

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**Instituto de Letras**

Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa,  
Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa

Camila Dal-Ri Brugnera

**Mitologia e aprendizagem significativa:**

Reflexões sobre a prática docente através de um projeto de ensino

Porto Alegre

2021

Camila Dal-Ri Brugnera

**Mitologia e aprendizagem significativa:**

Reflexões sobre a prática docente através de um projeto de ensino

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado como requisito parcial à  
obtenção do título de licenciada em Letras -  
Língua Portuguesa e Literaturas de Língua  
Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas de  
Língua Inglesa do Instituto de Letras da  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.  
Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Jane Naujorks

Porto Alegre

2021

Assim é a palavra, que flui em todas as direções e sentidos e que influenciou e influencia todas as sociedades ao longo de sua história. Ela cria, enfeitiça, embriaga, gera monstros, faz heróis, remete-nos para a nossa própria memória ancestral e dá sentido ao nosso estar no mundo.  
(MUNDURUKU, 2016, p.3)

## RESUMO

Este trabalho consiste em apresentar o desenvolvimento, a base teórica e reflexões sobre a aplicação de um projeto de ensino de Língua Portuguesa desenvolvido para o sexto ano do ensino fundamental de uma escola pública em Porto Alegre. A motivação para o desenvolvimento deste trabalho de conclusão tem origem no desejo de compartilhamento de reflexões com potencial útil para a prática de ensino, não se restringindo, desta forma, ao círculo acadêmico. A elaboração do projeto de ensino foi motivada pelo desejo de melhorar a experiência dos alunos em sala de aula, valorizando seus conhecimentos prévios e desenvolvendo conteúdos escolares de forma contextualizada. Por isso, foi desenvolvido a partir da análise de necessidades dos alunos e de um apanhado teórico contrário à estrutura do ensino tradicional. Através dos conhecimentos sobre mitologia — conteúdo eleito para trabalho em sala de aula — são explorados aspectos referentes ao letramento e à formação cidadã dos alunos. A temática é considerada um fator motivacional e foi eleita por estar fortemente presente entre as referências dos alunos e, por isso, favorecer a aprendizagem significativa. Conclui-se, a partir das reflexões sobre o desenvolvimento do projeto, a importância de compartilhar as experiências de docência dentro e fora da academia.

**Palavras-chave:** Ensino de Língua Portuguesa. Projeto de ensino. Aprendizagem significativa. Formação cidadã. Mitologia.

## ABSTRACT

This paper consists of presenting the development, theoretical background and considerations on implementing a Portuguese teaching project developed for a sixth grade of elementary school in a public school in Porto Alegre. The motivation for the development of this paper originates from the desire to share considerations with useful potential for teaching practice, thus not being restricted to the academic circle. The elaboration of the teaching project was motivated by the desire to improve the students' experience in the classroom, valuing their previous knowledge and developing school content in a contextualized way. For this reason, it was developed from the analysis of students' needs and from a theoretical background opposite to a traditional education structure. Through knowledge about mythology — content chosen to be used in the classroom — aspects related to students' literacy and citizenship education are explored. The theme is considered a motivational element and was chosen because it is strongly present among students' references and, therefore, fosters meaningful learning. It is concluded, from the considerations on the development of this project, the importance of sharing the teaching experiences inside and out the academic context.

**Keywords:** Portuguese teaching. Meaningful learning. Citizenship education. Teaching project. Mythology.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>2</b>
<b>2 PROJETO DE ENSINO</b> .....	<b>4</b>
2.1 ORIGEM .....	5
2.2 CONTEXTO .....	6
2.3 ANÁLISE DE NECESSIDADES .....	8
2.4 TEMÁTICA .....	10
2.5 ENCAMINHAMENTO .....	12
<b>3 BASE TEÓRICA</b> .....	<b>15</b>
3.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO .....	16
3.2 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE LÍNGUA PORTUGUESA .....	17
3.3 ANÁLISE LINGUÍSTICA, LEITURA, ESCRITA E REESCRITA .....	19
3.4 FORMAÇÃO CIDADÃ .....	23
<b>4 PRÁTICA DE ENSINO</b> .....	<b>25</b>
4.1 PROPOSTA METODOLÓGICA .....	25
4.2 RESPOSTA DOS ALUNOS .....	30
4.3 REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA .....	32
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>36</b>
<b>6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>37</b>
<b>7 APÊNDICE A - BIBLIOGRAFIA MITOLÓGICA</b> .....	<b>39</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão teve origem no projeto de ensino desenvolvido na disciplina Estágio de Docência em Português I do currículo de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O trabalho tem como finalidade a apresentação de princípios e reflexões com potencial significativo para a prática docente, que se dá através da exploração do projeto em sua fase de ideação, da sua base teórica e da reflexão sobre a experiência da prática de ensino. Ao tratar dessas questões, visamos priorizar a relação teórico-prática estabelecida entre escola e universidade.

O projeto de ensino, desenvolvido e aplicado no decorrer do primeiro semestre de 2017, tem como tema a mitologia, que permite explorar aspectos linguísticos pertinentes ao ensino de Língua Portuguesa e aspectos de formação cidadã pertinentes ao ensino fundamental. A temática foi escolhida a partir do conhecimento prévio dos alunos e através de uma análise de necessidades feita primeiramente por mim e, posteriormente, compartilhada e repensada com o grande grupo da disciplina de estágio. Tal análise foi feita a partir da observação e interação com o público-alvo e acusou a ausência do hábito de leitura, o diminuto interesse pelo conteúdo escolar e o ambiente conturbado no qual os alunos viviam e circulavam em seu dia a dia. A temática tem como objetivo contextualizar o conhecimento escolar — aqui relacionado às atividades de fruição dos alunos — e favorecer a aprendizagem significativa.

Para apresentar tal projeto, este trabalho de conclusão estrutura-se em 5 capítulos, que são apresentados de acordo com a ordem cronológica de desenvolvimento das etapas do projeto. Por isso, no Capítulo 2, apresentamos os aspectos relativos ao processo de ideação do projeto: as motivações pessoais para o seu desenvolvimento, o contexto escolar para o qual ele foi elaborado, a análise de necessidades da turma a partir de observação de aulas e da interação com os alunos, a escolha da temática e o direcionamento do projeto. No Capítulo 3, apresentamos a base teórica selecionada para nortear a prática de ensino tanto em termos pertinentes ao ensino de Língua Portuguesa quanto em termos pertinentes ao ensino fundamental. No Capítulo 4, apresentamos aspectos relativos à prática do projeto, como a proposta metodológica — elaborada a partir das observações apresentadas



no Capítulo 2 e da base teórica apresentada no Capítulo 3 —, a resposta dos alunos e as reflexões sobre a prática de ensino. Finalmente, no Capítulo 5 tecemos considerações finais sobre a prática docente.

## 2 PROJETO DE ENSINO

Há uma grande discussão, segundo Suassuna (2006), evidenciando a importância de se trabalhar com projetos em sala de aula, tendo em vista a possibilidade de trabalhar os conteúdos escolares de modo entrelaçado e de apresentar temáticas essenciais que possam interessar aos educandos. Desse modo, oportuniza-se que as aulas tenham mais sentido e que façam referência ao contexto do aluno. Por isso, em nosso projeto de estágio, oportunizamos a experiência de vivência crítica e criativa através de textos de mitologia.

Os projetos têm por objetivo facilitar a criação de táticas de arranjo dos conhecimentos escolares e favorecer a análise de necessidades dos alunos através da observação e da reflexão, além orientar a busca por soluções para as dificuldades identificadas nos alunos quanto à apropriação de novos conhecimentos. Este projeto tem origem na experiência empírica e parte da observação cuidadosa do público-alvo e da interação com ele antes do desenvolvimento e aplicação de tarefas, com o objetivo de reconhecer suas necessidades relacionadas ao desenvolvimento das habilidades pertinentes ao ensino fundamental e à disciplina de Língua Portuguesa.

A análise de necessidades, passo importante no desenvolvimento do projeto, evidenciou que os alunos tinham pouco interesse pela leitura — que era restrita ao ambiente escolar — e baixa motivação para acompanhar os conteúdos escolares. Para satisfazer estas necessidades, tomamos o texto como objeto de ensino — priorizando o diálogo, a leitura e a escrita — e consideramos tanto o contexto sociocultural no qual o aluno está inserido quanto o seu conhecimento prévio na seleção destes objetos, com a finalidade de permitir uma melhor compreensão dos aspectos culturais que fazem parte do seu contexto de aprendizagem.

Nesta análise inicial, foi detectada, também, a necessidade do desenvolvimento de competências relativas ao exercício da cidadania, uma vez que, naquele período, o bairro no qual a escola está inserida passava por um momento de violência brutal. Visando suprir estas necessidades, o projeto é voltado para práticas de interação, participação, respeito e solidariedade, propiciando ao aluno a formação dos sentidos ético e crítico, conforme sugerem os documentos oficiais consultados. Para suprir as necessidades diagnosticadas e por ser dotada de potencial significativo, a mitologia foi escolhida como a temática do projeto. Além disso, encontramos nela

um fator motivacional, uma vez que a mitologia, de forma geral, é utilizada para gerar produções que visam o entretenimento, tais como filmes, jogos digitais e desenhos animados.

Para dar conta de tal temática, buscamos em Eliade (1972) e Malinowski (1926) a conceituação de mito. As relações entre mito, identidade e vida em sociedade são trazidas através dos textos de Fialho e Boulos (2016) e Hall (2006), e a articulação da temática com a possibilidade de orientar o projeto ao multiculturalismo emancipatório parte das reflexões de Campelo Filho e Dias (2015) e do caderno de *Pluralidade Cultural dos Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998).

Finalmente, com o objetivo de apresentar o encaminhamento do projeto, levantamos conceitos de relevância que orientam a prática pedagógica. Tais tópicos serão explorados com maior profundidade no Capítulo 2, através da exploração da base teórica.

## 2.1 ORIGEM

Considero-me uma observadora nata. Observar, para mim, é uma atividade de fruição. As reflexões sobre nossas observações não nos proporcionam, necessariamente, entretenimento; pelo contrário, muitas tendem a nos causar desconforto. Felizmente, a sensação de desconforto tem o potencial de catalisar processos de mudança interna e externa. Não demorou muito para que eu percebesse, ainda criança, que havia diferenças discrepantes nos modos de viver dentro do meu próprio bairro. Recentemente, tal percepção me levou a realizar o estágio de licenciatura nesse mesmo espaço, com o objetivo de participar mais ativamente da vida da comunidade na qual estou inserida.

O diferente sempre foi de meu interesse: a percepção e a contemplação das diferenças sempre estiveram em primeiro plano na minha formação como indivíduo. Como afirma Ailton Krenak:

Definitivamente não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações. O fato de podermos compartilhar esse espaço, de estarmos juntos viajando não significa que somos iguais; significa exatamente que somos capazes de atrair uns aos outros pelas nossas diferenças, que deveriam guiar nosso roteiro de vida. (KRENAK, 2019, p. 33)

Para mim, o interesse pelo diferente sempre foi natural e sempre me guiou na busca por novos conhecimentos. A possibilidade de trabalhar com um projeto de ensino em uma escola do meu bairro me motivou a trabalhar com culturas e com diferenças e semelhanças em sala de aula, uma vez que percebi que esse gosto pelo diferente não é natural para todas as pessoas e que, ao identificar diferenças, muitas pessoas não são mais capazes de identificar semelhanças. Isso é um grande problema num país como o Brasil, um vasto território de imensa diversidade cultural, no qual o senso-comum designa “cultura” como cultivo intelectual e acadêmico, desclassificando manifestações culturais e utilizando a palavra como arma discriminatória.

Com a finalidade de desempenhar uma boa prática de estágio de docência, busquei me colocar no lugar dos alunos e comecei a refletir sobre a minha infância. Ocorreu-me que ouvir histórias diferentes das que eu já conhecia sempre foi o meu maior entretenimento: mitos, lendas e causos sempre povoaram meu imaginário e me instigam até hoje a ler e refletir sobre as semelhanças e diferenças com o repertório que já tenho registrado.

Da reflexão sobre minha vida escolar, surgiram lembranças sobre aulas infundáveis de gramática e provas surpresa de conjugação de verbos em tempos verbais de uso incomum — especialmente para uma criança da sexta série. Recordo-me de ter obtido a nota mais baixa da minha vida escolar em uma prova de português da sexta série cuja tarefa era a conjugação de um verbo que eu desconhecia em um tempo verbal que nunca utilizei. Na contramão desse método de ensino, percebi que, conforme consta nos documentos oficiais, o texto deve ser o objeto de ensino nas aulas de Língua Portuguesa. Portanto, com essa visão e considerando a análise de necessidades da turma a ser trabalhada, optei por explorar a temática da mitologia em meu projeto de ensino.

## 2.2 CONTEXTO

Realizei meu Estágio de Docência em Português I na Escola Estadual Ruben Berta, localizada no bairro Vila Jardim que, na época da aplicação do projeto, fazia parte de uma grande zona de conflito violento relacionado ao tráfico de drogas. Alguns

dos alunos tinham relação próxima com pessoas relacionadas ao tráfico no bairro, pois a escola atende, principalmente, a comunidade local, contando com alunos da Vila Jardim e da Vila Bom Jesus. Aos alunos não era permitida a circulação pelo prédio com suas mochilas, uma vez que já houve flagra de venda e uso de drogas de variados tipos em ambientes escolares como os banheiros. Além disso, tive, em 2015, a experiência de ministrar aula para um aluno do sexto ano que costumava levar para a escola uma suposta garrafa com água, que me foi comunicado pela direção que costumava conter bebidas alcoólicas incolores.

Por ter realizado o Estágio de Docência em Língua Inglesa I naquele mesmo ambiente no ano de 2015 e por residir no mesmo bairro da escola, já estava familiarizada com diversos alunos da escola. Sempre fui recebida na escola por meus alunos e ex-alunos de forma calorosa, com sorrisos e saudações descoladas.

A infraestrutura da escola contava com uma sala de projeção com um palco, biblioteca com equipamento de projeção, laboratório de química e física, laboratório de informática, sala de música, ginásio, quadras externas, pátio, cozinha, bebedouros e refeitório, salas administrativas e sala para os professores — além de três banheiros, um deles de uso exclusivo dos professores. A biblioteca era mantida chaveada, uma vez que não havia um funcionário disponível para a dedicação exclusiva ao ambiente. Caso os professores pretendessem utilizar o ambiente, poderiam retirar a chave na secretaria. Não havia agendamento de horário para a utilização do ambiente, o que mostra que a utilização do mesmo não era muito comum.

Nesta escola, as aulas do Ensino Fundamental ocorriam apenas no período da tarde. A turma na qual o projeto foi aplicado foi selecionada de acordo com a indicação da professora titular da disciplina de Língua Portuguesa e com a disponibilidade de horários não conflitantes com as atividades acadêmicas cursadas naquele semestre. Com isso, a turma 60 foi eleita para a prática de estágio. O projeto deveria ser elaborado a partir de cinco horas de observação de aulas ministradas pelos professores titulares de Língua Portuguesa na turma de aplicação do projeto. Contudo, observei também, a convite dos professores, uma aula de Língua Inglesa e uma aula de Geografia. Isso se deu, inicialmente, por conveniência à minha grade de horários, mas se revelou importante posteriormente, uma vez que pude observar os meus futuros alunos em outros tipos de situações.

A turma 60 era formada por 31 alunos, em uma proporção maior de meninos do que de meninas. A maioria dos alunos se mostrou interessada por minha presença

durante a observação das aulas, que os deixou inquietos e dispersos. Buscando restabelecer a atenção dos alunos, a professora de Língua Portuguesa combinou com os alunos que eles voltariam a atenção para a aula naquele momento e que ela cederia um momento do último período de observação de aula para nos conhecermos melhor.

Nesta oportunidade, os alunos me fizeram perguntas como qual era a minha idade, se eu jogava *online*, qual era meu esporte favorito, se eu possuía animais de estimação e onde eu morava — e ficaram muito animados em saber que éramos vizinhos. Em contrapartida, aproveitei a situação para pedir-lhes que se apresentassem de forma rápida, começando por questões não relacionadas à escola e finalizando com questões relacionadas à escola e à disciplina de Língua Portuguesa. Os seguintes tópicos foram escritos no quadro com a finalidade de orientá-los durante a apresentação: nome, idade, cor favorita, animal favorito, mora perto ou longe da escola, qual a é a disciplina mais legal e gosta de ler (sim ou não). As duas últimas questões foram exploradas mais profundamente ao final de cada apresentação.

### 2.3 ANÁLISE DE NECESSIDADES

Concluímos, a partir da observação das aulas e das conversas na disciplina de estágio, que a turma não tinha uma experiência positiva relacionada ao conteúdo escolar, que era percebido como a cópia de textos longos, seguida da leitura do texto copiado e da resposta mecânica de questões relacionadas a ele. Em virtude dessa condição, orientamos a prática ao protagonismo crítico do aluno, de modo a favorecer a incorporação, compreensão e apropriação de novos conhecimentos, consolidando, assim, a aprendizagem significativa.

A partir das notas tomadas no primeiro momento de interação com os alunos, foi verificado que eles preferiam jogar (*console* ou *PC*, *online* ou *offline*), assistir a filmes e *animes* e até mesmo assistir *gameplay* em detrimento de ler livros. Levando em conta tais considerações juntamente com a infraestrutura da escola, ficou evidente que os alunos não tinham o hábito de frequentar a biblioteca ou de ler romances por motivações próprias. A biblioteca da escola não costumava ser explorada em sua totalidade, uma vez que sua função principal só era valorizada pelos professores de

Língua Portuguesa e Literatura. Com isso, os alunos não tinham muita intimidade com os livros e consideravam a biblioteca apenas um ambiente de projeção de conteúdo. Além disso, no geral, a leitura privilegiada pelos alunos era relativa a mangás e HQs, reduzindo a leitura de romances à obrigatoriedade escolar.

Observamos, também, que os interesses dos alunos tinham aspectos em comum que poderiam ser unidos em uma temática de projeto. Como exemplos de filmes apreciados, os alunos trouxeram as sagas de *Percy Jackson*, *Crepúsculo*, *Harry Potter* e *O Hobbit*; os filmes de super-heróis como *Thor* e *Mulher Maravilha* e animações dos estúdios *Ghibli*, *Disney*, *Pixar* e *Dreamworks*. Os jogos digitais apreciados pelos alunos foram exemplificados como *Minecraft*, *Ragnarök*, *Final Fantasy* e *Smite*. Os exemplos de anime trazidos foram *Naruto*, *Dragon Ball*, *Yu-Gi-Oh!*, entre outros.

A proposta de projeto reforçou a abordagem dos usos da língua em sala de aula, tomando o texto como unidade básica de ensino. Com tal finalidade, a leitura das diferentes formas de texto e as produções orais e escritas seriam privilegiadas. O texto, por sua vez, seria sempre relacionado ao conhecimento prévio dos alunos e a seus interesses, fazendo com que houvesse potencial de predispor os alunos ao aprendizado. Os conhecimentos gramaticais relevantes seriam desenvolvidos a partir da leitura com a finalidade de explorar os significados dados pelo texto e as possibilidades de novas composições através da escrita e da reescrita por parte dos alunos.

Para dar conta do compromisso de inserir o aluno em um novo mundo de leitura, elegemos a mitologia como tema central do projeto, uma vez que a temática estava relacionada ao conhecimento prévio dos alunos e ao conteúdo consumido como forma de entretenimento. A eleição de tal temática foi considerada um fator com potencial motivacional para os alunos e uma oportunidade de explorar aspectos relativos à vida em sociedade, uma vez que a situação de barbárie relacionada à guerra do tráfico no bairro não fornecia bons exemplos de participação cidadã.

O projeto incluiu e privilegiou mitologias indígenas e africanas, aparentemente ausentes no círculo de interesses trazidos pelos alunos. Com isso, buscou-se trazer visibilidade às tradições de etnias de suma importância na construção do país e que, apesar disso, vivenciam situações de invalidação, de discriminação e de exclusão social. Tal visibilidade é tratada de forma a considerar a participação plena do aluno ao identificar e valorizar suas origens, em consonância com o caderno de *Pluralidade*

*Cultural dos Parâmetros Curriculares Nacionais*: “Reconhecer e valorizar a diversidade cultural é atuar sobre um dos mecanismos de discriminação e exclusão, entaves à plenitude da cidadania para todos e, portanto, para a própria nação.” (BRASIL, 1998, p.8).

Tendo isso em vista, o desenvolvimento das competências relativas à formação cidadã parte da formação da identidade do aluno e da sua disposição para adotar uma perspectiva não etnocêntrica, com a finalidade de focar em práticas de respeito e alteridade no ambiente escolar, que é tipicamente multicultural. Também buscamos desenvolver as habilidades de formação de opinião e troca de experiências com os colegas de forma respeitosa, além do reconhecimento dos sentimentos de validação de suas experiências prévias e de fruição no ato de buscar conhecimento.

## 2.4 TEMÁTICA

Na busca por orientar o projeto ao multiculturalismo emancipatório, elegemos a mitologia como tema com a finalidade de desenvolver mais que apenas competências linguísticas, mas também competências sociais, uma vez que, segundo Campelo Filho e Dias (2015, p.1), “[...] os mitos ultrapassam o tempo e servem, de uma maneira geral, para nortear a vida em comunidade.”.

Para conceituar mito, consideramos a ampla definição proposta por Eliade (1972) de que o mito consiste em uma narrativa de criação; relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial e narra como uma realidade total ou um fragmento da realidade passou a existir por meio de intervenções dos Entes Sobrenaturais; é considerado uma história sagrada e se torna o modelo exemplar de todas as atividades humanas significativas. O mito, para Malinowski (1926) é um ingrediente vital da civilização humana e não é uma fabulação vã, mas sim uma realidade viva à qual se recorre incessantemente; não é uma teoria abstrata ou uma fantasia artística, mas sim uma verdadeira codificação da religião primitiva e da sabedoria prática.

Segundo Fialho e Boulos (2016), as histórias mitológicas possuem caráter civilizatório e determinam uma cultura que, por sua vez, orienta as identidades. Para Hall (2006) a identidade cultural é constituída pelos aspectos de pertencimento, como etnia, raça, língua, religião, e acima de tudo, nacionalidade. Sendo assim, a mitologia



permite ao aluno explorar diversos aspectos constituintes de sua própria identidade. Através do estudo das narrativas mitológicas e demais formas textuais relacionadas à temática, buscamos o desenvolvimento do senso estético do aluno, o que permite o reconhecimento e o diálogo com as diversidades de saberes, de identidades e de culturas. Tendo isso em vista, as narrativas mitológicas de diferentes origens são abordadas com uma perspectiva não etnocêntrica.

Ao reconhecer e respeitar a si mesmo e ao reconhecer e respeitar ao outro, o aluno passa a ser capaz de participar da sociedade de forma crítica e criativa, tornando-se, assim, um potente agente de transformação social. Para Campelo Filho e Dias (2015, p. 9) “Se o aluno consegue reconhecer a riqueza cultural transmitida com os mitos, ele pode construir uma opinião mais respeitosa acerca destes povos”. Portanto, além de apresentar as narrativas mitológicas predominantes nas produções culturais modernas, pretendemos apresentar aos alunos, através da mitologia, culturas subalternizadas ou distantes.

Na busca do estabelecimento de relações sociais mais respeitosas e de propiciar a construção de identidades mais coerentes com a do povo brasileiro, composto por grande variedade étnica e cultural, precisamos respeitar a dignidade intrínseca a todos os seres humanos. Segundo o caderno de *Pluralidade Cultural dos Parâmetros Curriculares Nacionais*: “A afirmação da diversidade é traço fundamental na construção de uma identidade nacional que se põe e repõe permanentemente, tendo a Ética como elemento definidor das relações sociais e interpessoais. “(BRASIL, 1998, p.7). Para construir uma identidade nacional definida pela ética, é imprescindível que os povos subalternizados que constituíram a nação conquistem maior visibilidade. Este movimento deve começar na escola para as crianças. Para isso, o resgate das identidades indígenas e africanas precisa ser privilegiado no ensino fundamental.

A ancestralidade africana tem sido tratada de forma a parecer etnicamente homogênea e ter início na escravidão do período colonial, ignorando sua diversidade étnica e cultural, sua produção intelectual, suas antigas civilizações, seus reinos e impérios. Já quanto à cultura indígena, além de ser tratada como homogênea, segundo Campelo Filho e Dias (2015, p.2) “perpassa pelo absurdo de parecer que se trata de algo exótico, distante, ou que ficou no passado, mas que de fato deveria ser valorizado como base cultural fundamental na formação de uma identidade nacional.”.

Considerando tais fatos, buscamos apresentar aos alunos os povos africanos e indígenas como produtores e detentores de conhecimento, assim como sua

variedade étnica e cultural, suas civilizações, seus costumes e suas línguas de maneira enaltecida, ressaltando suas influências no Brasil ainda hoje. Para tanto, utilizamos o conhecimento prévio do aluno sobre o cânone mitológico — de origem europeia — para apresentar, entre outras, mitologias afro-brasileiras, africanas e indígenas e, através de tais conteúdos, resgatar a identidade desses povos e levantar discussões relativas ao conceito de cultura e a valorização de determinadas culturas em detrimento de outras, o que nos oportuniza explorar questões de desigualdade e racismo.

Com isso, a carga cultural do projeto fica ancorada pelo estudo das narrativas mitológicas, suas intertextualidades e suas origens. A temática escolhida é adequada à idade e aos interesses do público-alvo e permite explorar questões relativas à cidadania, como o respeito às diferenças, visando a construção de uma sociedade mais democrática, baseada em justiça, liberdade e diálogo.

## 2.5 ENCAMINHAMENTO

Nesta etapa do planejamento, buscamos especificar as estratégias a serem seguidas para suprir as necessidades previamente diagnosticadas. Encaminhar um projeto de ensino significa exercer a função de mediador, tirando o aluno da passividade em relação ao seu próprio aprendizado. Para que isso seja viável, abandonamos a noção de transmissão de conhecimento imposto pelo ensino tradicional e privilegiamos as práticas de reflexão linguística, rejeitando aquelas relacionadas ao ensino mecânico da língua. Com isso, todo o conhecimento gramatical é desenvolvido a partir dos textos, tomados aqui como unidade básica de ensino. Tendo isto em mente, as competências linguísticas do aluno são desenvolvidas a partir de práticas de oralidade, leitura, escrita, reescrita e análise linguística. O grande objetivo deste projeto de ensino é proporcionar aos alunos uma experiência escolar diferente daquelas já vivenciadas e observadas. Para que isso seja possível, é necessário tornar as atividades escolares mais leves, atrativas e dinâmicas.

Tomamos como princípios educativos aqueles sugeridos nos *Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul* (RIO GRANDE DO SUL, 2009), que trazem como

os dois princípios orientadores da área de Linguagens e Códigos o direito à fruição e o exercício da cidadania. Uma vez que um dos objetivos do ensino fundamental — de acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998) — é a utilização das diferentes linguagens para interpretar e usufruir produções culturais, e que temos como o objetivo apresentar os conteúdos escolares de forma atrativa e dinâmica, as atividades desenvolvidas para a aplicação no projeto de ensino partem do princípio de fruição sugeridos pelos *Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul* (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 38): “Por fruição entende-se o prazer, o entretenimento, a apreciação estética do mundo, o desenvolvimento da curiosidade intelectual e do gosto pelo conhecimento; [...]”. Com isso, os alunos serão capazes de reconhecer a relação entre os conteúdos escolares e os textos consumidos por eles como forma de entretenimento. Sendo assim, consideramos fruição um aspecto relevante para a consolidação da aprendizagem significativa.

É através da aprendizagem significativa, crítica e reflexiva que o aluno é capaz de (re)construir o conhecimento, formar conceitos significativos sobre o mundo e exercer sua cidadania. Tomamos a formação cidadã como um dos orientadores da prática de ensino: nossa intenção é propiciar ao aluno oportunidades de desenvolvimento para posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nos mais variados contextos, adotando atitudes de respeito e solidariedade, repúdio às injustiças e, por tanto, atitudes não-discriminatórias. Para os *Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul* (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 38), “A escola é lugar privilegiado para a aprendizagem da solidariedade, para a formação do senso ético e para a participação.”. Contudo, a educação escolar tem se voltado para o saber técnico, desconsiderando a prática da convivência social como competência relevante a ser desenvolvida. Este projeto se volta para a exploração de tal competência como fundamental e indissociável da prática de ensino. Afirmamos que é função da escola levar o aluno a compreender e agir na ordem social na qual está inserido de forma multicultural e emancipatória que, para Sousa Santos (2003, p. 33), se baseia “[...] no reconhecimento da diferença e do direito à diferença e da coexistência ou construção de uma vida em comum além de diferenças de vários tipos.”.

Reconhecemos a importância do trabalho com diferentes formas de texto com a finalidade de favorecer a intertextualidade, uma vez que o texto escrito não é privilegiado pelo aluno em sua vida cotidiana, principalmente em seus momentos de fruição. Consideramos a afirmação de Moreira e Candau (2007) de que

conhecimentos descontextualizados desfavorecem o ensino reflexivo e a aprendizagem significativa. Por isso, ao trabalharmos com o conceito de intertextualidade proposto pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998) — que consideram que o texto produzido está em constante e contínua relação com outros textos — nos referimos a ele principalmente no que tange aos conhecimentos prévios dos alunos, de modo a torná-lo indivisível do conceito de aprendizagem significativa. Com isso, a intertextualidade não será trabalhada somente entre os textos trazidos pelo professor, referente aos aspectos nos quais se aproximam ou se distanciam, mas também entre os conhecimentos prévios dos alunos, valorizando suas experiências e fazendo com que o aprendizado seja significativo. Tal conceito orienta a prática de ensino de forma que todos os textos — sejam eles escritos ou não — são trabalhados a partir dos conhecimentos prévios dos alunos e são explorados visando o reconhecimento de tal intertextualidade.

A temática de projeto eleita — a mitologia — atende às propostas de trabalho a partir de fruição, formação cidadã e aprendizagem significativa. Para dar conta de tal temática, iniciamos explorando os conceitos de ídolo e herói, de modo a introduzir e conceituar mitologia. No decorrer da prática, tratamos da mitologia grega, astrológica, brasileira, japonesa, egípcia, nórdica, hindu, e das mitologias africanas e indígenas, centrando as reflexões linguísticas nos elementos presentes nas narrativas mitológicas e nas suas origens, tais como o contexto geográfico, histórico, cultural e social de cada um dos mitos estudados.

As atividades de análise linguística, leitura, escrita e reescrita devem culminar em uma narrativa curta inspirada por um mito. Cada aluno contribui com um texto, que será reunido aos textos dos colegas para dar forma ao produto final do projeto, que consiste em um livro infanto-juvenil e que será disponibilizado à comunidade escolar com o objetivo de incentivar os alunos a frequentar a biblioteca com novas expectativas.

### 3 BASE TEÓRICA

Como enfatizamos anteriormente, o ensino deve ser centrado no texto, destacando a leitura, a escrita e a análise linguística como objetivos a serem alcançados ao final das etapas escolares. O projeto trata o texto como objeto de ensino e as atividades desenvolvidas gravitam em torno dele, postulando-se, assim, um novo significado para o ensino de língua materna. Esta visão é reforçada pelos documentos oficiais, como *Base Nacional Curricular Comum* (BRASIL, 2018), *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998), *Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul* (RIO GRANDE DO SUL, 2009) e *Referencial Curricular Gaúcho* (RIO GRANDE DO SUL, 2018) que, além de trazerem o texto como objeto de ensino das aulas de Língua Portuguesa, apontam o desenvolvimento das competências da leitura e da escrita, de textos escritos ou não, como nucleares na educação básica.

O desenvolvimento das competências de leitura e de escrita passa pelo questionamento de sua relação com o ensino de gramática e com o letramento do aluno. Refletimos sobre a importância da leitura a partir dos textos de Freire (1989), Martins (1997) e Zilberman (1999). Em Perini (2005), Faraco (2006), Bagno e Rangel (2005), Possenti (2005) e Geraldi (2011), buscamos reflexões voltadas para o processo de desenvolvimento das competências de leitura e escrita e para a reformulação do ensino do conteúdo gramatical. Na busca pelo sentido do aprendizado da gramática, Novak e Gowin (1996), Moreira e Candau (2007) e Ausubel (2000) contribuem com conceitos como aprendizagem significativa e sua relação com o conceito de intertextualidade trazido pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998).

Atentamos-nos também a explorar os objetivos do ensino fundamental, uma vez que o projeto foi desenvolvido para uma turma do sexto ano. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* determinam que “[...] um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 19). Partindo de tal pressuposto, podemos afirmar que a formação de um sujeito capaz de exercer plenamente sua cidadania está inegavelmente conectada às suas habilidades de leitura e escrita.

Para explorar a questão da cidadania e partindo do conteúdo trazido pelos *Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul* (RIO GRANDE DO SUL, 2009) e pelo caderno de *Pluralidade Cultural dos Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998), determinamos que é necessário que os alunos explorem questões relativas à construção de suas identidades e ao seu pertencimento cultural. Essas relações são exploradas a partir das reflexões de Moreira e Candau (2003; 2007) e de Fialho e Boulos (2016).

### 3.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Freire (1989) considera que a linguagem e a realidade estão dinamicamente ligadas e a leitura do mundo precede a leitura da palavra, sendo a segunda uma forma de “escrever” ou “reescrever” a primeira, nos possibilitando transformar o mundo através da nossa prática consciente. Com isso, afirmamos que a alfabetização e a formação do leitor na escola são extremamente relevantes para a construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática.

Ler e escrever não se trata apenas de uma questão de forma, mas também de significado e função, e deve propiciar ao aluno leitor a capacidade de estabelecer relação e diálogo com o texto lido e de levar essa experiência para fora do texto. De acordo com a *Base Nacional Comum Curricular*, ao aprender a ler e escrever, o aluno “[...] amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social.” (BRASIL, 2018, p. 63). Letramento, na visão de Bagno e Rangel (2005, p. 69):

Trata-se, efetivamente, de uma concepção de práticas de leitura/escrita que ultrapassa o conceito, mais restrito e mais convencional, de alfabetização. Nesse sentido, letrar não é simplesmente “ensinar a ler e a escrever”, mas criar condições para que o indivíduo ou o grupo possa exercer a leitura e a escrita de maneira a se inserir do modo mais pleno e participativo na sociedade tipicamente letrada que é a nossa, especialmente no que diz respeito aos espaços mais institucionalizados do convívio republicano. A criação de tais condições é tarefa primordial de qualquer projeto de educação lingüística, uma vez que a inserção na sociedade letrada é requisito indispensável para a construção da cidadania e de uma sociedade democrática, além de constituir direito inalienável do cidadão.

Com isso, as habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa visam ir além da alfabetização, almejando a plena inserção do aluno e sua participação na sociedade letrada em busca de uma sociedade mais democrática. Contudo, consideramos que o letramento não se refere apenas a leitura e a produção de textos escritos. Para os *Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul* (RIO GRANDE DO SUL, 2009), o letramento não consiste apenas em práticas escritas e é função da escola ampliar as oportunidades de letramento do aluno também através de práticas orais. Portanto, neste projeto, tomamos o texto em um sentido maior do que apenas aquele que permite a leitura de palavras.

### 3.2 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nossa reflexão sobre o ensino de língua portuguesa parte da nossa experiência como alunos do ensino tradicional, que toma a gramática como a linguagem em si, priorizando a gramática normativa e seu ensino descontextualizado. A aprendizagem mecânica da escola tradicional é calcada na repetição memorística, sem contextualização e sem significado, tendo como único propósito o oferecimento de uma aquisição técnica da linguagem e valendo-se da gramática como ponto de partida para o desenvolvimento de competências de leitura e de escrita. Contudo, ser bem-sucedido na comunicação vai além de aprender gramática, uma vez que a língua pressupõe outros componentes além deste.

O ensino tradicional postula que a gramática é um meio para desenvolver as habilidades de leitura e escrita. Em oposição, Perini (2005) afirma que a leitura fluente e domínio razoável da língua padrão são pré-requisitos para o estudo da gramática e não ao contrário, uma vez que esta não se demonstra útil para atingir o objetivo da Língua Portuguesa no primeiro e segundo graus. Para Faraco (2006), quando o estudo gramatical se restringe a uma lista de regras e é aplicada em exercícios descontextualizados, torna-se uma atividade inócua.

O debate sobre o ensino da gramática revela a necessidade de uma educação voltada para a restituição do sentido de estudar gramática na escola e da reflexão sobre a estrutura da língua e seu funcionamento social. Faraco (2006, p. 25) afirma que "Só existe sentido em estudar gramática, se esses conteúdos estão claramente

subordinados ao domínio das atividades de fala e escrita [...]”. Segundo Bagno e Rangel (2005) é na restituição do sentido do aprendizado da gramática que reside a apropriação pelo aluno do saber escolar, uma vez que deixará de representar um discurso abstrato e inapropriável. Ou seja, o sentido do ensino da gramática está na aprendizagem significativa.

A aprendizagem significativa está ancorada em aspectos de significância para o aluno e seu conhecimento prévio. Para Moreira e Candau (2007), a aprendizagem significativa é inviabilizada quando conteúdos descontextualizados são apresentados ao aluno. Para Ausubel (2000), são duas as condições para que a aprendizagem significativa aconteça: a primeira é a disposição do aluno ao aprendizado e a segunda é o potencial significativo do conteúdo escolar.

Para Ausubel (2000), a aprendizagem significativa envolve, por definição, a aquisição de novos significados que são, por sua vez, o produto final da dessa aprendizagem. Segundo o autor, para que a aprendizagem significativa ocorra, o material de aprendizagem deve ter potencial significativo lógico e requer elementos capazes de predispor o aluno essa aprendizagem (*meaningful learning set*). Para Novak e Gowin (1996), a predisposição para aprender está relacionada com a experiência emocional do aluno no evento educativo: esta é positiva e intelectualmente construtiva quando o aluno tem ganhos em sua compreensão, e é negativa quando gera o sentimento de inadequação ao não reconhecimento da aquisição de um novo conhecimento. Os conceitos de aprendizagem significativa e predisposição ao aprendizado estão profundamente relacionados: a primeira requer a segunda e é responsável pela geração da experiência emocional.

É também no conceito de aprendizagem significativa que reside o conceito de intertextualidade, trazida pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* como a relação do texto com os textos já existentes:

A produção de discursos não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos. Nesse sentido, os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros, ainda que, em sua linearidade, isso não se explicita. A esta relação entre o texto produzido e os outros textos é que se tem chamado intertextualidade. (BRASIL, 1998, p. 21).

Com isso, intertextualidade se baseia nos conhecimentos prévios do aluno e é condição para que a aprendizagem significativa ocorra. Consideramos que a



disposição do aluno ao aprendizado tem relação com o reconhecimento de aspectos do novo com os aspectos já existentes em seu repertório. Através dos estudos de mitologia, os alunos estarão aptos a reconhecer elementos mitológicos em textos como animações, mangás, filmes e jogos com os quais estão habituados. Serão capazes, também, de reconhecer histórias contadas por familiares e amigos, tanto quanto reconhecer e relacionar arquétipos nos mais variados contextos. Por isso, trabalhar com intertextualidade é também uma forma de engajar o aluno em seu próprio aprendizado, permitindo-o fruir dos textos trabalhados em aula. A intertextualidade, o conhecimento prévio e a aprendizagem significativa estão relacionados e são contrários aos princípios do ensino tradicional.

### 3.3 ANÁLISE LINGUÍSTICA, LEITURA, ESCRITA E REESCRITA

Segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998), é o texto que deve ser tomado como unidade básica de ensino, uma vez que a análise de estratos gramaticais de forma descontextualizada não está relacionada ao desenvolvimento da competência discursiva do aluno, “compreendida como a capacidade de se produzir discursos — orais ou escritos — adequados às situações enunciativas em questão, considerando todos os aspectos e decisões envolvidos nesse processo.” (BRASIL, 1998, p. 29). Com isso, o ensino de Língua Portuguesa precisa ser centrado no potencial significativo do conteúdo escolar e o estudo dos conteúdos gramaticais precisa ser contextualizado: dessa forma, será pedagogicamente útil, funcional e articulado com as práticas de linguagem, tendo como objetivo o aprimoramento das competências linguísticas do aluno através do aprendizado significativo.

Assim, para Possenti (2005), os pontos básicos de trabalho da escola devem ser as práticas de leitura de materiais variados — com base no interesse dos alunos e na relevância para a memória cultural — a prática de escrita constante e o combate à discriminação social a partir dos aspectos linguísticos usados como pretexto para tal. Em consonância, nos *Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul* (RIO GRANDE DO SUL, 2009), são tomadas três competências transversais como objetivos comuns a todas as áreas: ler, escrever e resolver problemas. Tais competências são relacionadas ao texto, seus sentidos e seus desafios: “[...] não se

lê e se escreve para, depois, resolver problemas; ao contrário, lemos e escrevemos resolvendo problemas e resolvemos problemas quando lemos e escrevemos.” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 47). A leitura e a escrita estão, portanto, vinculadas à resolução de problemas, sejam eles relacionados aos desafios do texto ou na sua mobilização para a compreensão da realidade ou para a expressão individual.

Tendo estes aspectos em vista, consideramos que as atividades desenvolvidas em sala de aula devem partir da leitura do texto, seja ele escrito ou não, uma vez que, para Freire (1989) a leitura é a capacidade do sujeito de observar e interpretar sua experiência existencial, uma habilidade que é independente de sua alfabetização e de sua capacidade de ler e interpretar palavras. Para Martins a leitura além do texto escrito e independente do contexto escolar “[...] permite compreender e valorizar melhor cada passo do aprendizado das coisas, cada experiência.” (MARTINS, 1997, p. 29).

Contudo, a leitura do texto escrito precisa de tempo e dedicação para ser plenamente desenvolvida a ponto de tornar-se um hábito. Para Zilberman (1999), a leitura é fundamental, pois é a base da estruturação do ensino brasileiro: é presente no início da aprendizagem e conduz o aluno às demais etapas do conhecimento. É fundamental, portanto, que o aluno aprenda a ler e escrever para poder sobreviver dentro da lógica escolar, mas também é necessário que as crianças dominem tais competências para acederem à lógica social e cultural estabelecida fora do ambiente escolar.

O bom ensino de leitura reside em dar sentido à prática social e cultural da leitura, visando que os alunos entendam tal aprendizagem como meio de ampliar suas potencialidades de comunicação, de desfrute e de acesso ao conhecimento. A leitura de textos escritos, portanto, visa o desenvolvimento da capacidade de compreensão e de fruição de textos, de produção de textos e de resolução de problemas, além de ser imprescindível para que a construção de todos os demais conhecimentos escolares possa ser consolidada.

Segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1997) a possibilidade de produção de textos eficazes parte da prática de leitura, fornecendo matéria prima e constituindo modelos para a escrita. Para os *Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul* (RIO GRANDE DO SUL, 2009), a escrita tem a finalidade de permitir ao aluno a sua inserção de modo participativo na sociedade a partir da produção de textos com determinados propósitos. Com isso, o projeto é voltado para permitir ao

aluno apropriar-se da linguagem escrita a partir da leitura, visando a sua inserção e participação plena na sociedade e cultura letrada. Para que o aluno possa apropriar-se das habilidades de escrita de forma eficaz, seguimos a proposta de Possenti (2005) de dar fim à redação escolar e de substituí-la por uma produção textual com propósito, dotada de sentido. Para tal, consideramos sempre a veiculação do texto e o leitor do texto a ser escrito.

Para Possenti (2005), os problemas escolares são mais de ordem textual do que gramatical e a produção textual não constitui uma forma de testar conhecimentos de língua ou de grafia: a escrita é uma prática significativa que implica temas de interesse do aluno. Quanto à produção textual, Possenti (2005) enfatiza que não basta que o texto satisfaça exigências de ordem gramatical e de ordem textual, pois um bom texto deve ter em vista um leitor, deve conter marcas de autoria e deve revelar um sujeito/autor capaz de se expressar com autonomia em sua língua materna. Tendo isso em vista, nos voltamos para as habilidades de escrita para o desenvolvimento de textos com sentido, que tenham densidade, sejam coesos e coerentes, além do uso refletido dos elementos gramaticais.

Vinculadas às práticas de escrita, adotamos também a prática de reescrita do texto produzido pelo aluno, mostrando que o texto nem sempre fica pronto em sua primeira versão. É necessário analisar se no texto está bem claro o que se tem a dizer, a razão para dizer o que se disse, e se o autor consegue selecionar estratégias para dar conta desse dizer. As atividades de escrita e reescrita visam o domínio efetivo da língua portuguesa, a conscientização de que o aluno sabe se manifestar em sua língua materna e de que a partir do texto se pode compreender o funcionamento da língua sem a necessidade de decorar nomenclaturas abstratas.

Consideramos o momento de leitura e revisão do texto muito importante para o desenvolvimento das habilidades de escrita, uma vez que o texto pode ser submetido, primeiramente, à avaliação do próprio autor. Para Possenti (2005) a prática de reescrita de textos é a forma mais eficaz de todas para aprender a escrever textos adequados, claros e coerentes. Com isso, antes da entrega do texto à professora, os alunos são orientados a revisar seus rascunhos e a reescrever seus textos de forma mais objetiva e concreta, de modo que o leitor possa assimilar seu conteúdo. Para isso, os textos devem ter um objetivo claro, ter uma unidade temática que o torne coerente e coeso e, principalmente, ser endereçado ao leitor.

Com a finalidade de tornar a reescrita uma atividade conjunta, o processo de reescrita não se baseia unicamente na intervenção do professor: os textos dos alunos também são trabalhados no grande grupo, em conjunto, visando refletir sobre a língua em uso. Estas atividades consideram, como eixo central, a compreensão da função das palavras e a adequação do texto à norma culta. Após a revisão textual em grupo, os textos retornam aos alunos com bilhetes orientadores, listas de controle e/ou orientações orais, e, dessa forma, o texto é tomado novamente como objeto de leitura, reescrita e aprendizado. Através dos comentários da professora, os alunos são convidados a parafrasear e transformar suas produções.

Todo o processo de aprendizagem de leitura e produção textual é voltado para a formação de alunos proficientes em leitura de textos escritos ou não, em produção de textos orais e escritos e em resolução de problemas, estejam eles colocados no texto ou na sociedade.

Analisar o texto, olhando para sua organização, faz parte do processo de leitura, escrita e reescrita, mas é um viés mais pontual, pois busca-se nos elementos textuais o significado de sua organização. Assim, análise linguística não é, de modo algum, um novo nome para o ensino prescritivo de gramática, é uma nova visão de ponderação sobre o aparelho linguístico e sobre os usos da língua.

É preciso que o trabalho de análise linguística se defina pela necessidade de compreensão do texto, que parte de uma reflexão explícita e organizada, a fim de se apontar para uma constituição progressiva de conhecimento dos fenômenos em análise, de modo que os alunos possam testar seus conhecimentos sobre estes fenômenos.

Assim, podemos dizer que o projeto de ensino está centrado em três eixos principais de ensino de língua: leitura, produção de textos e análise linguística. Somente assumindo esta perspectiva que o estudo dos fenômenos linguísticos não perde seu sentido. Pode-se, então, afirmar que analisar linguisticamente incide numa reflexão sistemática sobre a linguagem nas dimensões textual e sistêmica, com o objetivo de desenvolver habilidades de leitura e produção de textos.

### 3.4 FORMAÇÃO CIDADÃ

O compromisso com a cidadania pressupõe o desenvolvimento da competência discursiva do aluno, pois é através dela que ele pode entender pragmaticamente os significados culturais de uso da língua. A aprendizagem significativa, crítica e reflexiva permite ao aluno (re)construir o conhecimento, formar conceitos significativos sobre o mundo e exercer sua cidadania no ambiente escolar e fora dele. Na perspectiva dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998) o aprendizado da língua, por ser um sistema de signos que possibilita a significação do mundo e da sociedade, não se limita ao mero conhecimento de palavras e as suas combinações complexas, mas é “[...] apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas.” (BRASIL, 1998, p.20). Portanto, cultura e identidade são temas a serem abordados não somente como objetivo do ensino fundamental, mas igualmente da área de Linguagens.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998) consideram como objetivos do ensino fundamental a compreensão da cidadania como participação social e política e o exercício dos direitos e deveres políticos, civis e sociais, com a finalidade de que o aluno possa adotar atitudes de solidariedade, cooperação, repúdio às injustiças, respeito ao outro e de exigência de respeito para si mesmo — dentre outros objetivos. Ou seja, o ensino fundamental deve proporcionar ao aluno experiências que orientem a vida em sociedade e que favoreçam o estabelecimento de relações de respeito consigo mesmo e com os outros.

O universo escolar tende a não reconhecer preconceitos e discriminações. Isso aconteceria, segundo Moreira e Candau (2003), por ser considerado mais confortável apelar para a homogeneização e padronização dos alunos, o que daria origem a prática do silenciamento e neutralização de pluralidades e diferenças. Moreira e Candau (2007) consideram o currículo um dispositivo de grande impacto no processo de construção da identidade dos alunos. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998) também trazem como objetivos do ensino fundamental diversos aspectos referentes à construção da identidade individual, cultural e social do aluno: o aluno deve desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-

relação pessoal e de inserção, assim como perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente. Para tal, deve reconhecer o ambiente no qual vive — um país de dimensões continentais dotado de vasta pluralidade de patrimônio sociocultural — e reconhecer a si mesmo como pertencente a este país. Sobre o reconhecimento de pertença:

Jung fala que o sonho é individual e o mito é o sonho coletivo. Assim, tem-se uma primeira relação entre linguagem e cultura, entendida aqui como o conjunto de histórias com as quais um grupo de indivíduos se identifica. Identidade tem a ver com o reconhecimento de que “essas histórias” me pertencem, falam de mim, do meu povo. (FIALHO; BOULOS, 2016, p. 129)

Assim, ao oportunizar que o aluno reconheça esse sentimento de pertença a um determinado grupo de indivíduos, é necessário oferecer-lhe uma imagem positiva, não etnocêntrica, das culturas não dominantes. Buscando combater esta padronização, trazemos a identidade como parte importante deste projeto de ensino. Para Moreira e Candau (2007, p. 33), “É preciso que os estudos desenvolvidos venham a catalisar, junto aos membros das culturas negadas e silenciadas, a formação de uma autoimagem positiva.”. Ao apresentar diferentes perspectivas além daquelas pejorativas — já amplamente difundidas — sobre um grupo cultural, social ou étnico, o aluno pode se reconhecer como um sujeito dotado de valores positivos. Para Moreira e Candau (2007), é na desnaturalização de estereótipos que reside a desestabilização de atitudes de preconceito, discriminação e racismo no ambiente escolar (e, conseqüentemente, fora dele). Para superá-las, devemos abordar as diferenças culturais em sala de aula com uma perspectiva não etnocêntrica.

Pretendemos que novas perspectivas culturais e conhecimentos populares sejam introduzidos ao ambiente escolar, visando o ensino multicultural e emancipatório. Por isso, pretende-se que o cânone marginal — os conhecimentos de caráter popular — seja introduzido no currículo escolar, enquanto as manifestações culturais mais valorizadas, atualmente predominantes no currículo escolar, sejam conhecidas, debatidas, criticadas e desconstruídas.

## 4 PRÁTICA DE ENSINO

Dentre as formas ou atividades de ensino, a ideia de trabalhar o texto mitológico em suas diferentes manifestações faz parte do objetivo de construção de uma relação real com a linguagem de modo que o aluno participe e se reconheça como integrante desse processo de aprendizagem. Nesta abordagem, a sala de aula é um espaço para buscar o conhecimento, que é construído em conjunto pelo professor e pelos alunos. Além disso, a investigação, a integração entre raciocínio indutivo e dedutivo e a valorização da experiência sensível dos alunos privilegiam a investigação e a descoberta em detrimento da repetição memorística das classificações gramaticais e da mera transcrição e decodificação do código linguístico.

Para nos orientarmos para uma boa prática docente, consideramos que é no aluno e nos seus conhecimentos prévios que reside o ponto de partida e de chegada para a efetividade do ensino e, por isso, nas aulas da disciplina de Língua Portuguesa, priorizamos o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual, considerando sempre o trabalho coletivo que se constrói por meio de projetos. É por esse meio que se desenvolve uma prática efetiva que ressignifica conceitos básicos para o ensino de língua materna.

A apresentação do projeto, portanto, parte da apresentação de sua estruturação, do material a ser utilizado em seu desenvolvimento, da proposta metodológica, e da estrutura das aulas: suas etapas e seus objetivos, além dos critérios de avaliação conforme proposto aos alunos no primeiro dia de aula. Contamos, nesta etapa, com a receptividade dos alunos às atividades desenvolvidas e suas participações construtivas durante a prática de ensino. Finalmente, algumas reflexões sobre a prática são apresentadas, considerando falhas, pontos de aprimoramento e novas ideias a serem incorporadas ao projeto e à prática docente.

### 4.1 PROPOSTA METODOLÓGICA

O projeto foi elaborado para ser aplicado em uma carga horária limitada a apenas 20 horas/aula e organizado de acordo com o sortimento dos períodos de Língua Portuguesa daquela turma. No cronograma, os períodos de ensino de Língua

Portuguesa eram duplos, ou seja, dois períodos seguidos, cada um com 45 minutos, totalizando 90 minutos de aula. Foram ministradas quatorze aulas de 90 minutos cada, fazendo com que a prática de estágio totalizasse 21 horas em sala de aula.

Idealmente, todos os alunos devem estar presentes em todas as aulas do projeto. O índice de faltas na turma trabalhada era médio, mas visando a participação motivada de todos os alunos presentes, cada aula do projeto trata de mitologias de origens diferentes. Assim, as narrativas são trabalhadas de forma independente, mas o conteúdo é relacionado com o das aulas anteriores nas etapas de introdução e encerramento. A distribuição da temática entre as aulas é feita da seguinte forma: Introdução à Mitologia, Astrologia, Mitologia Grega, Mitologia Brasileira I, Mitologia Nórdica, Mitologia Hindu, Mitologia Egípcia, Mitologia Japonesa, Mitologia Brasileira II, Mitologias Indígenas, Mitologias Africanas, Mitologia Brasileira III, Narrativa Mitológica I e Narrativa Mitológica II, sendo as duas últimas aulas voltadas ao desenvolvimento do produto final pelos alunos:

Neste projeto, os textos são apresentados, lidos e discutidos de modo que o aluno assimile tanto o gênero textual em sua estrutura e organização quanto os elementos linguísticos relativos à construção da narrativa, que são explorados após as atividades de leitura, uma vez que o texto é a unidade básica de ensino. Portanto, partindo do texto, tópicos como pronomes, tempos e modos verbais, pontuação, interjeição e emprego de adjetivos são abordados com o objetivo de oferecer ao aluno instrumentos facilitadores para a compreensão do texto e para a sua própria produção textual. Todos esses aspectos, além da coesão textual, do uso de conectores, das relações lógico-discursivas e dos processos de comunicação, são elaborados exclusivamente a partir das atividades de leitura. Essa abordagem se dá através de perguntas indutivas e de forma reflexiva e parte dos elementos das narrativas lidas em aula, através da exploração dos tipos de narrador, de personagens, da estrutura do diálogo e do espaço e do tempo da narrativa, assim como do enredo. De modo geral, o exercício dos conhecimentos gramaticais se dá através da leitura e de produção ou reescrita textual.

O material utilizado é elaborado por mim e entregue de forma impressa, com a finalidade de poupar os alunos da cópia do quadro — que demanda muito tempo e concentração, desgastando a motivação dos alunos para as atividades a serem realizadas a partir do texto. A impressão em frente e verso da mesma folha é priorizada por motivos ecológicos. As folhas são entregues para a correção e, ao



serem devolvidas, devem ser coladas ou grampeadas no caderno de Língua Portuguesa, visando a organização das informações e permitindo aos alunos a possibilidade de visitar o conteúdo. Métodos de organização e de anexação dessas folhas ao caderno são apresentados aos alunos.

Cada aula é dividida em oito etapas: integração, atividades de pré-leitura, atividades de leitura, atividades de pós leitura, estudo do texto, produção textual, encerramento e atividades complementares. A prática prioriza atividades em duplas, pequenos grupos ou grande grupo, sendo apenas as atividades de leitura predominantemente individuais. As atividades complementares assumem formatos variados no decorrer do projeto.

A etapa de integração promove dinâmicas de grupo, favorecendo a descontração, a socialização e o desenvolvimento de habilidades interpessoais dos alunos. As atividades consistem em exercícios simples e de curta duração, como chuva de ideias, mímica e jogos de palavras.

As atividades de pré-leitura orientam o aluno a buscar, em seu conhecimento prévio, referências que o ajudem a entender melhor o conteúdo proposto pela atividade de leitura. São realizadas, principalmente, de forma oral, com a finalidade de compartilhar o conhecimento prévio e permitir aos alunos uma identificação de interesses e curiosidades com os colegas, a partir do próprio texto da atividade de leitura ou de outro texto, como imagens, músicas e trechos de filmes. A atividade visa ressaltar que os alunos possuem conhecimentos relevantes e que o ensino não é descontextualizado de suas realidades.

As atividades de leitura têm o foco na leitura atenta e reflexiva do texto. Consideramos a proposta de Geraldi (2011): a leitura de textos curtos deve estar relacionada à prática de produção de textos, uma vez que as narrativas longas devem ser feitas exclusivamente para a fruição. Por isso, em sala de aula, privilegia-se a leitura de textos curtos. Posteriormente, os alunos dedicam-se à elaboração e escrita de respostas para as perguntas norteadoras que auxiliam na compreensão do texto. Os alunos são incentivados a escrever suas respostas mesmo quando a atividade é de caráter oral, com a finalidade de praticar a escrita, reter informações relevantes no caderno e propiciar, aos alunos mais tímidos, a possibilidade de participação silenciosa.

As atividades de pós-leitura referem-se à reflexão sobre a leitura e à produção linguística, com o posterior compartilhamento de suas produções com os colegas. A

etapa busca a produção reflexiva e criativa. A comunicação entre os alunos é realizada posteriormente, em duplas ou em pequenos grupos.

As atividades de estudo do texto são voltadas para a reflexão linguística, partindo do texto e dos sentidos encontrados pelos alunos nele. Esta etapa não visa à classificação de elementos e memorização de nomenclaturas, que são colocadas em segundo plano, mas sim à investigação do sentido do texto através dos elementos gramaticais e suas funções de modo não exaustivo. As atividades de estudo do texto são feitas de forma dinâmica e orientadas oralmente, contando com intervenções gráficas no próprio texto da atividade de leitura.

As atividades de produção textual são baseadas na escrita e na reescrita de textos. A reescrita é pensada como parte do processo de produção textual, e, sendo assim, o texto é considerado um objeto a ser trabalhado. Os alunos recebem orientações e *feedback* durante a produção e, após a leitura da professora, recebem bilhetes orientadores e orientações orais. Esta etapa visa, também, levar os alunos à compreensão da importância da revisão textual e da reescrita com o objetivo de dizer mais ou de outro jeito, analisar e corrigir o que foi escrito. Com isso, o projeto pretende que o aluno tenha domínio das normas gramaticais no sentido dado por Possenti (2005, p.6): “[...] domínio efetivo, mesmo que não consciente e explícito, das regras de uma língua e das regras de construção de textos.”. As produções textuais, posteriormente, circulam entre os alunos através de atividades específicas com a finalidade permitir-lhes a interação com seu público leitor e, assim, perceber sentido nas suas produções.

O encerramento trata-se de um momento de reflexão sobre o conteúdo visto e de compartilhamento de referências com os colegas e com a professora enquanto grande grupo. A etapa busca orientar o aluno a direcionar o novo conhecimento adquirido a caminhos que tragam outros saberes relacionados ao conteúdo escolar, de acordo com seus interesses e a partir dos conhecimentos de seus colegas, possibilitando, assim, o cultivo de novas relações com colegas menos próximos e o interesse pela leitura de narrativas longas com o propósito de fruição. Uma listagem é feita no quadro, com as referências trazidas, que devem ser pesquisadas pelos alunos em suas casas como tarefa domiciliar. Além disso, na etapa de encerramento, curiosidades culturais sobre o assunto são trazidas pela professora, como, por exemplo, a origem etimológica de determinadas palavras vistas em aula e a exibição de vídeos complementares ao assunto.

Por fim, as atividades complementares são realizadas. São projetadas, inicialmente, com a finalidade de proporcionar aos alunos mais rápidos uma forma de entretenimento e desafio intelectual, mantendo a aula organizada em relativo silêncio e permitindo aos alunos menos rápidos a concentração necessária à finalização de suas atividades. Contudo, em situações nas quais todos os alunos são capazes de cumprir as atividades anteriores em um tempo diminuto, as atividades podem ser utilizadas para cumprir a carga horária de aula com grande interação entre o grupo.

Outra aplicação das atividades complementares foi implementada ao longo da prática de estágio: a utilização das atividades de modo individual pelos alunos. Essa aplicação foi desenvolvida para que os alunos pudessem fruir de seus novos conhecimentos, dando a eles o prazer de escolher suas atividades complementares e fazendo com que cada um detivesse uma gama de conhecimentos diferentes além do conhecimento base trabalhado em sala de aula com o grande grupo. Assim, diferentes atividades sobre uma mesma temática eram preparadas, possibilitando aos alunos a livre escolha do conteúdo ou formato que mais lhes despertasse interesse, com o objetivo de proporcionar um momento de fruição do saber recém adquirido em aula e de descontração para finalizar o período de forma tranquila. As atividades tomaram diversos formatos, como palavras cruzadas, leitura de horóscopo, pintura de ilustrações e reescrita de pequenos textos.

Em termos de avaliação, apresenta-se uma prática divergente daquela do ensino tradicional, na qual os exames são utilizados como instrumento de controle disciplinar e de classificação dos alunos a partir de seu desempenho pontual no dia do teste, que toma a nota dos exames pela avaliação do aluno em si. Para Luckesi (2000), a examinação, de caráter profundamente classificatório, seletivo e excludente, não favorece a aprendizagem significativa. Ao eliminarmos a aprendizagem mecânica do panorama escolar e optar pela aprendizagem significativa, é importante também privilegiar a avaliação dinâmica, inclusiva e não classificatória dos alunos. Nesta nova perspectiva educacional, não se busca examinar o aluno, mas sim avaliá-lo, fazendo da avaliação um instrumento de autoconhecimento para o aluno — capaz de permitir sua participação social de forma crítica, criativa e reflexiva.

Assim, determinamos que a avaliação do aluno deve priorizar a qualidade da participação nas atividades propostas e não deve incluir exames. A cada aula, os alunos recebem uma pontuação pela sua participação e outra pela qualidade do desenvolvimento das atividades. Durante as aulas, os alunos recebem retorno sobre

seu desempenho e sua disciplina no decorrer das atividades já realizadas. Os alunos que não obtiverem a maior pontuação possível nas atividades podem revisá-las como tema de casa, tendo assim a oportunidade de revisar seus conhecimentos e melhorar sua nota. Conforme solicitado pela professora titular, por ser uma prática da escola, a média dessas pontuações gera uma nota em valor numérico, que será atribuída a cada aluno ao final do projeto.

O produto final do projeto é concretizado pelos alunos na forma de um livro composto por narrativas curtas inspiradas nos contos mitológicos trabalhados em aula. As narrativas começam a ser pensadas no início do projeto e duas das aulas são elaboradas com maior enfoque nos processos de revisão e reescrita. O livro produzido fica aberto à comunidade escolar, sendo disponibilizado na biblioteca da escola.

#### 4.2 RESPOSTA DOS ALUNOS

No geral, os alunos aceitaram muito bem as atividades propostas. Foram participativos, cada um a seu modo: os mais extrovertidos gostavam de compartilhar suas experiências com o grande grupo, já os mais tímidos, preferiam compartilhá-las apenas comigo e seu grupo de amigos próximos. No início da prática, pude notar que ofereceram maior resistência às atividades propostas. Contudo, com o passar das aulas, essa resistência diminuiu. A atividade que eles mais contestavam foi a de reescrita de suas produções textuais.

Ao longo da prática, evitei assumir uma posição de formalidade e de autoridade, comuns no ensino tradicional. Busquei sempre desempenhar o papel de facilitadora da aquisição do conhecimento e ser empática com as reações disciplinares adversas dos alunos. Busquei me apresentar, de modo a me aproximar mais dos alunos, compartilhando minhas referências, minhas preferências e minhas experiências de vida. A turma retribuiu de forma respeitosa, fazendo grandes demonstrações de afeto.

O projeto foi pensado visando à participação construtiva dos alunos em sala de aula. Algumas observações sobre as respostas dos alunos resultaram, de forma assertiva, em novas formas de aplicação de atividades elaboradas originalmente para outro propósito específico, como no caso das atividades complementares. Essas

atividades ganharam popularidade entre os alunos logo nas primeiras aulas, e foi dessa resposta positiva que novas possibilidades foram exploradas.

Com a preparação de atividades complementares, sempre estive precavida para eventuais problemas de origem disciplinar, tecnológica ou tempo de realização de atividades pelos alunos. A princípio, não acreditei que as utilizaria, por acreditar que o plano de aula levaria mais tempo para ser concluído. No decorrer da prática, compreendi a importância destas atividades, pois as utilizei em quase todas as aulas de alguma forma, fosse para todos os alunos quando as atividades coletivas eram finalizadas ou para aqueles que tinham um ritmo diferente dos demais. Na terceira aula, passei a preparar uma gama de atividades complementares para cada conteúdo, para que cada aluno pudesse escolher sua experiência individual, uma vez que a maioria das tarefas propostas era realizada em grupos ou em duplas.

Tal variedade de atividades complementares não estava prevista inicialmente, mas foi algo elaborado a partir da minha percepção da aceitação das mesmas pelos alunos: alguns gostavam mais de desenhar, outros de ler, outros de fazer palavras cruzadas, e aproveitei essa oportunidade para engajá-los em seu aprendizado e fruir dos conteúdos — tendo como base o princípio de fruição trazido pelos *Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul* (RIO GRANDE DO SUL, 2009). Muitos alunos pediam para levar outras atividades complementares para realizar em casa. O retorno dos alunos sobre o material complementar desenvolvido foi muito positivo.

Os alunos mais extrovertidos interagiram intensamente durante as aulas, sugerindo filmes e jogos para trabalharmos em outras ocasiões. Conforme eles percebiam que eu pesquisava as referências trazidas por eles e comentava relações com os materiais que já haviam sido trabalhados ou seriam trabalhados em breve, o interesse deles em pesquisar outras referências por conta própria foi florescendo. Perceber essa reação foi muito positivo, pois demonstrou que os alunos se interessam pelo conteúdo proposto pelo professor na medida em que o professor se interessa pelas referências deles. É a partir dessas referências que o professor é capaz de contextualizar ainda mais o conteúdo trabalhado em sala de aula.

Os alunos apreciaram todo o material elaborado para as aulas, ressaltando sempre que estavam felizes em não ter de copiar o texto do quadro, uma atividade que é estigmatizada entre eles devido a uma prática difundida entre alguns professores e baseada na punição disciplinar através da cópia textual no caderno. Na aplicação do projeto, todas as informações a serem copiadas do quadro para o

caderno eram relevantes e colocadas de forma clara e objetiva, muitas vezes elaboradas em conjunto com os alunos.

### 4.3 REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

A prática de estágio é desafiadora por diversos motivos, podendo ser estressante em alguns momentos — especialmente em sala de aula. As situações mais desafiadoras da minha experiência se referiam à disposição para a participação dos alunos, que, por vezes, era muito baixa. No decorrer da aplicação do projeto, pude perceber a motivação dos alunos crescer, assim como o interesse deles pelos conteúdos trazidos para a sala de aula e sua afetuosidade por mim. A turma inteira era muito afetuosa, apesar de não ser muito unida — o que causava pequenos atritos em atividades em grupo com composição de alunos não usuais. Apesar disso, acredito que todos eles tenham ficado satisfeitos em poder aprender assuntos relacionados a elementos presentes no seu cotidiano. Creio que o aprendizado escolar foi capaz de ajudá-los a compreender melhor os seus próprios mundos e espero que eles tenham aproveitado as situações às quais eles foram expostos para fazer novas amizades ao decorrer do ano letivo.

O fator que mais gerou travas ao planejamento das aulas foi, sem dúvida, a disponibilidade de tecnologias na escola. Na primeira aula, tive muita dificuldade em trabalhar com as mídias selecionadas, pois o equipamento não estava funcionando e não havia outros equipamentos disponíveis. Depois disso, passei a me precaver tecnologicamente, carregando sempre uma caixa de som portátil e um leitor externo de DVD, assim como adaptador de tomadas e cabos de extensão. Além disso, com o objetivo de garantir que a aula fosse executada de acordo com o planejamento, busquei trabalhar com vídeos disponíveis *online* e carregar as mídias também em suportes externos devido à possibilidade de instabilidade da rede de *internet*.

Minha experiência com a elaboração e a aplicação prática do projeto foi muito divertida, inspiradora e validante, pois além de eu ter tido a oportunidade de revisitar elementos presentes na minha infância, os alunos se demonstraram interessados nas minhas experiências a ponto de se sentirem à vontade para compartilhar suas referências comigo. Com isso, conheci elementos do cotidiano dos meus alunos,

como animações e jogos digitais que coincidiam com os conhecimentos trabalhados em aula. Essa troca de conhecimentos evidenciou que os princípios do projeto foram corretamente aplicados e que os objetivos propostos foram alcançados: os alunos se reconheceram como detentores de conhecimento, foram capazes de relacionar os conhecimentos desenvolvidos na escola com as suas experiências individuais e se sentiram motivados a buscar informações novas e compartilhar com o grupo.

Com um projeto de maior carga horária, de extensão trimestral ou até mesmo anual, seria possível conhecer melhor os alunos, seus pontos fortes e suas fraquezas na disciplina de Língua Portuguesa. Com isso, seria relevante realizar uma pequena sessão de avaliação individual com cada aluno ao final do projeto, visando a possibilidade de reflexão e de autoavaliação por parte deles. Além disso, a oportunidade poderia ser utilizada também para obter retorno sobre a qualidade das aulas, orientando a professora a buscar resultados ainda melhores.

Trabalhar interdisciplinarmente com as demais disciplinas de Linguagens, Língua Estrangeira, Artes e Educação Física, proporcionaria uma imersão dos alunos no conteúdo escolar. Sendo assim, ampliaríamos o leque de práticas em sala de aula, uma vez que os alunos teriam a possibilidade de explorar outros aspectos folclóricos e culturais relacionados aos conteúdos da aula de Língua Portuguesa, como música, artes plásticas, artes marciais e dança. A organização dos professores, para que a comunicação fosse eficaz, poderia ser baseada em aplicativos de otimização de produtividade — como o *Asana*, o *Clickup*, o *Trello* ou outros — que são facilmente acessados pelo celular ou computador e permitem, de forma simples, o compartilhamento de ideias, atualizações de projetos, status de atividades e comentários sobre as práticas das aulas.

As aulas foram pensadas para a disposição dos alunos em um semicírculo na sala de aula. Infelizmente, devido às dimensões da sala e ao número elevado de alunos, não foi possível organizar a turma da forma esperada. Outro fator que comprometeu o arranjo circular era o tempo despendido para mover as classes para o círculo e depois para a disposição original, uma vez que os professores das disciplinas posteriores não aceitavam outros modelos de organização de classe. Esse movimento de classes tende a deixar os alunos agitados e a causar muito barulho, audível por toda a escola. Visando a atingir o objetivo de organizar as classes dos alunos da forma desejada, seria interessante que o professor titular levasse a proposta para a coordenação pedagógica da escola, a fim de estimular o corpo docente a aderir

a novas práticas em sala de aula. Na busca de caminhos mais ágeis, mas igualmente efetivos, considerei a possibilidade de realizar a aula em outros ambientes escolares, que foi o rumo que a turma tomou.

A biblioteca da escola dispunha de suporte de mídias digitais e era pouco utilizada pelos professores da escola. Além disso, contava com grandes mesas redondas que eram, naturalmente, cercadas por livros. A biblioteca foi considerada, dentre todos os outros ambientes disponíveis, o mais adequado para a prática docente de Língua Portuguesa e, por isso, pedimos e obtivemos autorização da diretoria da escola para realizar algumas aulas naquele ambiente. Foi notável a diferença do foco da atenção dos alunos, que se mostraram muito mais presentes e participativos nas atividades. Contudo, não fui capaz de determinar se tal efeito seria exclusivamente decorrente da disposição espacial dos alunos, que foi o principal motivo para utilizarmos a biblioteca, ou se estaria relacionado com a inserção dos alunos em um ambiente diferente ou outros fatores, como o conteúdo específico trabalhado naquelas datas.

Outra prática que poderia ser incorporada ao processo pedagógico consiste em convidar líderes indígenas e imigrantes para contar, presencialmente, as histórias que fazem parte do imaginário de seus povos de origem. Dessa forma, os povos subalternizados poderiam protagonizar os saberes difundidos pela escola. Além disso, faz muito sentido dar uma maior ênfase na oralidade, uma vez que as narrativas mitológicas vêm da tradição oral. Para Campelo Filho e Dias (2015, p.10) “[...] a transmissão oral é fundamental para a aquisição de cultura [...]”. A prática sugerida poderia ser incorporada em sala de aula ou transformada em um evento escolar de maior magnitude, organizado em uma grande sala ou salão de atos. Esse tipo de experiência analógica, imaterial e humana permitiria aos alunos a possibilidade de se conectar com pessoas, histórias e saberes de forma diferenciada. Os convidados seriam responsáveis por sugerir a melhor forma de disposição dos alunos. Por exemplo, o senso de coletividade, conexão e pertencimento seria reforçado com a disposição dos alunos de forma circular, e ao colocá-los sentados no chão — da mesma forma que determinados povos costumavam ouvir essas mesmas histórias no passado — estariam recriando vivências antepassadas.

Quanto ao produto final, que foi concretizado em forma de livro, poderia ser elaborado também para a publicação em suportes digitais, uma vez que estaria disponível à comunidade escolar de forma mais ampla. O exemplar da biblioteca pode



ser lido por apenas uma pessoa por vez, enquanto os suportes digitais permitem o acesso de diversas pessoas simultaneamente. Além disso, a realização de um sarau admitiria diferentes modalidades de expressão e produções artísticas além das produzidas — focadas no texto escrito. Os alunos do sexto ano poderiam organizar um evento para os alunos do quinto ano, que seriam convidados a saber mais sobre como é o sexto ano, quais conteúdos e quais competências serão desenvolvidas no próximo ano letivo.

A junção de todas as turmas do sexto ano da escola visando ao projeto final poderia propiciar outras formas de exercício das competências sociais desenvolvidas em sala de aula. Por meio da realização de atividades para integrar todos os alunos do sexto ano, por exemplo, os alunos teriam a possibilidade de exercitar sua cidadania, compartilhar o espaço de forma respeitosa, conhecer referências e fazer novas amizades.

Foi muito interessante perceber como cada aluno reagia a cada tipo de atividade e como o grande grupo não compartilhava coisas em comum, demonstrando comportamentos diferentes e inesperados a cada aula. A prática acrescentou muitos conhecimentos de manejo de classe e disciplina de alunos, mas conhecer melhor as pessoas que vivem no meu bairro foi o que mais me trouxe o sentimento de realização, pois antes disso eu não tinha o hábito de interagir com os meus vizinhos além de cumprimentá-los. Ainda hoje, meus ex-alunos me reconhecem na rua, me cumprimentam de forma entusiasmada e me contam sobre suas vidas na escola.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de conclusão teve como finalidade apresentar um projeto de ensino de Língua Portuguesa para o sexto ano do ensino fundamental, incluindo suas motivações, sua base teórica, o relato da experiência de sua aplicação prática e as reflexões feitas a partir de tal experiência. A apresentação se deu de acordo com a ordem cronológica das etapas de desenvolvimento do projeto, divididas entre o processo de ideação, de investigação teórica e de prática de ensino. O objetivo da escolha de tal temática foi pautado pelo desejo de apresentar reflexões com potencial significativo para auxiliar nas práticas escolares na disciplina de Língua Portuguesa.

A prática de estágio de docência demonstrou que a intertextualidade do conteúdo escolar com o conhecimento prévio dos alunos desempenha um papel importante na construção e apropriação dos conhecimentos escolares, refletindo em uma aprendizagem mais significativa e na potencialização do engajamento dos alunos em seu próprio aprendizado. Evidenciou-se que o próprio reconhecimento de tal intertextualidade aproximou os alunos de um estado de fruição do conteúdo escolar, além de proporcionar-lhes novos meios para a compreensão e fruição de novos textos, fossem estes consumidos para fins de entretenimento ou não.

Acreditamos que este trabalho de conclusão pode ser útil aos professores comprometidos com seus alunos, com a busca de conteúdos escolares com potencial significativo para eles, com o pleno desenvolvimento de suas competências discursivas e com a sua formação cidadã. Com intenção de proporcionar o acesso aos leitores interessados na adaptação ou aplicação de projeto semelhante ao apresentado, trazemos no Apêndice A a bibliografia referente à mitologia utilizada para a elaboração do material didático do projeto. Além disso, pretende-se disponibilizar o material desenvolvido durante o projeto em uma plataforma *online* de compartilhamento de arquivos, incluindo as atividades apresentadas aos alunos para a impressão, os planos de aula utilizados, descrição de dinâmicas de grupo e sugestões bibliográficas atualizadas referentes à temática. Concluímos, assim, a importância de uma reflexão teórica e da troca de experiências docentes dentro e fora da academia, extrapolando os limites das paredes da universidade.

## 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSUBEL, D. P. *The acquisition and retention of knowledge: A Cognitive View*. Berlim: Springer Science+Business Media Dordrecht, 2000.

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

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Pluralidade cultural. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPBELL, Joseph. *O herói de mil faces*. São Paulo: Pensamento, 2007.

CAMPELO FILHO, Haroldo Nélio Peres; DIAS, Luciana de Oliveira. Mitos indígenas no ambiente escolar: uma reflexão sobre o universo guarani a partir da análise da obra Tupã Tenodé. In: ANAIS DO I CONGRESSO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PUC-GOIÁS. Anais eletrônicos [...]. Goiânia, PUC Goiás: 2015.

ELIADE, Mircea. *Mito e realidade*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?* Revista Pátio. Porto Alegre: Artmed, ano 3, n. 12, fev./abr. 2000.

FARACO, C. A. *Ensinar vs. não ensinar gramática: ainda cabe essa questão?* Revista Calidoscópio. vol. 4, n. 1. - 2006. São Leopoldo: Unisinos, 2006.

FIALHO, Francisco Antonio Pereira; BOULOS, Daniela Fanucchi Moussa. *Cultura e identidade: a inteligência astuciosa dos mitos*. Revista Memorare. Santa Catarina: Universidade do Sul de Santa Catarina, v.3, n.3, p. 128-141, 2016.

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

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2011. *E-book* (não paginado).

JECUPÉ, Kaká Werá. *Tupã Tenondé: A criação do Universo, da Terra e do Homem segundo a tradição oral Guarani*. São Paulo: Peirópolis, 2001.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura?* São Paulo: Brasiliense, 2002.

MALINOWSKI, Bronislaw. *Myth in primitive psychology*. [S.l.]: Read Books, 2011. *E-book*.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. *Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos*. Revista Brasileira de Educação, n. 23, p.156-168. Agosto de 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MUNDURUKU, Daniel. *Contos indígenas brasileiros*. São Paulo: Global Editora, 2016.

NOVAK, J.D; GOWIN, D.B. *Aprender a aprender*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1996.

PERINI, Mário A. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 2005.

POSSENTI, Sírio. *Aprender a escrever (re)escrevendo*. Campinas IEL/ Unicamp, 2005.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação. *Referencial Curricular Gaúcho: Educação Infantil*. Porto Alegre: SEDUCRS/DP, 2018.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação. *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: caderno do professor. Vol. 1: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: SEDUCRS/DP, 2009.

SOUZA SANTOS, Boaventura. *Reconhecer para libertar*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SUASSUNA, Livia; DE MELO, Iran Ferreira; COELHO, Wanderley Elias. O projeto didático: forma de articulação entre leitura, literatura, produção de texto e análise linguística. In: BUNZEN, Clécio *et al.* *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ZILBERMAN, Regina. *No começo, a leitura*. Revista Em Aberto. Brasília: ano 16, n.69, jan./mar., p. 16-29, 1996.

## 7 APÊNDICE A - BIBLIOGRAFIA MITOLÓGICA

Este anexo pretende apresentar a bibliografia de referência para a elaboração das atividades propostas pelo projeto, visando possibilitar ao leitor interessado o acesso a informações referentes à temática mitológica. As referências incluem textos escritos e vídeos apresentados aos alunos. As referências bibliográficas de textos escritos por vezes se apresentam em língua estrangeira, que foram traduzidas com o objetivo de proporcionar aos alunos o acesso ao conteúdo. Finalmente, apresentamos alguns materiais publicados após 2017, ano de aplicação do projeto, que podem ser utilizados em uma adaptação atualizada do mesmo em uma prática de ensino.

### 7.1 LIVROS

ANESAKI, Masaharu. *Mitología Japonesa: Leyendas, mitos folclore del Japón antiguo*. Tokyo: Editorial Amazonia, 2015.

ARAÚJO, Antoracy Tortolero. *Lendas Indígenas*. São Paulo: Editora do Brasil, 1999.

BRAZ, Júlio Emílio. *Lendas Negras*. São Paulo: FTD, 2001.

BULFINCH, Thomas. *O livro de ouro da mitologia: Histórias de deuses e heróis*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

CASCUDO, Luís Da Camara. *Antologia do folclore brasileiro: volume 1*. São Paulo: Global, 2011.

CASCUDO, Luís Da Camara. *Antologia do folclore brasileiro: volume 2*. São Paulo: Global, 2002.

CASCUDO, Luís Da Camara. *Contos tradicionais do Brasil (folclore)*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1991.

CASCUDO, Luís Da Camara. *Dicionário do folclore brasileiro*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

CUNHA, Antônio Geraldo. *Dicionário histórico das palavras portuguesas de origem Tupi*. São Paulo: Melhoramentos, 1999.

DANIELS, Mark. *A história da mitologia para quem tem pressa*. Rio de Janeiro: Valentina, 2017.

EVSLIN, Bernard. *Heróis, deuses e monstros da mitologia grega*. São Paulo: Benvirá, 2013.

- FAGUNDES, Antonio Augusto. *Mitos e lendas do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, Martins Livreiro, 1992.
- FRANCHINI, A.S. *As 100 melhores lendas do folclore brasileiro*. Porto Alegre: L&PM, 2011.
- FRANCHINI, A.S. *As melhores histórias das mitologias asteca, maia e inca*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2014.
- FRANCHINI, A.S; SEGANFREDO, Carmen. *As melhores histórias da mitologia africana*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2011.
- FRANCHINI, A.S; SEGANFREDO, Carmen. *As melhores histórias da mitologia nórdica*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2008.
- FRANCHINI, A.S; SEGANFREDO, Carmen. *As melhores histórias da mitologia hindu*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2010.
- GALDINO, Luiz. *Mitologia Indígena*. São Paulo: Nova Alexandria, 2016.
- GUTTMAN, Ariel; JOHNSON, Kenneth. *Astrologia e mitologia*. São Paulo: Madras, 2005.
- IVANITS, Linda J. *Russian Folk Belief*. New York; London: Armonk, 1992.
- JECUPÉ, Kaká Werá. *Tupã Tenodé: a criação do universo, da terra e do homem segundo a tradição oral Guarani*. São Paulo: Peirópolis, 2001.
- KURY, Mário da Gama. *Dicionário de Mitologia Grega e Romana*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- MUNDURUKU, Daniel. *Contos Indígenas Brasileiros*. São Paulo: Global Editora, 2016.
- PRANDI, Reginaldo. *Mitologia dos Orixás*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- RIOS, Rosana. *América mítica*. Porto Alegre: BesouroBox, 2013.
- SEGANFREDO, Carmen. *As melhores histórias da mitologia chinesa*. Porto Alegre: L&PM, 2013.
- SEGANFREDO, Carmen. *As mais originais histórias da mitologia galesa: Mabinogion*. Porto Alegre: L&PM, 2013.
- SEGANFREDO, Carmen. *As melhores histórias da mitologia japonesa*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2011.
- SHERMAN, Josepha. *Storytelling: an encyclopedia of mythology and folklore*. New York: Armonk, 2008.

LOPES NETO, João Simões. *Contos gauchescos e lendas do sul*. Porto Alegre: L&PM, 2012.

WILKINSON, Philip. *Guia ilustrado Zahar: mitologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

WILKINSON, Philip. *Guia ilustrado Zahar: religiões*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

## 7.2 VÍDEOS

AVATAR. Direção: James Cameron. Estados Unidos: 20th Century Fox, 2009. 1 DVD (162 min.), son., color.

A NOVA Onda do Imperador. Direção: Mark Dindal. Estados Unidos: Walt Disney Pictures, 2000. 1 DVD (78 min.), son., color.

A VIAGEM de Chihiro. Direção: Hayao Miyazaki. Japão: Studio Ghibli, 2001. 1 DVD (125 min.), son., color.

DRAGON BALL Evolution. Direção: James Wong. Estados Unidos, Hong Kong e Reino Unido: 20th Century Fox, 2009. 1 DVD (95 min.), son., color.

HÉRCULES. Direção: Ron Clements, John Musker. Estados Unidos: Walt Disney Pictures, 1997. 1 DVD (93 min.), son., color.

O HOBBIT. Direção: Peter Jackson. Nova Zelândia, Estados Unidos: Warner Bros. Pictures, 2012-2014. 3 DVDs (462 min.), son., color.

O SENHOR dos Anéis. Direção: Peter Jackson. Nova Zelândia, Estados Unidos: Warner Bros. Pictures, 2001-2003. 3 DVDs (558 min.), son., color.

PIRATAS do Caribe: O Baú da Morte. Direção: Gore Verbinski. Estados Unidos: Walt Disney Pictures, 2006. 1 DVD (151 min.), son. color.

POCAHONTAS. Direção: Mike Gabriel, Eric Goldberg. Estados Unidos: Walt Disney Pictures, 1995. 1 DVD (81 min.), son., color.

TAINÁ: a origem. Direção: Rosane Svartman. Brasil: Globo Filmes, 2011. 1 DVD (80 min.), son., color.

## 7.3 ATUALIZAÇÕES

ANDREY, Yuri; REIS, Ivan. *Lendas*. Chiaroscuro Studios Yearbook 2018. São Paulo: Chiaroscuro Studios, 2018.

CIDADE INVISÍVEL. Temporada 1. Direção: Luis Carone. Brasil: Prodigio; Boipeba Filmes; Bottle Cap Productions, 2021. Los Gatos, CA: Netflix, 2021. Seriado via streaming. 7 episódios.

LOESER, Breno. *Orixás*. Ilustração digital. 18 de fevereiro de 2020. 19 ilustrações. Disponível em [https://www.behance.net/gallery/92535657/ORIXAS?tracking\\_source=search\\_projects\\_recommended%7Corixa](https://www.behance.net/gallery/92535657/ORIXAS?tracking_source=search_projects_recommended%7Corixa), acesso em 31 de maio de 2021.

RODRIGUES, Sérgio. *Iemanjá*. Ilustração digital. 31 de dezembro de 2020. 1 ilustração. Disponível em [https://www.behance.net/gallery/110474623/Iemanja?tracking\\_source=search\\_projects\\_recommended%7Corixa](https://www.behance.net/gallery/110474623/Iemanja?tracking_source=search_projects_recommended%7Corixa), acesso em 31 de maio de 2021.

SANKOFA: A África que te habita. Temporada 1. Direção: Rosane Braga, Adriana Miranda. Brasil: FBL criação + produção, 2020. Los Gatos, CA: Netflix, 2020. Seriado via streaming. 10 episódios.