atual. 4 jul. 2018. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/mundo-estranho/qual-a-diferenca-entre-pato-ganso-marreco-e-cisne>>. Acesso em: 10 nov. 2023.

VIDAL, Viviane Lima. Contos de fadas. In *Cola da Web*. Disponível em/Adaptado de: <<https://www.coladaweb.com/literatura/contos-e-mini-contos>>. Acesso em: 10 set. 2023.

WIKIPÉDIA. 5W, s.d. In *Wikipédia: a enciclopédia livre*. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/5W#:~:text=Elas%20foram%20chamadas%20por%20Arist%C3%B3teles,como%20e%20por%20que%20meios>>. Acesso em: 12 out. 2023.

WINTER, Jeanette. *Ninguém é pequeno demais para fazer a diferença: o chamado de Greta Thunberg para salvar o planeta*. Trad. Lígia Azevedo. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2020.

Verbetes de dicionário

ATIVISTA. Disponível em: < Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/ativista/>>.

CONFUSO. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/confuso/>>.

ESTRANHO. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/estranho/>>.

INVISÍVEL. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/invisivel/>>.

RECONTO. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/reconto/>>.

Sobre os autores

JEANETTE WINTER. Disponível em:

<<https://www.companhiadasletras.com.br/colaborador/06309/jeanette-winter>>.

JEANETTE WINTER. Disponível em: <<https://www.record.com.br/autores/jeanette-winter/>>.

ANA LENAS. Disponível em: <<http://www.annalenas.com/ilustradora-y-disenadora-grafica.html>>.

MARISMAR BORÉM. Disponível em: <<https://www.coraeditora.com/autores>> .

Imagens

Autor	link	pág.
Jarmoluk (2017)	https://pixabay.com/pt/photos/m%C3%A3os-amizade-amigos-crian%C3%A7as-filho-2847508/	179
fotofrafiende, (2019)	https://pixabay.com/pt/photos/escreva-caderno-caneta-m%C3%A3o-papel-4491416/	180
record	https://www.record.com.br/autores/jeanette-winter/	182
ONU News (2019)	https://news.un.org/pt/story/2019/12/1697531	189

semil.sp.gov.br (2021)	https://semil.sp.gov.br/educacaoambiental/2021/04/e-se-nao-for-vidro-papel-metal-ou-lata-conheca-outros-residuos-reciclaveis/	191
vivariomarrecife	https://vivariomarrecife.com.br/dia-a-dia-sustentavel/sustentaveis-e-simples-os-copos-reutilizaveis-seguem-em-alta/	192
borinipersonalizados	https://borinipersonalizados.com.br/product/sacola-ecologica/	192
blog.pix	https://blog.pix.com.br/coleta-seletiva-de-lixo/	192
vejario.abril	https://vejario.abril.com.br/coluna/lelo-forti/sustentabilidade-reciclagem-rio	192
painelcriativo (2017)	http://www.painelcriativo.com.br/2017/05/11/como-fazer-porta-lapis-com-caixinha-de-leite/	196
Partedomeuar (2020)	https://www.partedomeuar.com.br/2020/02/	196
Micheltomato (2014)	https://pixabay.com/pt/photos/sabine-lisicki-desportista-mulher-541752/	198
picjumbo_com (2015)	https://pixabay.com/pt/photos/filho-crian%C3%A7a-jogar-estude-cor-865116/	210
pexels (2016)	https://pixabay.com/pt/photos/conceito-homem-pap%C3%A9is-pessoa-plano-1868728/	216
amazon	https://a.co/d/bkZ4LK7	220
klimkin (2015)	https://pixabay.com/pt/photos/crian%C3%A7as-garotas-escritas-1093758/	226, 263 e 302
Disney Studios BR Walt	https://youtu.be/SG20CoUb5wA?si=0qA9nJqY59MTDvJV	231
sasint (2016)	https://pixabay.com/pt/photos/livro-%C3%A1sia-crian%C3%A7as-rapazes-1822474/	232
Simone Ribeiro	fotografias	244
Vika_Glitter (2018)	https://pixabay.com/pt/photos/meninos-crian%C3%A7as-lendo-ver%C3%A3o-3396713/	260
eommina, 2016	https://pixabay.com/pt/illustrations/fam%C3%ADlia-m%C3%A3e-pai-infantil-abra%C3%A7o-1150995/	269
Couleur (2019)	https://pixabay.com/pt/photos/bruxa-hansel-gretel-4002879/	270
Surprising_SnapS hots (2023)	https://pixabay.com/pt/photos/gansos-p%C3%A1ssaros-de-p%C3%A9-costa-do-lago-8296524/	275 e 276

LRuss (2021)	https://pixabay.com/pt/photos/patos-marreco-lago-6641973/	275 e 276
Birgl (2023)	https://pixabay.com/pt/photos/pato-patinhos-p%C3%A1ssaro-7713310/	275 e 276
NoName_13 (2020)	https://pixabay.com/pt/photos/p%C3%A1ssaros-fam%C3%ADlia-cisne-amor-fam%C3%ADlia-5192377/	276
Canva		276 e 278
Aszak (2020)	https://pixabay.com/pt/photos/jardim-de-contos-de-fadas-6784806/	286
Vika_Glitter (2020)	https://pixabay.com/pt/photos/hist%C3%B3ria-livros-crian%C3%A7as-magia-5239869/	298

vídeos

Título	Canal	Link	Pág.
Episódio de <i>Podcast Txai Suruí</i>	<i>Mano a Mano</i> (Spotify)	https://open.spotify.com/episode/25Md5leQgkHxADuifH0bny	213
<i>Greta Thunberg - Uma das Maiores Defensoras do Planeta - Indicada ao Prêmio Nobel Paz!</i>	<i>Loucos por Biografias</i>	https://www.youtube.com/watch?v=w2clcl4Wpjs	220
Divertida Mente - 18 de Junho nos Cinemas	Walt Disney Studios BR	https://www.youtube.com/watch?v=SG20CoUb5wA	231
Relato de um dia feliz	<i>Ademar Alves</i>	https://www.youtube.com/watch?v=RIqKowDiRCU	262
O patinho feio que não era patinho nem feio, de José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta, 3º-5º	<i>Juliana marques</i>	https://www.youtube.com/watch?v=enV1QeO3c6c	301

Sobre os autores

Ana Paula Schmidt Nunes

Licenciada em Letras Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras (LEPLE), pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Atualmente cursa o último período de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). É assistente pedagógica no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Participou como voluntária do Projeto de Iniciação Científica “Práticas pedagógicas do português e suas variações linguísticas”, entre 2019 e 2020. Dedicou-se aos estudos por uma educação de qualidade para todos.



Ana Denise Nunez Tripode



É de Assunção, Paraguai, e estudante do curso de Letras Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras (LEPLE), na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). É formada em Psicologia, pela Universidade Técnica de Comercialização e Desenvolvimento, do Paraguai. Tem experiência no ensino de espanhol, português e inglês para crianças, adolescentes e adultos. Foi bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID. É bolsista PROEX do Projeto de Extensão *Práticas Pedagógicas do português e suas variações linguísticas* e participou na construção das unidades didáticas deste livro. Desde criança sempre gostou de aprender novas línguas e culturas. Hoje, continua com esse mesmo interesse e acredita que o mundo pode ser melhor se quebrarmos nossos preconceitos e formos mais respeitosos e respeitadas com as pessoas ao nosso redor. Atualmente mora em Foz do Iguaçu com o Gabriel, seu esposo e seus dois filhos Samuel e Anahí.

Andrés Mauricio García Torres

Bacharel em Letras, Artes e Mediação Cultural (LAMC), pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila). Participou como bolsista IC-UNILA do Projeto de Iniciação Científica “A relevância da pedagogia da variação linguística na formação e na prática do professor-alfabetizador”, entre 2020 e 2021. Atuou como docente de português, inglês e espanhol para crianças e adultos, principalmente em contextos de fronteira geográficas e linguísticas. No Trabalho de Conclusão de Curso em LAMC, desenvolveu a sua pesquisa no âmbito da Sociolinguística, com ênfase nos fenômenos linguísticos de transferências, alternância e mistura de códigos em situações de contato de línguas no par português/espanhol.



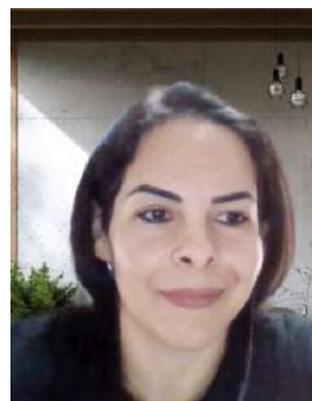
Osmar Adonis Pargas Suarez



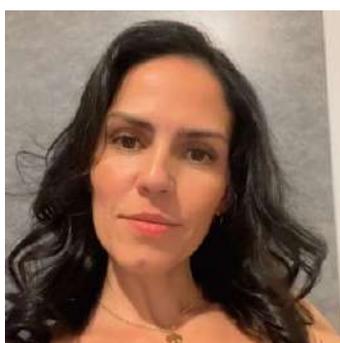
Estudante de Letras Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras (LEPLE), na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Discente pesquisador na área da Sociolinguística desde 2021. Participou do Projeto de Iniciação Científica "Análise sociolinguística de práticas pedagógicas de/em ensino de Língua Portuguesa", entre 2021 e 2022, com bolsa da Fundação Araucária. Atualmente é voluntário nos Projeto de Extensão *Sociolinguística e ensino do português brasileiro* e *Práticas pedagógicas do português e suas variações linguísticas* e colaborador na elaboração das unidades didáticas voltadas à consciência sociolinguística na educação infantil.

Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro

Professora na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), nos cursos de graduação, ministrando as disciplinas de Português/Espanhol Língua Adicional no Ciclo Comum de Estudos (CCE), no Curso de Letras Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras (LEPLE), na Especialização em Ensino e Aprendizagem de Línguas Adicionais (EEALA) – em que é a coordenadora –, no Mestrado Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos (PPG-IELA). Possui Graduação em Letras Português/Espanhol pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2007). É mestre (2010) e doutora (2015) pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração em Linguagem e Sociedade, na Linha de Pesquisa de Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino da Unioeste, sob a orientação de Clarice Nadir von Borstel. Pós-Doutorado em Linguística (2019) pela Universidade Federal de Santa Catarina, sob a orientação de Gilvan Müller de Oliveira. Pós-Graduada em Psicopedagogia e Neurociências, pela UNIP, e em Psicopedagogia Institucional, pela UNIP. Desenvolve projetos de pesquisa e extensão na área da Sociolinguística Educacional e Políticas Linguísticas, voltados ao Ensino Fundamental I.



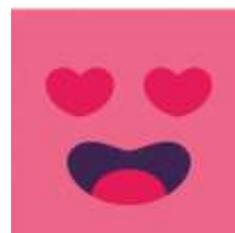
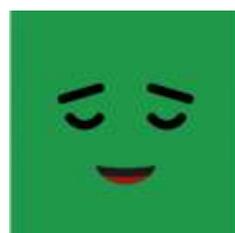
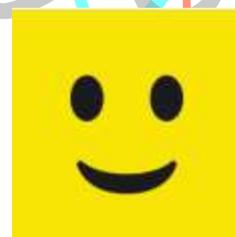
Taiza de Souza Gusmões da Silva



Mestra em Ensino pelo Programa de Pós- Graduação *Stricto-Sensu* da Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE, campus de Foz do Iguaçu. Professora do Ensino Fundamental I, da prefeitura de Foz do Iguaçu desde 2003. Licenciada em Pedagogia; Especialista em: Metodologia do Ensino da Alfabetização e Educação Infantil com Ênfase na Inclusão; Educação Especial Inclusiva; Educação Especial Inclusiva com Ênfase em Múltipla Deficiência. Pós-graduanda em Psicopedagogia Institucional e Clínica.

Acredita-se que os ramos da Sociolinguística e de disciplinas afins possam contribuir para minimizar a heterogeneidade cultural e linguística de determinados grupos ou regiões altamente globalizadas, pois o que os estudos da Sociolinguística fazem é correlacionar as variantes linguísticas e culturais existentes na expressão verbal e nas diferenças de natureza social, entendendo cada domínio, o linguístico e o social, como regularidade e sistematicidade que se possa demonstrar e trabalhar no ensino e na aprendizagem de língua.

Espera-se que este material *seja inspiração*, não apenas aos docentes que querem adentrar ao mundo da pedagogia da variação linguística, mas também àqueles que estão dispostos a oportunizar *novas possibilidades linguísticas* aos seus alunos, pois os professores são os mediadores entre a língua, as variedades linguísticas e os falantes.



ISBN 978-65-265-1040-7



9 786526 510407 >