

Universidade de Brasília
Instituto de Letras
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP

BRENDA GABRIELLE TAVARES DE SALES

**ENSINO DE REDAÇÃO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVA
PARA ALUNOS INDÍGENAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO
DISTRITO FEDERAL**

Brasília – DF

2020

BRENDA GABRIELLE TAVARES DE SALES

**ENSINO DE REDAÇÃO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVA PARA ALUNOS
INDÍGENAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO DISTRITO FEDERAL**

Projeto apresentado ao Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Letras – Português do Brasil como Segunda Língua.

Professor Orientador: Dr. Dionei Moreira Gomes

Brasília – DF

2020

AGRADECIMENTOS

Ao longo desta jornada, reconheço que nunca andei sozinha. Primeiramente, quero agradecer a Deus por tudo que tem me proporcionado e com isso aprendo cada vez mais. Quero agradecer e dedicar este projeto em especial à minha mãe, Iranilde, ao meu pai, Emerson, e à minha irmã, Isadora, que são uma fortaleza em minha vida e sempre estiveram ao meu lado independentemente do que acontecesse. Em especial, à minha mãe, Iranilde, eu dedico com todo o meu amor e carinho mais esta vitória, pois a senhora possui uma imensa contribuição em tudo isso, eu te amo.

Agradeço também ao meu querido orientador, o professor Dionei, que me acolheu com a ideia do TCC, agregou de uma maneira excepcional na construção do projeto e sempre me auxiliou e esteve presente nos momentos de elaboração e dúvidas.

Agradeço aos queridos colegas e amigos que conheci e que estiveram presentes nos almoços no RU, nas idas à biblioteca, nos momentos de estudo e ajuda em grupo, nas idas às missas no anfiteatro, nos *coffee breaks* dos eventos, na parada do 0.110 e nos momentos de lazer e diversão que foram essenciais para a nossa saúde mental.

Agradeço a Universidade de Brasília por me proporcionar uma excelente estrutura e um ensino de qualidade que foram elementares para a minha formação. Aos queridos professores que me guiaram nesta jornada, muito obrigada. A todos os servidores e funcionários da Universidade de Brasília, muito obrigada.

Em especial, agradeço à minha pessoa. Em diversos momentos era propício vacilar, mas eu não desisti. Cada um de nós enfrenta a sua própria luta e seus próprios desafios, e sei que nessa caminhada aconteceram muitas coisas, mas tudo isso serviu para a minha autoconstrução e evolução como ser humano, estudante e futura professora.

Por fim, termino este projeto com um até logo. E como já dizia Gilberto Gil: "Andá com fé eu vou, que a fé não costuma faiá".

RESUMO

Este projeto visa alcançar um público-alvo bem específico, presente nas escolas públicas do Distrito Federal: estudantes indígenas. Há significativa presença de alunos indígenas no DF. Se o ensino de redação já é complicado para alunos não indígenas, me questiono como tem sido o ensino de redação para os alunos indígenas que estão presentes nas escolas urbanas, especialmente para aqueles que não têm o português como língua materna. Ao oferecer a oportunidade de poder falar e escrever a língua dominante no país, a educação tende a oferecer ao indígena mais uma oportunidade de se expressar e reivindicar as suas lutas e do seu povo com propriedade, sem, contudo, desprezar a sua língua e cultura maternas. Nosso objetivo geral é ensinar o texto dissertativo-argumentativo a alunos indígenas do Ensino Médio de uma escola pública do Distrito Federal com vistas a prepará-los para o Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília e ao desenvolvimento de competências interculturais. Nosso referencial teórico inicial centra-se nos seguintes eixos: 1. Ensino de Português como língua adicional; 2. Bilinguismo ou multilinguismo pluralista e funcional; 3. Competências interculturais; 4. Letramentos; 5. Gêneros textuais; 6. Sequências didáticas; e 7. Reescrita. Não existem materiais e metodologias didático-pedagógicas destinadas ao público indígena em nossas escolas do DF. E isso é o que queremos propor com esta pesquisa, em vista a promover um efetivo ensino pluralista e funcional. Partimos do pressuposto de que deva ocorrer o desenvolvimento de competências interculturais na escola. Entendemos que é de extrema importância trabalhar com outros gêneros textuais para chegar à redação dissertativo-argumentativa. A ideia é partir de gêneros textuais presentes na realidade dos alunos e mais acessíveis a eles para depois chegar à redação dissertativo-argumentativa. Para tanto, usaremos a metodologia das sequências didáticas com vistas ao desenvolvimento de competências interculturais. A pesquisa será desenvolvida e aplicada em uma escola pública de Ensino Médio do Distrito Federal com alunos indígenas. Inicialmente, fizemos uma revisão bibliográfica acerca dos pontos teóricos para o seu desenvolvimento. Em outras fases, ocorrerão trabalhos de campo na escola para: 1. solicitar permissão e apresentar o projeto à direção, coordenação pedagógica e professor de português da turma onde a pesquisa se desenvolverá; e definir o dia e horário da pesquisa na escola; 2. apresentar o projeto aos alunos indígenas e produzir os documentos relativos à ética em pesquisa, entre os quais o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos pais e o Termo de Assentimento dos alunos; 3. identificar junto ao professor de português: a. o conteúdo de redação que ele está desenvolvendo ao longo do ano letivo; b. os problemas de aprendizado de português que ele, porventura, já identificou nos estudantes indígenas; c. sugestões para o ensino de texto dissertativo-argumentativo; 4. fazer um diagnóstico bem preliminar das principais dificuldades de escrita desses alunos, por meio da aplicação de uma narrativa autobiográfica; 5. aplicar as sequências didáticas. Preparamos aulas de redação, nas quais abordamos questões de leitura e escrita, correção de textos e exercícios elaborados a partir das dificuldades apresentadas pelos alunos na sua produção textual. A produção do material e das aulas teve como base as redações do Programa de Avaliação Seriada (PAS) da UnB e sua respectiva matriz de referência.

Palavras-chave: povos indígenas; redação dissertativo-argumentativa; ensino; competências interculturais.

SUMÁRIO

| | |
|-----------------------------|----|
| 1. INTRODUÇÃO..... | 2 |
| 2. JUSTIFICATIVA..... | 5 |
| 3. OBJETIVOS..... | 6 |
| 4. REFERENCIAL TEÓRICO..... | 6 |
| 5. METODOLOGIA..... | 16 |
| 6. REFERÊNCIAS..... | 29 |

1. Introdução

Ao longo de toda a educação básica, os estudantes se deparam com muitas disciplinas, informações e aprendizados. Boa parte desses conhecimentos serão levados para outras fases escolares e por toda a vida. A redação é inevitável no percurso do ensino formal e, comumente, há uma relação de amor e ódio com ela.

Há diversos fatores que interferem no processo de aprendizagem dos alunos nas escolas. Para além da dicotomia do ensino público e privado, o desenvolvimento do próprio aluno tem relevância no ensino, pois a sua desenvoltura na escola também é relevante na qualificação do ensino ofertado.

Mas, ao analisar os resultados de estudantes do ensino público e do privado no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) de 2019, por exemplo, notamos uma forte disparidade: “Das 100 escolas com melhor desempenho no exame, apenas 9 são da rede pública, sendo 7 da rede federal e duas das redes estaduais” (*Folha de São Paulo*, 2020)¹. Isso é alarmante e retrata a desigualdade presente na sociedade brasileira, em especial no acesso a uma educação de qualidade. Conclusões nesse sentido, encontramos em Sampaio e Guimarães (2009, p. 65):

Com relação à uniformidade do ensino, ou seja, que colégios mostraram-se igualmente eficientes para os diferentes níveis de aluno, destacaram-se os colégios privados com a menor dispersão, seguido dos colégios públicos federais e, por fim, dos públicos estaduais. Analisando diferenças de eficiência para diferentes níveis de entrada de aluno, mostrou-se que os colégios atendem de forma distinta a alunos com níveis de entrada diferentes. Ou seja, pode-se ter colégios com eficiências médias altas, mas que, para determinados alunos, apresentem eficiência bastante baixa.

No ensino de redação, essa desigualdade entre escolas públicas e privadas se faz presente também. Há vários tipos de redação. E, entre eles, o mais comum e exigido em vestibulares e concursos públicos é a redação dissertativo-argumentativa, o que causa temor nos estudantes, em geral.

Sabe-se que o texto dissertativo-argumentativo é uma excelente ferramenta para defender uma tese, um ponto de vista, por meio de argumentos. Para escrever uma redação desse tipo, é necessário que o indivíduo domine várias técnicas. O conteúdo também tem igual relevância, pois é preciso ter um repertório sociocultural para conseguir se posicionar, visto que esse texto tem a finalidade de convencer o

¹ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/07/colégio-particular-de-mg-lidera-ranking-do-enem-2019-mostra-levantamento-da-folha-notas-caem.shtml>. Acesso em 09 de setembro de 2020.

leitor sobre o ponto de vista que o autor defende no texto. Assim, o repertório sociocultural é:

Elemento importante para a redação do Enem e requisito fundamental para que o participante atinja as notas mais altas na Competência II, o repertório sociocultural configura-se como toda e qualquer informação, fato, citação ou experiência vivida que, de alguma forma, contribui como argumento para a discussão proposta pelo participante. Alguns argumentos que podem caracterizar o repertório esperado são:

[...] provas concretas (dados ou fatos sobre o tema), exemplos (fatos similares ou relacionados ao tema), autoridades (citação de especialistas no tema), lógica (causa e consequência, por exemplo) e senso comum (o que as pessoas em geral pensam sobre o tema) (CANTARIN, BERTUCCI; ALMEIDA, 2016, p. 78).

(BRASIL, 2019, p. 10)²

Por isso, os alunos da escola pública também devem saber escrever, com competência, a redação nos processos seletivos de acesso ao ensino superior. Além de igualdade e equidade, é preciso haver justiça para diminuir as desigualdades.

Este projeto visa alcançar um público-alvo bem específico, presente nas escolas públicas do Distrito Federal: estudantes indígenas. Há significativa presença de alunos indígenas no DF.

Por ser ex-aluna da rede pública de ensino, conheço a realidade do ensino, em especial da redação, que carece de maior tempo e dedicação por parte dos docentes. Se o ensino de redação já é complicado para alunos não indígenas, me questiono como tem sido o ensino de redação para os alunos indígenas que estão presentes nas escolas urbanas, especialmente para aqueles que não têm o português como língua materna.

Estou concluindo a minha graduação de Letras - Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL). No semestre que antecede o semestre no qual realizo este projeto, realizei meu primeiro estágio supervisionado em uma escola pública de nível fundamental no Distrito Federal. Esse é o estágio designado para a observação. Por isso, essa foi uma iniciativa inovadora, pois promovia um estágio com os alunos indígenas, um dos públicos-alvo menos abordados durante a graduação do PBSL.

Ao tomar a decisão de estagiar com esse público, já havia a noção de que seria algo diferente do que eu estava acostumada e que seria inovador, visto que eu teria

2

Disponível

em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/Competencia_2.pdf, acesso em 09 de setembro de 2020.

a oportunidade de conhecer essa realidade de perto. Na observação das aulas, acompanhei uma turma com dois alunos indígenas. Apesar de ser aluna de Letras PBSL, não observei somente as aulas de português, mas também de outras disciplinas. Não havia diferença na metodologia utilizada em sala para que o ensino fosse mais significativo e/ou adequado para os alunos indígenas.

Com base nessa realidade encontrada na escola, me dei conta do desafio que esses alunos enfrentam na escola. Além do choque cultural, também existem questões linguísticas que afetam a aprendizagem desses alunos, visto que há uma imensa gama de novos conhecimentos, de diversas disciplinas em língua portuguesa, que não é a sua língua materna. Até para alunos de escolas urbanas, que lidam com esse modelo de ensino desde o início da educação básica, haverá dificuldades nas disciplinas. Isso fica evidente nos números relativos ao desempenho dos alunos no SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), que é um conjunto de avaliações que auxilia no diagnóstico da educação básica no Brasil.

Ao analisar o ambiente escolar em que os estudantes indígenas estão inseridos em uma escola pública, surgiu o desejo de promover mudança nessa realidade.

Além das constatações feitas no estágio obrigatório, é necessário agregar a este projeto os resultados de uma pesquisa de um colega de curso realizada com alunos indígenas em escolas públicas do Distrito Federal recentemente. Sousa (2019) trata das dificuldades com a língua portuguesa enfrentadas por estudantes indígenas de uma escola de ensino fundamental e médio da rede pública de ensino do DF:

A partir das respostas dadas às questões abertas do questionário, os alunos nos forneceram um material muito rico para a análise das dificuldades de leitura e escrita que eles têm em língua portuguesa. Ao analisar as respostas dos alunos, nota-se, com certa frequência, a ocorrência de algumas categorias de erros, a seguir: I) Interferências da fala na escrita, erros de ortografia e ausência de conectivos e pontuação; II) Aglutinação e fragmentação inadequada de vocábulos; e III) Lacunas acentuadas na escrita, no que se refere à organização e estruturação das ideias e na construção frásica.

(SOUSA, 2019, p. 19)

Como superar tais dificuldades? Entendemos que o ensino da redação dissertativo-argumentativa possibilitará um maior domínio da língua portuguesa e, conseqüentemente, mais acesso a diversos contextos sociais.

O domínio da língua portuguesa por indígenas que vivem nas cidades significa muito mais do que saber falar e escrever uma língua que não é a sua língua materna. É uma forma de emancipar esses jovens em uma sociedade que, muitas vezes, tenta lhes calar por meio de preconceitos enraizados. Ao oferecer a oportunidade de poder falar e escrever a língua dominante no país, a educação tende a oferecer ao indígena mais uma oportunidade de se expressar e reivindicar as suas lutas e do seu povo com propriedade, sem, contudo, desprezar a sua língua e cultura maternas.

2. JUSTIFICATIVA

Este é um trabalho de conclusão do curso de licenciatura Letras - Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL). Essa habilitação do curso de Letras foi criada há mais de 20 anos na Universidade de Brasília, e infere-se pelo nome que o campo de trabalho dos professores formados nesse curso seja o de lecionar aulas de português brasileiro para aqueles que não possuem o português como língua materna.

O público-alvo do PBSL são os estrangeiros, os surdos e os indígenas. Optei por pesquisar os indígenas, uma vez que é importante analisar os problemas linguísticos enfrentados por eles em uma escola pública do DF e propor soluções.

Um profissional da área do PBSL também é preparado para lidar com cultura e suas particularidades, e este é um ponto inevitável no ensino de línguas. Ao ter este preparo, o professor reconhece a realidade linguística e social do aluno e, a partir disso, formula um ensino significativo para o seu aluno, sabendo lidar com sua língua materna e suas vivências que são necessárias no ensino de português como língua adicional para indígenas.

Considerando todo esse contexto, a escolha desse tema se deu a partir das observações que fiz no Estágio Supervisionado 1, que ocorreu no Centro de Ensino Fundamental 07 de Brasília. Durante um semestre, realizei o estágio obrigatório de observação nessa escola por 30 horas no total. A proposta era observar dois alunos indígenas da etnia Guajajara que estavam no ensino fundamental. Nesse cenário, foi possível avaliar o decorrer das aulas de diferentes disciplinas e como os alunos observados reagiam aos métodos empregados em sala.

Baseado na análise dessas aulas, um fato ocorrido se tornou notável durante todo o estágio. A professora de Projeto Disciplinar estava corrigindo as redações dissertativo-argumentativas feitas pelos alunos e, ao corrigir a redação dos

estudantes indígenas, ela notou que não havia nada escrito em uma, e a outra estava incompleta. A professora os chamou e perguntou se gostariam de reescrever a redação ou ter ajuda da estagiária, mas eles se negaram. A partir desse acontecimento, comecei a refletir acerca do ensino de redação dissertativo-argumentativa para estudantes indígenas.

Assim, ao ter conhecimento da existência de estudantes indígenas no ensino médio da rede pública do DF, me propus a trabalhar o ensino de redação dissertativo-argumentativa como um projeto aplicado a esse público.

O ensino de redação para indígenas envolve uma abordagem de escrita e leitura para além do ensino de técnicas e normas. Essa aprendizagem poderá possibilitar, a esses alunos, maior domínio da língua portuguesa escrita, podendo vir a ser um andaime no processo emancipatório dentro da sociedade brasileira como um todo.

3. OBJETIVOS

3.1. GERAL

Ensinar o texto dissertativo-argumentativo a alunos indígenas do Ensino Médio de uma escola pública do Distrito Federal com vistas a prepará-los para o Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília e ao desenvolvimento de competências interculturais.

3.2. ESPECÍFICOS

- i. Identificar as principais dificuldades de alunos indígenas no manejo do texto dissertativo-argumentativo e no domínio da norma padrão;
- ii. Preparar o aluno indígena para o Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília;
- iii. Elaborar material de ensino de redação dissertativo-argumentativa voltado para estudantes indígenas.

4. REFERENCIAL TEÓRICO

Nosso referencial teórico inicial centra-se nos seguintes eixos: 1. Ensino de Português como língua adicional; 2. Bilinguismo ou multilinguismo pluralista e funcional; 3. Competências interculturais; 4. Letramentos; 5. Gêneros textuais; 6. Sequências didáticas; e 7. Reescrita. A seguir, tratamos de cada um deles.

4.1. Português como segunda língua, L2 ou língua adicional?

Ao aprender ou ensinar uma língua que difere da língua materna, há diversas nomenclaturas utilizadas, a saber: “língua estrangeira” (LE), “segunda língua” (L2) ou “língua adicional” (LA).

Cada nomenclatura revela um viés diferente com relação ao conceito de língua. A língua estrangeira é aquela que vem de fora, estranha à língua de origem do lugar. A segunda língua é a próxima língua a ser aprendida, a partir da numeração da língua anterior, a primeira no caso, podendo perder essa noção se o aprendiz falar mais de uma língua. E a língua adicional é a língua adjacente a sua língua materna ou línguas que o falante já domine. Esse termo revela a ideia de uma língua a mais, independentemente da ordem ou valor agregado a outras línguas.

Leffa e Irala (2014, p. 32) defendem que “À medida que se reflete sobre o problema [da terminologia], configura-se aos poucos a ideia de que essa língua vem por acréscimo, de algo que é dado a mais”. Concordamos com essa definição, pois compreendemos que o aluno indígena já possui um arcabouço linguístico e que a nova língua irá trazer um novo conhecimento somado ao seu.

Pensando nessas questões, é importante destacar o porquê do ensino de línguas. Quando se aprende uma nova língua, a motivação sempre deve ser ir além de simplesmente falar e/ou escrever um novo idioma. Ao aprender uma língua, o indivíduo deve se colocar no mundo com ela. De acordo com Leffa e Irala (2014, p. 31),

Quando mudamos de uma língua para outra, mudamos não só nossas palavras, mas também os nossos gestos, o nosso tom de voz e a nossa maneira de ser. O fato de não ser apenas uma língua, mas outra língua, cria relações com a língua que já temos e de como devemos conceituá-la.

A partir da utilização do termo língua adicional, infere-se que o aprendiz já fala uma ou mais línguas, e isso não implica uma avaliação dessas línguas (“segunda”, “estrangeira”, etc.), pois o que importa é que uma nova língua será aprendida, tendo-se em conta que há conhecimento prévio da(s) língua(s) do aluno. O novo conhecimento linguístico proposto pode ser consolidado, partindo de padrões linguísticos existentes na vida do aprendiz.

Pensar no ensino de português como língua adicional possibilita considerar o aluno na sua realidade linguística. Nesse sentido, em consonância com o pensamento de Marchioni (2018, p. 30, grifos do autor) “[...] é o *contexto*, que fornece o *pretexto* para a produção do *texto*”. Assim é o ensino de uma língua adicional. À medida que se leva em consideração a língua materna do aluno e sua identidade cultural, é possível definir um método e um material que sejam mais efetivos para aquele estudante, de acordo com as suas necessidades. O conceito de língua adicional nos leva a pensar no bilinguismo ou multilinguismo, que surge nesse contexto. Trataremos disso na próxima seção.

4.2. Bilinguismo ou multilinguismo pluralista e funcional

Nossa pesquisa deverá ser pautada na construção de um conjunto de atividades que cumpram com o objetivo de tornar os alunos capazes de se colocarem na sociedade circundante sem perder de vista sua própria identidade sociocultural e linguística. Nossa intenção é possibilitar que os estudantes indígenas tenham acesso qualificado ao ensino-aprendizagem de português escrito, em forma de redação, mas sem diminuir ou desvalorizar sua língua e cultura de origem.

O Brasil é um país multilíngue com cerca de 180 línguas indígenas, mais a língua brasileira de sinais (Libras), as línguas de imigrantes europeus e asiáticos, e a própria língua portuguesa. O uso do português é uma necessidade para vários povos indígenas, pois inúmeras práticas sociais requerem essa língua. Por isso, aprendem o idioma nos moldes da aprendizagem informal ou do ensino formal inadequado ou insuficiente.

A depender da forma que o bilinguismo for considerado no ensino aos alunos indígenas, poderá conduzir esse ensino a um caminho que não fortalece a cultura do aprendiz. Isso é um reflexo do preconceito linguístico enraizado na sociedade. Se ocorrer uma abordagem que supervalorize a língua portuguesa, conseqüentemente abrirá margem para o apagamento da cultura, da língua e dos costumes indígenas. Maher (2008, p.72) alerta que “[...] o ensino de língua portuguesa pode constituir mais um fator contributivo para a manutenção da posição subalterna que o índio ocupa na sociedade nacional”.

Ao contrário dessa abordagem, defendemos que o ensino de português como língua adicional deva se dar na perspectiva pluralista e funcional. Espera-se que haja

um equilíbrio no ensino destinado aos estudantes indígenas. Segundo Pimentel (2004 *apud* GOMES, 2010, p. 11, grifos do autor),

[...] o sistema bilíngue pluralista deve ser fundamentado em uma concepção **sociointeracionista de linguagem**, a qual contemple todos os **gêneros do discurso**, sejam os produzidos nos espaços especializados (cerimônias, festas, escolas, escolas profissionalizantes, etc.), sejam os usados nos espaços cotidianos ou, ainda, nas relações discursivas interétnicas, etc.

Dessa forma, o bilinguismo pluralista tem o objetivo de permitir a aprendizagem da língua portuguesa, mas mantendo o respeito e a valorização de sua cultura, vivências indígenas e, sobretudo, de sua língua materna. Afinal, a busca pelo domínio da língua portuguesa não deve pressupor que ela seja superior ou a única língua do Brasil. Há uma motivação para aprender essa língua, mas isso não deve fazer o falante perder o seu aparato sociocultural e linguístico de origem.

Infelizmente, a realidade presente em escolas públicas urbanas diverge desse ideal, visto que, mesmo com esses alunos nas escolas, não há uma ambientação escolar que forneça um suporte necessário voltado ao bilinguismo pluralista. Dito de outra forma, não existem materiais e metodologias didático-pedagógicas destinadas ao público indígena em nossas escolas do DF. E isso é o que queremos propor com esta pesquisa, em vista a promover um efetivo ensino pluralista e funcional. Defendemos a inclusão e promoção da cultura indígena na escola para pensar o ensino como forma de agregar valor ao conhecimento dos alunos. Esse bilinguismo pluralista e funcional parte do pressuposto de que deva ocorrer o desenvolvimento de competências interculturais na escola.

4.3. Competências interculturais

As competências interculturais são indispensáveis no processo de ensino e aprendizagem de alunos indígenas. As competências interculturais são a concretização da diversidade de pessoas e suas respectivas culturas na sociedade, e, conseqüentemente, o respeito deve ser o elemento chave na interação entre esses indivíduos. Por isso, devemos pensar em práticas que visam a interculturalidade nas escolas também, pois cumprem um papel fundamental na formação dos indivíduos.

A noção de competência intercultural refere-se ao comportamento eficiente e adequado nas interações com pessoas de outras culturas. Às vezes, também pode ser entendido como a competência de comunicação

intercultural, conceito que está associado a qualidades como a capacidade de compreensão, ter uma escuta ativa e atitude positiva em relação a pessoas de outras culturas. Inclui, além disso, motivação para interagir com pessoas de outras culturas, flexibilidade e vontade de aprender com novas experiências.

(ARASARATNAM, 2018, p. 01)

Lidar com pessoas de diferentes culturas em um ambiente demonstra a importância do enfoque de competências interculturais nos espaços sociais. Associar os aspectos de cada cultura em conjunto reflete na procura pela excelência nos campos de comunicação, trabalho, desenvolvimento pessoal, interação e educação. O presente trabalho busca a socialização de diferentes culturas na sala de aula, em busca de reflexos positivos na apropriação dos alunos indígenas sobre o conhecimento adquirido.

O Brasil é composto de diversas etnias, culturas e povos, isso o torna um país heterogêneo. E, ao inserir alunos indígenas em uma escola urbana com pessoas e culturas diferentes da sua cultura originária, há um choque cultural implícito e até explícito para ambos. Ao lidar com esses alunos, é necessário ter atenção ao processo de acolhimento e interseção entre as pessoas, independente da especificidade de cada um, visto que o ensino deve ser inclusivo para todos. As práticas de letramento podem cumprir esse papel.

4.4. Letramento

De acordo com Soares (2004, p. 72, grifos da autora), letramento “[...] é o que as pessoas *fazem* com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais”. Por isso, nota-se que há situações que requerem domínios diferentes de escrita e leitura, que advêm de diversas práticas ao longo da sua vivência. Há diferenças, por exemplo, na elaboração de uma carta pessoal e de uma redação dissertativa, pois ambas possuem públicos, conteúdos e formas que divergem entre si. O letramento existente para cada situação envolvendo a leitura e a escrita será singular, partindo do princípio de que cada indivíduo possui uma extensão própria de conhecimentos, vivências, experiências e aprendizados.

Em consonância com esse conceito de letramento, Paulo Freire defende que há conhecimentos que todos adquirem antes mesmo de iniciar o processo formal de escrita: “A leitura de mundo precede a leitura da palavra [...]” (FREIRE, 1989, p. 1).

Afinal, antes mesmo de elaborar um texto, há todo um histórico social que permite a escrita daquilo e, no mundo, é coletado importante arcabouço ou repertório sociocultural que compõe o letramento e que é necessário para desenvolver a escrita.

Em relação com o que tem sido discutido neste trabalho, associar o letramento e o bilinguismo pluralista no ensino aos alunos indígenas se faz necessário, visto que ambos promovem algo em comum: os conhecimentos prévios dos alunos importam na construção da aprendizagem na escola.

Ao visualizar o letramento na prática de redações de vestibulares, Silva (2009, p.155-156) afirma que

[...] além do letramento escolar, outros letramentos, a exemplo do literário e do midiático, estão subjacentes a tais provas tendo em vista a solicitação, respectivamente, dos gêneros memória e palestra. Isso implica dizer que o letramento escolar parece não ser suficiente nem o único que pode ajudar os candidatos a demonstrar as práticas letradas exigidas nas provas focalizadas.

Por conseguinte, o letramento é composto de diversas práticas sociais relacionadas à língua portuguesa. Por isso, o letramento necessário para a escrita de redações engloba gêneros textuais muito específicos e que precisam ser bem desenvolvidos no ambiente escolar. A seguir, apresentamos o conceito de gênero textual adotado nesta pesquisa.

4.5. Gêneros textuais

O termo *gêneros textuais* encontra-se presente nos currículos dos cursos de Letras e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Mas o que é gênero textual afinal? Ao pensar em um gênero textual, como a carta, por exemplo, infere-se a sua função, sua forma e seu uso, ou seja, isso decorre de uma característica primordial e que está intrinsecamente relacionada aos gêneros textuais, uma vez que

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

(MARCUSCHI, 2008, p. 155)

Diferente do consenso a respeito do conhecimento se encontrar apenas na esfera escolar, o conceito dos gêneros textuais não se encontra apenas na escola,

mas ao longo da vivência em sociedade. As características essenciais dos gêneros são aprendidas mesmo sem o caráter formal da aprendizagem. A todo momento, os indivíduos se encontram imersos em ambientes rodeados de gêneros textuais. Em vista disso, Marcuschi (2008, p. 154) afirma que “Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”.

Abordaremos neste trabalho o texto argumentativo, em especial o tipo dissertativo. O processo de criação da redação dissertativo-argumentativa envolve habilidades que são aperfeiçoadas com a prática da leitura e escrita de outros gêneros.

Entendemos que “Cada produção textual, oral ou escrita, realiza um gênero porque é um trabalho social e discursivo. As práticas sociais ou discursivas, por sua vez, determinam o gênero adequado” (GESTAR II, TP3, 2008, p. 40). No nosso caso, o gênero em questão é a redação escolar argumentativa, de tipo dissertativo. Porém, entendemos que a classificação de gêneros textuais não é algo simples ou óbvio:

Como as classificações de gêneros textuais são sempre ligadas à situação de uso do texto, as finalidades para as quais um texto é produzido podem alterar a classificação inicial. Por isso, cada texto só admite classificação após a análise de todos os fatores que envolvem sua construção: a estrutura linguística, as finalidades do texto e a situação social dos interlocutores.
(GESTAR II, TP3, 2008, p. 40)

Além disso, precisamos lançar mão do conceito de tipo textual:

[...] os tipos textuais são definidos de acordo com as diferenças na maneira de organizar as idéias. Ou seja, além de enfatizarmos ora características ora ações, também utilizamos classes gramaticais, expressões e palavras diferentes em um ou em outro tipo textual. Por isso, muitos autores dizem que os tipos textuais estão ligados às propriedades linguísticas dos textos.
(GESTAR II, TP3, 2008, p. 108)

Assim, assumimos que o tipo textual por nós abordado é o dissertativo, que se caracteriza por:

[...] analisar e interpretar fatos ou dados de uma realidade, usando para isso conceitos abstratos. As idéias e as relações entre elas tornam-se mais importantes do que propriamente os dados, ou as informações, que servem de motivo para se chegar a esses conceitos.
(GESTAR II, TP3, 2008, p.116)

Entendemos que é de extrema importância trabalhar com outros gêneros textuais para chegar à redação dissertativo-argumentativa. Por isso, vamos trabalhar com a narrativa autobiográfica, o *post* de redes sociais e a notícia, visto que, ao estimular a competência metagenérica dos alunos, isto irá proporcionar uma melhor desenvoltura no processo de escrita. A ideia é partir de gêneros textuais presentes na realidade dos alunos e mais acessíveis a eles para depois chegar à redação dissertativo-argumentativa. Para tanto, usaremos a metodologia das sequências didáticas com vistas ao desenvolvimento de competências interculturais.

4.6 Sequências didáticas

A sequência didática permite trabalhar com os gêneros textuais em um formato sequencial e sistemático, pois “A finalidade de trabalhar com sequências didáticas é proporcionar ao aluno um procedimento de realizar todas as tarefas e etapas para a produção de um gênero” (MARCUSCHI, 2008, p. 214).

Em um formato visual, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) exemplificam como funciona uma sequência didática:

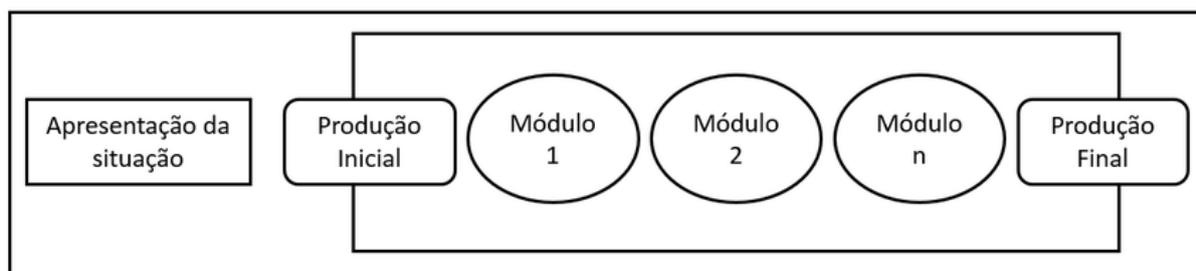


Figura 1: Esquema da sequência didática - Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83)

O modelo de sequência didática é composto de uma produção inicial que possui o objetivo de iniciar com a prática do gênero textual escolhido e com ele é possível diagnosticar as falhas dos alunos que são recorrentes na escrita desse texto. Por conseguinte, esses tópicos servirão de assuntos a serem tratados em módulos cujo foco é aperfeiçoar a escrita dos estudantes. E, na produção final, há a possibilidade de reescrever o texto da produção inicial ou um novo texto, no qual os alunos irão elaborar um texto com mais propriedade na sua estrutura e composição.

Em nossa pesquisa, será elaborada uma sequência didática voltada para a redação dissertativo-argumentativa. A sequência didática sendo posta em prática na sala de aula, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83, grifos dos autores), possui como objetivo “[...] ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”.

É esperado que, ao fazer uso da sequência didática, o resultado alcançado em nossa pesquisa seja similar à conclusão presente no trabalho de Variso e Moretto (2020, p. 16):

[...] após a aplicação da sequência didática, percebemos que a estudante conseguiu se apropriar do contexto de produção em que os textos são produzidos, refletir sobre o conteúdo temático, isto é, o que pode (ou não) ser dito, obedecer à estrutura do gênero dissertação escolar, bem como escolher as formas de dizer que poderiam ser utilizadas para o texto ser considerado formal e adequar-se a um dos critérios de correção do ENEM.

O uso da sequência didática no desenvolvimento de um minicurso de Variso e Moretto (2020, p. 16, grifo das autoras) possibilitou que as autoras notassem “[...] que a sequência didática é uma das formas de desenvolver esse trabalho, uma vez que permite ao estudante não só desenvolver as capacidades que irá utilizar, mas *como* utilizá-las”. Por isso, foi possível diagnosticar em sua pesquisa, ao longo do processo de aplicação da sequência didática, como o desenvolvimento de partes do texto fluiu melhor na escrita da redação, partindo do pressuposto de que se deve abordar o modo de composição de todo o texto durante os módulos da sequência didática.

A sequência didática de Variso e Moretto (2020, p.6) foi baseada “[...] nas redações nota mil do ENEM disponibilizadas pelo INEP”. Ao longo da elaboração do minicurso, as autoras analisaram com detalhes as redações que obtiveram nota máxima no Enem e assim conseguiram abordar os aspectos micro e macroestruturais da redação em módulos, nas aulas subsequentes. Adotar o quadro de atribuição de notas nas competências da redação no Enem também foi essencial no desenvolvimento da sequência didática.

Ao trabalhar com um material didático voltado para alunos indígenas, consideramos o processo de escrita nas demandas textuais da sociedade. Com vistas ao empenho dos alunos indígenas em um ambiente de aprendizagem diferente do

qual estão acostumados, nota-se a necessidade de utilizar uma metodologia que busca compreender as necessidades dos alunos inseridos em um novo contexto social. Espera-se que, assim, eles possam se sentir à vontade e pertencentes ao ambiente escolar.

Elaborar um material didático por meio de sequência didática baseia-se na motivação de pôr em prática os ideais de interculturalidade na sala de aula com os estudantes indígenas. A princípio, considerar a inclusão desses alunos em aulas específicas faz parte de um projeto que visa democratizar o acesso a um conhecimento que, muitas vezes, foi negligenciado, pois é diferente abordar o ensino de língua portuguesa com um aluno que possui o português como língua materna frente a um aluno que a tem como língua adicional. É o caso que encontramos na escola pública do Distrito Federal e que servirá de ponto de partida para consolidar as práticas interculturais em sala de aula por meio das sequências didáticas.

Além das sequências didáticas, como recurso didático-pedagógico, usaremos também a reescrita, sobre a qual falaremos na próxima seção.

4.7. Reescrita

Reescrever um texto possibilita rever a formulação de uma ideia no papel, corrigir aspectos e aperfeiçoar o que foi escrito. Com a reescrita, o autor faz um confronto de versões, em que é possível analisar como estava a sua escrita e o que pode ser aprimorado.

No processo de reescrita, é importante guiar o aluno em uma correção que não esteja restrita somente aos aspectos gramaticais do texto, orientando-o a rever também as ideias ali colocadas, o aspecto macro do texto, a sua adequação ao gênero textual e ao tipo textual.

Acerca do conteúdo na escrita, Guedes (2009, p.189) pondera que

Para que aquilo que sentimos, falamos ou pensamos se torne realmente o conteúdo do que escrevemos, precisamos, antes e até durante, escrever muitas e muitas frases e muitos e muitos textos cujo conteúdo é o que nossas leituras nos apresentam como o conteúdo do que se escreve.

A reescrita dos textos será feita ao longo de todas as fases da pesquisa que envolvem a produção de um texto, para que os alunos aprendam a revisar os próprios

textos e a reescrevê-los. De acordo com Antunes (2016, p.17, grifos da autora), “[...] o desenvolvimento das competências em escrita poderá ser promovido, sobretudo, pela prática *do texto planejado e revisado*”. Para realizar a reescrita, é necessário atenção e abertura a mudanças cabíveis, visto que a reescrita é um exercício constante no processo da escrita.

A seguir, abordamos as fases e métodos empregados na pesquisa.

5. METODOLOGIA

A pesquisa será desenvolvida e aplicada em uma escola pública de Ensino Médio do Distrito Federal com alunos indígenas. Inicialmente, fizemos uma revisão bibliográfica acerca dos pontos teóricos para o seu desenvolvimento. Em outras fases, ocorrerão trabalhos de campo na escola para:

1. solicitar permissão e apresentar o projeto à direção, coordenação pedagógica e professor de português da turma onde a pesquisa se desenvolverá; e definir o dia e horário da pesquisa na escola;
2. apresentar o projeto aos alunos indígenas e produzir os documentos relativos à ética em pesquisa, entre os quais o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos pais e o Termo de Assentimento dos alunos;
3. identificar junto ao professor de português:
 - a. o conteúdo de redação que ele está desenvolvendo ao longo do ano letivo;
 - b. os problemas de aprendizado de português que ele, porventura, já identificou nos estudantes indígenas;
 - c. sugestões para o ensino de texto dissertativo-argumentativo.
4. fazer um diagnóstico bem preliminar das principais dificuldades de escrita desses alunos, por meio da aplicação de uma narrativa autobiográfica;
5. aplicar as sequências didáticas.

Ao entrar em contato com o professor de língua portuguesa na escola, essa interação será feita por meio de entrevista semiestruturada. É importante salientar que o uso desse tipo de entrevista possibilita um enriquecimento na elaboração do projeto, visto que o docente pode informar fatos e dados que identifiquem a situação desses alunos presentes na escola. A entrevista semiestruturada é baseada no uso

de “[...] perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto” (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75).

Nossa intenção é descobrir características inerentes acerca do ensino de língua portuguesa aos alunos indígenas. A entrevista pode possibilitar também a “[...] investigação dos aspectos afetivos e valorativos dos informantes que determinam significados pessoais de suas atitudes e comportamentos” (BONI; QUARESMA, 2005, p.75). Por isso, serão feitas perguntas que auxiliem no processo de conhecimento do ambiente, da abordagem utilizada e dos materiais.

Estas serão algumas das perguntas utilizadas durante a entrevista:

- 1) Você já lecionou antes para alunos indígenas? Se sim, comente como foi a experiência.
- 2) Quais dificuldades de português você já identificou nos alunos indígenas?
- 3) Quais conteúdos de redação você dará neste ano?
- 4) Que sugestões você poderia dar para desenvolver o ensino de texto dissertativo-argumentativo?

Essas perguntas, entre outros apontamentos feitos durante a entrevista, servirão para diagnóstico preliminar dos alunos e para a coleta de sugestão de práticas que possam auxiliar no desenvolvimento do projeto.

As aulas serão imprescindíveis para a execução da sequência didática prevista.³ Consoante Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), a sequência didática é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Por isso, foram preparadas aulas de redação, nas quais abordaremos questões de leitura e escrita, correção de textos e exercícios elaborados a partir das dificuldades apresentadas pelos alunos na sua produção textual. A produção do material e das aulas teve como base as redações do Programa de Avaliação Seriada (PAS) da UnB e sua respectiva matriz de referência.

O primeiro passo concreto junto aos estudantes será a apresentação das orientações do PAS da UnB sobre a redação e os seus critérios de avaliação (três aulas). Após isso, serão desenvolvidas mais sete aulas em sequência didática, na qual a redação será estudada e trabalhada em diversos módulos interligados, com o

³ Não fosse a suspensão das aulas devido à pandemia de Covid-19, teríamos executado essa parte aplicada da pesquisa, a qual teve de ser postergada para 2021.

propósito de compreender e aprender a redação desde o seu aspecto micro até o seu aspecto macro.

A proposta deste projeto envolve a utilização de gêneros textuais situados na realidade dos alunos durante os módulos da sequência didática. Há como objetivo ressignificar a produção de textos, a partir de práticas sociais dos próprios estudantes e, assim, tornar a aprendizagem da redação dissertativo-argumentativa mais significativa, partindo do pressuposto de que o aluno encontra a formulação de textos similares ao seu redor, na sociedade.

Um dos aspectos essenciais na produção dos textos é viabilizar uma ênfase da identidade do aluno para que ele consiga se colocar perante a sociedade por meio da elaboração do seu pensamento e sua identidade no processo de escrita. Partindo dessa perspectiva, a escrita possui papel fundamental no decorrer deste projeto e na aprendizagem dos alunos ao longo do tempo. Há uma relação intrínseca entre a escrita e o seu aperfeiçoamento pela prática constante. É por meio da escrita que o aluno conseguirá desenvolver as suas habilidades na formulação da redação, partindo da elaboração de gêneros textuais diversos.

E, em consonância com a escrita, os alunos executarão o processo da reescrita de seus textos durante as aulas. No decorrer das aulas, os estudantes serão guiados pelos apontamentos, correções e sugestões feitos pela pesquisadora. O objetivo é que o aluno encontre um caminho que o guie na correção da escrita para além da correção gramatical, levando em conta outros aspectos igualmente importantes nos textos, como a estrutura textual, a adequação ao gênero textual proposto, o conteúdo abordado no texto e outras questões essenciais à produção do texto.

A seguinte sequência didática é baseada nos pressupostos teóricos elencados ao longo deste trabalho.

5.1. Preparação para a sequência didática

5.1.1. Narrativa autobiográfica

A narrativa autobiográfica é uma produção textual na qual o autor relata aspectos pessoais que formam a narrativa da sua vida. Essa produção textual tem como finalidade conhecer o autor e inevitavelmente a sua escrita. Trata-se, sobretudo, de buscar um alinhamento entre pensamento, memória e escrita, com a finalidade de valorizar a identidade do escrevente, de fazê-lo perceber-se no texto escrito e

começar a reconhecer esse espaço de produção social como seu também, na linha do que defende Souza (2004):

Diversos questionamentos surgem na tensão dialética entre o pensamento, a memória e a escrita, os quais estão relacionados à arte de evocar, ao sentido estabelecido e à investigação sobre si mesmo, construídos pelo sujeito, como um investimento sobre sua história, para ampliar o seu processo de conhecimento e de formação a partir das experiências.

(SOUZA, 2004, p.171)

Logo, é necessário desenvolver na sala de aula a abertura para o próximo e sua realidade singular. Assim, é relevante considerar o aluno e a sua história, pois é a partir da sua formação pessoal que o aluno encontrará seu caminho para construir o novo conhecimento adquirido na escola, especialmente no texto escrito por ele mesmo.

Ao se deparar com os relatos pessoais, o professor irá conhecer a história de vida do aluno e assim poderá ter consciência das suas particularidades, a fim de usá-las durante o processo de ensino-aprendizagem do texto escrito. A partir do conhecimento sobre o aluno, será possível também conhecer as suas motivações pessoais e os traços característicos da sua escrita, o que servirá também para diagnosticar os tópicos gramaticais e textuais que precisarão ser trabalhados na sequência didática. Tendo isso em vista, consideramos um planejamento de aulas que aborda a narrativa autobiográfica no início desta sequência didática.

Após a produção da narrativa autobiográfica, faremos uma introdução sobre os critérios de avaliação da redação do PAS/UnB, mostrando quais parâmetros, idealmente, os alunos precisam seguir em sua produção textual.

5.1.2 Conhecendo a redação no PAS da UnB

O Programa de Avaliação Seriada (PAS) é uma das formas de acesso à Universidade de Brasília (UnB). Esse programa consiste na realização de uma prova ao final de cada ano do ensino médio, totalizando três fases. Isso possibilita que o aluno seja avaliado a partir do conteúdo estudado em cada ano.

A banca realizadora do certame, o CEBRASPE, disponibiliza em seu *site* materiais referentes à organização da prova, aos conteúdos cobrados e aos critérios de avaliação da redação. Neste momento, abordaremos a redação presente no PAS e exploraremos seu material de referência. Iremos mostrar aos alunos os critérios de

avaliação para que eles possam se familiarizar com eles e, futuramente, ter mais propriedade na realização da prova.

Os critérios de avaliação da prova são divididos em aspectos macro e microestruturais. Os macroestruturais compreendem o desenvolvimento do tema e a apresentação textual. São avaliados a organização das ideias e a estruturação do texto, bem como a legibilidade, o respeito às margens e a indicação de parágrafos. Os microestruturais concentram-se na forma como a redação é escrita, incluindo avaliação de: grafia, acentuação, morfossintaxe e propriedade vocabular.

(*Prova de Redação do PAS Critérios de Avaliação*, 2015, p. 2)

O material de base que será entregue aos alunos e trabalhado em sala com eles está disponível no *site* do Cebraspe⁴. Em consonância com este material, abordaremos os aspectos macro e microestruturais na aula em questão.

5.1.3. Aulas sobre narrativa autobiográfica e critérios de correção do PAS

Antes de iniciar a sequência didática propriamente dita, haverá três aulas preparatórias como explicamos nas seções anteriores. A aula 01 será destinada à produção da narrativa autobiográfica. E as aulas 02 e 03, à apresentação dos critérios de avaliação da redação usados pelo PAS/UnB.

AULA 01

- Conteúdo:
 - Produção inicial
 - Apresentações
- Objetivos:
 - Conhecer os alunos;
 - Diagnosticar a escrita dos alunos
 - Escrever uma narrativa autobiográfica;
 - Promover identificação entre aluno e texto escrito.
- Metodologia:
 - Iniciar com apresentações entre os alunos e a professora, possibilitando um acolhimento de ambas as partes (tempo estimado: 10 minutos);

⁴

Material disponível em:
https://cdn.cebraspe.org.br/arquivos/PAS/Guia/Prova_de_Redacao_do_PAS_V11.pdf

em:

- Após as apresentações, a professora irá falar sobre o planejamento geral das aulas, como ocorrerão ao longo do semestre (tempo estimado: 5 minutos);
 - Em seguida, ainda sobre as apresentações, a professora irá tocar a música “Saber quem sou”, do filme *Moana*, e irá entregar a letra da música para os alunos acompanharem (tempo estimado: 5 minutos);
 - Logo após, haverá uma conversa acerca da música e sobre como os alunos podem se identificar com ela (tempo estimado: 10 minutos);
 - Neste momento, a professora irá pedir para os alunos escreverem uma narrativa autobiográfica, na qual poderão ser abordados os seguintes tópicos:
 - local de nascimento;
 - pais e irmãos e demais membros da família que quiserem citar;
 - descrição da aldeia de origem;
 - descrição da aldeia onde vivem hoje;
 - opinião sobre sua língua materna;
 - gostos pessoais;
 - opinião sobre o aprendizado de português
 - opinião sobre a escola, os colegas, professores;
 - relato de algum preconceito já sofrido;
 - planos sobre o futuro...
 - A fim de orientá-los bem sobre cada ponto desses, a folha de redação para rascunho virá com todos eles separados em forma de seção, para que o aluno escreva um pouco sobre cada um, com ajuda e orientação da professora-pesquisadora (tempo estimado: 30 minutos);
 - Após terminarem de escrever, será proposto que reescrevam o texto na folha definitiva, juntando o que escreveram em cada seção como parágrafos de um texto sem divisão (tempo estimado: 15 minutos);
 - Por fim, a professora solicitará que os alunos busquem *fake news* sobre povos indígenas e tragam na próxima aula. Explicará que “fake news” significa “notícia falsa” (tempo estimado: 5 minutos);
 - Tempo total estimado: 80 minutos.
- Recursos didáticos
 - Música impressa;
 - Laptop;
 - Caixa de som;
 - Folha para redação.

| |
|----------------|
| AULA 02 |
|----------------|

- Conteúdo:
 - Devolutiva da narrativa autobiográfica corrigida e comentada;
 - Revisão de alguns aspectos gramaticais e textuais identificados nas redações corrigidas;
 - Reescrita do texto corrigido.

Objetivos:

- Rever a escrita da narrativa autobiográfica;

- Rever aspectos gramaticais e textuais;
- Mostrar a relevância da reescrita orientada;
- Estimular os estudantes a aprenderem com as correções feitas.

Metodologia:

- Devolver os textos corrigidos;
- Pedir que os alunos leiam seus textos e comentar todos, mostrando o valor da produção de cada estudante (tempo estimado: 25 minutos);
- Comentar as principais falhas textuais, sem citar nomes (tempo estimado: 15 minutos);
- Comentar as principais falhas gramaticais, sem citar nomes (tempo estimado: 15 minutos);
- Solicitar a reescrita do texto corrigido com orientação e acompanhamento individual de cada estudante (tempo estimado: 20 minutos);
- Recolher a nova versão para nova correção;
- Introduzir o conceito de *fake news* e comentar sobre esse tema e o seu uso nas próximas aulas (tempo estimado: 5 minutos);
- Entregar material impresso com os critérios de avaliação da redação do PAS da UnB e pedir que o leiam para a aula seguinte.
- Tempo total estimado: 80 minutos.

| |
|----------------|
| AULA 03 |
|----------------|

- **Conteúdo:**
 - PAS da UnB;
 - Critérios de avaliação da redação do PAS
- **Objetivos:**
 - Conhecer o PAS da UnB;
 - Conhecer os critérios de avaliação da redação no PAS;
 - Incentivar os alunos a participarem do PAS.
- **Metodologia**
 - A professora irá receber os alunos na sala e perguntará se eles leram em casa o material entregue anteriormente para essa aula;
 - Em seguida, a professora explicará o que é o PAS e sua importância (tempo estimado: 5 minutos);
 - Neste momento, serão trabalhadas as questões visuais do texto, como a grafia, a margem, a correção de desvios gramaticais e os parágrafos (tempo estimado: 25 minutos);
 - Logo após, os alunos irão assistir a um vídeo sobre linguagem formal e informal, e depois a professora iniciará uma conversa acerca da linguagem que deve ser utilizada na redação (tempo estimado: 15 minutos);
 - Em seguida, veremos um gráfico acerca dos gêneros textuais exigidos nas últimas redações do PAS e discutiremos a importância de saber o gênero que será escrito (tempo estimado: 15 minutos);
 - Por último, serão abordados os desvios gramaticais mais frequentes nas redações corrigidas no PAS. O levantamento presente no material

servira de auxílio para evitar esses desvios no momento da prova (tempo estimado: 20 minutos).

- Tempo total estimado: 80 minutos.

- Recursos didáticos:
 - Vídeo sobre linguagem formal e informal (<https://www.youtube.com/watch?v=Md30ksBR7Jg>);
 - Gráfico do Instagram @tudosobrepas;
 - Guia de avaliação da redação do PAS da UnB.

5.2 Sequência didática (SD)

Gênero/Tipo textual: Redação dissertativo-argumentativa

Professora: Brenda Sales

Público-alvo: Estudantes indígenas do ensino médio

Duração: 7 aulas de 90 minutos cada (tempo total estimado: 10,5 horas)

| |
|---------------------|
| SD - AULA 01 |
|---------------------|

- Conteúdo:
 - *Fake news* contra povos indígenas;
 - Gênero *post*.

- Objetivos:
 - Aprender o que são *fake news* e a reconhecê-las;
 - Aprender sobre a estrutura e função de um *post*;
 - Escrever um *post*;
 - Reconhecer a leitura como importante ferramenta no processo de aprendizagem.

- Metodologia:
 - A professora perguntará aos alunos se eles conseguiram encontrar alguma *fake news* e assim será iniciado o debate desta aula; caso não tenham levado *fake news*, a professora mostrará as que ela selecionou para a aula (tempo estimado: 10 minutos);
 - Para este debate, a professora guiará os alunos com apontamentos sobre as *fake news*. Perguntará se os alunos conhecem esse conceito, se imaginam o tipo de efeito que pode causar a propagação das *fake news* (tempo estimado: 10 minutos);
 - Depois, os alunos assistirão a um vídeo explicativo sobre as *fake news* e será feito um debate (tempo estimado: 10 minutos);
 - Neste momento, a professora irá propor uma roda de leitura de um infográfico sobre como detectar uma *fake news* e uma reportagem sobre *fake news* (tempo estimado: 15 minutos);

- A partir dos apontamentos da relação entre *fake news* e as redes sociais, a professora mostrará *posts* em redes sociais e, em conjunto com os alunos, explicará a estrutura e a função dos *posts* (tempo estimado: 15 minutos);
 - Após o debate e a leitura dos textos, os alunos deverão escrever, em sala, um *post* para publicação em uma rede social que fale sobre os malefícios da *fake news* para os povos indígenas e como evitar a propagação delas na *internet*. Primeiramente, farão o rascunho para posterior e imediata reescrita do texto (tempo estimado: 30 minutos);
 - Tempo total estimado: 90 minutos.
- Recursos didáticos:
 - Reportagem;
 - Infográfico;
 - Redes sociais.

| |
|---------------------|
| SD - AULA 02 |
|---------------------|

- Conteúdo:
 - Devolutiva do *post* corrigido; revisão de aspectos gramaticais e textuais identificados nas redações corrigidas;
 - Gênero notícia.
- Objetivo:
 - Rever a escrita do *post*;
 - Rever aspectos gramaticais e textuais;
 - Apreender a estrutura e função da notícia;
 - Ensinar o aluno a expressar sua opinião a partir de uma notícia.
- Metodologia:
 - Ao iniciar a aula, a professora irá comentar acerca das produções do *post* da aula anterior e fará uma revisão de aspectos gramaticais e textuais identificados nas redações corrigidas (tempo estimado: 20 minutos);
 - A professora pedirá que os alunos reescrevam seus *posts* a partir da correção proposta por ela; essa atividade será feita em sala (tempo estimado: 10 minutos);
 - Em seguida, será feita uma roda de conversa, e a professora perguntará aos alunos se eles sabem reconhecer uma notícia e como fazem sua leitura (tempo estimado: 5 minutos);
 - Na sequência, os alunos terão acesso a duas notícias sobre um mesmo fato relativo a povos indígenas, veiculadas por diferentes jornais e formarão duplas para ler e comparar as duas, a fim de que descubram como cada jornal aborda o mesmo tema (tempo estimado: 20 minutos);
 - Quando os alunos terminarem o exercício, todos assistirão a um vídeo cômico do canal *Porta dos Fundos*, o qual servirá para iniciar o debate (tempo estimado: 5 minutos);

- Depois de assistir ao vídeo, todos devem falar sobre as suas percepções sobre as notícias (tempo estimado: 10 minutos);
 - Após o debate, os alunos deverão escrever um novo *post* crítico destinado ao jornal que analisaram. Nesse texto, eles deverão se posicionar de acordo com a sua opinião em vista do que leram no jornal. Primeiramente, farão o rascunho para posterior e imediata reescrita do texto (tempo estimado: 20 minutos);
 - Tempo total estimado: 90 minutos.
- Recursos didáticos:
 - Notícias;
 - Vídeo: Indignado (https://www.youtube.com/watch?v=HQ_bx2NH328).

| |
|---------------------|
| SD - AULA 03 |
|---------------------|

- Conteúdo:
 - Devolutiva do *post* crítico;
 - Revisão de aspectos gramaticais e textuais identificados nas redações corrigidas;
 - Repertório sociocultural.
- Objetivo:
 - Rever a escrita do *post* crítico;
 - Rever aspectos gramaticais e textuais;
 - Identificar produtores do repertório sociocultural;
 - Compreender a importância do conhecimento de mundo na escrita do texto.
- Metodologia:
 - Ao iniciar a aula, a professora irá comentar acerca das produções do *post* crítico da aula anterior e fará uma breve revisão de aspectos gramaticais e textuais identificados nas redações corrigidas (tempo estimado: 20 minutos);
 - A professora pedirá que os alunos reescrevam seus *posts* críticos a partir da correção proposta por ela; essa atividade será feita em sala (tempo estimado: 10 minutos);
 - Em seguida, a professora perguntará aos alunos quais são seus filmes e séries favoritas. A professora irá explicar o conceito de repertório sociocultural e irá relacionar os filmes, séries e documentários com o aumento do repertório sociocultural dos alunos (tempo estimado: 10 minutos);
 - Serão abordados a construção do conhecimento de mundo e o reflexo no repertório sociocultural de cada indivíduo. Será feita uma “tempestade de ideias” (*brainstorm*) com os alunos para elencar as diversas formas de expandir o repertório sociocultural (tempo estimado: 10 minutos);
 - Em seguida, os alunos assistirão ao primeiro episódio da série *Povo Brasileiro*, de Darcy Ribeiro, intitulado Matriz Tupi (tempo estimado: 20 minutos);

- Os alunos deverão escrever um comentário sobre o episódio assistido. (tempo estimado: 20 minutos);
- Tempo total estimado: 90 minutos.
- Recursos didáticos:
 - Vídeo (<https://www.youtube.com/watch?v=xRWcW0RtYjY>).

| |
|---------------------|
| SD - AULA 04 |
|---------------------|

- Conteúdo:
 - Introdução da redação dissertativo-argumentativa;
 - Revisão de aspectos gramaticais e textuais identificados nas redações corrigidas.
- Objetivo:
 - Conhecer a estrutura básica e a função da redação dissertativo-argumentativa;
 - Aprender a escrever o parágrafo introdutório (apresentação do tema e tópico frasal);
 - Expressar um ponto de vista de maneira crítica e fundamentada;
 - Rever aspectos gramaticais e textuais.
- Metodologia:
 - Ao iniciar a aula, a professora irá comentar acerca das produções da aula anterior e fará uma breve revisão de aspectos gramaticais e textuais identificados nas redações corrigidas (tempo estimado: 20 minutos);
 - A professora pedirá que os alunos reescrevam seus textos a partir da correção proposta por ela; essa atividade será feita em sala (tempo estimado: 10 minutos);
 - A professora irá falar sobre a redação dissertativo-argumentativa, explicando sua função e estrutura básica (tempo estimado: 10 minutos);
 - Será explicada em detalhe a introdução e apresentadas as diversas formas de construí-la. Neste momento, haverá a explicação sobre a apresentação do tema e do tópico frasal, com farta exemplificação de tipos (tempo estimado: 20 minutos);
 - Após isso, os alunos deverão fazer uma introdução de uma redação dissertativo-argumentativa cujo tema seja *fake news* e povos indígenas brasileiros. Primeiramente, farão o rascunho para posterior e imediata reescrita do texto (tempo estimado: 30 minutos);
 - Tempo total estimado: 90 minutos.
- Recursos didáticos:

??

| |
|---------------------|
| SD - AULA 05 |
|---------------------|

- Conteúdo:
 - Devolutiva do parágrafo introdutório da redação dissertativo-argumentativa;
 - Desenvolvimento da redação dissertativo-argumentativa; Tipos de argumentação.

- Objetivo:
 - Rever a escrita do parágrafo tese;
 - Compreender a importância da argumentação no desenvolvimento do texto;
 - Aprender a construir um parágrafo argumentativo, composto por fato/evidência e comentário/análise, para o adequado desenvolvimento de uma tese.

- Metodologia:
 - Ao iniciar a aula, a professora irá comentar acerca das produções do parágrafo introdutório e fará uma revisão de aspectos gramaticais e textuais identificados nas redações corrigidas (tempo estimado: 20 minutos);
 - A professora pedirá que os alunos reescrevam seus parágrafos introdutórios a partir da correção proposta por ela; essa atividade será feita em sala (tempo estimado: 10 minutos);
 - Após essa conversa, a professora irá explicar mais uma parte da redação dissertativo-argumentativa, o desenvolvimento, cujo objetivo é argumentar acerca da tese estabelecida no texto (tempo estimado: 10 minutos);
A professora mostrará os tipos de evidências e análises que podem ser feitos sobre *fake news* contra povos indígenas (tempo estimado: 20 minutos);
 - Em seguida, os alunos deverão escrever um parágrafo argumentativo que desenvolva o parágrafo introdutório que já tinham feito na aula anterior. A escrita do rascunho é obrigatória em todas as etapas de escrita (tempo estimado: 30 minutos);
 - Tempo total estimado: 90 minutos.

- Recursos didáticos:
 - *Fake news* sobre povos indígenas.

| |
|---------------------|
| SD - AULA 06 |
|---------------------|

- Conteúdo:
 - Devolutiva do parágrafo argumentativo da redação dissertativo-argumentativa;
 - Revisão de aspectos gramaticais e textuais identificados nas redações corrigidas;
 - Conclusão da redação dissertativo-argumentativa;
 - Proposta de solução para o problema das *fake news* contra povos indígenas.

- Objetivo:

- Rever a escrita do parágrafo argumentativo;
 - Rever aspectos gramaticais e textuais;
 - Ensinar o aluno a escrever uma conclusão para o texto dissertativo-argumentativo, com ênfase na proposta de uma solução para o problema discutido nele.
- Metodologia:
 - Ao iniciar a aula, a professora irá comentar acerca das produções do parágrafo argumentativo e fará uma revisão de aspectos gramaticais e textuais identificados nas redações corrigidas;
 - Neste momento, os alunos receberão uma lista de conectivos e a professora explicará a sua importância na composição do texto. Em conjunto, a professora e os alunos analisarão textos da autoria dos estudantes que possam ser aperfeiçoados com o uso correto dos conectivos (tempo estimado: 20 minutos);
 - A professora pedirá que os alunos reescrevam seus parágrafos argumentativos a partir da correção proposta por ela; essa atividade será feita em sala (tempo estimado: 10 minutos);
 - Em seguida, a professora irá conversar com os alunos acerca das histórias que conhecemos e ouvimos no dia a dia e suas características de início, meio e fim, para fazer um paralelo com a estrutura da redação e assunto da aula, a conclusão (tempo estimado: 5 minutos);
 - A professora ensinará como fazer uma conclusão crítica e construtiva em um texto dissertativo-argumentativo (tempo estimado: 15 minutos);
 - Em seguida, os alunos conhecerão fatores essenciais na conclusão como os agentes, a ação, o modo, o efeito e o detalhamento da busca de soluções nas conclusões⁵ (tempo estimado: 10 minutos);
 - Os alunos deverão elaborar o parágrafo de conclusão de sua dissertação, apresentando uma solução para os problemas das *fake news* contra povos indígenas. O rascunho é uma fase obrigatória. (tempo estimado: 30 minutos);
 - Tempo total estimado: 90 minutos.
 - Recursos didáticos:
 - Lista de conectivos.

| |
|---------------------|
| SD - AULA 07 |
|---------------------|

- Conteúdo:
 - Devolutiva do parágrafo conclusivo da redação dissertativo-argumentativa;
 - Revisão de aspectos gramaticais e textuais identificados nas redações corrigidas;
 - Revisão da forma e função da redação dissertativo-argumentativo.
- Objetivos:
 - Rever a escrita do parágrafo conclusivo;

⁵ Proposta baseada na conclusão que tem nota máxima na redação do Enem. Esses fatores evitam que o aluno faça uma proposta de intervenção/ conclusão genérica.
http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/Competencia_5.pdf

- Rever aspectos gramaticais e textuais;
 - Revisão da forma e a função da redação dissertativo-argumentativo;
 - Mostrar que os alunos são capazes de escrever esse tipo de redação.
- Metodologia:
 - Ao iniciar a aula, a professora irá comentar acerca das produções do parágrafo de conclusão e fará uma revisão de aspectos gramaticais e textuais identificados nas redações corrigidas (tempo estimado: 20 minutos);
 - A professora pedirá que os alunos reescrevam seus parágrafos de conclusão a partir da correção proposta por ela em sala, completando a redação dissertativo-argumentativo que vêm escrevendo (tempo estimado: 10 minutos);
 - Os alunos deverão analisar cada parágrafo escrito durante as aulas e irão juntar os parágrafos formando a redação (tempo estimado: 25 minutos);
 - Em seguida, a professora pedirá que cada aluno leia sua redação completa e fará um breve debate final entre eles sobre o que escreveram (tempo estimado: 35 minutos).
 - Tempo total estimado: 90 minutos.
 - Recursos didáticos:
 - Folha de redação para rascunho e para reescrita.

6. REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita. In: COELHO, F. A.; PAOMANES, R. (Orgs.). **Ensino de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2016.

ARASARATNAM, L. A. Competência intercultural. **Key Concepts in Intercultural Dialogue**, No. 3, 2018. Disponível em https://centerforinterculturaldialogue.files.wordpress.com/2018/09/kc3-intercultural-competence_portuguese.pdf. Acesso em 30 de setembro de 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Material de leitura – Módulo 04 - Competência 2**. Brasília, 2019. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/Competencia_2.pdf. Acesso em 16 de outubro de 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Material de leitura – Módulo 07 - Competência 5**. Brasília, 2019. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/Competencia_5.pdf. Acesso em 16 de outubro de 2020.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GAMBA, E; PALHARES, I. Colégio particular de MG lidera ranking do Enem 2019, mostra levantamento da Folha; notas caem: Das 100 unidades com melhor desempenho, 91 são particulares e apenas 9 são públicas. **Folha de São Paulo**, 2020. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/07/colégio-particular-de-mg-lidera-ranking-do-enem-2019-mostra-levantamento-da-folha-notas-caem.shtml>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

GESTAR II - **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

GOMES, Dionei Moreira. Por uma educação bilíngue pluralista e funcional: os espaços do mundurukú (tupí) e do português no âmbito da terminologia escolar indígena. **Libro de Actas II Encuentro de Lenguas Indígenas Americanas y II Simposio Internacional de Lingüística Amerindia Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL)**. Resistencia: CONICET, 2009.

GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação à produção textual**: o ensino da escrita. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra (s) língua (s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

MAHER, Tereza Machado. O ensino de língua portuguesa nas escolas indígenas. **Em Aberto**, v. 14, n. 63, 2008.

MARCHIONI, Rubens. **Escrita criativa: da ideia ao texto**. São Paulo: Contexto, 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

Prova de Redação do PAS Critérios de Avaliação. 2015. *In*: <http://www.cespe.unb.br/pas/Prova%20de%20Reda%C3%A7%C3%A3o%20do%20PAS%20-%20V11.pdf>. Consultada em 21 de agosto de 2020.

SAMPAIO, Breno; GUIMARÃES, Juliana. Diferenças de eficiência entre ensino público e privado no Brasil. **Economia Aplicada**, v. 13, n. 1, p. 45-68, 2009.

SILVA, Elizabeth Maria da. **Histórico de letramento e práticas letradas em redações de vestibular**. 195f. 2009. (Dissertação de Mestrado em Letras), Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande - Paraíba - Brasil, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUSA, Guilherme Chamone Carvalho. **Dificuldades de leitura e escrita de estudantes indígenas dos ensinos fundamental e médio de uma escola pública da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF)**. Trabalho de Conclusão de Curso. Orientador: Prof. Dr. Dionei Moreira Gomes. Universidade de Brasília: 2019.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2004.

VARISO, Alessandra Gomes; MORETTO, Milena. O trabalho com uma sequência didática do gênero dissertação escolar a alunos do ensino médio: uma análise das capacidades de linguagem desenvolvidas. **Revista Intercâmbio**, v. XLIII: 1-17. São Paulo: LAEL/PUCSP, 2020.