

## Título: Práticas com sequências didáticas em sala de aula: Um caminho para o ensino de Língua Portuguesa

**Orientadora:** Maria Isaura Rodrigues Pinto – m.isaura27@gmail.com; **Preceptores:** Luciene de Souza Mello - SEEDUC - luciene.s.mello77@gmail.com; Carlos Vinicius Ferreira Ribeiro dos Santos - SEEDUC - carlosviniciusribeiro@gmail.com; **Residentes:** Alice Pereira Aguiar - UERJ - ap-aguiar@hotmail.com; Brenda da Penha de Oliveira - UERJ - brendalssantana@gmail.com; Carolina Côco dos Santos - UERJ - carolinacoco99@gmail.com; Cinthia Coutinho Lopes da Silva - UERJ - cinthiaclopes@yahoo.com; Eduarda de Abreu de Souza - UERJ - edu.uerj.ffp@gmail.com; Isabelle da Conceição Ricardo - UERJ - isabelle.ricardo@hotmail.com; Kamilla Andressa da Paz Gouvêa Nascimento - UERJ - jmilladejesus@gmail.com; Ricardo Nogueira Soares Marins - UERJ - ricardo.9letras10@gmail.com; Roberta Costa Motta - UERJ - robertacostamotta@outlook.com; Thamiris Cristini de Oliveira Santos - UERJ - thamiriscristini\_14@hotmail.com; **Preceptoras:** Elaine Cristina Pinheiro da Silva – elaineluccas@hotmail.com; Joana D'Arc de Matos Lima – nanamatos.darc@gmail.com; **Residentes:** Aline da Conceição Hora - alinehora21@gmail.com; Bruna Dantas de Oliveira Nascimento - bruna.dantas.503@gmail.com; Bruna Vitória Ferreira - brunavivitoriaferreira@gmail.com; Fabiane José e Silva Cardozo - fabianecardozo\_@hotmail.com; Johannes Martins Ojêda Freire - johannesojedamf@gmail.com; Juliana Rezina Esteves Alves - julianarezina.esteves@gmail.com; Laura Marins Arruda - laura.marins@hotmail.com; Vanessa Santos da Silva - vanessabelisioffpuerj@gmail.com; **Preceptora:** Renata do Carmo Oliveira 2 - E-mail: renata\_c\_oliveira@yahoo.com.br; **Residentes:** Ana Letícia de Oliveira Garcia 3 - E-mail: alaleticia45@gmail.com; Fabiana Vieira Ley 4 - Email: fabianaley@outlook.com; Gabriella Lírio Ayres 5 - E-mail: gabriella\_lirio@hotmail.com; Izabely Santos Alves da Fonseca 5 - Email: izabelysantos@gmail.com; Jéssica Moreira Lima 6 - Email: jessicamoreiralima2509@gmail.com; Juliane Coutinho da Silva Santos 7 - Email: coutinhojuliane25@gmail.com; Layssa Emerich 8 - E-mail: layssaemerichm1@gmail.com; Letícia de Brito Ferreira 9 - Email: letylinda3756@hotmail.com; Natalya Lima da Silva 10 - E-mail: lyaliimas@gmail.com; Sara de Jesus Silva Medeiros Quintanilha 11 - E-mail: saraj.quintanilha@gmail.com; Thamyres Soares Gomes 12 - E-mail: thamyuerj@gmail.com

## Resumo

O objetivo central deste artigo é apresentar atividades de ensino realizadas pela equipe de Língua Portuguesa do Subprojeto de Residência Pedagógica, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP-UERJ), em escolas estaduais do município de São Gonçalo, no período de novembro de 2001 a abril de 2022. As práticas docentes, associadas à leitura, escrita e literatura, foram embasadas na concepção enunciativo-discursiva de linguagem defendida por Mikhail Bakhtin (2006), em que os gêneros textuais são considerados formas de interação, relativamente estabilizadas, mediadoras e constitutivas das relações sociais. Assumir, na sala de aula, essa perspectiva de língua implica conceber o texto como unidade de ensino e os gêneros como objetos de estudo. Para ilustrar as ações desenvolvidas no âmbito do Subprojeto de RP-Letras-FFP, são apresentados, de maneira sucinta, artigos, que foram divulgados no I Seminário Institucional Conjunto Pibid-RP Uerj, em 29, 29 e 30 de março de 2022. Na elaboração das produções mencionadas, recebeu destaque o planejamento de sequências didáticas, inspiradas no modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). O trabalho aponta para a validade dessa metodologia da sequência didática e sua relevância como ferramenta flexível e adaptável que favorece o avanço do aprendizado dos alunos na Educação Básica, já que faculta a exploração de conteúdos contextualizados e desenvolvimento de práticas leitoras criativas, voltadas para a análise crítica da realidade sociocultural.

## Palavras-chave:

Sequência didática; Ensino; Língua Portuguesa

## Introdução

A formação inicial e continuada de professores tem provocado muitos debates e vem sendo, continuamente, um desafio, tanto que, para enfrentá-lo, programas institucionais foram criados. O Programa Institucional de Residência Pedagógica (RP), ao lado do Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid), cumpre, sem dúvida, nesse contexto de busca pelo aprimoramento da formação do docente, uma função primordial. Vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Programa de RP reúne subprojetos aprovados em edital, constituindo-se em um campo de produção e assimilação de saberes sobre a prática pedagógica por meio da inserção de licenciandos nas escolas parceiras da rede de Educação Básica, onde os professores regentes atuam como seus preceptores. Em linhas gerais, o programa tem como meta propiciar um ensino consistente que resulte do diálogo entre universidade e escola e, conseqüentemente, da articulação entre teoria e prática.

Dentre as instituições brasileiras que integram o Programa de RP, está a Faculdade de Formação de Professores da UERJ com subprojetos que contemplam áreas de conhecimento diversas. O Subprojeto RP-Letras-FFP, sob a minha orientação, atuou em dois colégios estaduais no município de São Gonçalo: Colégio Estadual Capitão Oswaldo Ornellas e Colégio Estadual Melchíades Picanço, entre os anos de 2021 e 2022. A equipe era formada por um coordenador de área do Curso de Licenciatura em Letras, três preceptores-professores das escolas de Educação Básica e trinta residentes. As ações-intervenções realizadas pela equipe articularam os eixos da leitura, escrita e literatura. Nosso objetivo, neste estudo, é apresentar algumas dessas ações, direcionadas para a observação e análise de questões socioculturais a partir do enfoque de gêneros literários e não literários. Esperamos, dessa forma, oferecer alguns subsídios que possam contribuir para o aperfeiçoamento do ensino na Educação Básica.

O trabalho é composto por três partes. Na primeira, como o elemento catalisador eleito pela equipe para ressignificar a prática docente foi, prioritariamente, a proposta de sequência didática (SD), postulada pelo grupo de Genebra: Joaquim Dolz, Michele Noverraz e Bernad Schneuwly, descreveremos, logo de início, os principais fatores que alicerçam esse modelo, usado como ferramenta metodológica de aprimoramento da prática docente e

de desenvolvimento de saberes discentes. Depois, serão explanadas algumas premissas teóricas gerais que fundamentaram o curso das ações do Subprojeto em foco. Por fim, serão destacados três artigos apresentados no I Seminário Institucional Conjunto Pibid-RP Uerj , ocorrido nos dias 28, 29 e 30 de março de 2022, no AVATE, como forma de ilustração do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas parceiras, o qual foi orientado pela noção de SD e pela perspectiva enunciativo-discursiva de língua.

## 2- SD e suas etapas constitutivas

Dolz, Noverraz e Schneuwly caracterizam a SD como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (2004, p.97). Esse dispositivo metodológico foi esquematicamente apresentado pelos autores da seguinte maneira:



Fig. 1: Esquema da sequência didática ((DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 98).

Ao grupo de Genebra, interessa levar o aluno a dominar o gênero trabalhado na SD. Para tanto, organizaram-na em quatro etapas específicas, conforme mostra o esquema aqui trazido:

(1) “Apresentação da situação”: nesta parte, a proposta de trabalho com um determinado gênero é compartilhada e os resultados esperados, bem como as estratégias planejadas são discutidas com os alunos;

(2) “Produção inicial”, nesta ocasião, os alunos são incentivados a escrever um texto no gênero em estudo com o propósito de se diagnosticar quais são os conhecimentos prévios

dos discentes sobre o gênero e que capacidades linguístico-discursivas precisam desenvolver;

(3) “Módulos ou oficinas” (em número não determinado), constituem a fase em que atividades de ensino, preparadas de acordo com as dificuldades detectadas a respeito do gênero selecionado, são trabalhadas, tendo em vista a superação das mesmas e a capacitação para o uso do gênero;

(4) “Produção final”, neste momento, o discente é convidado a se expressar, utilizando o gênero em questão, além disso, é analisada a eficácia da sequência aplicada (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 98).

Por forças disso, trata-se de um procedimento metodológico que viabiliza a sistematização do processo de ensino, auxilia o professor na organização do seu trabalho e, em geral, o torna mais dinâmico e eficaz. Devido a sua estrutura modular, suscita uma progressão gradual dos níveis de conhecimento, já que preconiza a necessidade de partir dos níveis já dominados pelo aluno para chegar aos níveis que potencialmente pode dominar. Em síntese, conforme as palavras dos pesquisadores:

*“Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.”* (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

### 3- Aportes teóricos

Adotar uma metodologia de trabalho sob a perspectiva do estudo de gêneros, como a sustentada pelos pesquisadores genebrinos na proposta da SD, anteriormente comentada, implica assumir a noção de língua como produto histórico, coletivo e dinâmico, em permanente processo de transformação. A língua nessa acepção dialoga com os preceitos bakhtinianos, à medida que remete ao conceito de “interação verbal”, desenvolvido pelo autor em seus estudos sobre a linguagem, a partir da década de 20, do século XX, quando radicalmente fez oposição ao modo de conceber a língua/linguagem da época. (BAKHTIN, 1988).

Nesse sentido, pensamos como Irandé Antunes ao dizer: “Toda atividade pedagógica de ensino do português tem subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, uma

determinada concepção de língua” (ANTUNES, 2003, p.39). Alinhado a essa posição, Luiz Carlos Travaglia destaca que como se concebe a linguagem “altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino. A concepção de linguagem é tão importante quanto a postura que se tem relativamente à educação.” (TRAVAGLIA, 2002, p. 21).

Ao referir-se às formas de conceber a língua ao longo da história, Koch (1995, p.9) destaca três visões: (1) como representação do mundo e do pensamento; (2) como código (3) como lugar de interação. Chamando atenção para a questão, a autora explicita:

*“A mais antiga dessas concepções é, sem dúvida, a primeira, embora continue tendo seus defensores na atualidade. Segundo ela, o homem representa para si o mundo através da linguagem e, assim sendo, a função da língua é representar (=refletir) seu pensamento e seu conhecimento de mundo. A segunda concepção considera a língua como código através do qual o emissor comunica a um receptor determinadas mensagens. A principal função da linguagem é, nesse caso, a transmissão de informações. A terceira concepção, finalmente, é aquela que encara a linguagem como atividade, como forma de ação interindividual finalisticamente orientada, como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos atos” (Ibid).*

Travaglia referindo-se a essas três concepções de língua/linguagem (2002, p.21-23), destaca que, na primeira, em que a linguagem é tida como “expressão do pensamento”, “A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece”. Essa visão diz respeito aos “estudos linguísticos tradicionais que resultam no que se tem chamado *gramática normativa ou tradicional*”. Sobre a segunda concepção, ressalta que a língua é vista “como instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação”, “um código virtual, isolada de sua utilização”. Trata-se, portanto, de uma concepção monológica e imanente de língua. Já na terceira concepção de linguagem, a percepção é de que a língua funciona como “forma ou processo de interação”, sendo assim “o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)”.

Estudos e pesquisas atuais têm indicado, firmemente, a necessidade de tomar como referencial a concepção de língua/linguagem enquanto “processo de interação verbal”, com destaque dos pressupostos de Bakhtin para quem a língua é uma experiência discursiva,

viabilizada num contexto sócio-histórico, em diferentes situações de uso. Referindo-se à natureza ideológica da língua e seu modo social de existência, Bakhtin assevera:

*“A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social, realizada pela enunciação ou enunciações.”* (BAKHTIN, 2006, p.117).

A linguagem como mediadora das relações sociais se consolida por meio do uso de gêneros orais ou escritos, literários e não literários pelos sujeitos envolvidos no processo interativo. Em *Estética da criação verbal* (2003), Bakhtin focaliza, sobremaneira, a noção de gênero. No livro, o conceito é retomado, rediscutido e ampliado para todas as práticas de linguagem, as quais se vinculam, diretamente, à situação comunicativa das quais resultam. Nos passos dessa ampliação conceitual, os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Nesse sentido, acrescenta:

*“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 elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso denominamos gêneros do discurso”* (BAKHTIN, 2003, p. 279).

Ao serem inseridos na esfera escolar, os gêneros passam por mudanças. Devido ao processo de escolarização – a aula – ao qual são submetidos, tornam-se uma variação do gênero selecionado para estudo. Atentos a essa questão, Dolz, Noverraz e Schneuwly, com base nos ensinamentos bakhtinianos, entre outros, propõem a construção de modelos didáticos que, sustentados pela concepção de língua/linguagem como forma de interação, buscam, por meio de um conjunto de atividades de natureza sequencial, propiciar aos discentes das escolas parceiras uma aproximação o mais possível efetiva do uso social do gênero escolhido.

A teoria discursiva bakhtiniana aliada à ferramenta metodológica do grupo de Genebra, tem gerado alternativas didáticas de ensino renovadoras capazes de instaurar espaços de aprendizagem favoráveis à cooperação, ao desenvolvimento de uma postura crítica e criativa. Nesse contexto, é importante ressaltar o trabalho com os gêneros da esfera do literário, pensados, sobretudo, a partir de uma perspectiva multicultural.

## 4- Compartilhando caminhos trilhados

Para ilustrar o encaminhamento dado às práticas pedagógicas e atividades desenvolvidas no Subprojeto de RP- Letras- FFP, entre os anos de 2021 e 2022, apresentaremos recortes de artigos que foram constituídos a partir de um planejamento sequencial com gêneros diversos, inspirado na metodologia da SD aqui comentada. Os trabalhos foram expostos no I Seminário Institucional Conjunto PIBID-RP UERJ, em 29, 29 e 30 de março de 2022. [http://eduerj.com/wp-content/uploads/woocommerce\\_uploads/2022/03/Livro-versao-2-II-Encontro-Pibid-RP-RJ-2021-1-2ygsdh.pdf](http://eduerj.com/wp-content/uploads/woocommerce_uploads/2022/03/Livro-versao-2-II-Encontro-Pibid-RP-RJ-2021-1-2ygsdh.pdf).

O evento foi assim descrito pelos organizadores:

*“A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em parceria com outras instituições de ensino do estado do Rio de Janeiro que desenvolvem o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e o Programa Residência Pedagógica (RP), promove o II Encontro conjunto Pibid e RP do Estado do Rio de Janeiro (II EC Pibid-RP RJ), com a temática: “Olhares sobre a Formação prática docente na Pandemia” de 22 a 26 de novembro de 2021. O evento será totalmente remoto, com atividades síncronas e assíncronas, e será realizado no AVATE- Ambiente Virtual de Apoio Tecnológico à Extensão, com o apoio da Pró Reitoria de Extensão da UERJ (PR3/UERJ) e da Pró Reitoria de Graduação da UERJ (PR1/UERJ). O encontro oportunizará a discussão, entre outros, de aspectos epistemológicos e teórico-metodológicos acerca de como a docência vem enfrentando esta crise sanitária causada pela Pandemia Covid-19, a partir de trabalhos de pesquisa, ensino e extensão.”*

### 4.1- DIÁRIO: UMA FORMA DE CUIDAR DE SI EM SITUAÇÕES DE ISOLAMENTO

**Introdução:** O artigo visa contextualizar o ensino do gênero diário, proposto pelo currículo mínimo para o sétimo ano e oitavo ano do Ensino Fundamental II. Mais do que analisar a estrutura do gênero e seus aspectos temáticos e estilísticos, objetiva mostrar a relevância que tem um diário em nosso dia a dia, principalmente, com o surgimento do novo coronavírus, que paralisou o mundo e mudou nossa rotina sem aviso prévio, obrigando-nos a ficar em casa e distanciados de familiares e amigos. Essa mudança repentina, a par do medo do desconhecido, gerou muitos danos à saúde mental de muitas pessoas. Ao refletir acerca desse contexto, resgatamos o gênero diário, que pode ser considerado como uma forma particular de cuidar de si, dado que possibilita ampliar o pensamento e expressar os sentimentos em momentos tão delicados como este. O trabalho, situado no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, implementado pela CAPES, foi elaborado pela equipe



do Subprojeto de Língua Portuguesa da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, que atuou no Colégio Estadual Capitão Oswaldo Ornellas, localizado em São Gonçalo.

**Objetivos:** O objetivo deste trabalho é refletir sobre algumas funcionalidades do gênero em questão. Para tanto, consideramos o diário como uma ferramenta capaz de ajudar no alívio de impactos traumáticos decorrentes de acontecimentos adversos. Contudo, não descartamos a importância de um acompanhamento profissional, quando necessário. Para atingir o objetivo pretendido, analisamos os seguintes livros: *O diário de Anne Frank*, na versão história em quadrinhos (FOLMAN & POLONSKY, 2017), *O diário de Anne Frank* (FRANK, 2000) e *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (JESUS, 2014), os quais retratam contextos de isolamento.

**Fundamentação teórica:** Para embasar o percurso didático, elegemos e adaptamos o modelo de sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e nos valem dos conceitos de linguagem e gênero do discurso, enquanto interação. Visando ampliar a composição do aporte teórico, que nos ajudou na empreitada de elaborar a proposta de atividades que aqui trazemos, selecionamos alguns artigos. O procedimento seguido pode ser resumido da seguinte forma: todos os artigos foram retirados da plataforma Scielo, utilizaram-se, a princípio, as palavras-chave isolamento, diário e sinônimos. Primeiramente, lemos os resumos, em seguida, os artigos na íntegra para examinarmos com profundidade as contribuições dos autores.

**Metodologia:** A sequência didática que aqui apresentamos tem como público-alvo estudantes do sétimo e oitavo ano do ensino fundamental II. Vale ressaltar que essa atividade foi aplicada de modo remoto e, no momento da escrita do artigo, encontra-se em andamento. A opção por trabalharmos com o livro *O Diário de Anne Frank* (2017), na versão história em quadrinhos, em paralelo com a obra original, deveu-se, especialmente, ao fato de tratar-se de um tipo de narrativa visual que, em geral, prende a atenção dos leitores. Os quadrinhos inovam na hora de apresentar a história de Anne. Na página 62, por exemplo, há uma representação da protagonista que remete à obra expressionista *O grito*, de Edvard Munch, o que permitiu explorar o uso da intertextualidade como recurso de produção de sentidos. Cabe lembrar que o livro *O diário de Anne Frank*, no formato de quadrinhos, é uma releitura que condensa o texto original, buscando por vias inovadoras uma aproximação com a escrita de Anne Frank. Como princípio básico, cada trinta páginas do texto adaptado tornam-se dez na versão ilustrada. O outro livro escolhido para leitura foi “*Quarto de despejo: diário de uma favelada*” (JESUS, 2014), ele exhibe outro tipo de isolamento: a invisibilidade, no caso, de uma mulher, negra, catadora de papel, moradora de favela e mãe solteira. Seu diário atesta a sua árdua luta pela sobrevivência e por melhores condições de vida. O contexto retratado pela autora aproxima-se da realidade da maioria dos estudantes de escolas públicas, residentes em comunidades e filhos de mãe solo.

<b>Sequência Didática – esquema</b>
Tema: Situações de isolamento
Gênero textual: Diário
Área de conhecimento: Linguagens - língua portuguesa

Eixos: Leitura e produção de texto
Habilidades e Competências: Diferenciar a língua falada da língua escrita em registros pessoais; selecionar informações relevantes; expressar-se por meio do relato de experiências; criar e reescrever textos para um diário.
Materiais didáticos: PDF do livro <i>O Diário de Anne Frank</i> (2017), na versão história em quadrinhos; PDF do livro original escrito por Anne Frank, vídeo sobre a vida de Anne Frank; PDF do livro <i>Quarto de despejo: diário de uma favelada</i> (2014); vlogs encontrados no YouTube; videoaula sobre o gênero textual diário; vídeos com relatos de experiências vivenciadas por jovens na pandemia.

O projeto didático é composto por cinco módulos e, antes do início das atividades, disponibilizamos o PDF do livro *O Diário de Anne Frank* (2017), em histórias quadrinhos, para que os estudantes observassem a obra. No primeiro módulo, abordamos o tema isolamento e, a partir do conhecimento prévio dos alunos a respeito do gênero diário, construímos um paralelo entre os diários tradicionais escritos em papel e os gêneros midiáticos *blog* e *vlog*. Para finalizar o módulo, solicitamos aos estudantes que gravassem um vídeo de um a três minutos sobre como foi o seu fim de semana em plena pandemia. No segundo módulo, os discentes exibiram seus vídeos e falaram sobre suas vivências e apreensões. Apresentamos, em seguida, o vídeo que retrata a vida Anne Frank. Conversamos um pouco sobre o contexto histórico em que se deu seu isolamento e, por conseguinte, a escrita de sua obra. E prosseguimos com a abordagem do livro em quadrinhos, apontando semelhanças e diferenças em relação à obra original. Também realizamos uma leitura semiótica, por meio da qual buscamos interpretar as imagens dos quadrinhos e entender como elas transmitem mensagens. No terceiro módulo, abordamos o distanciamento social e os danos causados à saúde mental dos estudantes. Atualmente, questões dessa natureza têm impactado toda a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem. Começamos a atividade com uma conversa, que permitiu comparar as circunstâncias de isolamento experimentadas pelos estudantes atualmente, com as vivenciadas por Anne Frank e, em seguida, exibimos um vídeo com relatos de experiências na quarentena. Ao final do módulo, os estudantes escreveram uma página de diário contando suas experiências. No quarto módulo, apreciamos a obra de Carolina Maria de Jesus (2014), na qual a autora relata sua experiência com o isolamento social, quando residia na favela do Canindé, em São Paulo. Neste módulo, a intenção é ressaltar a importância e funcionalidade do diário na vida de pessoas que experimentam alguma forma de isolamento e observar a estrutura e recursos estéticos utilizados na elaboração da obra.

**RESULTADOS:** Os alunos produziram textos no formato de diários que foram lidos na turma, atentando-se para as suas percepções, envoltas em sentimentos e emoções, que as composições trouxeram sobre a realidade vivenciada. O trabalho desenvolvido mostrou-se

relevante não só para incentivar processos de leitura e escrita autoral, mas também por contribuir para enriquecer a formação docente.

## 4.2 - MULTICULTURALISMO NA EDUCAÇÃO: RESSIGNIFICANDO PRÁTICAS

**INTRODUÇÃO:** Este artigo apresenta ações docentes, na esfera do ensino de Língua Portuguesa, que visaram contribuir para fomentar reflexões e práticas contrárias à discriminação cultural e racial, afim de sensibilizar os alunos para formas plurais de existência. Para subsidiar o trabalho e incrementar o alcance dos objetivos, propomos uma sequência de atividades que elegeu para estudo contos de autores negros, de diferentes épocas, e, no sentido de dar relevo aos potenciais multiculturais dessas produções literárias, sugerimos a transposição de passagens dos textos para o formato de fotonovela. Nesse horizonte, enfatizamos que é preciso investir na análise literária das obras selecionadas de modo a destacar a dimensão transformadora da literatura. O trabalho, situado no âmbito do Programa de Residência Pedagógica implementado pela CAPES, foi elaborado pela equipe do Subprojeto de Língua Portuguesa da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, tendo como escola parceira o Colégio Estadual Melchíades Picanço. Adota como objeto de estudo os gêneros textuais conto e fotonovela, indicados pelo currículo mínimo para as turmas de 9º ano.

**Objetivos:** Espera-se que as atividades aqui trazidas possam contribuir para o crescimento pessoal dos alunos e para o incentivo à sua capacidade de síntese e de realização de trabalho em equipe. Esperamos que o planejamento apresentado possa ser produtivo no que tange à incorporação de propostas de trabalho multiculturais às práticas docentes.

**Fundamentação teórica:** O artigo se baseou no conceito de multiculturalismo analisado por vários pesquisadores, entre os quais, Vera Maria Candau e Antônio Flávio Barbosa Moreira (2008). Norteou suas ações pelas contribuições de Bakhtin (2004) acerca da concepção de linguagem enquanto interação e se inspirou nas proposições de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para elaboração da proposta de atividade sequencial.

**Metodologia:** Os cinco contos de autores negros selecionados foram os seguintes : “No seu pescoço”, “Réplica” e “A historiadora obstinada”, de Chimamanda Ngozi Adichie (2009) - escritora nigeriana que emigrou para os Estados Unidos aos dezenove anos. Atualmente, é uma das mais famosas autoras de literatura africana e seus textos falam sobre a realidade dos imigrantes e dramas nigerianos; “O negrinho escravo”, de Deoscóredes Maximiliano dos Santos, mais conhecido como Mestre Didi (2004) é escritor, artista e sacerdote brasileiro. Em seus contos, escreveu sobre o folclore afro-brasileiro, associando a história com a literatura e “O pecado”, de Lima Barreto (1924), um dos mais conhecidos escritores da literatura afro-brasileira no Pré-modernismo. A maior parte das suas obras só foi publicada após sua morte. Sua obra mais conhecida é *Triste fim de Policarpo Quaresma* (1915). Os diferentes contos tratam de temáticas que são confluentes com o multiculturalismo e a cultura negra, trazendo assim profundas reflexões acerca do combate ao preconceito e ao racismo, além de favorecer a conscientização sobre a diversidade de culturas. Nos contos

“No seu pescoço” e “Réplica”, ambas as personagens principais são imigrantes nigerianas nos Estados Unidos, tendo que lidar com o racismo, a diferença cultural e outras adversidades. O conto “A historiadora obstinada” retrata a vida de uma família nigeriana ao longo de quase 100 anos sucumbindo ao neocolonialismo britânico e tendo sua cultura silenciada, até que uma personagem decide quebrar esse ciclo. Em “O pecado”, uma alma, apesar de fazer tudo correto para ir ao céu após a morte, é barrada por ser de um homem negro. É um conto que retrata o racismo estrutural, nele, o negro é tratado de forma inferior ao branco. O conto “O negrinho escravo” estabelece uma ligação entre a cultura afro-brasileira e o folclore, contando a história de um menino escravizado que era frequentemente explorado e apanhado muito. Então, após sua morte, surgem boatos de que ele foi transformado no saci para ajudar quem precisava. A estrutura do conto é, tradicionalmente, fechada e objetiva, possui quatro partes, que são: introdução, desenvolvimento, clímax e desfecho. A adoção dessa estrutura, em geral, viabiliza uma forma de abranger os temas de maneira mais dinâmica e motivadora. A proposta pedagógica fundamenta-se a partir dos gêneros textuais indicados pelo currículo mínimo para as turmas de 9º ano do Ensino Fundamental e foi desenvolvida através de atividades sequenciais que incluíram um exercício de posicionamento crítico em face do texto literário e a subsequente transposição de uma cena de um dos contos para o formato de fotonovela. A estrutura e as características do conto foram apresentadas através de um vídeo curto, com linguagem clara, disponível no Youtube, e o gênero fotonovela foi abordado a partir de um material explicativo desenvolvido pela Casa de Ideias - Espaço pedagógico virtual do MIS/SC que, além de explicar a estrutura do gênero fotonovela, apresenta um passo a passo de edição, incluindo sugestões de ângulos para as fotografias, o que contribuiu para enriquecer a produção dos alunos.

**Resultados:** A proposta enfatizou uma prática de leitura literária voltada para a abordagem de temas relacionados ao racismo, preconceito, diversidade e pluralidade culturais e, dessa forma, fomentou a percepção da importância do respeito e da representatividade de cada indivíduo nas relações interpessoais dentro do espaço de ensino-aprendizagem, fatores necessários a uma sociedade multicultural. Soma-se a isso a criação de textos no formato de fotonovela a partir dos contos trabalhados, o que exigiu o uso da criatividade e da imaginação.

### 4.3- CULTURAS E LITERATURAS INDÍGENAS COMO FIO CONDUTOR DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

**Introdução:** Sintonizada com a perspectiva de uma educação multicultural, a equipe do Programa de Residência Pedagógica, do Subprojeto de Língua Portuguesa da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado de Rio de Janeiro, se propôs a realizar, por meio da leitura e análise de textos da literatura indígena, juntamente com os alunos do nono ano do Colégio Estadual Melchíades Picanço, em São Gonçalo, uma imersão na cultura dos povos originários, de modo a contemplar a sua riqueza e variedade.

**Objetivos:** Levar elementos da cosmovisão indígena para as aulas, por meio de atividades sequenciais envolvendo o gênero mito, de modo que os alunos, apartados da ótica do “folclorismo”, não só conheçam melhor as culturas indígenas, mas também passem a valorizá-las e respeitá-las mais.

**Fundamentação teórica:** O trabalho se baseia em reflexões formuladas por Ailton Krenak (2019) e outros autores que questionam visões colonialistas generalizantes, as quais, por meio da reiteração de estereótipos, negligenciam o valor e a sabedoria das culturas indígenas. Para elaboração das atividades foram utilizadas, com adaptações, a proposta de SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). O artigo também se pautou nas concepções de Bakhtin acerca dos gêneros discursivos e da língua/linguagem enquanto processo dialógico, interacional.

**Metodologia:** A escolha metodológica que se mostrou mais adequada para uma ação intervencionista foi a da sequência didática, inspirada no modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a ser viabilizada numa integração teórico-prática. Antes de iniciar a sequência didática propriamente dita foram realizadas algumas atividades lúdicas e informativas a partir de uma videoconferência e de publicações no Google Classroom, com o objetivo de sensibilizar os alunos para a leitura de mitos indígenas. A seguir, apresentamos, de modo sintético, o que foi proposto: **Quadro**

1

Sensibilização	Objetivos
“Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro em 1500”, pintura a óleo sobre tela do artista brasileiro Oscar Pereira da Silva, de 1900.	Expor oralmente sua percepção sobre a pintura.
Uso do Mentimeter, plataforma <i>online</i> , para criação e compartilhamento de apresentações de <i>slides</i> com interatividade e <i>feedback</i> em tempo real.	Acessar a plataforma, através do link disponibilizado pela professora regente, e escrever uma palavra que represente o que pensou ao ver a tela.
Poema "Erro de Português" (2000), de Oswald de Andrade.	Explicar o que considera um erro de português, comparando essa ideia com a de invasão.
Leitura de textos narrativos e informativos produzidos por residentes e alunos.	Comentar os textos de forma oral, de modo a distinguir os conceitos de descoberta e de invasão, relacionando-os à chegada dos portugueses.
Exercícios em PDF: disponibilização do material síncrono para os alunos, no Classroom.	Expressar sua interpretação sobre a charge com a temática da aula.
<i>Posts</i> informativos com contagem regressiva para o início da sequência.	Ler os <i>posts</i> diários com informações sobre os povos indígenas.

Como já dissemos, foi necessário proceder a adaptações na sequência didática original, assim, na versão adaptada foram incluídas as etapas de Familiarização e Vozes Indígenas e excluída a da Apresentação da Situação, sendo mantidas as seguintes etapas concebidas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004): Produção Inicial, Módulos e Produção Final. Os quadros abaixo fornecem uma visão resumida do processo.

Quadro 2

Objetivos	FAMILIARIZAÇÃO (1h/a) didáticos	Procedimentos
Resgatar conhecimentos sobre narrativas míticas gregas.	1- Perguntar aos alunos se já assistiram ao filme <i>Percy Jackson e o Ladrão de Raios</i> , de Chris Columbus, disponível no YouTube, em: <a href="https://youtu.be/hntrb0Cn3Os">https://youtu.be/hntrb0Cn3Os</a> 2- Ler a sinopse do filme e tecer alguns comentários sobre a obra cinematográfica. 3- Exibir a cena do filme sobre o mito da Medusa. 4- Ler coletivamente o mito da Medusa e incentivar comentários por meio de perguntas. 5- Sistematizar, juntamente com a turma, noções sobre o gênero mito para criar uma articulação com a proposta da sequência didática. Atividade assíncrona: exercício caça-palavras sobre o gênero mito.	
Objetivo	Vozes Indígenas (2h/a)	Procedimento didático
Promover um diálogo entre os estudantes e um escritor indígena.	1- Viabilizar a conversa do escritor indígena Cristino Wapichana com os alunos pela plataforma Google Meet.	
Objetivos	Produção Inicial (1h30/a) didáticos	Procedimentos
Salientar as diferenças entre as literaturas indianista, indigenista e indígena.	1- Iniciar uma conversa com a turma, a partir da seguinte pergunta: “Vocês conhecem algum povo indígena?” 2- Ler coletivamente passagens do romance <i>Iracema</i> , de José de Alencar. 3- Indagar sobre os fragmentos lidos. 4- Auxiliar na identificação das características da literatura indianista. 5- Apresentar o mito “A Origem do Fogo”, de Daniel Munduruku. 6- Incentivar um debate sobre o mito lido. 7- Ajudar na identificação das características da literatura indígena. 8- Apreciar os costumes e o mito de origem do povo Caiapó/Kaiapó. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividade assíncrona: Produção Inicial: estimular a escrita criativa de um mito com ilustrações e avaliar, posteriormente, os conhecimentos prévios dos alunos.</li> </ul>	
Objetivos	Módulo I (1h30/a)	Procedimentos didáticos

<p>Sublinhar a diversidade cultural das etnias indígenas e a sua relação harmônica com a natureza.</p>	<p>1- Por meio da pergunta: “O que podemos entender por cultura?”, fomentar um debate.  2- Mostrar, com o uso de <i>slides</i>, resultados de pesquisas sobre a questão da diversidade cultural indígena, encorajando a apresentação de opiniões.  3- Refletir, juntamente com a turma, sobre o legado indígena, com base na pergunta: “O que ele representa para a sociedade como um todo?”  4- Exibir elementos das artes indígenas, destacando suas marcas identitárias, principalmente na literatura.  5- Pedir que ampliem as informações sobre a preservação ambiental e a necessidade de uma relação harmônica com a natureza.  6- Situar geograficamente algumas etnias indígenas e identificar seus costumes e artes, bem como observar sua relação com a natureza.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividade assíncrona: solicitar que atendem para a pergunta: "Qual a relação que você mantém com a natureza?". Incentivar o zelo pelo meio ambiente e o cuidado com os animais.</li> </ul>	
<b>Objetivos</b>	<b>Módulo II (1h30/a)</b>	<b>Procedimentos didáticos</b>
<p>Destacar a importância da oralidade na transmissão de conhecimento entre os povos indígenas.</p>	<p>1- Refletir, juntamente com a turma, sobre a passagem da oralidade para a escrita, valendo-se de materiais diversos disponibilizados na Internet.  2- Exibir o vídeo “O Brasil foi descoberto pelos índios” de We’e’ena Tikuna”. Disponível em:  <a href="https://youtu.be/hntrb0Cn3Os">https://youtu.be/hntrb0Cn3Os</a>  3- Abordar a diferença entre oralidade e escrita, a partir do ponto de vista dos indígenas.  4- Contar o mito indígena do "Sol", dos povos Tucuna.  5- Apresentar a escrita do texto, com a finalidade de analisar a passagem da literatura oral para a literatura escrita.  6- Destacar palavras de origem indígena e explicar seus significados.  7- Caça-palavras: interagir com os alunos, de forma descontraída, a fim de que possam encontrar palavras de origem indígena.  8- Sinalizar que muitas dessas palavras são usadas hoje em dia.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividade assíncrona: pedir que apresentem um conjunto de palavras de origem indígena usadas por eles no dia a dia.</li> </ul>	
<b>Objetivos</b>	<b>Módulo III (1h30/a)</b>	<b>Procedimentos didáticos</b>

Refletir acerca da força e da resistência do povo Krenak em face dos conflitos enfrentados.	1- Apresentar, de forma resumida, a biografia de Ailton Krenak e a história de seu povo. 2- Localizar, geograficamente, a aldeia Krenak e falar sobre suas tradições. 3- Chamar a atenção para a ação do garimpo e das grandes empresas na região.
<b>Objetivos</b>	<b>Produção Final (1h30/a)</b> <b>Procedimentos didáticos</b>
Partilhar conhecimentos sobre a visão do povo Kanamari acerca da origem do fogo.	1- Oferecer subsídios e impulsionar para a busca de conhecimentos acerca dos costumes do povo Kanamari. 2- Apresentar o vídeo “Vale do Javari - Ninguém estava aqui para ajudar”. Disponível em: <a href="https://youtu.be/Nb7pBavqzkg">https://youtu.be/Nb7pBavqzkg</a> 3- Traçar paralelos entre o mito indígena e o mito grego de Prometeu. 4- Última Produção: compartilhar em <i>powerpoint</i> , com a anuência dos alunos, os mitos e as ilustrações produzidos por eles, como foi proposto na atividade de Produção Inicial.

**Resultados:** Dentre os resultados positivos, podemos citar: a desmistificação de alguns preconceitos sobre os povos originários, ampliação de estudos sobre a literatura escrita por indígenas, através da apreciação de seus mitos, imersão nas culturas e literaturas desses povos para conhecer melhor aspectos de suas cosmovisões, reflexão sobre a diversidade cultural. Junta-se a isso, o aprimoramento de habilidades de leitura e de escrita e a expansão da experiência docente.

## 5- Considerações finais

Expedientes de ensino-aprendizagem não devem prescindir da necessidade de mobilização da teoria como recurso fundamental para a construção da prática docente. Nesse sentido, o Programa de Residência Pedagógica tem criado condições para que a relação universidade e escola se fortaleça e, conseqüentemente, o diálogo entre teoria e prática se aprimore.

O relato apresentado sobre experiências no âmbito do Subprojeto RP-Letras- FFP põe isso em evidência, ao registrar perspectivas de trabalho docente, ancoradas no modelo de SD formulado pelos estudiosos de Genebra, como possibilidade de enriquecimento da formação inicial e continuada, por meio da organização de atividades de leitura e escrita, envolvendo gêneros literários e não literários.



Essa metodologia, subsidiada pela concepção interacional de linguagem, baliza as práticas pedagógicas implementadas no Subprojeto aludido e possibilita que gêneros de circulação social entrem na escola e possam ser objeto de aprendizagem capazes de estimular a criatividade e criticidade dos alunos. Em face disso, considera-se que as atividades docentes realizadas dentro da visão modular da SD são eficazes, contribuindo para a formação de leitores críticos de diversos gêneros e propiciando reflexões em torno de fatores linguísticos e processos de leitura e escrita.

## Referências bibliográficas

ANTUNES, I. *Aula de Português – encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p 261-306.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 21-23.